



REFERENCIAIS PROFISSIONAIS DOCENTES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

REALIZAÇÃO:

consed
Conselho Nacional de Secretários de Educação

UNDIME
União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

**PÁTRIA AMADA
BRASIL**
GOVERNO FEDERAL

SUMÁRIO

Apresentação | **p. 3**

Convites à leitura | **p. 4**

1. Contexto | **p. 7**

2. Referenciais profissionais docentes | **p. 10**

3. Proposta de referenciais profissionais docentes | **p. 13**

4. Processo de construção da proposta de referenciais profissionais docentes | **p. 19**

5. Considerações finais | **p. 26**

Referências | **p. 27**

Participantes da frente de trabalho | **p. 29**

Profissionais realizadores do trabalho de campo | **p. 30**

APRESENTAÇÃO

Este documento apresenta uma proposta de referenciais profissionais docentes com o objetivo de orientar os processos de formação continuada de professores de todas as etapas e modalidades da educação básica no Brasil. Ao trazer uma visão clara e compartilhada sobre o que se espera do exercício profissional docente no país, visa favorecer a coerência entre as ações que compõem as diversas iniciativas de formação continuada existentes e sua convergência no apoio a uma atuação que promova o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes. Resulta dos esforços empreendidos em 2019, por uma frente de trabalho envolvendo representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais (Undime) e do Ministério da Educação (MEC), contando com o apoio institucional do Movimento Profissão Docente e com a assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas (FCC).

CONVITES À LEITURA

O dinamismo social e tecnológico ocorre de forma sistêmica e acentuada, trazendo para o cenário da escola a necessidade de repensar as práticas instituídas para dar conta dos diferentes contextos e necessidades dos estudantes.

Em um tempo no qual os docentes são cotidianamente desafiados, é necessário fortalecer a escola enquanto um espaço social de trocas de saberes construídos pelos próprios docentes ao longo de sua vida profissional. É preciso ampliar as possibilidades para um trabalho mais sistemático, organizativo e colaborativo no próprio espaço escolar.

O exercício da docência é uma ação complexa e se faz necessário que o professor tenha apoio e aprenda no próprio exercício da docência a avaliar e redimensionar os saberes de sua profissão quando necessário, visando sempre a melhoria do desempenho docente e a aprendizagem de todos os estudantes.

Este documento – que sistematiza um estudo teórico e um processo cuidadoso de escuta de professores, alunos e gestores – aponta possibilidades para que as secretarias de Educação vejam suas políticas de formação continuada sob nova perspectiva e os professores, em seus próprios ambientes de trabalho, assumam, a partir da reflexão coletiva com seus pares, o protagonismo de suas práticas ressignificadas. Como professores somos aprendizes de nós mesmos e da nossa própria profissão.

Pretende-se que o entusiasmo contagiante que uniu o grupo da frente de trabalho ao longo desse desafio possa chegar em todas as redes educacionais, em todas as escolas, contemplando todas as formas organizativas de formação continuada. Que as inúmeras releituras do documento e experiências formativas possam aportar novas construções e, principalmente, o ressignificar de nossas ações e, por fim, novas aprendizagens profissionais.

Um forte abraço do Consed a todos os educadores que sonham e lutam por uma educação de qualidade e com equidade.

CONSED

[Conselho Nacional de Secretários de Educação]

A profissão docente é caracterizada por uma grande mobilidade e flexibilidade no sentido do ir e vir que constitui a construção do conhecimento. Trata-se de um ensinar e aprender em uma relação tão íntima que se torna, quase sempre, impossível distinguir quem ensina e quem aprende. O fato é que após essas interações todos avançam e se tornam maiores, alunos e professores!

Nessa perspectiva, pensar a atuação docente e os conhecimentos e as habilidades para ela necessários torna-se um desafio que deve ser compartilhado com todos os cidadãos envolvidos direta e indiretamente no processo educacional. E esse é o grande mérito deste trabalho: ter ouvido pessoas em todo o Brasil, de estudantes crianças a lideranças educacionais.

Dessa investigação que mesclou trabalho de campo com análises de outras práticas e de literatura técnica emergiu este documento, resultado do trabalho coletivo e compartilhado.

Estamos certos de que se trata de uma valiosa contribuição para o debate nacional sobre a profissão docente e a formação continuada de professores. Este documento oferece preciosas informações aos municípios, estados e à União, permitindo a construção de políticas de formação continuada que garantam à educação brasileira a sintonia com o seu tempo, com o seu público e com o seu desafio histórico de transformar para melhor a vida de todos.

Este documento aqui está para ser lido, discutido e expandido. É uma contribuição fundamental para o fortalecimento da política de formação de professores em todos os níveis: municipal, estadual e nacional.

Boa leitura!

UNDIME

[União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação]



1 _CONTEXTO

FORTALECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

“Desenvolver uma profissão docente forte” é um objetivo-chave de diversos sistemas reconhecidos pela qualidade da educação que ofertam, tais como os da Finlândia, Canadá, Austrália, Cingapura e Xangai (DARLING-HAMMOND et al., 2017). Embora a valorização dos profissionais da educação seja um dos princípios que orientam o ensino brasileiro (art. 206, inciso V da Constituição Federal e art. 3º, inciso VII da LDB), muitos são os desafios a serem superados para o fortalecimento da profissão no país.

Nesse sentido, é preciso, primeiro, reconhecer a docência como uma profissão altamente exigente, a qual demanda a tomada de uma série de decisões complexas, singulares e contextualizadas (SHULMAN, 2014; LESSARD, 2006). Isso porque, nos contextos nos quais a atividade de ensinar ocorre, os professores lidam com situações-problema plurais, instáveis, geralmente atravessadas pelas particularidades dos estudantes (TARDIF e LESSARD, 2014). Essas características da profissão exigem não somente que os docentes tenham uma base de conhecimentos profissionais específica, mas que sejam capazes de raciocinar a partir dessa base e utilizá-la para fundamentar suas escolhas e ações (SHULMAN, 2014).

Essa visão do docente como um profissional pressupõe que um indivíduo não nasce professor e nem se torna professor por um processo natural e indeterminado, totalmente dependente de seu talento (VILLEGAS-REIMERS, 2003). Pressupõe a necessidade de aprender a ser professor a partir de oportunidades de formação que se iniciem antes de seu ingresso

na docência, durante a formação inicial, e que se prolonguem por toda a sua carreira, por meio da formação continuada (DAY, 2001; VAILLANT e MARCELO, 2012; MIZUKAMI, 2013).

Nesse sentido, ao falar de oportunidades de formação continuada, deve-se compreender a escola para além do ambiente de exercício da docência, também como um espaço social, de troca de saberes profissionais, de reflexão crítica sobre as práticas instituídas no fazer pedagógico e nas múltiplas relações ocorridas no processo ensino-aprendizagem. Isso não significa que as ações formativas restrinjam-se ao ambiente escolar, mas que os processos formativos sejam centrados na escola e nas demandas que as práticas em sua realidade apresentam.

Do mesmo modo, embora se coloque o foco na formação dos professores para o exercício de sua profissão, essa formação precisa sempre levar em conta a integralidade dos sujeitos, buscando “relacionar as dimensões pessoais com a vida profissional e a vida profissional com a ação pública”, pois “a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum” (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Além disso, e no mesmo sentido, é preciso destacar que, junto à formação inicial e continuada, outros elementos necessitam igual atenção dos agentes públicos, tais como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar e a carreira, tendo em vista sua repercussão sobre o trabalho docente. Conforme ressaltam Gatti, Barretto e André (2011), todos esses aspectos devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes, para não correr o risco de reforçar a ideia de que os professores – e sua formação – são os únicos elementos nos quais se deve investir para melhorar a qualidade da educação.

Apesar da variedade de políticas que devem ser priorizadas e articuladas para promover um efetivo desenvolvimento da prática docente, há um denominador comum: a necessidade de se ter clareza sobre aquilo que se espera do exercício profissional do professor.

Somando-se aos desafios em torno das políticas necessárias para professores em qualquer lugar do mundo, em 2017, o Brasil passou a contar com um novo elemento impulsionador de mudanças nesse sentido: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com ela, veio a demanda de revisar os programas e estruturar ações de formação continuada de professores para, além de outros aspectos, implementar os currículos a serem elaborados ou adaptados a partir de sua definição.

FRENTE DE TRABALHO

Diante desse contexto em que se evidencia a necessidade de implementação da BNCC, o Consed visualizou “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 brasileiros”, e com isso criou o Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores, contando também com participação de representantes regionais da Undime (CONSED, 2017).

Em 2017, o grupo de trabalho deu uma importante contribuição ao construir conjuntamente o “Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, a partir de reuniões que buscaram desenvolver e aprimorar o conhecimento especializado dos profissionais participantes, bem como promover a discussão e a articulação em torno dessa temática.

Tendo em vista a organização e qualidade de uso do terço da hora-atividade terem sido consideradas elementos mais desafiadores entre todos os elencados nas orientações do documento de 2017, os encontros do grupo de trabalho promovidos em 2018 avançaram na construção coletiva de caminhos para que as redes utilizem as horas extraclasse a favor do processo de desenvolvimento coletivo dos professores, resultando na publicação de um documento com “Diretrizes orientadoras para tornar o uso do 1/3 de hora-atividade para formação continuada mais efetivo” (CONSED, 2018).

Em 2019, visando avançar nas discussões sobre formação continuada, foi organizada uma frente de trabalho com a participação de representantes das secretarias estaduais e municipais das cinco regiões do país, bem como de técnicos do MEC. A frente de trabalho atuou na identificação e na análise das demandas e necessidades de redes estaduais e municipais em relação aos aspectos que representam o que os professores de todas as etapas e modalidades da educação básica brasileira precisam saber e serem capazes de fazer no exercício de sua profissão e que, portanto, podem servir como norteadores para as iniciativas de formação continuada desenvolvidas no país. Para isso, partiu da experiência de outros sistemas educacionais na construção e implementação de referenciais profissionais docentes, conforme relatado a seguir. •

Apesar da variedade de políticas que devem ser priorizadas e articuladas para promover um efetivo desenvolvimento da prática docente, há um denominador comum: a necessidade de se ter clareza sobre aquilo que se espera do exercício profissional do professor.



_REFERENCIAIS PROFISSIONAIS DOCENTES

O QUE SÃO REFERENCIAIS PROFISSIONAIS DOCENTES

Como destacam Kleinhenz e Ingvarson (2007), a palavra *Standard* (em inglês), traduzida como *Estándar* (em espanhol) e como Padrão, Referente ou Referencial (em português), remete a dois significados: (1) estandarte e (2) nível de qualidade.

Assim como um estandarte – uma bandeira ou insígnia que representa um grupo de indivíduos –, os referenciais para uma profissão expressam um tipo de consenso sobre o que é valorizado e que se deseja alcançar em termos de sua atuação, servindo de orientação para os profissionais e as políticas que incidem sobre eles. Além disso, como nível de qualidade, eles podem especificar a qualidade dessa atuação, sendo usados como ferramentas para a tomada de decisões em relação aos profissionais, tais como o ingresso e o crescimento na carreira (KLEINHENZ e INGVARSON, 2007).

Nesse sentido, cabe destacar que, dado que os referenciais pretendem definir o que seria uma boa atuação, eles não devem prescrever ou padronizar o modo específico como se manifestam, mas, sim, deve-se garantir que profissionais com estilos e abordagens distintas possam alcançar o mesmo conjunto de referenciais (MECKES, 2014).

Referenciais profissionais estão presentes em muitas sociedades e, de modo geral, visam diferenciar uma profissão de uma mera ocupação, definindo o campo de atuação, saberes e práticas específicas dessa profissão, buscando proteger sua integridade (NOVAES, 2013).

PARA QUE SERVEM

Referenciais profissionais são utilizados para orientar políticas para docentes em diversos sistemas educacionais, como os da Austrália, Canadá, Chile, Cingapura, Colômbia, Equador, Estados Unidos, Escócia, Inglaterra, México, Nova Zelândia e Peru (MECKES, 2014; ABRUCIO et al., 2017). Em alguns deles, os referenciais são usados para definir o que os licenciandos precisam saber e ser capazes de fazer ao final dos cursos de formação inicial, orientando os processos de acreditação e avaliação de instituições formadoras de professores. Sistemas educacionais que se utilizam de processos de certificação para o ingresso na docência – algo como uma licença para o exercício da profissão – geralmente contam com referenciais que especificam o que é exigido dos iniciantes. Em alguns casos, como na Austrália e na Escócia, há também uma especificação dos referenciais em níveis de desempenho para os profissionais em serviço, orientando a progressão em termos de carreira e salários.

Para além desses usos, tanto a construção quanto a discussão de referenciais profissionais docentes apresentam um vasto potencial formativo, especialmente se tiverem como foco os processos de formação inicial e continuada, conforme destacam Silva, Almeida e Gatti (2015).

O uso de referenciais profissionais docentes para orientar processos formativos é muito presente em sistemas educacionais como os de Ontário, no Canadá, e da Califórnia, nos Estados Unidos. Nessas localidades, os referenciais são utilizados como base para sistemas avaliativos formativos nos quais professores e mentores ou outros profissionais se juntam para formular, colocar em prática e acompanhar planos de desenvolvimento profissional, como parte de programas de apoio para professores iniciantes e de programas de formação continuada, bem como de oportunidades de discussão coletiva acerca do que se espera da atuação docente e de uso para autoavaliação e reflexão sobre a prática (STATE OF CALIFORNIA, 2009; 2012; ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS, 2016).

Nesses exemplos, destaca-se o papel dos referenciais profissionais para fundamentar o levantamento das reais necessidades formativas dos docentes, tendo em vista que os percursos formativos devem ser planejados e organizados a partir de suas necessidades específicas, conciliadas com as necessidades de suas escolas (GARCÍA, 1999; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2006), sendo-lhes garantidas oportuni-

Tanto a construção quanto a discussão de referenciais profissionais docentes apresentam um vasto potencial formativo.

dades para que participem da identificação e do reconhecimento do que precisam aprender (DARLING-HAMMOND et al., 2009).

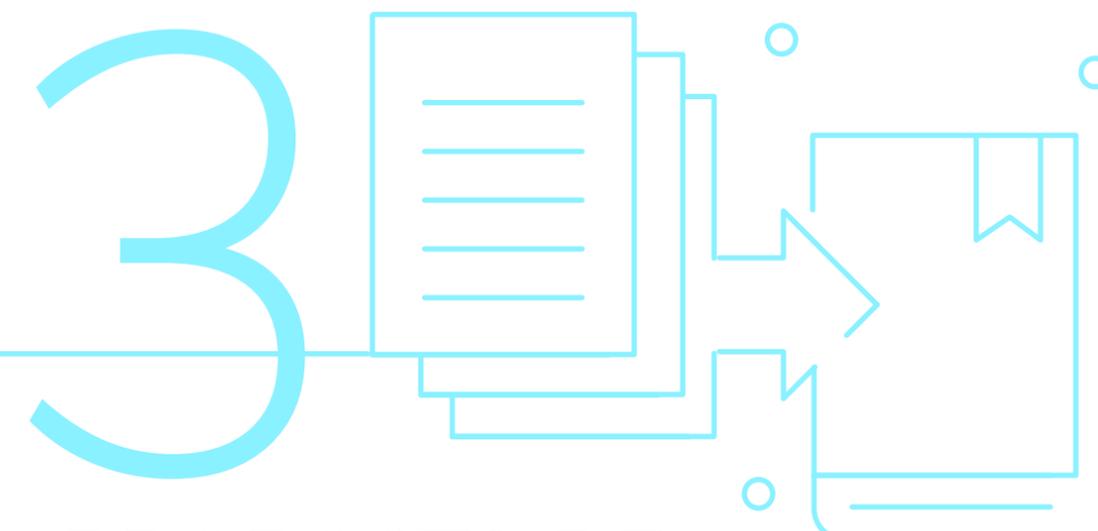
Vale ressaltar que, ainda que diversos sistemas educacionais utilizem os mesmos referenciais profissionais para aqueles que estão concluindo a formação inicial e para profissionais em serviço, em todos os casos há diferenças na especificação desses referenciais tendo em vista as diferenças entre o que se espera em termos de conhecimentos, práticas e atitudes de um profissional recém-formado e de outro com maior experiência.

CONTEXTO NACIONAL

No Brasil, pesquisa de opinião do Ibope com representatividade nacional apontou que a maioria dos professores concorda que “existem competências profissionais específicas que um professor deve dominar para que seus alunos aprendam adequadamente” (apenas 12% discordam), sendo que apenas um terço dos professores entrevistados indicam serem claras as expectativas que a rede na qual trabalham tem sobre sua atuação como docente (IBOPE, 2017).

Como apontam Silva, Almeida e Gatti (2015), a ausência de um “perfil profissional claro de professor” no contexto nacional da formação inicial e continuada de professores revela a pertinência de investigar e delimitar de forma mais objetiva quais aspectos que estão na base da docência e que, como se pretende neste documento, poderiam fomentar o debate sobre a atuação docente que se espera alcançar por meio dos processos formativos em curso no país. Os autores ressaltam ainda a relevância de que os docentes façam autorreflexões e reflexões com outros sobre o seu trabalho, destacando que “um processo dessa natureza não é efetivo quando é guiado apenas pelo senso comum”, sendo necessário basear as reflexões em algum referencial de análise (SILVA, ALMEIDA E GATTI, 2015, p. 306).

No caso deste documento, em se tratando da proposição de referenciais para docentes em serviço, pretende-se contribuir, diretamente, para orientar processos de formação continuada, podendo, também, apoiar reflexões que se fazem necessárias em relação a outras políticas docentes do país. •



_PROPOSTA DE REFERENCIAIS PROFISSIONAIS DOCENTES

Nesta seção, apresentamos uma proposta de referenciais profissionais docentes para orientar os processos de formação continuada no Brasil e, na quarta seção, uma descrição do processo de construção coletiva desta proposta, desenvolvido pela frente de trabalho com a participação do Consed, da Undime e do MEC, o qual se baseou em pesquisas acadêmicas sobre o tema, bem como na observação de aulas e na escuta de um conjunto de docentes, alunos e outros atores educacionais de todas as regiões do país.

Esta proposta está organizada em três dimensões: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional. Para cada dimensão é proposto um conjunto de referenciais profissionais, apresentados de maneira detalhada em itens.

Esta forma de organização visa apresentar, de modo didático e acessível a um público amplo, a atuação profissional esperada de um docente da educação básica – de modo a servir como orientador para as ações de formação continuada no país. Vale destacar que não há nenhuma hierarquia valorativa entre as dimensões, os referenciais ou os itens que os compõem. Trata-se de aspectos que, embora apresentados de maneira linear, buscam representar a natureza complexa do trabalho docente, estando fortemente inter-relacionados.

PROPOSTA DE REFERENCIAIS PROFISSIONAIS DOCENTES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA



DETALHAMENTO DA PROPOSTA



Planejar o ensino para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes

- Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos estudantes
- Estabelecer objetivos desafiadores condizentes com os diferentes processos de aprendizagem dos estudantes para que todos avancem
- Estruturar os objetos de conhecimento (conteúdos, processos e conceitos) em uma progressão adequada aos processos de aprendizagem
- Planejar, por meio de interações e brincadeiras, diversas oportunidades para que os bebês e as crianças possam conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se
- Usar o conhecimento sobre os contextos e as características culturais para planejar o ensino
- Escolher metodologias, estratégias didático-pedagógicas e recursos diversificados de ensino em consonância com os objetivos propostos
- Utilizar diferentes formas de agrupamento de estudantes para potencializar o processo de aprendizagem

Realizar intervenções pedagógicas diversas

- Contextualizar os objetos de conhecimento (conteúdos, processos e conceitos) para torná-los significativos para os estudantes
- Comunicar de forma clara e acessível os objetivos de aprendizagem para os estudantes
- Utilizar uma variedade de metodologias, estratégias didático-pedagógicas, recursos e tecnologias para promover a aprendizagem ativa dos estudantes
- Desenvolver práticas pedagógicas que estimulem e favoreçam a ampliação da autonomia dos estudantes
- Ofertar atividades diferenciadas de acordo com o nível de aprendizagem dos estudantes
- Promover o pensamento crítico por meio da investigação, resolução de problemas e reflexão

Criar e manter ambientes favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento

- Criar um ambiente favorável para a aprendizagem por meio do diálogo e da escuta ativa
- Manter altas expectativas sobre a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, oferecendo o suporte adequado para que avancem
- Estabelecer normas de convivência por meio do diálogo e promover a sua efetivação
- Organizar e administrar o tempo da aula a favor do processo de aprendizagem de toda a turma
- Estruturar os espaços e ambientes de maneira flexível e coerente com as situações de aprendizagem propostas
- Promover o respeito e a participação de todos os estudantes nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e socioeconômica
- Organizar ações pedagógicas que favoreçam a cooperação e solidariedade entre os estudantes

Utilizar a avaliação no processo de aprendizagem e desenvolvimento

- Definir critérios de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem e comunicá-los de forma acessível aos estudantes
- Utilizar estratégias avaliativas diversificadas, coerentes com os objetivos de aprendizagem e campos de experiências
- Utilizar estratégias avaliativas que permitam identificar e comunicar os avanços e dificuldades de todos os estudantes
- Acompanhar, por meio de registros diversos, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes
- Analisar, sistematicamente, os dados das avaliações internas e externas, para replanejar as ações didático-pedagógicas
- Oferecer devolutivas aos estudantes que os auxiliem a avançar em suas aprendizagens

Atuar em conjunto com a equipe escolar

- Desenvolver projetos e outras ações em conjunto com a equipe escolar para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes
- Compartilhar suas práticas profissionais, dialogando com os pares sobre assuntos pedagógicos
- Participar das instâncias colegiadas de maneira propositiva, comprometendo-se com as decisões tomadas

Interagir com as famílias e a comunidade

- Estabelecer e manter, com as famílias, relacionamentos colaborativos e respeitosos com foco na aprendizagem e no bem-estar dos estudantes
- Comunicar-se com as famílias de forma acessível e objetiva
- Envolver a comunidade escolar nas ações educativas
- Identificar situações de risco e vulnerabilidade social dos estudantes, colaborando com as redes de proteção social

Comprometer-se com seu próprio desenvolvimento profissional

- Atuar com responsabilidade profissional e de maneira ética
- Atualizar-se sobre as políticas que incidem sobre o trabalho docente, analisando-as criticamente
- Refletir crítica e sistematicamente sobre sua prática para aprimorá-la e para subsidiar o seu processo de desenvolvimento profissional
- Mobilizar-se para aprender e ampliar seus conhecimentos profissionais e seu repertório cultural



_PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE REFERENCIAIS PROFISSIONAIS DOCENTES

O processo de construção desta proposta de referenciais foi desenvolvido ao longo dos meses de julho a novembro de 2019 por uma frente de trabalho envolvendo representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais (Undime) e do Ministério da Educação (MEC), cujos nomes constam de lista apresentada ao final deste documento. A metodologia de trabalho envolveu a realização de três encontros presenciais e um conjunto de atividades efetuadas nas redes de ensino dos participantes.

No primeiro encontro da frente de trabalho, foram iniciadas as discussões acerca dos referenciais profissionais docentes, com vistas a alcançar um alinhamento dos participantes em relação ao tema. Foram debatidas as visões que cada um trazia sobre uma atuação docente de qualidade, bem como apresentados e analisados documentos contendo referenciais profissionais utilizados em outros contextos educacionais. Nessa reunião, também foi realizado o planejamento do trabalho a ser desenvolvido nas redes para levantar subsídios para a construção de uma proposta de refe-

renciais profissionais docentes para o contexto das escolas públicas brasileiras. Foram então definidos coletivamente os sujeitos que seriam consultados, as estratégias e os procedimentos de pesquisa utilizados, bem como o cronograma e a forma de organização, sistematização e armazenamento das informações obtidas.

Para desenvolver referenciais profissionais para professores, o primeiro passo é definir o que pode ser considerado um bom exercício da profissão docente. A partir de uma ampla experiência na construção de referenciais profissionais docentes, Kleinhenz e Ingvarson (2007) afirmam que processos eficazes de elaboração de referenciais dos quais eles participaram contaram com uma combinação entre o conhecimento derivado de evidências de pesquisas com a “sabedoria da prática” advinda de professores de referência, além de buscar ouvir uma diversidade de opiniões (informadas e razoáveis) sobre o que é um bom trabalho docente no sistema educacional em questão.

Com o intuito de obter contribuições da “sabedoria da prática”, conforme indicado por Kleinhenz e Ingvarson (2007), desenhou-se um levantamento com o objetivo de “caracterizar o exercício da profissão docente no contexto brasileiro que promove um ensino de qualidade”. A partir desse objetivo, o foco da coleta de informações foi identificar todos os tipos de boas práticas que aparecessem, para compor um quadro amplo e diverso que representasse a boa atuação docente no país. Deve-se ressaltar, nesse sentido, que o foco não foi avaliar, descrever todas as práticas, quantificar, comparar ou identificar quais práticas estavam mais presentes.

No trabalho de campo, foram estabelecidas as seguintes estratégias para o levantamento nas redes estaduais e municipais dos participantes da frente de trabalho:

- (1) **entrevistas com professores de referência** (social e positivamente reconhecidos pela atividade que realizam);
- (2) **observação de aulas** de professores de referência;
- (3) **grupos de discussão com estudantes** da educação básica;
- (4) **entrevistas com outros atores de interesse.**

Também por esses motivos foi combinada uma distribuição de tarefas entre os participantes da FT de modo a contemplar professores atuantes na *Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio*, assim como docentes que atuam nas modalidades: *Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação do*

Campo. Essa composição teve em vista a busca por diversidade de contextos e de práticas e um aprofundamento – e não uma representatividade – das práticas observadas e relatadas.

Como o trabalho de campo contou com a colaboração de diversos profissionais das redes para além dos representantes que participaram dos encontros presenciais da FT, foi realizada uma webconferência para orientá-los e tirar dúvidas em relação aos instrumentos e procedimentos de coleta e registro da síntese das informações que compunham o trabalho de campo. Uma lista com os nomes dos profissionais que realizaram o trabalho de campo nas redes também consta do final deste documento.

Para dar uma dimensão do levantamento realizado, participaram desse esforço como realizadores do trabalho de campo 58 *profissionais das redes estaduais e municipais, levantando informações com 60 professores, 123 estudantes participantes de 15 grupos de discussão e outros 18 indivíduos envolvidos com a educação básica em seus contextos* (coordenadores pedagógicos, diretores de unidades escolares, representantes de sindicatos, professores de licenciaturas e membros de fóruns estaduais de educação).

Paralelamente, visando agregar a esse levantamento o conhecimento derivado de evidências de pesquisas, a equipe da FCC realizou uma compilação dos principais achados de estudos empíricos sobre práticas docentes consideradas eficazes.

A CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS PROFISSIONAIS

PESQUISA PRIMÁRIA
entrevistas, observação direta



SABEDORIA PRÁTICA

- Trabalho de campo para ouvir professores, alunos e outros profissionais envolvidos com a educação básica

PESQUISA SECUNDÁRIA
referências, publicações



EVIDÊNCIA DE PESQUISA

- Estudo de referenciais internacionais e nacionais
- Conhecimento derivado de evidências de pesquisas sobre ensino eficaz



Em seguida, **no segundo encontro**, os participantes puderam compartilhar os achados do trabalho de campo por meio de apresentações sínteses com os principais pontos coletados em suas redes de ensino, e a equipe da FCC apresentou os achados de pesquisas sobre práticas docentes.

Dentre os resultados do trabalho de campo, chamou atenção o fato de os estudantes apontarem, de forma objetiva e consistente, o que para eles são os aspectos mais relevantes do trabalho docente, por meio de suas falas nos grupos de discussão. Apenas a título de exemplo, um dos aspectos apontados pelos estudantes foi a necessidade de que os professores os conheçam e sejam capazes de atuar para favorecer a aprendizagem de todos, sem exceção. **Para os estudantes ouvidos, um(a) bom(a) docente é aquele(a) que, dentre outros aspectos:**

- “*_Sabe que nem todo aluno é igual.*
- _Entende que existem dificuldades e propõe estratégias diferentes para alunos diferentes.*
- _Impulsiona o potencial dos alunos evitando que fiquem alunos com grande potencial adormecido.*
- _Envolve todos os alunos.*
- _Não dá aula para apenas meia dúzia de alunos que está lá na frente.*
- _Não desiste de quem está no fundo.”*

No que diz respeito às entrevistas e observações realizadas com professores, em todas as regiões foi possível identificar pontos comuns expressos por meio de princípios pedagógicos que promovem boas situações de aprendizagem e que, por isso, apontam para aspectos que precisam ser garantidos para que os estudantes avancem em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Alguns exemplos desses princípios são o compartilhamento dos objetivos das aulas e situações de aprendizagem com os estudantes, antes de realizar qualquer atividade; a contextualização dos conteúdos; a organização de agrupamentos produtivos entre os estudantes, favorecendo a interação e as trocas de saberes entre eles; e a escuta atenta e respeitosa às falas dos estudantes.

Os achados de pesquisas empíricas também trouxeram contribuições relevantes para o debate do grupo, como a indicação de que a oferta

de devolutiva – ou feedback – de caráter informativo é um dos fatores com maior influência sobre o desempenho dos estudantes (HATTIE, 2009). De acordo com os achados dessa literatura, a devolutiva precisa oferecer informações especificamente relacionadas à tarefa (ex.: se está correta ou não), ao processo de aprendizagem (ex.: sobre a estratégia adotada pelo aluno), ou à autonomia (para que o aluno saiba o que está fazendo e por quê), de maneira que venha a preencher uma lacuna entre o patamar de compreensão em que o aluno se encontra no momento e o patamar que pretende alcançar (HATTIE, 2017).

De posse de todo esse arcabouço empírico e teórico, buscou-se organizar uma primeira versão da proposta de referenciais profissionais docentes.

Para estruturar essa versão, foi proposto – e os participantes da FT aceitaram – um modelo ancorado em três dimensões: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional, nos quais foram agrupados os referenciais e os itens que os detalham. Esse modelo é similar ao adotado pela Austrália e, embora existam diversas alternativas, tais como os modelos adotados pelo Chile e pela Califórnia, tal opção decorreu do fato de ter tido boa receptividade pelos professores e especialistas brasileiros que trabalharam a partir dele, na pesquisa de Silva, Almeida e Gatti (2015), bem como por se tratar do mesmo modelo proposto no documento publicado pelo MEC em 2018, “Proposta para Base Nacional Comum Curricular da Formação de Professores da Educação Básica”.

Para a elaboração da primeira versão dos referenciais, após a concordância de todos sobre as três dimensões propostas, os membros da FT foram subdivididos em grupos que, tendo em mãos um conjunto de informações organizadas a partir dos dados coletados e sistematizados oriundos das diferentes redes participantes, bem como dos achados das pesquisas apresentados, puderam discutir, analisar e selecionar os principais aspectos que deveriam estar contidos em cada uma das dimensões propostas.

Essa versão que saiu do segundo encontro da frente de trabalho foi estudada e revisada pela equipe da FCC, com o objetivo de aprimorar os itens elaborados pela FT e preparar uma versão preliminar completa dos referenciais. Essa revisão foi realizada em duas rodadas. Na primeira, foram estabelecidos alguns critérios referentes à redação dos referenciais, tais como: garantir coerência em uma organização descritiva, excluir re-

“Aqui é um grupo compacto de sistematização, de alinhamento das muitas vozes, olhares e percepções dos nossos espaços e territórios [sobre o exercício da profissão docente].”

Participante da frente de trabalho

petições, realocar itens de acordo com temáticas afins, tornar a linguagem acessível ao público em geral e incluir itens que foram omitidos na fase anterior do trabalho, mas são recomendados a partir das evidências de pesquisas sobre a temática.

Na segunda rodada, realizou-se uma nova revisão dos itens propostos, agora avaliando sua qualidade e adequação aos propósitos pretendidos, verificando: se o nível de detalhamento estava adequado, pressupondo-se um material autoexplicativo; se poderia ser usado para identificar necessidades formativas, de modo a orientar ações de formação continuada; e se admitiria diferentes estilos pedagógicos e se poderia ser realizado em diferentes contextos – ou seja, se não era prescritivo.

O resultado dessa revisão compôs a versão preliminar deste documento, encaminhada para análise dos participantes entre o segundo e o terceiro encontros. Os participantes, então, encaminharam recomendações de revisão tanto em relação aos itens que compõem as dimensões dos referenciais profissionais docentes quanto em relação ao restante do documento.

No terceiro encontro da FT, essa versão preliminar bem como as críticas e sugestões dos participantes foram debatidas, com o propósito de decidir, coletivamente, quais seriam ou não incluídas no documento, processo que resultou na proposta de referenciais docentes aqui apresentada. •

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS REFERENCIAIS PROFISSIONAIS DOCENTES

Trabalho colaborativo com valorização da sabedoria da prática e diversidade de opiniões

FRENTE DE TRABALHO

Representantes regionais de secretarias estaduais de Educação (Consed)

Representantes regionais de secretarias municipais de Educação (Undime)

Técnicos do Ministério da Educação (MEC)

TRABALHO DE CAMPO

58
PROFISSIONAIS
das redes estaduais e municipais envolvidos no trabalho de campo

LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES PARA RESPONDER AS SEGUINTE PERGUNTAS:

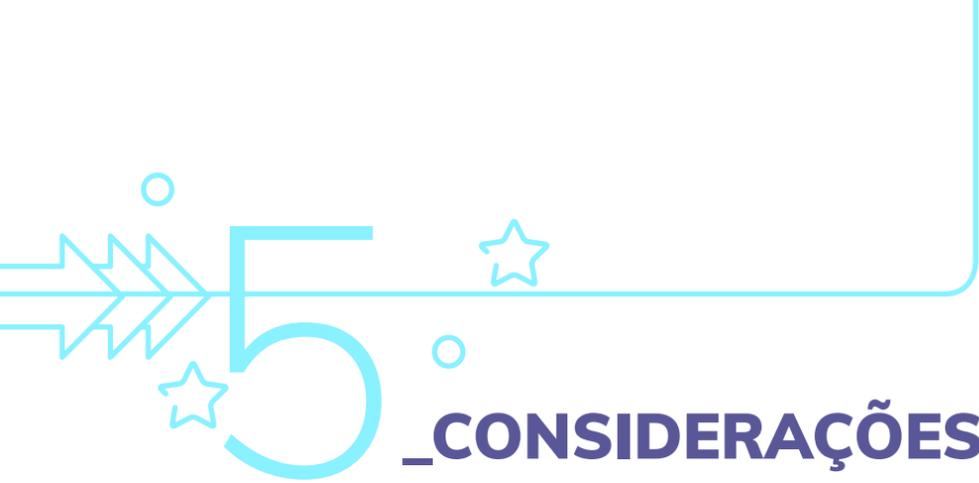
O que fazem os bons professores no Brasil? Como atuam? O que precisam saber e fazer para promover um ensino de qualidade?

ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES DE AULA COM
60
PROFESSORES de "referência" das redes de todas as etapas e modalidades da educação básica (e diferentes áreas de conhecimento)

RODAS DE CONVERSA COM
123
ESTUDANTES de diferentes perfis, participantes de **15 grupos de discussões**

ENTREVISTAS COM
18
INDIVÍDUOS* envolvidos com a educação básica em seus contextos

* Coordenadores pedagógicos, diretores de unidades escolares, representantes de sindicatos, professores de licenciaturas e membros de fóruns estaduais de educação.



_CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este documento buscou apresentar uma proposta de referenciais profissionais docentes com o objetivo de orientar os processos de formação continuada de professores da educação básica no Brasil. Espera-se que esta proposta contribua para o levantamento de necessidades formativas dos docentes em exercício e para o planejamento de oportunidades de formação continuada de diversos tipos por parte dos diversos atores e instâncias envolvidos com a temática no país, tendo como propósito o desenvolvimento profissional e o aprimoramento do trabalho dos professores brasileiros.

É importante destacar, como já foi descrito neste documento, que esta proposta foi construída de modo coletivo, contando com a contribuição de um conjunto amplo e diverso de atores de todas as regiões do país: os secretários e técnicos participantes da frente de trabalho, os profissionais que realizaram a coleta de informações nas redes, os professores de referência que permitiram a observação de suas aulas e concederam entrevistas, os estudantes que participaram de grupos de discussão e outros atores das redes de ensino participantes entrevistados.

Trata-se de um processo que não se encerra com a publicação desta proposta. É preciso disseminá-la, discuti-la, refletir sobre seu conteúdo e sobre maneiras de colocá-la em prática, envolvendo um público cada vez mais amplo de profissionais responsáveis pela elaboração e implementação de políticas e processos de formação continuada, bem como dos profissionais aos quais essas políticas e processos se destinam: os professores da educação básica do Brasil.

Nesse sentido, destaca-se também o papel essencial dos gestores públicos não somente na oferta de oportunidades de formação continuada, mas também na condução de políticas públicas que garantam a todos os docentes brasileiros as condições necessárias para que a atuação de acordo com os referenciais profissionais docentes propostos possa se efetivar de modo produtivo e significativo, contribuindo para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de todos os estudantes do país. •

_REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F.; SEGATTO, C.; ROLIM, B.; MOURA, L. *Métodos inovadores de ensino: as experiências internacionais de referenciais de atuação docente*. Relatório de Pesquisa. Centro de Estudos em Administração Pública e Governo – FGV-SP, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

CONSED. Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores. *Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Consed, agosto de 2017.

CONSED. Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores da Educação Básica. *Diretrizes orientadoras para tornar o uso de 1/3 de hora-atividade para formação continuada mais efetivo*. Brasília: Consed, dezembro de 2018.

DARLING-HAMMOND, L.; BURNS, D.; CAMPBELL, C.; GOODWIN, A.L.; HAMMERNES, K.; LOW, E.L.; MCINTYRE, A.; SATO, M.; ZEICHNER, K. *Empowered Educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, 2017.

DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R.; ANDREE, A.; RICHARDSON, N.; ORPHANOS, S. *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council, 2009.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCÍA, C.M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999.

GATTI, B.; BARRETTO, E.; ANDRÉ, M. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxford: Routledge, 2009.

HATTIE, J. *Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2017.

IBOPE. *Pesquisa nacional de opinião com professores da educação básica sobre questões relacionadas ao tema referenciais de atuação docente*. Ibope Inteligência, dezembro de 2017.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEINHENZ, E.; INGVARSON, L. *Standards for teaching: theoretical underpinnings and applications*. New Zealand Teachers Council, 2007.

LESSARD, C. A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, pp. 201-227, jan./abr. 2006.

MEC. *Proposta para Base Nacional Comum Curricular da Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC, dezembro de 2018.

MECKES, L. Estándares y formación docente inicial. En: *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*. Santiago: OREALC/Unesco, 2014.

MIZUKAMI, M. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. pp. 23-54.

NOVAES, G.T.F. Padrões de desempenho na avaliação e profissionalização docente. In: GATTI, B.A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, pp. 1106-1133, out./dez. 2017.

ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS. *Professional learning framework for the teaching profession*. Toronto: Junho, 2016.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, v. 4, n. 2, pp. 196-229, dez. 2014.

SILVA, V.; ALMEIDA, P.; GATTI, B. Referentes e critérios para a ação docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.160, pp. 286-311, abr./jun. 2016.

STATE OF CALIFORNIA. *California standards for the Teaching Profession – CSTP*. Commission on Teacher Credentialing, outubro, 2009.

STATE OF CALIFORNIA. *Continuum of teaching practice*. Commission on Teacher Credentialing. New Teacher Center, junho, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, D; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. 1º ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

_PARTICIPANTES DA FRENTE DE TRABALHO

Secretários Coordenadores

Jerônimo Rodrigues (BA)
Leila Soares de Souza Perussolo (RR)

Representantes das Secretarias Estaduais

Alessandra Ferreira Beker Daher (MS)
Cristina de Cássia Mabelini da Silva (SP)
Lais Cordeiro (PR)
Manuelita Falcão Brito (BA)
Shirley de Souza Fernandes (AC)
Stela Aparecida Damas da Silveira (RR)
Vagna Brito de Lima (CE)

Representantes da Undime

Ana Dayse Rezende Dorea (AL)
Jemima Gertrudes Barreira Cavalcante (TO)
Luiz Miguel Garcia (SP)
Paulo Madson Vieira da Silva (MT)
Sonia Regina Victorino Fachini (SC)

Representantes do Ministério da Educação

Eva Maria Ferreira Silva
Fabiana Oda
Izabel Lima Pessoa
José Roberto Ribeiro Junior
Leila Cristina Ferraresi
Luiz Claudio Lima Costa
Paulo Sergio Parro
Vanessa Cristini da Silva Matos

Assessoria Técnica - Pesquisadores da FCC

Gabriela Miranda Moriconi
Nelson Antônio Simão Gimenes

Assessoria Técnica - Pesquisadores Colaboradores

Alexsandro Santos
Rodnei Pereira
Walkiria Rigolon

_PROFISSIONAIS REALIZADORES DO TRABALHO DE CAMPO

Albanita Barreira Soares (TO)
Ana Paula Simião Pinto (SC)
Andréa Angotti Ferreira (SP)
Bartor Galeno Cunha de Oliveira (AC)
Carla Navarro Costa (AL)
Caroline Michele Brunken (SC)
Célio de Melo Souza (AC)
Cláudio Soares dos Santos (AC)
Cristiane de Almeida Moreira (BA)
Dalva Maria Alves (SC)
Daniela Cristina Mendes da Costa (PR)
Denise Aparecida da Silva (SC)
Denise dos Santos (AC)
Edite Maria Lopes Lourenço (CE)
Elaine Leite Lima (SP)
Elásio de Sousa Oliveira (AC)
Elizabeth Sampaio Braun (PR)
Estela Mara de Andrade (MS)
Flávia Fernandes Monteiro Dantas (BA)
Gabriele de Sousa Lins Mutti (PR)
Geisel Bento Julião (RR)
Gilbene Esquivel Souza (BA)
Gisele de Paula Rodrigues (PR)
Isadora Silva Santos Sampaio (BA)
Jacqueline Rodrigues Moraes (CE)
Jaqueline Vieira (BA)
Lara Magalhães Avelino (RR)
Luis Fernando Barroso Herculano (AC)
Maéle Cardoso Ávila (SC)
Márcio Argôlo Queiroz (BA)
Maria Almeida Salles (SP)

Maria das Graças Correia Gomes (AL)
Maria Isabel Felix (PR)
Maria Izabel Almeida de Melo (AL)
Maristela Araújo Costa Pereira (RR)
Marivalda Melo de Souza (RR)
Nilo Barreto dos Santos Junior (AC)
Pâmela Clívela Anastácio (AC)
Paulo Madson Vieira da Silva (MT)
Priscila de Araújo Pinheiro (AC)
Regina Lúcia Buarque da Silva (AL)
Rosângela da Silva Viana (RR)
Rosemilda Campos de Sousa (AC)
Rosseline Muniz e Silva (AC)
Sandra Elaine Trindade da Paz (RR)
Silene Kuin (SP)
Silvana Pereira Santos (BA)
Sílvia Adriana da Silva Oliveira (PR)
Shirley de Souza Fernandes (AC)
Sônia Regina Houlb dos Reis (PR)
Sônia Regina Victorino Fachini (SC)
Tiago do Nascimento Oliveira (AC)
Vagna Brito de Lima (CE)
Valdirene da Silva Cavalcante (AC)
Vanessa Cristina Melo Randig (SC)
Vanessa Nogueira de Oliveira (AC)
Wladimir Melo Rebouças (AC)
Zurailde Marques Ribeiro (TO)

consed

consed

consed

consed

consed

REALIZAÇÃO:



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



APOIO INSTITUCIONAL:



APOIO TÉCNICO:

