

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR COMPARATIVO ENTRE DOIS DOCUMENTOS

Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns

Thaiane De Góis Domingues

RESUMO: Este texto objetiva analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica publicadas em 2015 traçando um comparativo em relação ao documento que as antecedeu, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena do ano de 2001. O foco de comparação se faz entre as propostas realizadas no contexto escolar, formação docente entre os dois documentos, adentrando na valorização docente que não apresentava amparo anterior, por se compreender que estes três eixos são os de maior relevância e trazem em seu bojo novas concepções acerca do trabalho docente no Brasil.

Palavras - chave: diretrizes curriculares; formação de professores; contexto escolar; valorização docente.

Introdução

A importância do papel do professor, enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como na contemporaneidade. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI (...) é por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar as novas gerações.

Neste contexto, alguns questionamentos se fazem relevantes: como formar professores para a atual conjuntura em que valores básicos de convivência constantemente são postos em segundo plano? Como formar o professor para a escola dual e que continua presente nos diversos pontos do país? Como formar professores para uma sociedade em que o saber historicamente produzido muitas vezes perde espaço para os modismos ditos da sociedade da informação efêmera? Indubitavelmente, estes e outros questionamentos perpassam a formação de professores e, certamente, suas práticas docentes, se estas forem além do “Laissez-faire” ativista e não-reflexivo.

Pensar sobre a escola na contemporaneidade indubitavelmente remete a um contexto de crises externas e internas que nos levam a refletir se esta teria futuro. Ainda baseada no saber cumulativo, a instituição escolar tornou-se não atrativa aos olhos de seus alunos, de seus professores e até mesmo aos olhos da comunidade, perdendo seu sentido e sua função

social, além de reproduzir, muitas vezes, não apenas os conteúdos, como também as desigualdades sociais postas dentro e fora de seus muros. (CANÁRIO, 2006)

Diante deste quadro tão debatido e apresentado por diversos autores, uma pergunta se faz necessária: qual o papel dos cursos de formação superior de professores frente a esta situação? Como deve ser o encaminhamento nas Universidades para que a reprodução de ideias e de classes nas escolas fundamentais seja superada? Bastaria às Universidades a responsabilidade de formar e certificar nos importantes, porém limitados anos que compreendem a graduação?

Sem dúvida alguma formar professores exige um olhar para a escola, para que esta seja problematizada, bem como olhar a práxis pedagógica, o aluno e as relações que se estabelecem neste espaço: seu micro e macro universos. Logo, isso exigirá das Instituições de ensino Superior um projeto de trabalho que englobe todas as licenciaturas com sólida composição curricular, que suplante a dimensão técnica do trabalho, mas que articule esta à dimensão humana, articulação com os estágios e a pesquisa sobre e na escola, tendo a docência como eixo articulador do processo formativo, aqui

[...] considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos (ANFOPE et al., 2011).

Em busca da formação destes sujeitos, que estarão desempenhando a docência em uma escola com culturas diversas e imersa em uma sociedade em “metamorfose” constante, urgem políticas públicas voltadas para a formação de professores no Brasil.

Publicadas em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores definem, segundo Romanowski (2007), a estrutura dos cursos de licenciatura, Pedagogia e Normal Superior, propondo reformulação dos cursos e regulamentando o funcionamento de práticas profissionais e do estágio supervisionado. O termo reformulação compreende o significado de “reconstruir; refazer; nova concepção; nova estrutura.” Partindo desse entendimento uma nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica poderia ser estabelecida partindo-se do pressuposto que a anterior estava defasada, atingida e com necessidade de uma nova leitura. Esse entendimento pode ser validado pelas expectativas que o documento gerava conforme exposto por Macedo (2007, p.2):

[...] parece basear-se na ideia de que há um problema pedagógico, expresso na inadequação dos currículos de formação; e um problema organizacional, que se define pela incapacidade das atuais instituições formadoras, tal como se organizam, de darem conta das demandas de formação de professores.

Por compreender a permanência de inquietações sobre a formação de professores e a relevância de tais Diretrizes, visto que norteiam as Instituições de Ensino Superior na composição/concepção de seus cursos de graduação, e por ter ciência da profundidade da temática, o presente artigo propõe-se a trazer elementos que possam clarificar as principais diferenças do texto publicado atualmente, através do Parecer CNE/CP 2/2015, homologado pelo MEC em 24/06/2015 em relação ao primeiro, leia-se Parecer CNE/CP 9/2001, publicado no Diário Oficial da União em 18/01/2002.

Objetiva-se, assim, demonstrar de que forma ambos foram concebidos, suas particularidades assim como similaridades, de que maneira um complementa o outro e apontamentos de perspectivas traçadas anteriormente que foram ou não atingidas tendo como norte duas categorias de análise: o contexto escolar e a formação docente.

O Contexto escolar proposto nas duas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores

Propor uma comparação entre dois documentos, consolidados em momentos distintos de uma sociedade, baseados nos contextos educacionais, econômicos, sociais e culturais estabelecidos requer um olhar para diferentes variantes a fim de se compreender as alterações propostas.

O momento que circundava a sociedade na homologação das diretrizes de 2001 era de uma nação que se reabria à Democracia, com uma Constituição Federal de recente promulgação, abrindo o olhar a todos os cidadãos acerca de seus direitos. Grupos que anteriormente se conformavam com a marginalização ou eram atingidos em esferas de assistencialismo passam a requerer e exigir que o país busque atingir o descrito na Carta Magna Brasileira:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Além disso, com a universalização da educação é urgente que a formação dos professores seja vista com um novo enfoque, que contemple a diversidade de sujeitos que adentrarão nas salas de aula, bem como traga para o meio acadêmico o olhar voltado para a complexidade do trabalho escolar em suas diferentes dimensões.

Gatti (2013) aponta que baseado no desconforto explicitado por diferentes grupos sociais por diferentes meios, em diferentes condições, bem como nas colocações que esses grupos apontam, reivindicando de diferentes formas para si a equidade, o reconhecimento social e a dignidade humana, o alcance dessas exigências permeia a educação como forma de alcance de seus direitos. Para tal alcance, os princípios de uma escola justa que seja palco do exercício dos direitos passam a ser requeridos.

O quadro abaixo ilustra as principais características do contexto escolar previsto em cada uma das Diretrizes, as quais detalharemos no texto na sequência:

Contexto escolar proposto nas duas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores	
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015)
Bastante específica à tratativa indígena e da educação especial; Superficial alusão à prevenção da discriminação	Foco na diversidade geracional, cultural e regional; De forma diversa e ampla cita e reintera a inserção social e busca de igualdade.

No momento da homologação das primeiras Diretrizes, a legislação já propunha a equidade, porém a busca por seus direitos foi sendo construída de forma gradual. Fica evidente essa construção quando se remete às primeiras páginas das Diretrizes de 2001 que citam sua necessidade de integração e sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e para o Ensino Médio e suas modalidades. No momento de sua homologação, o Conselho Nacional de Educação iniciava o processo de construção de uma série de outras Diretrizes¹ que passaram a embasar a Educação

¹ Ensino Fundamental de 9 anos; Educação Profissional de Nível Médio; Educação Básica nas Escolas do

Básica em meio a sua especificidade e, ao mesmo tempo diversidade, exigida pelos grupos sociais que buscavam ser alvo de seus direitos legais no território escolar.

Desta forma, neste ínterim, várias modalidades, etapas e áreas da Educação passaram a ter Diretrizes específicas e, dentro dessas construções, a Formação de Professores passa a ser revista, tendo em vista que seu texto anterior contemplava apenas, no aspecto diversidade, a Educação Indígena e a Educação de Jovens e Adultos assim como dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Gatti (2013):

Os novos contextos sociais levam a necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e um bem público – é que permite às pessoas exercer outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais. Ele se mostra como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos e, se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações.

A atual Diretriz prevê a inserção de cidadãos no espaço escolar respeitando sua história, grupos e particularidades, para tal, adequar a formação dos professores é fundamental de forma a conseguirem desempenhar sua docência.

Em seu terceiro artigo, inciso 5º, as Diretrizes atuais colocam a busca do compromisso com projeto social, político e ético para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e contrária a toda forma de discriminação.

É válido apontar que as mudanças não se deram apenas pelas alterações gradativas nas etapas e modalidades de ensino. As Diretrizes atuais tiveram suas bases consolidadas além da Constituição Federal, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas discussões do Conselho Nacional de Educação que ocorreram no intervalo de tempo que permeia as duas publicações, nas vinte metas do Plano Nacional de Educação e por fim em todos os estudos e discussões ocorridas entre os anos de 2010-2014 via CONAE.

Comparativamente ao documento anterior a articulação entre o processo de formação, pautado no recebimento de fundamentos teóricos e a continuidade do processo de formação nos espaços de formação básica fica mais claro, dando maior enfoque a esse

processo. Diante disso se tornava necessário o desenho de como se esperava essa aproximação do espaço de formação ao de práxis educacional.

Logo, as diretrizes de 2015 trazem em seu bojo a formação de professores com foco na escola, trazendo este espaço, com suas problemáticas e peculiaridades, como norteador dos currículos e ações dentro dos cursos de formação de professores. Este novo paradigma traz profundas implicações nas relações verticalizadas de teoria e prática, saberes acadêmicos e saber da prática. Ou seja, requererá das Instituições de Ensino e dos formadores de professores um novo olhar, novas posturas e o estabelecimento de novas relações na construção de seus cursos, principalmente no que se refere aos estágios como espaço real de aproximação entre as escolas e os cursos de formação.

A Formação Inicial nas duas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores

No que tange à formação, salientamos abaixo as diferenças principais entre as Diretrizes:

A Formação Inicial e Continuada nas duas Diretrizes Curriculares	
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015)
<ul style="list-style-type: none"> • Olhar sobre o processo de formação de docentes; • Conceitos de licenciatura, bacharelado; • Apresenta dificuldades encontradas entre adequações curriculares e pedagógicas; • Inclui a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> • Aponta expectativas sobre o egresso da formação inicial; • Cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior; • Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciado; • Cursos de segunda licenciatura; • Reforça a necessidade do contato com o ambiente escolar para formação do professor; • Prima a relação entre a teoria e a prática de forma efetiva e concomitante; • Prevê PDI, PPI e PPC²

² Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

As Diretrizes datadas de 2001 abriam os horizontes e criavam expectativas sobre um processo de formação de docentes, que viria a se adequar a todo um novo cenário social, político e cultural.

Dessa forma, ao se estudar o parecer que as embasou, vê-se a preocupação de apontamentos detalhados sobre o histórico do processo, adentrando-se nos conceitos de licenciatura, bacharelado e nas dificuldades encontradas entre adequações curriculares e pedagógicas explicitando os problemas enfrentados no campo institucional e curricular até o momento da homologação do documento.

O texto sinaliza o isolamento das escolas de formação das normativas referentes ao sistema escolar brasileiro. Questiona em seu parecer questões do campo curricular das licenciaturas, entrando na esfera do repertório dos professores em formação, a falta de exatidão sobre o que deve aprender e ainda de seu conhecimento cultural superficial que não é ampliado durante sua graduação. Aponta fragilidades na pesquisa e na desconsideração de especificidades sobre as modalidades, assim como etapas e áreas do conhecimento onde o futuro professor atuará. Aponta ainda de forma clara a desarticulação entre a formação dos professores e a dos alunos da educação básica e a necessidade da primeira estar em função da segunda.

Essa fragilidade é reforçada nas Diretrizes atuais entre “Formação de Professores” e escola, deixando-a explícita, de maneira detalhada e operacional, definindo além das suas expectativas o que se espera do egresso da formação inicial:

- I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;
- III - atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (BRASIL, 2015)

Para tal, preveem uma maior organicidade da formação de professores através de estudos da CONAE (2010 e 2014) reforçando o conceito de interação e articulação entre a educação básica e as instituições de ensino superior:

- § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração [...] e deve contemplar:
- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
 - II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
 - III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos [...]

Esse inciso levanta a necessidade do contato com o ambiente escolar para formação do professor, reforça os conceitos de diversidade citados anteriormente, completando a ideia de uma escola com características bastante distintas do contexto social que embasou o primeiro texto das Diretrizes.

No que se refere ao seu segundo inciso, que trata especificamente da aproximação das instituições de ensino superior e escolas, este tem por objetivo primar a relação entre a teoria e a prática de forma efetiva e concomitante, “ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” conforme o texto do próprio Parecer de 2015. Imbernón apud Martins (2016) coloca que se acredita em iniciativas que aproximem a universidade e a escola e que possibilitem maior articulação entre esses espaços formativos, bem como a promoção da inserção gradativa dos estudantes de licenciatura na docência.

A partir desse apontamento, as Diretrizes delimitam um novo currículo e uma nova estrutura ao processo de formação inicial, buscando em todos os seus formatos a articulação entre o espaço acadêmico e o da práxis educacional.

Segundo Cunha (2015, p. 89), o currículo com essa perspectiva demanda:

Uma intensa relação entre prática e teoria, invertendo a lógica tradicionalmente posta pela modernidade. Neste caso, a prática se torna a base da reconstrução histórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria também se distancia das metanarrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, se constitui em construtos que podem orientar a compreensão da prática, num processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais que ressignifiquem a teoria para contextos específicos. Todos os docentes pertencentes ao programa de formação de professores têm de se envolver com o eixo da proposta curricular. Os conteúdos das diferentes disciplinas e áreas precisam ter a docência como referente e a realidade escolar como estruturante. O currículo exige, ainda, uma alteração nas relações lineares entre academia e escola, distanciando-se das arrogâncias acadêmicas e caminhando rumo a uma ação de parceria na qual todos ensinam e todos aprendem.

A formação inicial que seria a beneficiária desse processo, diferentemente do modelo anterior de Diretrizes apresenta três possibilidades de curso conforme organização de Dourado (2015): Cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimentos e/ou interdisciplinar ; Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório; Cursos de segunda licenciatura.

As respectivas cargas horárias totais, de atividades formativas, teórico-práticas e de estágio são descritas de forma detalhada sempre privilegiando a aproximação da academia e escola. No quadro abaixo se recorta a extensão total de cada formato e da respectiva carga horária projetada a atividades dedicadas à inter-relação da teoria e prática previstas:

Cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior	Cursos de formação pedagógica graduados licenciados	Cursos de formação para não licenciados	Cursos de segunda licenciatura
Compreendem no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos	Carga horária mínima variável de 1.000 a 1.400 horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.	Direcionados a profissionais já licenciados, terão carga horária mínima variável de 800 a 1.200 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.	
400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado; 200 horas de atividades teórico-práticas;	300 horas para o estágio curricular supervisionado; 200 horas de atividades teórico-práticas;	300 horas para o estágio curricular supervisionado;	

O texto, assim como o proposto no Parecer de 2001 coloca em sua composição a prática como componente curricular do estágio supervisionado, se embasando da mesma forma no Parecer CNE/CES nº 15/2005 citado por Dourado (2015):

(...) a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático.

Esse processo de consolidação e articulação de competências é reforçado por Martins, Lucas e Mirandola (2016) colocando esse contato como possibilidade de vivência com situações reais de ensino e de aprendizagem, desde o apoio e observação do professor na

escola, se defrontando com problemas e desafios do dia a dia da sala de aula bem como interagindo com o professor regente e com seu orientador na instituição de ensino superior (re)significando os conhecimentos adquiridos no curso de formação.

Ainda no texto de 2015, aprofundam-se os conceitos de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e detalha o repertório de formação e as aptidões esperadas do egresso do Curso de Formação Inicial em Nível Superior.

Valorização do profissional docente

Por fim, ratificando todo um documento que se pauta na valorização da condição humana, da interface entre os espaços de ensino e aprendizagem, de uma sociedade democrática apresenta-se um capítulo nas Diretrizes 2015 sobre a valorização dos profissionais do magistério da educação básica. Tendo em vista que o texto anterior não referenciava esses direitos, uma das matrizes de suas ideias é o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 que coloca que a valorização dos professores é fundamental para o atingimento de suas demais metas, dedicando a este fim quatro metas em específico: 15, 16, 17 e 18, nas quais são assegurados direitos como a formação específica em nível superior, em regime de colaboração entre a União, Estados, Municípios e o Distrito Federal. Além disso, a garantia de formação continuada, almejando que 50% dos professores da Educação Básica o façam em nível de pós-graduação, bem como destaque para o anseio de equiparação dos rendimentos de professores com escolaridade equivalente e planos de carreira que tenham como referência o piso nacional profissional (BRASIL, 2015).

Desta forma, transcendendo o que é proposto no PNE do artigo 18 ao 21, as Diretrizes de 2015 preveem políticas de valorização dos profissionais da educação que exercem a docência ou atividades pedagógicas através de sua clara definição bem como sua titulação, atividades e regime de trabalho. Se estende entre dimensões constitutivas e constituintes de formação inicial e continuada assim como planos de carreira e salário, jornada de trabalho e destinação de um terço de sua carga horária a outras atividades pedagógicas vinculadas à sua atuação profissional detalhadas em seu texto.

Orienta formas de acesso e provimento de cargos na esfera pública progressão na carreira e avaliação de desempenho. Estabelece critérios de remuneração com reforço da fonte de origem dos pagamentos assim como a previsão de relação numérica professor/educando por parte dos sistemas, redes e instituições de ensino.

Segundo Nóvoa (2013), nas sociedades atuais o prestígio de uma profissão se mede, em grande parte, pela sua visibilidade social. Segundo ele no caso dos professores, coloca que estamos em uma questão decisiva, vendo a sobrevivência da profissão como dependente da qualidade do trabalho interno das escolas e também da intervenção no espaço público da educação. Ainda segundo o autor, “se os programas de formação não compreenderem essa nova realidade da profissão docente, passarão ao lado de um dos principais desafios do século” (NÓVOA, 2013, p. 208)

Considerações finais

Partindo do acima exposto, as expectativas depositadas sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica são significativas. Em cada um de seus vinte e cinco artigos desenha a perspectiva de formação dos formadores da escola, do ensino e da aprendizagem em todos os redutos desta nação.

Além da documentação e homologação de seu texto, tanto o Parecer CNE/CP nº 2/2015 quanto as Diretrizes em si, é necessária a mobilização dos docentes e formadores dos mesmos para se efetivar na prática o que se explicitou na lei. Segundo Nóvoa (2013, p. 209):

É preciso ter consciência de que os problemas da Educação e dos docentes não serão resolvidos apenas no interior das escolas. É necessário um trabalho político, uma maior presença dos professores no debate público e uma consciência clara da importância da Educação para as sociedades do século XXI.

Desta forma, espera-se que, diferentemente dos apontamentos traçados no decorrer deste texto, que no intervalo de tempo similar ao que distanciou as duas Diretrizes de Formação de Docentes os avanços entre o proposto e o alcançado tenha sido mais significativo.

Almeja-se que a cada inciso ou artigo os alcances superem as leituras de situações que continuam a se repetir e que ao contrário do proposto no primeiro documento, conforme Macedo (2007) as Diretrizes não mais demonstrem desrespeito às experiências historicamente desenvolvidas na área de formação de professores, sem o entendimento de que reformas centralizadas, de cunho prescritivo e homogenizador sejam a solução para a Formação de Professores no país como ocorreu no documento de 2001.

Referências

- ANFOPE et al. **Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**. Posicionamento conjunto das entidades, na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 07 jul. 2001. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2_inks/arquivos/doc_conjunto2001.doc>. Acesso em: ago. 2012.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n°s 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior**. Parecer CNE/CES n° 15, de 13 de dezembro de 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n° 009/2001**, de 08 de maio de 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. **Parecer CNE/CP n° 28**, de 2 de outubro de 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n° 2/2015**, de 09 de junho de 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- CANÁRIO, R. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CUNHA, M.I. **Formação de professores: espaços e processos em tensão**. In: [et.al.] Por uma revolução no campo da formação de professores. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- DOURADO, L.F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educação e Sociedade. Campinas, v.36. n°. 131, p. 299-324, abri.- jun. 2015.
- GATTI, B.A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.50, p.51 – 67, out./dez. 2013. Editora UFPR.
- MACEDO, E. **Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?** Revista Teias, Rio de Janeiro, ano I, n°2, pp.7-29, jul./dez. 2007
- MARTINS, F.P.; LUCAS, M. & MIRANDOLA, C.S. A formação de professoras alfabetizadoras: estratégias formativas na aprendizagem da docência. In: ANDRÉ, M. (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.
- NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo de formação de professores. In: GATTI, B.A. [et.al.] **Por uma política de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. e atual. – Curitiba: Ibepex, 2007.