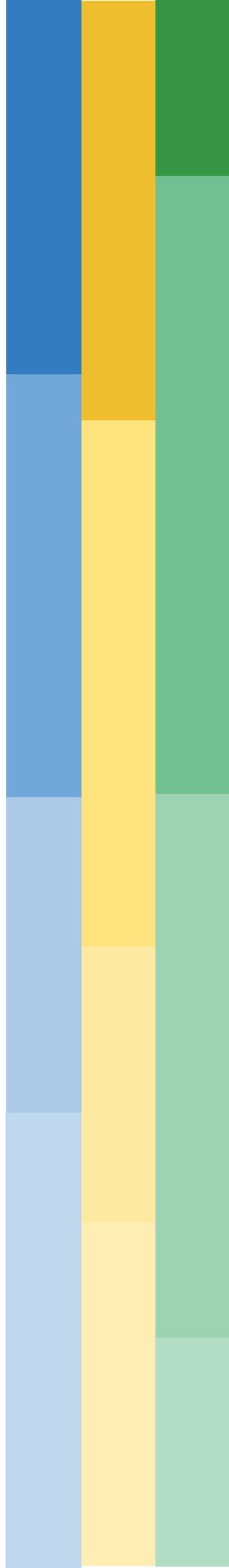


PROPOSTA PARA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



APRESENTAÇÃO	03
Estado da arte da formação de professores	09
Histórico da formação de professores no Brasil	09
Referenciais docentes no Brasil	15
Referenciais docentes internacionais	18
Visão sistêmica da formação	25
Formação Inicial	28
Residência pedagógica	32
ENADE licenciaturas	34
Formação continuada	34
Estágio probatório	37
Plano de carreira e avaliação	38
Matriz de competências profissionais	40
1. Conhecimento profissional	42
2. Prática profissional	44
3. Engajamento profissional	45
A sinergia entre as funções de formação	47
Competências profissionais docentes	48
Competências gerais e específicas	49
Competências gerais	49
Competências específicas	52
Limites e indicações	55
BIBLIOGRAFIA	60

APRESENTAÇÃO

Abra a porta e entre. Permaneça de pé. Talvez devesse sentar-se? Esta sala cheia e retangular é toda sua. Até então tem uma lousa e 26 carteiras invadidas pela luz do sol do começo da tarde. Em poucos minutos ela terá 26 alunos do 6º ano. Seu trabalho, dependendo do estado em que você vive e da escola que paga seu salário, é garantir que daqui a 50 minutos, os alunos tenham entendido o conceito de matemática.
(Elizabeth Green, 2015)

Com transformações tão aceleradas do mundo contemporâneo, a educação precisa acompanhar o ritmo e formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo. O desenvolvimento social e econômico hoje está pautado no novo capital: o conhecimento. É ele que gera e agrega valor ao produto ou ao serviço.

A revolução tecnológica e a sociedade do conhecimento trouxeram a educação para uma posição estratégica na agenda do desenvolvimento sustentável. A revalorização da escola e do conhecimento, ao qual ela dá acesso, provocou o aperfeiçoamento dos processos de avaliação dos resultados. Aperfeiçoaram-se as avaliações internacionais em larga escala, às quais se somaram as nacionais e as de redes e de sistemas de ensino, de iniciativa de cada país, estados e municípios, disponibilizando séries históricas de dados decisivas para monitorar a eficácia das políticas educacionais e analisar os fatores que incidem nos seus resultados. Muitos estudos têm sido realizados a partir de dados estatísticos e de avaliações

que nos permitem fazer análises mais profundas a respeito das aprendizagens.

Essas análises têm contribuído para aumentar o conhecimento de todo o processo educativo e vêm produzindo evidências entre as quais:

(a) a origem socioeconômica do aluno, sobre a qual a escola não tem controle, embora seja um fator que pese na determinação do desempenho escolar, pode ser compensada pela ação da escola;

(b) os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema educacional, dentre os quais o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno; e

(c) o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos.

Em 2005, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, publicou o resultado de levantamento das políticas relativas aos professores de educação básica feito junto a 25 países membros, no qual constatou que:

(...) existe atualmente um volume considerável de investigações que indicam que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos. Existe também considerável evidência de que os professores variam quanto à sua eficácia. As diferenças entre os resultados dos alunos às vezes são maiores dentro da própria escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e nem todos conseguem ser bons professores e manter esse padrão ao longo do tempo. No entanto, o enfoque geral para a seleção e admissão de professores tem seguido a tendência de considerar os professores como se todos fossem equivalentes e de focalizar mais a quantidade dos professores do que as qualidades que eles possuem ou podem desenvolver. (OECD, 2005, p. 12)

Na mesma direção vai o relatório que a McKinsey Co. levou a público, em 2008, de um estudo que examinou o sistema educacional de 17 países: os dez com melhor desempenho nas provas do PISA, mais sete países cujos resultados indicavam uma forte tendência à melhoria no mesmo teste. O relatório do estudo se inicia afirmando que “a qualidade de um

sistema educacional não pode ser maior do que a qualidade de seus professores” porque “a qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos. (McKinsey, 2008, p. 11)

Diante dessas evidências, é possível afirmar que, se a sociedade do conhecimento trouxe a educação para sua agenda estratégica, as análises dos dados de avaliação trouxeram o professor para a agenda estratégica da educação como um dos elementos de maior importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça.

Estudos realizados com resultados de avaliações indicam que a qualidade de um sistema educacional está firmemente ancorada em uma visão sistêmica que valoriza os professores da Educação Básica, visto que são eles que formam cidadãos para níveis subsequentes de educação e para todas as profissões e as vocações que estruturam um país desenvolvido nos aspectos humano, social, ambiental e econômico, com todas as correlações daí decorrentes.

No Brasil, as séries históricas para análise das aprendizagens mostram que persistem os problemas de baixo desempenho. Na alfabetização, os resultados das últimas avaliações indicam que quase metade dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental ainda não estão alfabetizados. O mau desempenho preocupa também no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio que indicam a maioria dos alunos em níveis mais baixos do que proficientes. Nesse contexto, situa-se a construção de uma política estruturante que estabelece as aprendizagens essenciais ao longo da escolaridade básica, por etapa, ano e componentes curriculares, por isso, discutiu e propôs, como previsto na Constituição Federal/1988, na LDB/1996 e no PNE/2014, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2017 - para a Educação Básica. Ela define as aprendizagens essenciais para cada etapa de ensino e em cada componente curricular. A BNCC visa à formação integral do aluno e, para isso, as competências específicas são consubstanciadas pelas dez competências gerais por ela instituídas, no

sentido de garantir o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Na BNCC, o país estabelece uma orientação estruturada dos resultados que a nação espera das escolas e dá visibilidade à sociedade sobre o que esperar em cada ano e etapa da Educação Básica, para assegurar que os direitos de aprendizagem dos alunos estão sendo atendidos. Mais importante ainda, a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro. Nesse sentido, a Resolução 02/2017 do plano do CNE, que instituiu a BNCC, afirma explicitamente que esta será a referência para a formação inicial e continuada dos professores, assim como temos as diretrizes curriculares para formação de professores postas pela Resolução CNE/CP 2/2015.

A implementação da base está colocando todos estados e municípios olhando para seus pontos fracos e fortes, analisando as mudanças que precisam ser feitas e articulando os interesses em torno da melhoria da qualidade e da maior equidade na Educação Básica. Isso reforça o amplo reconhecimento nacional sobre a necessidade de melhorar a formação dos professores da Educação Básica e de ir além, com políticas que incidam de forma sistêmica na formação e na carreira.

A implementação da BNCC, apresenta-se como uma oportunidade ímpar para a implementação de uma política de Estado que promova o aprimoramento da atuação dos professores em sala de aula com vistas a impactar positivamente o processo educativo dos estudantes brasileiros. (CONSED, 2017)

Portanto, com o contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeou, é necessário, até mesmo obrigatório, inserir a formação inicial e a continuada de professores da Educação Básica no amplo debate por meio de uma Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica como prevista na Resolução:

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com o art. 11 da Lei nº 13.415/2017. (CNE/CP 2/ 2017)

Para atender ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC) apresenta este documento para que se olhe o profissional docente à luz das demandas contemporâneas e da BNCC, recentemente instituída. Para tanto, destacando-se as novas aprendizagens essenciais previstas nos documentos oficiais para serem garantidos aos estudantes, é essencial apresentar um conjunto de competências profissionais que serão exigidas dos professores para responderem a essas demandas, de modo que o docente esteja efetivamente preparado e, conseqüentemente, valorizado por ser um profissional capacitado que tenha, conseqüentemente, uma carreira desejada nesta sociedade. É para esse profissional e para instituições que os preparam que este documento se destina.

OBJETIVO DA PROPOSTA

Com a presente proposta, o Ministério da Educação (MEC) traz à apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE) uma primeira reflexão, objetivando propiciar o início de estudos e de debates para a instituição da base nacional da formação de professores da Educação Básica, que oriente as diferentes formas de habilitação para a docência nas etapas e modalidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

É oportuno enfatizar que a BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também

deve contribuir para a articulação e coordenação nacional de políticas e de ações educacionais, especialmente, entre outras, quanto à formação inicial e continuada de professores, objetivando o desenvolvimento da oferta de Educação Básica de qualidade.

Considerando que o estabelecimento desta base nacional poderá, por sua vez, orientar a atualização que for necessária das Diretrizes Curriculares Nacionais já editadas pelo CNE para a formação inicial e continuada dos Professores da Educação Básica, é de fundamental importância que o CNE debata esta formação com os diferentes atores envolvidos.

Assinala-se, finalmente, que o referencial básico da proposta, ora apresentada, objetiva o efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério, como exigido para uma educação integral de qualidade, democrática, solidária e inclusiva.

Isso posto, este documento, que pretende subsidiar o debate sobre formação inicial e continuada de professores, é composto por quatro capítulos.

- No primeiro, é trazido o estado da arte, com histórico da formação de professores no Brasil e no contexto internacional.
- No segundo capítulo, apresentar-se-á uma visão sistêmica da formação de professores.
- No terceiro, uma proposta de matriz de competências profissionais para a formação de professores.
- No quarto e último capítulo, serão apresentados os limites e as indicações deste documento.

ESTADO DA ARTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Histórico da formação de professores no Brasil

O desprestígio da profissão docente no Brasil parece resultar de uma história de marginalidade que o magistério viveu no ensino superior desde o período imperial.

Em 1827, o Imperador Pedro I assinou uma lei determinando que se criassem escolas primárias nas cidades, mas por questões orçamentárias e como não havia professores, a lei não se efetivou. Diante dessa dificuldade, o governo imperial, iniciando a tradição brasileira da descentralização das políticas educacionais, autorizou as assembleias provinciais a criarem escolas. As províncias não tinham outra escolha senão aceitar a educação primária.

Responsáveis pela educação popular, os governantes das províncias se deram conta de que era impossível manter escolas sem professores e iniciou-se o primeiro ciclo de criação de escolas normais nas sedes da província. A formação de professores nascia pela mão da instância mais frágil e pobre do país que eram as províncias.

Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II cujo currículo tinha sete anos de duração – ensino primário de quatro anos, mais três ou 4 anos de ensino que, então, se chamou de “superior”, – os estudos cumpriam um currículo

extenso e fragmentado, com línguas estrangeiras, ciências humanas e ciências da natureza.

O Pedro II tinha também a missão de formar professores para as escolas primárias do município da corte, dando início ao padrão até hoje existente pelo qual o magistério é um subproduto de outro curso. Vários outros estados criaram instituições do mesmo modelo, num segundo ciclo de criação de cursos normais como etapa superior dos estudos após o primário.

Em 1880, a criação da Escola Normal do Município da Corte foi um fato decisivo para a história da formação de professores no país. A escola continuava funcionando no prédio do Colégio Pedro II e, no início, devido à ausência de instalações, funcionava no período noturno. Só 47 anos depois, em 1927, a Escola Normal do Município da Corte finalmente ganhou moradia própria e instalou-se, mudando de nome e assumindo identidade de instituição formadora de professores: o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, existente até hoje.

Como as mulheres eram proibidas de ingressar nas instituições imperiais de ensino superior, esse curso era a única escolha das meninas que quisessem prosseguir nos estudos após o primário. Vem daí a "vocação feminina" do magistério primário no Brasil.

Os Institutos de Educação iniciaram um novo ciclo de criação de instituições formadoras. Surgiram em quase todos os estados e, ao longo da primeira metade do século 20, se converteram em estabelecimentos completos de educação básica.

Os Institutos de Educação são considerados por muitos estudiosos a mais bem-sucedida experiência de formação de professores que o Brasil conheceu até os dias de hoje. No país, pelo menos um em cada capital foi criado. A história dessas instituições revela uma parte importante da história da educação popular.

Com o surgimento das universidades públicas, como a USP por exemplo, os IEs perdem status de ensino superior. Em 1938, o governo suprimiu o Instituto de Educação, encaminhando seus professores para a

seção de Educação da Faculdade de Filosofia daquela universidade. Desvinculada da Universidade de São Paulo, a Escola Normal perdeu seu status de curso superior, voltando ao seu nível anterior.

A Secção de Educação à qual o Instituto de Educação foi incorporado, era parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, primeira unidade da USP, inspirada pela missão francesa, que veio ajudar a criar uma instituição de ensino superior no Brasil. O modelo francês estava em desacordo que o ensino superior assumisse a formação profissional dos professores, tornando-se mais uma carreira acadêmica, mas, como não havia outra opção, o magistério permaneceu junto aos cursos acadêmicos, com a denominação de licenciaturas.

O formato institucional da filosofia, das ciências e das letras para formar professores em nível superior foi o que se tornou hegemônico no Brasil, porque alimentava a ideia de grandeza de que o professor do país era formado junto aos intelectuais e pesquisadores, estando diretamente ligado à fonte produtora do conhecimento genuíno e original.

As reformas dos anos 1970 segmentaram o ensino superior, criando departamentos, institutos e faculdades para cada uma das disciplinas e a formação de professores especialistas acompanhou as respectivas disciplinas às suas novas instituições. Os cursos de pedagogia também se desligaram para integrar as Faculdades de Educação, às quais foi delegada a formação pedagógica dos alunos das disciplinas específicas interessados em fazer, além do bacharelado, a licenciatura. Esses licenciandos, em turmas dos anos finais dos cursos das diferentes licenciaturas, misturam-se até hoje, em algumas Faculdades de Educação, para aulas de conteúdos educacionais e pedagógicos desvinculados dos conteúdos da disciplina em que vão se certificar como professores.

Durante décadas, o país carrega essa dispersão e são raras as instituições de nível superior identificadas especificamente com a missão de preparar professores. Quando a Lei 5692/1971 transformou todo o ensino médio em profissionalizante, o Normal, tornou-se uma "habilitação"

do ensino médio e quase sempre perdeu sua identidade sendo desqualificada.

Na tentativa de melhorar a qualidade do professor de educação infantil e anos iniciais, houve um verdadeiro movimento para passar essa formação para o nível superior. O problema a decidir era onde incorporar a formação desse professor multidisciplinar numa estrutura de ensino superior segmentada por disciplinas. A decisão mais fácil foi colocar como uma habilitação dos cursos de Pedagogia das Faculdades de Educação. Consagrou-se assim a separação entre a formação do multidisciplinar e do especialista, que se manteve intocada com o agravante de que, nos cursos de Pedagogia, não havia tradição de realizar estudos das disciplinas propriamente ditas que seriam objeto de ensino do professor de educação infantil e dos anos iniciais.

Durante os debates para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos anos 1990, Darcy Ribeiro recuperou a ideia de uma instituição de nível superior dedicada à formação de professores normalistas - o curso normal superior. Esse curso normal superior foi incluído no Inciso I do art. 63 da LDB entre os cursos formadores de profissionais da Educação mantidos pelos Institutos Superiores de Educação, destinados à “formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental”. Relator do substitutivo aprovado, ele foi o mentor do Art. 62 da LDB - Lei 9394/1996, nos seguintes termos:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Responsável pela regulamentação da LDB, o Conselho Nacional de Educação aprovou em agosto de 1999 o Parecer CNE/CP 115/1999, no qual elabora a proposta do Instituto Superior de Educação - ISE, que fundamenta a Resolução do Conselho Pleno n. 1/1999. O ISE ganhou

identidade institucional como lugar das licenciaturas, inclusive as licenciaturas para formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais. O mandamento mais importante da Resolução é o da existência de um projeto pedagógico unificador da formação de todos os professores da Educação Básica, mesmo que a instituição faça a opção de não criar um ISE e que mantenha as licenciaturas distribuídas pelas respectivas unidades disciplinares. Neste caso, a Resolução recomenda uma coordenação das licenciaturas.

Pode-se afirmar que, nas universidades públicas, federais e estaduais, o Parecer CP 01/1999 nunca foi levado a cabo, nem mesmo quanto à determinação de construção de um projeto unificador das licenciaturas. Nas instituições particulares isoladas, o processo de implementação se iniciou em 2001, mas foi interrompido quando foram aprovadas as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia. Os ISEs foram substituídos pela Pedagogia, sem articulação com as outras licenciaturas.

A ausência de um lugar ou uma instituição especificamente voltada para a formação de professores permaneceu e estabeleceu-se uma dissociação entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico.

Outra oportunidade de definir uma identidade institucional própria para a formação de professores se deu no bojo das reformas pedagógicas que o Brasil iniciou nos anos 1990, sob os marcos legais da LDB e os marcos político-institucionais do FUNDEF. A iniciativa, nesse caso, seria do MEC, não do CNE, e sua necessidade fora identificada no processo de reforma curricular e pedagógica iniciado nos anos 1990.

A criação do FUNDEF e a reserva de 60% dos recursos para os assuntos relacionados aos professores ampliou muito as ações de educação continuada, descentralizando as decisões nessa área na medida em que os municípios passaram a ser protagonistas de programas tradicionalmente realizados apenas pelos governos estaduais e distrital.

Iniciou-se um ciclo de reorganização pedagógica das escolas de educação básica, com a formulação de normas e recomendações curriculares e programas de educação em serviço voltados para a implementação dessa primeira geração de reformas curriculares.

Esse processo de mudanças deixou claro que, apesar desse impulso, a educação continuada era pouco efetiva porque os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, traziam limitações decorrentes da formação anterior, que carregavam desde sua própria educação básica e se estendiam ao nível superior. No mesmo período, muitos professores sem habilitação superior ingressaram nesse nível de ensino, sobretudo em faculdades ou programas particulares, deixando claro também que ser titulado em nível superior específico para o magistério pouco ou nada acrescentava às competências necessárias para ensinar.

Era preciso enfrentar o problema da formação inicial para garantir a sustentação de longo prazo dos esforços envidados na reorganização pedagógica das escolas básicas.

Em 1999, o MEC propôs ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma das peças importantes para implantação de qualquer política nacional para formação de professores: a discussão e normatização dos currículos dos cursos destinados à formação de professores da Educação básica em nível superior.

Durante os anos de 1990 a 2002, a formação de professores foi objeto de amplos debates em vários fóruns que discutiram o projeto de Parecer e de Resolução, baseados em documento preparado pelo MEC e enviado ao CNE em 2001, sob o título de *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior*, contemplando os fundamentos filosóficos e pedagógicos mais importantes e orientando sobre a organização curricular dos cursos de formação. Esse documento visava estabelecer uma parte comum de formação de todos os professores de educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e de ensino médio, independentemente de

que essa formação estivesse localizada em cursos ou instituições diferentes. Previa sua continuidade com DCNs específicas para as diferentes licenciaturas, inclusive a de Pedagogia.

O ciclo de debates se encerrou com a aprovação pelo Conselho Pleno do Parecer 009/2001, mas o parecer foi ainda intensamente discutido no âmbito interno do CNE, o que deu origem a dois Pareceres complementares relativos à carga horária dos cursos (Pareceres 027/2002 e 028/2002) para finalmente ter seu Projeto de Resolução homologado pelo Ministro (Resolução 01/ 2002). Essa normativa (Parecer CNE/CP 009/2001 e a Resolução CNE/CP 001/2002) constituíram a regulação curricular vigente de 2002 até 2015, quando foi homologada a Resolução CNE-CP 02/2015 com novas DCNs para formação de professores.

No período imediatamente posterior (ao longo dos anos 2002 a 2004), o trabalho com as DCNs para formação de professores no CNE teve continuidade com as licenciaturas por disciplinas, que receberam regulação específica em todas as áreas do currículo da educação básica, e as diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia.

No entanto, a elaboração de DCNs para as licenciaturas, inclusive as de Pedagogia foram elaboradas ignorando o Parecer 09/2001 do plano do CNE bem como a Resolução 01/2002 que nele teve origem. Apenas algumas licenciaturas se apropriaram desses dois marcos legais gerais e desenvolveram DCNs próprias de forma harmoniosa com os mesmos.

Referenciais docentes no Brasil

Neste subcapítulo coloca-se o tema da definição das competências profissionais dos docentes no Brasil e os estudos acerca dessa temática. Um dos termos mais utilizados no país para denominar um documento que evidencia uma linguagem comum sobre as competências, habilidades e conhecimentos da docência é o de referenciais, entretanto, eles dão embasamento à base nacional comum da formação de professores.

Em uma pesquisa feita pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), com o objetivo de mapear e analisar os argumentos de especialistas e tomadores de decisão acerca do tema de referenciais docentes, os pesquisadores escolheram 55 pessoas para serem entrevistadas. Os entrevistados foram escolhidos de maneira não aleatória, por conta de sua participação no debate sobre políticas educacionais ou como formuladores de políticas educacionais e dividiram-se da seguinte forma: 17 pesquisadores, 14 gestores do terceiro setor, 10 gestores e ex-gestores públicos, 7 membros e ex-membros do CNE, seis gestores de IES privadas e um sindicalista.

A pesquisa resultou em quatro visões distintas sobre referenciais no Brasil. O primeiro grupo, que se mostrou contrário ao tema, argumentou que “já existem Diretrizes” e, assim, “há outras políticas prioritárias”. Para eles, os referenciais “servem à lógica de gestão por resultados”. No segundo grupo aparecem os atores que se mostram favoráveis a referenciais menos estruturados, enfatizando a dimensão contextual do saber docente. Para este grupo, os referenciais “melhoram a formação dos professores” e “a qualidade da educação”. O terceiro grupo, por sua vez, é favorável a referenciais mais estruturados, com ênfase na dimensão didática/pedagógica do saber docente. Para eles, é fundamental pensar na transposição didática, em como transpor o conhecimento em prática. Por fim, o quarto grupo englobou os atores favoráveis a referenciais mais estruturados com ênfase na dimensão técnica do saber docente. Este grupo, assim como o grupo anterior, citou a questão dos protocolos médicos e de treinamentos de esportistas, enfatizando a dimensão técnica com foco no aprendizado dos alunos. Os entrevistados citaram, ainda, a bonificação dos professores e o uso de referenciais para a avaliação docente e como ferramenta para o plano de carreira como pontos positivos.

Os pesquisadores do CENPEC reforçam o fato de que “os pontos de vista sobre o mundo social (e sobre a educação) são sempre parciais e demandam uma necessária integração”, frisando a necessidade da

integração entre três dimensões do saber docente: a dimensão técnica, a contextual e a didática (ou pedagógica). O estudo conclui que o saber docente “parece requerer conhecimentos e reflexão, treinamentos e protocolos”, sendo que os referenciais, neste contexto, podem ser uma ferramenta para a melhoria da formação docente, bem como para a melhoria do ensino e da qualidade da educação.

Com relação às práticas existentes no Brasil, destacam-se cinco experiências de diferentes escopos e objetivos: uma proposta teórica sobre referenciais docentes nacionais (SILVA e ALMEIDA, 2015), a proposta de realização de uma Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente (INEP, 2011), a proposta de um estado (São Paulo) e de dois municípios (Jacareí e Manaus).

Silva e Almeida (2016), pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, propõem, por exemplo, uma estrutura de referentes docentes (esse é o termo que os pesquisadores utilizam) para a Educação Básica e fazem uma proposta de matriz de referenciais docentes elaborada a partir de grupos de trabalhos com professores e referências internacionais.

Há poucas iniciativas ou estudos no Brasil de referenciais de formação. Nesse sentido, chega a ser louvável que, no âmbito do CNE e do MEC, o Parecer e a Resolução 09/2001 e 01/2002 respectivamente tenham tratado as competências docentes de modo bastante próximo daquilo que, um pouco mais tarde, seria feito pela Austrália e outros países citados neste documento (veja-se item 2.2).

Diante disso, é notório o movimento nacional de tentativa de reconhecimento dos saberes da docência e de definição de competências capazes de regular e nortear as políticas de formação.

Referenciais docentes internacionais

A análise das experiências internacionais mostra que há um consenso em torno da importância do professor nos processos de aprendizagem, que está presente na literatura internacional e caracteriza as reformas educacionais realizadas nas últimas décadas em diversos países. Ainda que o contexto socioeconômico dos alunos tenha grandes implicações nos processos de aprendizagem, fatores intraescolares, principalmente a efetividade do professor, são considerados centrais para a melhoria dos resultados educacionais (Brooke & Soares, 2008, Rivkin, Hanushek & Kain, 2005).

Os referenciais ocuparam centralidade nesse debate, pois, ao descrever a ação docente, orientaram as mudanças realizadas na formação inicial e na carreira docente. A adoção dos referenciais e de outras mudanças ligadas a eles levaram a uma maior centralidade do conteúdo pedagógico e buscaram uma maior conexão entre o conteúdo pedagógico e o conhecimento das áreas específicas na formação inicial e na carreira docente. No caso dos países europeus, essas mudanças também ocorrem em função de uma preocupação adicional relacionada ao aumento da padronização dos programas de formação inicial para maior mobilidade de profissionais e de estudantes entre os países (Darling-Hammond, 2000; Louzano & Moriconi, 2014).

Os referenciais internacionais, em sua maioria, consistem em uma descrição do que é próprio da ação docente, ou seja, o que os professores devem saber e ser capazes de fazer. Isso inclui determinados significados e valores relacionados ao ensino e à aprendizagem, expectativas morais e técnicas, que são construídas socialmente e consensuadas entre diversos atores em um sistema educacional, especialmente, entre os professores.

Os referenciais são compostos por descrições e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões principais:

- 1) conhecimento sobre como alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais;

2) saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente; e

3) conhecimento pedagógico do conteúdo e das estratégias de ensino que devem ser empregadas para o ensino do conteúdo.

Note-se que, em classificações como essa, não há a clássica divisão entre conhecimentos do conteúdo e conhecimentos pedagógicos porque o conhecimento pedagógico do conteúdo é a imbricação de ambos, juntos e ao mesmo tempo, em cada ato ou rubrica da ação docente.

A literatura também mostra que, em algumas experiências, houve a inclusão de valores profissionais nos referenciais. É mais comum que esses valores estejam ligados à atuação do profissional com as famílias, comunidade escolar, outros atores do sistema educacional e comunidade do entorno da escola. Apesar disso, há casos, como o de Ontário (Canadá), em que os referenciais também incluem valores éticos ligados à atuação dos professores (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond et al., 2005; Ingvarson & Kleinhenz, 2006a, 2006b; Ingvarson & Rowley, 2017; Ingvarson et al., 2006; Ingvarson et al., 2014; Meckes, 2015).

Algumas características são apontadas como centrais, segundo a literatura. A primeira delas refere-se ao seu alinhamento às abordagens e evidências que mostram como os alunos aprendem. Essa característica assegura que os referenciais não sejam reflexos de visões, enfoques e opiniões pouco fundamentadas na investigação sobre as práticas de ensino exitosas na promoção da aprendizagem, mas sim em evidências, de como os alunos aprendem determinados conteúdos em determinadas situações, obtidas por estudos sobre o impacto de certos fatores na aprendizagem. Apesar disso, os referenciais devem mostrar que há diversos caminhos para alcançar um mesmo objetivo, que variam segundo os contextos educacionais e socioculturais, circunstâncias e necessidades dos alunos, admitindo, portanto, uma diversidade de estilos pedagógicos (Ingvarson & Kleinhenz, 2006a, 2006b; Ingvarson & Rowley, 2017; Ingvarson et al., 2006; Ingvarson et al., 2014; Meckes, 2015).

A segunda característica está relacionada ao seu grau de detalhamento. Em algumas experiências, os referenciais são descrições e diretrizes gerais e comuns a todos os professores do sistema educacional. Em outras, eles são diretrizes comuns, mas são detalhadas, ou seja, trazem explicações específicas sobre como desempenhar, implementar e desenvolver os referenciais. Há ainda experiências em que há referenciais diferentes segundo as áreas do conhecimento e etapas do ensino. A análise das experiências internacionais mostra que a maioria dos países adotou modelos que são comuns a todos os professores do sistema educacional. Em alguns casos, a partir desse modelo, outros referenciais são feitos segundo as áreas específicas do conhecimento e etapas do ensino (Ingvarson & Kleinhenz, 2006a, 2006b; Ingvarson & Rowley, 2017; Ingvarson et al., 2006; Ingvarson et al., 2014; Meckes, 2015).

A análise das experiências internacionais evidencia que vários modelos são compostos por um número considerado pequeno de referenciais, mas há modelos, como o chileno, que são mais extensos e detalhados. Além disso, em poucos casos, os referenciais são diferentes segundo a trajetória e o momento da carreira do professor. As especificidades relacionadas às áreas do conhecimento e etapas do ensino são ainda desafios em diversos países. Houve pouco avanço no que se refere às orientações, diretrizes e recursos que mostrem, apoiem e deem suporte aos professores de diferentes áreas específicas do conhecimento e etapas de ensino sobre como implementar os referenciais em salas de aula em contextos diferentes e com alunos com necessidades distintas.

A efetividade dos referenciais está relacionada à sua articulação a mecanismos que assegurem o seu alcance e a condições político-institucionais que propiciem clima de confiança e colaboração entre os professores e os gestores. No caso da formação inicial, eles podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial e avaliações dos estudantes ou recém-graduados. Eles também podem estar articulados a mecanismos de certificação ou registro para controlar o ingresso à carreira. Ao longo da carreira, eles podem

impactar o desenvolvimento profissional e formação continuada e estar vinculados à permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais. Cada país que fez os referenciais tomou decisões como essas.

As experiências internacionais mostram que não é necessária a adoção de todos esses mecanismos, mas é importante que algum mecanismo seja adotado para que os referenciais impactem os processos de ensino e de aprendizagem. Eles podem ser usados como instrumentos para assegurar que sejam professores somente aqueles que dominem determinados saberes relacionados às áreas do conhecimento, conteúdo pedagógico e estratégias de ensino. Nesse caso, os referenciais asseguraram que os programas de formação inicial desenvolvam esses saberes em seus alunos, futuros docentes, e orientaram os programas no que se espera desse processo formativo. Isso é comumente feito por meio de processos de acreditação e avaliação dos programas de formação inicial conduzidos por agências independentes e baseadas em evidências confiáveis e válidas.

Além disso, os referenciais podem ser usados como mecanismos de ingresso na carreira docente e seleção de professores, sendo combinados a processos de certificação ou avaliação no final da graduação ou no início da carreira docente. Ainda que haja países, como a Inglaterra, que adotaram modelos de avaliação e testes, a maioria dos países, incluindo a Alemanha, Canadá, Escócia e EUA, adotou modelos de certificação. Os processos de certificação referem-se à análise do currículo e portfólio dos candidatos e, em alguns casos, pode incluir entrevistas.

Os referenciais podem orientar os sistemas educacionais a respeito do que deve ser desenvolvido no início da carreira docente, durante os períodos chamados de início, e ao longo dela, o que inclui programas de treinamento e mentoria no início, mecanismos de certificação após o período probatório, sistemas de avaliação atrelados ou não à progressão na carreira e mudanças salariais e processos de formação continuada e desenvolvimento profissional.

A Austrália, por exemplo, possui os programas de capacitação e mentoria no início da carreira que são mecanismos essenciais de atenção à indução dos docentes nos anos iniciais e no processo de formação qualificada. No que se refere à formação continuada, na Austrália, há referenciais para quatro níveis da carreira docente, são eles: professores recém-graduados, professores proficientes, professores altamente experientes e professores líderes. Esses quatro níveis são usados para avaliar a performance para cada nível da carreira dos professores e, conforme a progressão nesses níveis, ocorrem as revisões salariais. Além disso, os referenciais têm sido usados para orientar os cursos destinados à formação continuada, já que, com eles, é possível que os sistemas educacionais saibam quais conteúdos e competências devem ser desenvolvidos.

A análise das experiências internacionais mostra que, no que se refere à formação continuada e ao desenvolvimento profissional, programas educacionais que utilizam recursos *on-line*, incluindo vídeos explicativos do que significam os referenciais e que ilustrem como os professores podem implementar os referenciais em diferentes contextos, e um mapa para desenvolvimento profissional e auto avaliação são considerados tão importantes quanto a elaboração dos próprios referenciais. Apesar disso, esse é ainda o desafio principal nos países que adotaram os referenciais na carreira docente.

As experiências internacionais são caracterizadas por diferentes trajetórias de formulação e implementação dos referenciais. Elas variam no que se refere às instituições que lideraram esses processos, atores e instituições que participaram e mecanismos e etapas usados para a construção dos documentos. Apesar dessas diferenças, os referenciais foram resultado de processos de construção de consensos do que consiste a profissão docente nos diferentes países, construídos pelos diferentes atores e instituições que atuam nos sistemas educacionais, sendo que os professores ocuparam centralidade nesses processos.

Na maioria dos países, a formulação e implementação dos referenciais foi liderada por agências dos governos centrais ou federais. Esse é o caso, por exemplo, da Austrália, do Equador e da Inglaterra. De maneira semelhante ao caso brasileiro, a Austrália é um país federalista, em que os estados são os principais responsáveis pela política educacional, mas o governo federal tem um papel importante na coordenação dessa política. Diversas organizações participaram do processo inicial de formulação dos referenciais até que, em 2003, o governo federal passou a liderar esse processo alinhando os modelos implementados pelos estados e outros documentos pelas demais organizações com a colaboração de um instituto de pesquisa *Australian Council for Educational Research*. Em 2011, o governo federal criou uma agência nacional *Australian Institute for Teaching and School Leadership*, mas compartilha a direção dessa agência com os estados.

Em outros casos, como Canadá e Escócia, os professores lideraram esses processos, já que foram órgãos de auto regulação da profissão os responsáveis pela formulação e implementação dos referenciais. Há outras experiências, em que diferentes tipos de organizações foram responsáveis por desenvolver os referenciais. No caso dos EUA, há referenciais desenvolvidos por organizações da sociedade civil (*Danielson Group*), organizações de acreditação de cursos de formação inicial de professores (*Council for the Accreditation of Educator Preparation*) e organização de representação dos estados (*Council of Chief State School Officers*).

O processo de construção dos referenciais exige um esforço que inclua a participação e representação de diferentes atores relevantes e de lideranças do sistema educacional, sendo que, em algumas experiências, os professores ocuparam centralidade nesse processo e, em outras, eles o lideraram. Essa foi uma preocupação comum em diversos países, já que a elaboração dos referenciais foi entendida como um processo de construção de um consenso sobre o que consiste a ação docente, o que significa ser um professor e, em alguns casos, o que significa uma ação docente de alta qualidade, efetiva e eficaz.

Relacionado à implementação, a análise das experiências internacionais mostra que países federativos, como a Alemanha, a Austrália e os EUA, enfrentaram desafios na adoção dos referenciais e de outros mecanismos alinhados a eles e na sua implementação. De um lado, a autonomia dos governos subnacionais nesses países, particularmente, na política educacional, possibilita o surgimento de inovações nas políticas subnacionais, o que pode inspirar e ser usado no processo nacional de construção dos referenciais.

Essa autonomia entre os entes federados exige que haja uma coordenação maior desses processos, o que pode ser feito por meio de um papel de liderança do governo federal no âmbito nacional e dos governos estaduais, regionalmente. Além disso, instâncias e fóruns intergovernamentais podem apoiar esses processos.

EMBARGADO

A universalização do acesso à educação obrigatória no Brasil já alcançou o ensino fundamental e caminha para o ensino médio. É amplamente reconhecido, no entanto, que a qualidade das aprendizagens é muito insatisfatória e não mostra tendência de melhorar. Diante das evidências sobre o forte impacto que tem no desempenho dos alunos, a qualidade do trabalho do professor precisa ocupar um espaço relevante na agenda das políticas educacionais.

A formação e o exercício profissional para o magistério estão fortemente associados a questões legais e é objeto de regulações tanto no âmbito nacional quanto no âmbito dos Estados, distrito federal e municípios. A lei mais importante da educação brasileira é a LDB e é nela que se encontram as diretrizes básicas para a gestão dos recursos docentes na área pública. Em seu Artigo 13 a lei afirma:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O princípio transversal a toda a LDB, que é o foco na aprendizagem do aluno, muda uma tradição nos princípios legais brasileiros que, desde

o império, valorizavam a liberdade de ensino. Muda-se o eixo da liberdade de ensino para o direito de aprender, e esse princípio vai presidir também as disposições relativas ao professor. O zelo pela aprendizagem dos alunos é a incumbência central do Professor, elencada entre duas incumbências relacionadas ao planejamento pedagógico, em termos de elaboração da proposta pedagógica e do plano de trabalho que deve ser elaborado e cumprido pelo docente, e outras duas relacionadas às atividades pedagógicas das estratégias de recuperação e das atividades tradicionais do magistério. A essas três incumbências são acrescidas outras três, referentes à participação integral dos períodos dedicados ao planejamento e à avaliação, referentes ao próprio desenvolvimento profissional, bem como às atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. A centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade-meio do repasse de informações, mas atividade-fim do zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem. O que recomenda qualquer atividade de ensino, nos termos do art. 23 da LDB é “o interesse do processo de aprendizagem”.

São simples, mas não triviais, as incumbências do professor: trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando para que o aluno aprenda, tratar com atenção maior os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas na proposta pedagógica e em seu plano de trabalho, e ajudar na relação da escola com a família e a comunidade.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foram previstas metas para a formação de professores num modo mais sistêmico que passa pela formação inicial, ingresso na carreira, formação continuada, plano de carreira e salários.

- Meta 13 - Estratégia 13.4 promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado

pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES [...];

- Meta 15 - Estratégia 15.6: promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica;

- Meta 16 - Estratégia 16.2: consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

- Meta 18 – Estratégia 18.2: implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

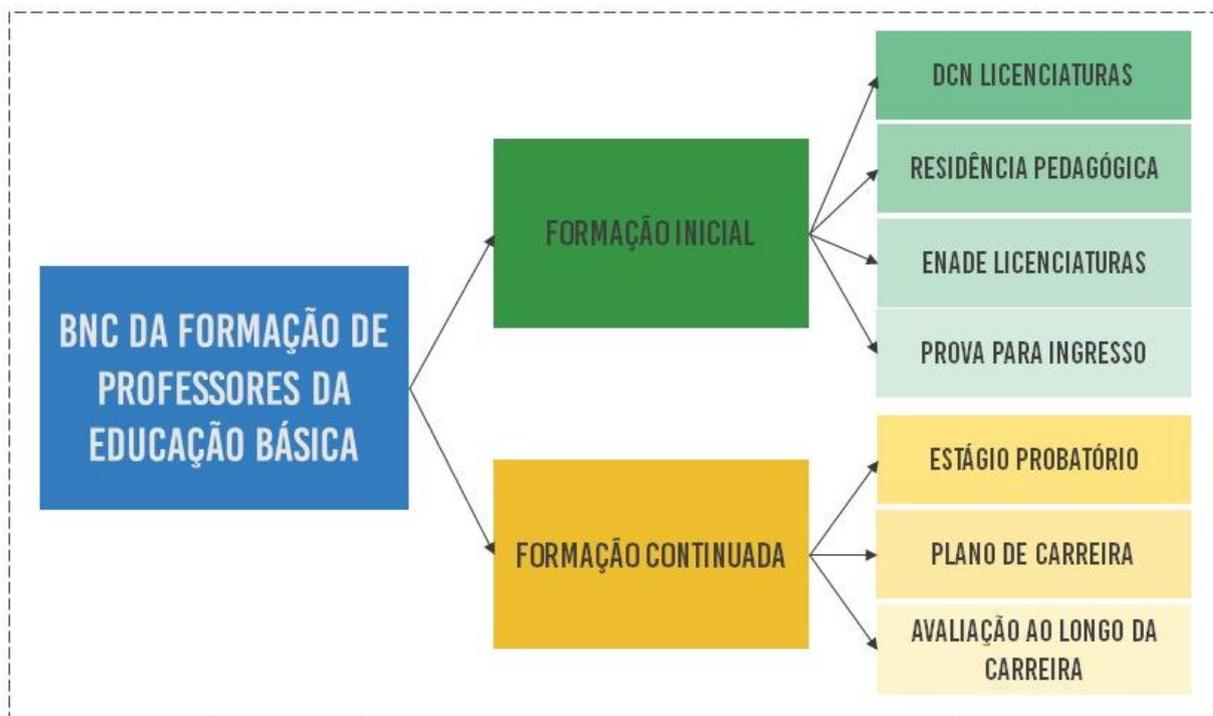
- Estratégia 18.3: realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública. (*Grifos nossos*)

Nota-se que, nas principais leis que regem a educação nacional, foram previstas ações simultâneas e sistêmicas no que tange à Formação de profissionais da educação básica. Esse é um tema caro à sociedade e é preciso dar uma resposta a ele.

A responsabilidade, nos termos do §1º do art. 8º da LDB, de se pensar na formação e na atuação de professores da educação básica visando a aprendizagens efetivas, previstas na BNCC, é do Ministério da Educação, na qualidade de órgão responsável pela “coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”, e que, portanto, apresenta este documento em

momento tão importante para uma sociedade que cada vez mais exige qualidade na educação.

Entendendo que só é possível pensar na formação de professores no Brasil se for de forma sistêmica e que abranja não só os interlocutores ligados à formação e atuação dos docentes, mas todas as políticas de formação, a proposição desta visão sistêmica está ilustrada a seguir:



Formação inicial

A base nacional de formação dos Professores da Educação Básica orientará os currículos das instituições formadoras, redefinirá, também, a formação continuada, de responsabilidade de estados, DF, municípios e escolas, em regime de colaboração entre os diferentes Sistemas de Ensino. A formação continuada não necessitará mais ser apêndice da formação inicial, podendo ainda servir à avaliação de competências e habilidades adquiridas ao longo da vida profissional para evolução na carreira do magistério.

A formação inicial deverá superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade, entre outras. A superação da fragmentação curricular que divide a formação do professor, descrita neste texto de Ball (2018) aponta a urgente mudança curricular e de entendimento conceitual da formação de professores

Ao longo do século 20, a formação do professor tem sido persistentemente dividida entre o conteúdo e a pedagogia. Essa divisão tem muitas faces. Às vezes aparece nas estruturas institucionais como o abismo entre as artes e as ciências de um lado e as faculdades de educação de outro; ou como a divisão entre universidades e escolas (Lagemann, 1996). Às vezes a divisão aparece nos currículos dos cursos de formação nos quais prevalece a separação em dois domínios de conhecimento: um deles inclui psicologia educacional, sociologia da educação, fundamentos, métodos de ensino de outro, as disciplinas acadêmicas que correspondem aos currículos escolares. Esses conhecimentos aos pedaços são complementados com a experiência: prática supervisionada, prática de ensino e prática propriamente dita. Essa lacuna entre teoria e prática fragmenta a formação do professor e fragmenta o ensino. (BALL, 2018)

Os referenciais internacionais apontam que os países que se dedicaram a essa tarefa concluíram que, para melhoria da aprendizagem nas escolas, é preciso melhorar a formação de professores e que ela deve ter foco na prática. Não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não têm respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC.

Uma pesquisa brasileira relativamente recente mostra a precariedade dessa formação inicial e constata que os currículos de formação inicial de docentes:

- não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula;
- não observam relação efetiva entre teoria e prática;
- têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso;

- nos cursos de Pedagogia, quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola básica;
- nas demais licenciaturas, prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente;
- são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização;
- os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e supervisão;
- segundo os próprios licenciandos, os cursos são dados, em grande parte, com apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos. (GATTI; BARRETTO, 2009)

A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados à formação inicial ou se detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos que o professor deverá ensinar, ou se detêm nos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas.

Isso posto, a formação inicial de professores precisa de novos marcos para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais cujos focos sejam:

- o domínio dos conhecimentos previstos na BNCC;
- domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico ou o "conhecimento pedagógico do conteúdo";
- conhecimento sobre o aluno e o contexto;
- residência pedagógica efetiva;
- a prática e o ambiente de aprendizagem;
- criatividade e inovação;
- compromisso com a equidade e igualdade social; e
- engajamento na formação e no desenvolvimento profissional.

Assumindo o pressuposto de que o principal foco na formação do professor é a relação entre o conhecimento que se aprende e o conhecimento que se ensina, uma das contribuições mais relevantes de Shulman para a compreensão do ensino foi recuperar a importância do domínio do conteúdo pelo professor, pois só esse domínio permite

transformar em ações e representações pedagógicas a compreensão de um conteúdo. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado (Shulman, 2014).

Essa transformação do conteúdo e da pedagogia, Shulman denomina **conhecimento pedagógico do conteúdo**, cuja sigla em inglês - PCK - é bastante conhecida (Pedagogical Content Knowledge). O autor assim o descreve: *"esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional"* (2014). Conhecer um conteúdo para ensiná-lo é diferente de conhecer um conteúdo com qualquer outro propósito.

Born (2018) aborda a importância de formarmos os futuros professores para que eles sejam levados a refletir sobre a natureza da profissão. A autora aponta para a necessidade da exploração de situações concretas de sala de aula em que, por meio de estratégias práticas fundamentadas teoricamente, os alunos, futuros docentes, aprendam a resolver problemas comuns do ensino para lecionar. Esse aspecto é fundamental para que os professores estejam aptos a ensinar considerando a diversidade dos alunos e os desafios da sala de aula.

Além disso, a aprendizagem com compreensão pela prática, permite que o aluno aprenda a aplicar os conhecimentos adquiridos em situações diversas mesmo quando estas são anteriormente

desconhecidas. Nesse sentido, a autora é uma defensora da formação pela prática e afirma que "é necessário mudar a forma como o professor é ensinado, ou seja, adotar estratégias pedagógicas que efetivamente possibilitem que a ponte entre teoria e prática seja efetivada" (p. 21).

Estágio X Residência pedagógica

Por entender que o conhecimento e a pedagogia estão juntos, é imprescindível que ele parta do ambiente de aprendizagem, seja objeto de reflexão e retorne ao ambiente de aprendizagem modificado, melhorado e mais eficaz.

Para que isso seja possível, a prática profissional deve fazer parte da formação inicial. O estudante de licenciatura precisa estar no ambiente de aprendizagem, em que modalidade seja, desde o primeiro semestre do curso. Seria muito pertinente ter um programa em que o licenciando estivesse semanalmente na escola sob orientação de seu orientador da instituição formadora e sob a responsabilidade de um professor experiente na escola ou em outro ambiente de aprendizagem. Esse período - no ambiente de aprendizagem (em escola ou outro espaço educacional) - chamamos de residência pedagógica e ela deverá substituir o estágio, como apontado anteriormente, pois já é sabido que o estágio ou não é realizado de forma adequada ou está totalmente desvinculado dos conteúdos curriculares e da prática profissional.

Os estudos citados acima (GATTI; BARRETTO, 2009) revelam a má qualidade dos cursos destinados à formação docente dos profissionais brasileiros da área de educação básica e a precariedade dos estágios, que não têm um plano próprio, nem qualquer obrigatoriedade de parceria com escolas ou sistemas de educação básica que possam ser campo de prática para os futuros professores.

Para comprovar essa precariedade, basta lembrar que grande parte dos cursos que preparam para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental são ministrados no período noturno

ou à distância. Propõe-se que, ao menos um dia na semana durante todo seu percurso formativo, o licenciando tenha atividade na escola associada ou conveniada. Cada centro, núcleo, faculdade ou outra instituição educacional formadora deverá ter associada ou conveniada uma ou mais escolas de educação básica para as atividades da residência pedagógica para todos os alunos de licenciatura.

Inspirada no modelo clínico de formação de médicos e de alguns outros profissionais da área da saúde, a Residência Pedagógica inclui, ainda, a supervisão próxima e contínua de um professor do curso superior de formação e o apoio também contínuo de um professor experiente da escola ou ambiente de aprendizagem na qual se realiza a residência.

Em um programa de Residência Pedagógica, **todos** os conhecimentos ou disciplinas do curso estão convocados para um trabalho analítico-conceitual que ajude o futuro professor a dar sentido ao saber acadêmico **no contexto da prática** que está acontecendo na vida real. Uma vez que o ensino é uma atividade interativa, é preciso proporcionar aos futuros professores experiências de aprendizagem em que eles vivenciem os elementos presentes no ambiente escolar e situações em que as teorias possam ser aplicadas (BORN, 2017).

Ela deve possuir características de intencionalidade, estruturação, supervisão e continuidade que a tornem diferente do estágio tal como vem sendo realizado em grande parte dos cursos de formação. Deve incluir a imersão numa mesma escola, com um mesmo professor formador, durante a qual o residente deverá observar, analisar, propor intervenções no que diz respeito à cultura da escola, às relações pessoais dentro do espaço social escolar, ao conhecimento dos alunos e das relações entre eles, bem como de suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes.

A Residência Pedagógica deverá estar contida em normas próprias a serem regulamentadas.

ENADE Licenciaturas

“O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação” (BRASIL. Inep). Ele deve ser adequado à nova matriz de competências sugerida neste documento.

Ele pode servir como habilitação à docência, se for obrigatório para todos os licenciandos e realizado todos os anos.

Nessa proposta, todos os alunos podem fazer o exame durante a graduação ou depois dela e se habilitar à docência no caso de aprovação. Como outros exames internacionais, pode servir ainda como ingresso na carreira, pois sua aprovação pode ter validade de cinco anos. O exame ainda pode servir como parte do ingresso em concursos públicos.

FIMBARGADO
Formação continuada

A formação inicial do professor se situa majoritariamente na esfera do sistema federal de ensino, mediante atuação das instituições mantidas pela União e das instituições privadas de educação superior. Na esfera dos sistemas estaduais de ensino, situa-se a atuação das instituições de educação superior mantidas pelos Estados, Municípios e Distrito Federal: ingresso, carreira, formação continuada e condições de trabalho.

Como compete à União estabelecer os marcos regulatórios e zelar pela qualidade da oferta de ensino superior no país, tanto a pública, da alçada do próprio governo federal, quanto a oferta das centenas de instituições privadas que formam os professores da educação básica, a qualidade da formação inicial do professor, que é quem mais impacta a aprendizagem dos alunos da educação básica, é necessariamente de

alçada da União, pois os Estados têm competência complementar em relação às IES vinculadas aos respectivos Sistemas de Ensino.

Assim, além da estrutura federativa exigir uma forte coordenação política da União e dos demais entes federados, deve-se considerar a grande diversidade regional do território brasileiro e a desigualdade social que o país ainda não conseguiu superar.

Nesse sentido, é essencial e necessária a articulação entre União, Estados, DF, Municípios e instituições formadoras, para que se avance na pauta em prol de uma política comum para desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores da educação básica.

A formação continuada de professores é parte importante das políticas voltadas para o fortalecimento e profissionalização dos que trabalham na educação escolar, entre as quais: o ingresso e o tipo de iniciação na função; os sistemas de avaliação e seu uso como elemento de melhoria do desempenho docente; a estrutura da carreira e os critérios de progressão funcional.

Além dessas, outras políticas e programas educacionais não diretamente relacionados com a profissionalização também afetam a atuação profissional dos educadores, como é o caso do currículo; da avaliação externa e interna da aprendizagem dos alunos e a apropriação consequente de seus resultados pelas escolas; do sistema de financiamento; da estrutura, organização e gestão pedagógica da escola, enfim, do conjunto de fatores que configuram a situação de ensino e de aprendizagem.

Nessa visão sistêmica, reconhece-se que a formação não responde sozinha pelos resultados da escola, mas justifica-se considerá-la em sua especificidade como política nacional, ainda que atentando para suas articulações, pelo menos porque uma política nacional de formação de professores decorre, justamente, da natureza federativa do sistema educacional brasileiro, sendo que a lei atribui à União o papel de coordenar a formulação e implementação de políticas que envolvem os demais entes federativos.

O fortalecimento de linha de ação visando à formação continuada incide diretamente nas Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais e inclui:

- fortalecer a educação continuada de professores na estrutura das Secretarias, no sentido de que tenham papel ativo na linha decisória das políticas educacionais;
- prover assistência técnica e financeira para programas de desenvolvimento profissional dos técnicos e educadores responsáveis pela concepção, contratação, implementação e avaliação de programas de educação continuada dos professores em exercício;
- produzir subsídios técnicos e pedagógicos para atualização dos profissionais responsáveis pela educação de professores;
- apoiar a adoção de modelos de gestão da educação continuada que tenham mais foco e aderência às prioridades locais e estaduais e que sejam articulados com o plano mais geral de formação de recursos docentes, evitando a pulverização de recursos.

A formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional ao longo da carreira do docente. A cada etapa da carreira, o professor desenvolverá novas habilidades e competências podendo ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho.

As ações destinadas à formação continuada, promotoras do desenvolvimento profissional que resultam em qualidade do processo de aprendizagem dos educandos, podem e devem ocorrer em três planos:

- a) no da gestão de instituições e redes escolares: os gestores de instituições e redes escolares devem planejar e executar atividades, programas e cursos que propiciem intercâmbio de procedimentos exitosos, bem como atualização e aperfeiçoamento dos docentes em exercício em suas unidades, sobretudo visando ao desempenho docente qualificado, na perspectiva de implementação da BNCC;

- b) no de oportunidades externas: devem ser proporcionadas oportunidades de participação dos professores em eventos educacionais externos e em cursos e programas de diferentes modalidades, entre as quais o de extensão e pós-graduação *lato* e *stricto sensu* oferecidos por instituições de educação superior; e
- c) no ambiente interno das próprias escolas: às próprias instituições escolares cabem ações formativas com seu corpo docente, tendo como foco seus projetos político-pedagógicos, seus currículos e sua interlocução com a comunidade e com as famílias dos educandos. São campos de capacitação e aprendizado contínuo dos seus professores e demais profissionais, mediante reuniões, encontros pedagógicos, seminários e eventos internos, planejamento conjunto de aulas e atividades, projetos interdisciplinares, entre outras ações.

Estágio Probatório

Após o ingresso, que pode se dar por prova nacional, concurso local, uso do ENADE e mais alguma forma de avaliação como entrevista, portfólio ou prova local, o docente novato deverá ter, na escola ou em ambiente de aprendizagem de atuação, um mentor, que deverá ser um professor mais experiente, e que oriente, acompanhe e auxilie o professor novato em suas atividades docentes.

A matriz, por hora trazida, deverá ser completada para níveis de desenvolvimento profissional que abranja o estágio probatório e níveis mais avançados na carreira. Dessa forma, para o docente novato sair do estágio probatório, deverá comprovar o desenvolvimento de competências previstas na matriz, além de montar e apresentar portfólio e ser submetido à avaliação do mentor.

O professor mentor poderá receber gratificação para o desempenho dessa função. Suas tarefas serão também avaliadas e aprovadas pela equipe gestora da escola.

Plano de carreira e avaliação

Os planos de carreira são regulados nos estados e nos municípios, entretanto, o que se propõe aqui é que eles façam uso da matriz de competência, quando completa com todos os níveis de carreira, para avaliação de desempenho ao longo da carreira, e que possa haver remuneração compatível com os critérios estabelecidos na secretaria que podem ser por tempo, por título, por avaliação por pares, prova estadual, avaliação local com clareza de como, o que e quando o docente poderá alcançar novos níveis de carreira.

A matriz de competências permite que as avaliações sejam mais objetivas, pois pautar-se-á em habilidades e competências comprovadas ao longo da carreira.

Dessa forma, quando a matriz de competências estiver completa, poderá haver quatro níveis de proficiência: 1) inicial (para o formado na graduação, para o ENADE e para o ingresso); 2) probatório (para o ingressado e que deverá apresentar novas competências e habilidades); 3) altamente eficiente (que estará na carreira mais avançada e deve apresentar competências e habilidades mais complexas; e 4) líder (que estará no nível mais alto da carreira e tem responsabilidades e compromissos mais amplos).

Esta proposta de referenciais dá luz às competências inerentes do bom professor, valoriza a profissão e proporciona aos diferentes entes comprometidos com a educação um documento comum de alinhamento e articulação. Uma vez que há uma grande quantidade de atores, ela é norteadora e indispensável para a política de formação.

A ausência de coordenação nacional dificulta o regime de colaboração entre as esferas de governo no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores. Além disso, resulta na desconexão entre a formação inicial regulada pela esfera federal e as necessidades dos sistemas de ensino, cujos mantenedores e gestores são os estados e municípios.

Em um país de dimensões continentais, é estruturante ter uma coordenação nacional para estabelecer calibradores de qualidade e acompanhamento das ações nos diferentes níveis de governo, assim como serve de instrumento de apoio para iniciativas públicas coerentes.

Da mesma maneira que a formação, a carreira do professor se articula à Base Nacional de Formação. Ao apresentar as competências profissionais docentes, a base se coloca como diretriz às políticas curriculares e pedagógicas. Portanto, oferece à carreira um instrumento de gestão que vai além de estruturas de cargos e salários. As competências auxiliam na construção de uma trajetória profissional que envolve aspectos relativos ao desenvolvimento e à avaliação de desempenho, fundamentais para a qualidade do trabalho docente.

Por fim, basta considerar a vasta diversidade regional do território brasileiro e a desigualdade social que o país tem de superar, para compreender a complexidade que as políticas educacionais enfrentam.

Coordenação e focalização são cruciais para orquestrar a preparação dos docentes.

EMBARGADO

MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

O currículo comprometido com o desenvolvimento de competências constitui hoje um paradigma dominante na educação no Brasil e em muitos outros países. Os países que fizeram sua reforma curricular passaram a adotar as competências como orientadoras para organização dos currículos. As competências são entendidas como organizadores dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas instituições de ensino.

Competências Profissionais

Muito utilizado nos últimos anos no Brasil, o conceito de competência é amplamente discutido, abordado e problematizado nos espaços educacionais. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular o termo que define os aprendizados dos alunos ganhou força e evidência.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, BNCC, 2017)

Um dos principais autores que aborda o conceito no campo da pedagogia é Phillipe Perrenoud, o qual se utiliza da palavra competência

para reconhecer a atividade docente e abordar o ofício profissional em sala de aula.

Perrenoud (2000, p.15) define competência como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” e afirma que, tanto no mundo do trabalho quanto na escola, esse conceito tem suscitado inúmeras pesquisas e tem orientado o currículo em diversos países desde a escola básica.

Analogamente à teoria piagetiana, Perrenoud (2000) atribui à competência o status de esquema de pensamento das operações mentais complexas (a forma) e os conteúdos contidos e que compõem o esquema de ação. Ela contempla um saber-fazer, a mobilização de recursos para a ação. O autor afirma que só existe “competência em ação”.

Perrenoud (2000) propõe como “movimento da profissão docente” dez grupos de competências necessários ao professor na atualidade:

- 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) administrar a progressão das aprendizagens;
- 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
- 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5) trabalhar em equipe;
- 6) participar da administração da escola;
- 7) informar e envolver os pais;
- 8) utilizar novas tecnologias;
- 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10) administrar a própria formação contínua.

Perrenoud traz a concepção de um conceito abrangente e integrado que envolve um conjunto de capacidades. Do mesmo modo, o uso do termo na BNCC compreende competências como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores

para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (2018). Portanto, tem função estruturante e integrativa.

Segundo Lino de Macedo, competência “organiza como um todo ou como um sistema partes até então isoladas ou não relacionais entre si” (p.83). Macedo compreende o termo em sua concepção ampla. Aborda competência como:

(...) um nome, em verdade, um conceito complexo, muito difícil de desenvolver (...). Trata-se de uma abstração a ser traduzida em práticas que resolvem problemas, tomam decisões, levando em conta o contexto, a capacidade das pessoas, as metas e os objetivos que buscam alcançar nas circunstâncias do mundo atual. Isto é, implica capacidades e habilidades, enfrentar situações e tarefas muitas vezes desconhecidas ou novas, agrupar de maneira diferenciada e integrada habilidade, atitudes, conceitos, valores, pessoas, prazos, planejamentos, riscos a correr. Sua resultante é o desenvolvimento da autonomia, da autogestão no sentido de autodependência (...). (PEREZ, p.90)

Nesse sentido, a competência é um conjunto de domínios. Não basta que o professor tenha o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio relacional, a habilidade de conviver na diversidade das situações de sala de aula e estar comprometido com o seu fazer profissional. Sendo assim, compreende-se que existem três dimensões que fazem parte da competência profissional, são elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Vale destacar que estas dimensões são articuladas e interagem entre si para a compreensão da competência profissional.

Conhecimento profissional

Na definição clássica, originada em Platão, conhecimento é uma crença verdadeira e justificada. Nessa concepção, há dois elementos básicos: o sujeito (cognoscente) e o objeto (cognoscível). Enquanto o

cognoscente é aquele capaz de adquirir, o cognoscível é o que se pode conhecer e, entre eles, há uma relação chamada conhecimento. Nessa concepção, o conhecimento não é mera informação ou semântica, ele está associado com a prática, ou seja, relaciona-se com o que existe na realidade concreta da qual decorrem as experiências diretas dos indivíduos.

A etimologia da palavra, por sua vez, remete a um sentido evidente no termo francês “connaissance”, que aponta para o co-nascimento, a possibilidade de nascer junto com aquilo que se conhece. Assim, essa conceituação reconhece um significado transformador do sujeito ao adquirir o conhecimento e, portanto, compreende-se o conhecer como um instrumento de transformação.

Os estudos de Gorzoni e Davis (2017) estabelecem a relação entre o conhecimento e a prática e reconhecem o professor como o profissional que se utiliza de seu conhecimento para desenvolver situações pedagógicas. De outra forma, apontam a valorização do conhecimento que se aprende na prática, ou seja, não na apropriação de conteúdos e informações, mas nas experiências que fazem sentido.

A defasagem de conhecimento da prática leva o professor a agir conforme suas crenças e mecanismos culturais em detrimento do saber pedagógico especializado. O autor aconselha o professor a valorizar a consciência da prática sem desvalorizar a teoria, pois a primeira é transmissora da segunda ao fundamentar os pressupostos da ação. (GORZONI; DAVIS, 2017, p.1401)

Nesse sentido, a tese das autoras traz uma percepção do conhecimento que é vivo e em movimento, que se adquire na prática com a vivência do sujeito. Tanto o conhecimento guia a prática, como a prática ressignifica o conhecimento, em um processo de reflexão-ação-reflexão, ou seja, saber, agir e revisitar o saber constantemente.

Por fim, conforme abordado no documento dos Referentes, elaborado pela Fundação Carlos Chagas (SILVA; ALMEIDA, 2015), o conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e

permite a atuação docente autônoma. Ele retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar. Sendo assim,

é orientado pela posse de informações e conceitos que serão objeto de ensino, de forma articulada ao domínio do campo de conhecimento pedagógico em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. (p.307)

Os conhecimentos estão no âmago da competência. Há o entendimento equivocado de que a abordagem por competências não valoriza os conteúdos curriculares, quando na verdade eles são nucleares e imprescindíveis para a constituição de competências. Sem conteúdos, designados como recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos, não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir pertinentemente numa situação dada.

Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante focar o currículo de formação de professores naquilo que os (futuros) professores devem saber e ser capazes de fazer.

Prática profissional

A prática, como homologia de processos, traz a oportunidade de viver no curso de formação os mesmos processos de aprendizagem que se quer ensinar o licenciando (e o professor na formação continuada) a realizar com seus alunos da educação básica. Shön (2000) denomina homologia de processos quando o professor passa pelo processo de aprendizagem que pode ser repetido na sua sala de aula.

A prática docente é a associação contínua entre objeto de conhecimento e objeto de ensino: a concomitância entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados (objetos de conhecimento) e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos para

selecionar, ordenar, organizar e avaliar os conteúdos para aprender (objetos de ensino) fazem parte fundamental da formação e da relação entre conhecimento e prática.

A epistemologia da prática profissional indica um “conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, apud BATISTA; GOUVEIA; CARMO). Ela é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional.

Silvia Colello, destaca que:

(...) por trás das ações, há um conjunto de ideias, de teorias que constroem suas concepções impregnadas de valores. São concepções que não só fundamentam práticas mais ou menos ajustadas, mas também condicionam uma certa disponibilidade pessoal para a revisão de sua prática pedagógica.

A autora traz as dimensões anteriores para o exercício da prática profissional, ou seja, a prática é o que acontece no fazer da profissão a partir do conjunto de domínios do professor.

Vale destacar que as práticas são fundamentadas pelo conhecimento profissional, assim como pelos princípios e valores do sujeito. Desse modo, para se colocar em relações éticas entre pares, para resolver conflitos, as práticas são atravessadas por ideais políticos, filosóficos e sociais, como a concepção da garantia do direito de aprendizagem das crianças.

Engajamento profissional

Imbricado entre os conceitos de conhecimento e prática profissionais, vale destacar o conceito fundamental e estruturante para o exercício da ação docente que é o engajamento profissional. Anteriormente, reconheceu-se o conhecimento profissional como a

base estruturante para o exercício da profissão e a prática profissional como a atividade, inseparável do conhecimento, pela qual o professor exerce a habilidade do fazer de seu trabalho, entretanto, entre essas duas dimensões, há o domínio indispensável para a profissionalidade dos professores.

Compreende-se esse conceito como um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, a comunidade escolar e os diversos atores do sistema educacional. Segundo Zilma de Oliveira (2016), esse compromisso é fundamental para a ação docente e, principalmente, para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da prática:

O professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Essa busca poderá instrumentalizá-lo para assumir seus créditos, seus ideais, suas verdades, contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realização de seu fazer.

Nesse sentido, o compromisso se relaciona com a busca constante da melhoria de sua prática, do sentido de seu trabalho, do reconhecimento da sua importância e, portanto, das essências de sua profissionalidade. Assim, o engajamento considera a perspectiva dos valores éticos e morais que compõem a profissão.

O engajamento pressupõe o compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissional) o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do aluno) e o compromisso com os outros (colegas, comunidade, sociedade).

As três dimensões apresentadas são fundamentais para a compreensão desta proposta: conhecimento profissional, engajamento profissional e prática profissional, são consideradas essenciais na composição das competências profissionais dos professores. Apesar de graficamente estarem colocadas separadamente, não há, na ação pedagógica, a divisão entre as três dimensões.

A sinergia entre as funções de formação

Ao tratarmos da homologia dos processos, há uma importante coesão entre as funções formativas que já começam na formação inicial. O formador do futuro formador tem que ter sinergia e coerência entre aquilo que ensina e aquilo que o aluno será capaz de ensinar.

O licenciando que se prepara para ser professor está vivendo o papel de aluno, o que torna a situação de formação uma inversão simétrica do exercício profissional.

É importante que a preparação do professor adote os mesmos princípios e valores propostos pelas normas curriculares. No caso do Brasil, além dos valores estéticos, políticos e éticos, destacam-se os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da transversalidade e da contextualização, bem como da aplicação do conhecimento e da realização de projetos de ensino. Isso implica uma mudança considerável na prática do docente e na estrutura didático-pedagógica do ensino superior.

A revisão da própria didática do docente de ensino superior formador do professor é imprescindível. Tanto a dos docentes que ministram os conteúdos de educação e pedagogia, quanto a dos docentes que ensinam os conteúdos dos componentes curriculares específicos trabalhando com os conteúdos que o aluno terá que ensinar quando professor da educação básica.

Se é verdade que precisamos ensinar ao futuro professor que seus alunos da educação básica serão heterogêneos, com capital cultural defasado da cultura escolar e destino social incerto, é indispensável lembrar aos docentes do ensino superior que cabe a mesma caracterização para os alunos dos cursos de formação de professores, na pedagogia e nas licenciaturas.

Será necessário que o docente de licenciaturas e de pedagogia também se aproprie dessas referências e consiga exercer seu papel em sinergia

com o papel do futuro professor. Seria desejável que ele também possa ter formação própria e experiência na educação básica.

Competências profissionais docentes

Como afirmado anteriormente, as competências profissionais são compostas de três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Entre elas não há hierarquia, sobreposição ou divisão. Elas compõem conjuntos de competências específicas que estão dispostas no item III.6. Na imagem abaixo, tenta-se traduzir o sentido de movimento, de relação, de composição e de sinergia que compreende o que se entende por competências profissionais docentes:



Competências gerais e específica

COMPETÊNCIAS GERAIS		
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os alunos e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Competências Gerais

Para além das aprendizagens essenciais da educação básica, a BNCC privilegia a educação integral, totalmente alinhada às demandas da sociedade contemporânea:

a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017)

No mundo de hoje, não é mais possível crivar verdades absolutas, sejam elas científicas, culturais, éticas ou políticas. É preciso preparar crianças, jovens e adultos para um mundo cada vez mais móvel e flexível, em que a instantaneidade pode trazer informações tanto rápidas quanto incertas. Diante do paradigma de que não basta ter acesso, é preciso filtrar, selecionar e expandir conhecimentos, a BNCC traz dez competências gerais para que a nova geração possa viver num mundo mais equânime, mais justo e solidário. Esse paradigma não pode ser diferente na formação do professor, que acompanhando as competências já previstas para a educação básica, pode trazê-lo aos referenciais de formação docente. O aluno, futuro professor, precisa desenvolver tais competências na sua formação para que possa formar seus alunos com os mesmos princípios. Vejamos que para cada princípio há uma razão:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do aluno e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e soluções tecnológicas, para selecionar, organizar com clareza e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas;
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o aluno possa ampliar seu repertório cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital para se expressar e fazer que o aluno se expresse para partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens;
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, estar sempre atualizado na sua área de atuação e nas áreas afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem ser um profissional eficaz e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
7. Buscar desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, para poder desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos alunos;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos ambientes de aprendizagem; e
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Competências Específicas

No quadro abaixo estão dispostas as competências específicas que compõem a matriz de competências profissionais.

1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL

1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	<p>1.1.1 Demonstrar conhecimento dos conceitos, princípios e estruturas do conteúdo da área da docência.</p> <p>1.1.2 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo.</p> <p>1.1.3 Dominar o conhecimento pedagógico do conteúdo tomando como referência as competências e habilidades esperadas em cada ano ou etapa.</p> <p>1.1.4 Compreender a interrelação do conteúdo da área com os demais componentes curriculares.</p>
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os alunos e como eles aprendem	<p>1.2.1 Compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de cada etapa e faixa etária.</p> <p>1.2.2 Compreender como se dá o aprendizado nas fases do desenvolvimento humano e em cada etapa de ensino.</p> <p>1.2.3 Interpretar os fatores sociais, culturais e psicológicos de constituição dos estudantes.</p> <p>1.2.4 Identificar estratégias de ensino que resultem em aprendizagens nas diferentes necessidades e deficiências dos estudantes nos diversos contextos culturais, religiosos, socioeconômicos e linguísticos.</p> <p>1.2.5 Reconhecer o conhecimento prévio e as experiências dos estudantes.</p>
1.3 Reconhecer os contextos	<p>1.3.1 Identificar o contexto das escolas de atuação.</p> <p>1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento articulado aos contextos socioculturais dos estudantes para propiciar aprendizagens significativas.</p> <p>1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico do mundo conectando-os aos objetos de conhecimento.</p> <p>1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino da docência.</p>
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	<p>1.4.1 Evocar as questões filosóficas e históricas a respeito da constituição da escola e das práticas educacionais.</p> <p>1.4.2 Interpretar a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente, as avaliações.</p> <p>1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua.</p> <p>1.4.4 Examinar, analisar, criar estratégias a partir dos resultados de avaliações em larga escala.</p>

2. PRÁTICA PROFISSIONAL

2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens

- 2.1.1 Elaborar o planejamento da disciplina/componente curricular com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências previstas na etapa.
- 2.1.2 Sequenciar e organizar com intencionalidade os objetivos de aprendizagem a partir do conjunto de habilidades estabelecidas no currículo da rede escolar.
- 2.1.3 Demonstrar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).
- 2.1.4 Identificar recursos pedagógicos (material didático, ferramenta para aula, objeto para aula) segundo necessidades diferenciadas dos estudantes, seus ritmos de aprendizagem e suas características identitárias.
- 2.1.5 Selecionar tecnologias digitais, conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos que possam potencializar a aprendizagem.
- 2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes aos estudantes.

2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem

- 2.2.1 Gerir o ensino otimizando a relação entre tempo, espaço e objetos de conhecimento levando em consideração as características dos estudantes.
- 2.2.2 Estabelecer um ambiente propício à interação, a participação e ao protagonismo dos estudantes em seus contextos.
- 2.2.3 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito e fortaleçam os laços de confiança.
- 2.2.4 Demonstrar conhecimento de abordagens práticas de gerenciamento de comportamentos desafiadores e conflituosos.

2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino

- 2.3.1 Aplicar diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem de maneira justa e comparável considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características).
- 2.3.2 Elaborar devolutiva em tempo hábil e apropriada segundo os objetivos de aprendizagem.
- 2.3.3 Aplicar métodos de avaliação para observar o processo dos estudantes e saber usar os resultados para retroalimentar a aprendizagem e a prática pedagógica.
- 2.3.4 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.

2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades

- 2.4.1 Desenvolver práticas inerentes à área do conhecimento consistentes, adequadas ao contexto dos estudantes.
- 2.4.2 Utilizar diferentes estratégias e recursos para necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.)
- 2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem dos estudantes.
- 2.4.4 Trabalhar de forma colaborativa com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente.
- 2.4.5 Usar tecnologias apropriadas em suas práticas de ensino.
- 2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes tendo em vista os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.

3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional

- 3.1.1 Construir um planejamento profissional no qual se identificam os potenciais, os interesses, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização.
- 3.1.2 Assumir a responsabilidade do aprimoramento da prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes.
- 3.1.3 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação (nas diversas modalidades) e na busca de soluções.
- 3.1.4 Demonstrar as competências gerais da BNCC.

3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender

- 3.2.1 Compreender que o fracasso escolar não é destino dos mais vulneráveis, mas um fato histórico que pode ser modificado.
- 3.2.2 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades dos estudantes brasileiros e ser capaz de utilizar a diversidade como recurso pedagógico para garantir as aprendizagens dos objetos de conhecimento.
- 3.2.3 Atentar e identificar formas de violência e discriminação nas escolas.
- 3.2.4 Construir um ambiente de aprendizagem que incentiva os estudantes a serem solucionadores de problemas, tomadores de decisão, aprendizes durante toda a vida e membros que colaboram para uma sociedade em mudança.

3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos

- 3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, zelando pela prioridade que deve ser dada à aprendizagem dos estudantes.
- 3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar de comunidades de aprendizagem, incentivando o uso de recursos tecnológicos.
- 3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como uma das formas pelas quais a escola pode contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.
- 3.3.4 Apresentar postura ética e contribuir para as relações democráticas na escola.

3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

- 3.4.1 Comprometer-se com trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação.
- 3.4.2 Comunicar e interagir com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola em busca da garantia da aprendizagem dos estudantes.
- 3.4.3 Saber comunicar com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade.
- 3.4.4 Compartilhar responsabilidades e construir clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente.

LIMITES E INDICAÇÕES

Neste capítulo, destacam-se os limites da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica e as indicações para o seu efetivo impacto no sistema educacional brasileiro. Conforme apresentado no capítulo referente às experiências no plano internacional, para que um documento referencial se concretize na regulação das políticas públicas de formação, é necessário que ele proponha mudanças sistêmicas nas diversas ações que envolvem os professores. Por esse motivo, este capítulo reflete uma preocupação na aplicabilidade da normativa para a valorização docente. O capítulo, portanto, destaca qual o limite de atuação dessa diretriz e quais as indicações para as ações que o documento demanda.

- Base de Formação de Gestores e Técnicos

Este documento apresenta um conjunto de competências profissionais dos docentes para que possa ser constituída a Base Nacional de Formação de Professores. O documento se limita à figura do professor que atua nas escolas e em outros ambientes de aprendizagem, na sua contribuição e ação para o ensino. É preciso elaborar os referenciais de formação para gestores e técnicos da Educação Básica, membros que também são de extrema importância para a construção dos ambientes de aprendizagem. Porém, uma vez que exercem funções distintas e possuem habilidades específicas para o exercício qualificado de suas responsabilidades, compreende-se que

as competências profissionais necessárias aos gestores e técnicos são diferenciadas. É preciso elaborar, igualmente, os referenciais de formação para gestores e técnicos da educação.

- Desenvolvimento dos níveis de competência por etapa da carreira

Conforme abordado no capítulo III - Matriz de competências, indica-se a continuidade do quadro de competências profissionais em mais três níveis de acordo com a etapa da carreira do professor. Sendo assim, cada um dos detalhamentos das três dimensões apresentadas pode vir a ter quatro desdobramentos de acordo com a experiência profissional do sujeito: inicial, estágio probatório, carreira avançada e líder. Esta base se limita à definição do primeiro nível: formação inicial.

- Regulação das ações apresentadas na visão sistêmica

O texto indica que esta matriz deverá orientar as provas do Enade para licenciaturas e pedagogia e sugere que ela possa ser aplicada anualmente a todos os concluintes de forma a ser considerada para habilitação à docência e/ou para composição de nota para ingresso na carreira. Entretanto, é necessário que se discuta e se regule tal tarefa. Da mesma forma, há indicação de que a matriz de competências, quando contemplada pelos outros três níveis, de acordo com o desenvolvimento da carreira, possa orientar a estruturação de planos de carreira para estados e municípios que queiram introduzir o desenvolvimento profissional e a avaliação de desempenho ao longo da carreira. Essa indicação também deve ser elaborada e regulamentada.

O documento sugere que a Residência Pedagógica, diferentemente do que se constitui nos dias atuais, venha a substituir o estágio curricular obrigatório das licenciaturas. Que ela seja efetiva e se desenvolva na escola conveniada, associada ou de aplicação da

instituição formadora, desde o primeiro semestre letivo e que, formalizada a parceria com a rede ou a escola, a IES possa exercer a orientação do residente junto à um professor experiente da escola que acompanhe o licenciando nas suas atividades de aprendiz de professor. A regulação para tal programa ainda precisa ser feita.

Por fim, estes referenciais, ora apresentados, fazem a indicação de que o estágio probatório deveria ser mentorado, a exemplo do que outros países fizeram, com êxito, na entrada do professor-novato no ambiente escolar. Entende-se que o professor em etapa inicial precisa adquirir competências docentes para passar ao estágio probatório e entrar na carreira docente. Para isso, a matriz, quando desenvolvida nas diferentes etapas da carreira, poderá indicar o nível de competências profissionais que o novato precisa apresentar para ter sucesso na aprovação do estágio probatório. Tal indicação deve ser desenvolvida junto às redes.

- Revisão da legislação vigente sobre as ações de formação docente

Aponta-se a necessidade de atualização das diretrizes curriculares nacionais para licenciaturas e para pedagogia à luz da BNCC, bem como das demandas do mundo contemporâneo e das competências profissionais necessárias para o ensino e a efetiva aprendizagem. A partir da matriz de competências profissionais propostas, as DCNs poderão ser revisadas. Chama-se atenção para a Pedagogia, em que há múltiplas funções, porém, não tem se mostrado eficiente na realização delas. Indica-se que ela seja para a formação de docentes com aprofundamento na etapa de ensino: da educação infantil, dos anos iniciais, da alfabetização (como demonstrado no anexo) e os estudos para gestão escolar fique para o nível de especialização. Além disso, que a formação tenha foco na prática profissional e que os futuros professores experienciem nas vivências formativas as práticas pedagógicas e as situações reais contextualizadas do saber teórico.

- Formação de professores da educação técnica profissional

Indica-se que seja contemplada a formação para professores da educação técnica profissional de nível médio, tanto para o itinerário formativo oriundo do novo ensino médio, quanto para os cursos técnicos das escolas técnicas. Já que, assim como os gestores e técnicos, os professores da Educação para o trabalho possuem competências específicas de seu exercício profissional.

- Formação de Formadores

Destaca-se a necessidade de os professores das instituições formadoras também terem formação a partir desta nova matriz de competências e da BNCC. Além disso, que os professores estejam mais engajados na formação dos licenciandos junto às instituições de Educação Básica. É possível indicar que, para ser professor de futuros professores, exista um curso específico a ser feito e poder-se-á exigir experiência na Educação Básica. Para além disso, ao desenvolver a matriz de competências nas diferentes etapas da carreira docente, pode-se adotar que apenas os professores em nível de liderança possam formar os professores. Assim, garantir que os formadores detenham o conhecimento pedagógico do conteúdo e boas experiências de sala de aula.

- Instituto Nacional de acreditação e formação de profissionais da Educação Básica

Com inspiração nas pesquisas e nos fatos ocorridos nos países que já fizeram seus referenciais de formação, surge a necessidade de tornar a política de formação efetiva e certificada. Para isso, foram criados centros nacionais de elaboração, monitoramento e avaliação dessa política. No bojo dessas reformas, faz-se aqui a indicação de uma

organização nacional que possa acreditar cursos de formação inicial que estejam de acordo com a política nacional, que possa criar novas políticas ao longo do tempo, que possa gerenciar normativas específicas e gerir programas correlatos à implantação da política, que possa avaliar cursos, alunos, professores e auxiliar as redes na implementação de planos de carreira, de valorização profissional e medidas de qualidade.

Esse organismo pode ser composto pelo governo federal, por meio de seus órgãos que, de forma descentralizada, realizam essas tarefas; por organismos sociais do terceiro setor; representantes dos sistemas estaduais e das redes municipais e de instituições formadoras. Precisa-se desenvolver um sistema de governança para que a tarefa de formação, monitoramento, avaliação e qualidade estejam centralizados e tenham uma política e suas ações sob uma mesma perspectiva.

EMBARGADO

. Livros

DARLING-HAMMOND, Linda; HAMMERNESS, Karen; GROSSMAN Pamela; RUST, Frances; SHULMAN, Lee. The design of teacher education programs. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

GATTI, Bernardete (Org.). *O trabalho docente: avaliação valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GREEN, Elizabeth. *Formando mais que um professor: a essência do ensinar e como impactar a aprendizagem de todos os alunos*. São Paulo: Editora da Boa Prosa, 2015.

PEREZ, Tereza. *BNCC - a base nacional comum curricular 2*. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

PERRENOUD, Philippe. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

. Artigos

BAIBICH-FARIA, Tânia M. A dimensão teórica da formação dos formadores em didática e práticas de ensino: influências no pensamento contemporâneo e repercussões nas práticas de formação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, vol.14, n.3, p.727-753. 2009.

BALL, Debora L. Bridging Practices. Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teaching. *Journal of Teacher Education*. EUA, the American Association of Colleges for Teacher Education, vol. 51, n.3, p. 241-217. 2018.

DARLING-HAMMOND, Linda; CHUNG, Ruth; FRELOW, Fred. Variation in teacher preparation: how well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, EUA, vol. 53, n.4, p. 286-302. 2002.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teaching as a profession: lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan*. USA, vol. 87, n.3, p. 237-240. 2005.

GORZONI, Silvia; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, vol.47, n.166, p.1396-1413. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf>>. Acesso em 2017.

GURGEL, Carmesina R.; LEITE, Raimundo H. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. In: *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, Fundação CESGRANRIO, Rio de Janeiro, vol. 15, n.54, p. 145-168. 2007.

INGVARSON, Lawrence; KLEINHENZ, Elizabeth. Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, Madrid, n. 340, p. 265-295. 2006.

INGVARSON, Lawrence; ROWLEY, Glenn. Quality assurance in teacher education and outcomes: a study of 17 countries. *Educational Researcher*, vol. 46, n. 4, p. 177-193. 2017.

KENNEDY, M. M. The role of preservice teacher education. In: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G.. *Teaching as the learning profession: handbook of teaching and policy*, São Francisco, p. 54-86. 1999.

MECKES, Lorena. Standards and initial teacher education. In: UNESCO. *Critical issues for formulation new teacher policies in Latin America and the Caribbean: the current debate*. Paris; Santiago: United Nations

Education, Scientific and Cultural Organization; Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean, p. 47-98. 2015.

SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Harvard Educational Review*, Cambridge, Massachusetts, EUA, vol. 57, n. 1, p. 1-22. (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). In: *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229. 2014.

SILVA, Vandr  G. da; ALMEIDA, Patrícia C. A. de; GATTI, Bernardete A.. Referentes e critérios para a a o docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 46, n.160, p. 286-311. 2016.

. Documentos Jurídicos

BRASIL, Ministério da Educa o. Resolu o n  2/2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em julho de 2017.

BRASIL. Base nacional comum curricular – BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em setembro de 2018.

BRASIL. INEP (2010). Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente - Documento para Consulta Pública. Disponível em: <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf>. Acesso em 17 de julho de 2017.

BRASIL. INEP (2014). Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_docente/legislacao_documentos/2011/documento_matriz.pdf>. Acesso em dezembro de 2018.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educa o nacional – LDB. Lei N  9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument>. Acesso em dezembro de 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument>. Acesso em dezembro de 2018.

BRASIL. Inep. Enade. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em 30 de novembro de 2018.

BRASIL, CNE. Parecer CNE/CP 115/99. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>>. Acesso em dezembro de 2018.

BRASIL, CNE. Parecer CNE/CP 9/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 06 de dezembro de 2018.

BRASIL, CNE. Parecer CNE/CEB 27/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB027_2002.pdf>. Acesso em dezembro de 2018.

BRASIL, CNE. Parecer CNE/CEB 28/2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB028_2002.pdf>. Acesso em dezembro de 2018.

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CEB 01/99. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/8_Rede_mocratizacao/artigo_008.html>. Acesso em dezembro de 2018.

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CP 01/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em dezembro de 2018.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Matriz da Educação Infantil. Manaus: Programa de Tutoria Educacional. 2017(a).

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Matriz de Professor: Ensino Fundamental I. Manaus: Programa de Tutoria Educacional. 2017(b).

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Resolução SE 52/2013. Publicada no Diário Oficial do Estado em 15 de agosto de 2013.

. Pesquisas

CENPEC. (No prelo). *Consensos e Dissensos sobre referenciais da atuação docente*. Pesquisa em andamento.

INGVARSON, Lawrence; KLEINHENZ, Elizabeth. *Standards for advanced teaching: a review of national and international developments*. Victoria: Teaching Australia. 2006(b).

INGVARSON, Lawrence; ELLIOT, Alison; KLEINHENZ, Elizabeth; PHILIP, McKenzie. *Teacher education accreditation: a review of national and international trends and practices*. Victoria: Teaching Australia. 2006.

INGVARSON, Lawrence; REID, Kate; BUCKLEY, Sarah; KLEINHENZ, Elizabeth; MASTERS, Geoff N.. *Best practice teacher education programs and Australia's own programs*. Canberra: Department of Education. 2014.

MCKINSEY & COMPANY. *Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo*. 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Profissão Professor*. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822>. Acesso em dezembro 2018.

VARKEY FOUNDATION. *Global Teacher Status.Index*. 2018. Disponível em: <<https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>>. Acesso em dezembro de 2018.

. Relatórios

ABRUCIO, Fernando L.; SIMIELLI, Lara E. R.. *Benchmarking dos referenciais docentes: nacional*. Relatório Técnico. São Paulo: Todos pela Educação, 2017.

ABRUCIO, Fernando L.; SEGATTO, Catarina I.. *Métodos inovadores de ensino: as experiências internacionais de referenciais de atuação docente*. São Paulo: Todos pela Educação, 2017.

BORN, Barbara. *Transformar a Formação de Professores pela Prática: Um desafio Possível*. 2018.

OCDE. *Teachers Matters: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE, 2005.

EMBARGADO