

Métodos Inovadores de Ensino:

As Experiências nacionais de Referenciais de Atuação Docente

Coordenador: Fernando Luiz Abrucio

Pesquisadora responsável: Lara Simielli

Pesquisadora: Fernanda Castro

Introdução

O Brasil possui mais de 2 milhões de professores atuando na educação básica (MEC, 2016). Deste total, aproximadamente 76% possui formação em nível superior e 32% possui pós-graduação – mas apenas 46% dos professores possuem formação superior compatível com as disciplinas que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e 54% no Ensino Médio (TPE, 2017).

Apesar do enorme contingente de professores e da centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem, o tema de políticas docentes ainda não se tornou o centro da discussão no Brasil. O caminho das reformas educacionais no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, vem tratando de maneira pouco central o tema, considerando que houve, neste percurso, a agenda da universalização do ensino, da avaliação de desempenho, da gestão escolar e, mais recentemente, do currículo.

Dentre as iniciativas recentes, vale destacar a Resolução 2/2015 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por terem colocado a profissão docente no centro da agenda.

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura e pedagogia) e para a formação continuada, por meio da Resolução n. 2/2015. No mesmo ano, foi instituída a Portaria 592, que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

A BNCC do ensino fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017, com previsão de ser implementada a partir de 2019. A criação da BNCC, com fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, está prevista da Constituição de 1988, no artigo 210, que estipula que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/1996) reforçou a necessidade de uma base nacional comum. A Resolução 2/2015, por sua vez, utiliza o disposto na LDB como prerrogativa para a sua redação, assim como a lei do FUNDEB (Lei 11.494/2007) dentre outras.

Neste sentido, tanto a Resolução n. 2/2015 e quanto a BNCC mostram-se articuladas com os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/1996), sendo que a BNCC dialoga mais intensamente com a LDB do que com a Resolução n. 2/2015, e que há considerações da Resolução n. 2/2015 que foram utilizadas como embasamento para a construção da BNCC.

Na BNCC e na Resolução, aluno e professor, respectivamente, são concebidos como indivíduos compostos por dimensões diversas, que precisam de uma formação, não apenas conteudista, mas reflexiva e crítica. Porém, é notória a ausência e fragilidade, na BNCC, em relação à formação e à ação do professor, pois não são dadas diretrizes claras de natureza formativa diretamente a ele. Mais uma vez o professor não tem as coordenadas do “como fazer” e do “saber fazer”, pois o documento não especifica quais as ações ou atitudes esperadas diante do desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. Na Resolução, apenas o Capítulo II trata diretamente sobre a BNCC, e não há menção sobre competências em todo o documento, o que pode gerar futuras complicações.

A Resolução 02/2015, apesar da importância em trazer as diretrizes para os cursos de licenciatura e pedagogia e de trazer o tema ao debate, não fez uma reflexão mais ampla sobre o trabalho docente e a essência do trabalho. Ainda há lacunas nas legislações e políticas atuais com relação ao perfil docente e aos referenciais que deveriam nortear o trabalho. Com relação especificamente ao trabalho docente, diversos estudos vêm destacando a importância de caracterizar o trabalho do professor como profissão. Como bem colocado por Silva & Almeida (2015):

Nem todo trabalho se caracteriza como profissão. O trabalho com a docência veio se constituindo como profissão lentamente, mostrando-se em geral como um ofício e aos poucos de afirmando em processo progressivo de profissionalização em meio a muitas lutas. Como um ofício, caracterizou-se a partir da institucionalização mais ampla dos sistemas escolares, constituindo um corpo de trabalhadores que vêm se

movimentando em busca de uma profissionalização mais bem definida (SILVA & ALMEIDA, 2015, p. 9).

Considerando a docência como profissão, cabe lembrar que uma profissão, quando socialmente reconhecida, contempla: a) a atribuição de executar um trabalho específico; b) uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada; c) a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes; d) a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e afazeres (ABOTT, 1988; AVALOS, 2013 apud SILVA & ALMEIDA, 2015).

Para Gatti e Barreto (2009), a valorização docente passa pela formação dos professores, pelas condições de carreira e da remuneração, assim como por condições concretas de trabalho nas escolas, políticas que visam a contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização dos professores. Destacam, portanto, a importância da prática profissional:

“Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. Continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos” (Gatti e Barreto, 2009, p. 258).

No Brasil, este tema é ainda mais relevante porque, como mostram Gatti e Barreto (2009), a formação docente em nível superior tem uma qualidade aquém do desejado, especialmente nas licenciaturas. Isso ocorre por conta da ausência de um perfil profissional claro e pela pouca ênfase dada à prática docente.

É neste contexto que se inclui a discussão sobre referentes docentes. O mais importante nesse processo é pensar em um modelo sistêmico de profissão docente, capaz de captar as várias etapas da carreira docente e direcioná-las para melhoria dos resultados educacionais. Falar de modelo sistêmico é pensar na formação inicial e no desenvolvimento profissional – e na construção de padrões docentes que irão guiar estes processos.

Neste sentido, é fundamental pensar sobre referentes docentes como forma de valorizar a profissão professor. Conforme apontado por Silva e Almeida (2015), estipular e refletir sobre aquilo que é próprio da ação docente não significa indicar um caminho “hermético”, padronizado ou mecânico, mas garantem os critérios para qualificar a profissão docente, identificando os tipos de conhecimento e as capacidades que delimitam e esclarecem o mérito e a especificidade de sua ação, promovendo, assim, maior autonomia ao docente e à escola.

Neste trabalho, buscamos analisar o tema “referentes docentes” no Brasil. Para tanto, seguimos três etapas, descritas a seguir.

Fizemos, em primeiro lugar, o levantamento de artigos e estudos que possuíssem como palavra-chave as seguintes categorias: referentes pedagógicos e didáticos; variáveis autorreferentes; referentes de ação docente; e referentes teóricos. Foram encontrados quatro textos na plataforma *scielo* relacionados ao assunto (BAIBICH-FARIA, 2009; GURGEL & LEITE, 2007; MIRANDA et al., 2012; SILVA & ALMEIDA, 2016).

Na segunda etapa do trabalho, partimos para a realização da pesquisa envolvendo o levantamento de estados e municípios que possuem referentes docentes. Utilizamos, para tanto, uma metodologia para a seleção de casos baseada no IDEB, com o objetivo de selecionar os municípios e estados com melhor desempenho no ensino fundamental e ensino médio e verificar se, nestes locais, há referentes docentes implementados. Além disso, também utilizamos como referência as sugestões da equipe de governança e de parceiros (Instituto Singularidades, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Todos pela Educação, dentre outros), além de pessoas que trabalharam diretamente com o tema ou especialistas no assunto. Com base nestas duas fases, chegamos a uma lista de 15 estados e 25 municípios que foram o foco do estudo, com o objetivo de verificar se há referentes docentes implementados.

Na terceira etapa do trabalho, por fim, selecionamos cinco experiências para a realização de estudos de caso aprofundados. Foram escolhidos cinco casos nacionais, de diferentes escopos e objetivos: uma proposta teórica sobre referentes docentes nacionais (SILVA & 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 dois municípios (Jacareí e Manaus).

No final, concluímos estas etapas com a apresentação das considerações finais.

Estudos sobre Referenciais Docentes

A primeira etapa da pesquisa envolveu o levantamento dos artigos e estudos produzidos, nacionalmente, sobre as seguintes categorias: referentes pedagógicos e didáticos; variáveis autorreferentes; referentes de ação docente; e referentes teóricos. Foram encontrados quatro textos na plataforma *scielo* relacionados ao assunto (BAIBICH-FARIA, 2009; GURGEL & LEITE, 2007; MIRANDA et al., 2012; SILVA & ALMEIDA, 2016). Interessante notar que três estudos têm como foco o ensino superior: Gurgel e Leite (2007) fazem uma reflexão

sobre o objeto, a natureza e a função das práticas avaliativas desenvolvidas atualmente na Universidade Federal do Piauí; Miranda et al (2012) buscam identificar os professores-referência no ensino superior do curso de Ciências Contábeis para investigar os saberes detidos por estes docentes, em uma universidade pública brasileira; e Baibich-Faria (2009), por fim, analisa a trajetória de formação dos professores, com o objetivo de localizar as matrizes de referentes docentes, a partir de questionários aplicados com participantes brasileiros no ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino).

Um dos estudos, elaborado por Silva e Almeida (2016), está diretamente relacionado ao tema deste relatório, qual seja a elaboração de referentes docentes para a Educação Básica. Neste estudo, os autores fazem uma proposta de uma matriz de referenciais docentes a ser utilizada no Brasil, elaborada a partir de grupos de trabalhos com professores e de referências internacionais. Um aprofundamento do estudo será apresentado na terceira etapa desta pesquisa.

Levantamento dos Casos Nacionais sobre Referentes Docentes

Metodologia

Para selecionar os municípios e estados a serem inseridos neste estudo, utilizamos duas fases: i) na primeira, listamos os municípios e estados com melhor desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); ii) na segunda, conversamos com parceiros e especialistas em busca de sugestões de municípios ou estados que tivessem desenvolvido uma matriz de referenciais docentes.

A adoção desta metodologia decorreu da ausência de ampla bibliografia, sobre o tema no Brasil, que fosse capaz de nortear a escolha dos casos. Não há, até o momento, uma sistematização de casos no Brasil que pudesse embasar a escolha dos estados e municípios e, portanto, partimos do pressuposto que as redes com melhor desempenho educacional poderiam ter desenvolvido matrizes docentes. Além disso, a consulta à rede de parceiros (Instituto Singularidades, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Todos pela Educação, dentre outros), além de especialistas no tema, trouxe importantes sugestões neste sentido,

apontando para municípios e estados que já haviam desenvolvido matrizes próprias, além de auxiliar no entendimento do panorama geral sobre o tema no Brasil.

Com relação à primeira etapa, selecionamos, com base no IDEB:

15 estados:

- **13 estados** aparecem na lista dos melhores IDEBs do Ensino Médio e do Ensino Fundamental II: PE, GO, SP, ES, PR, AC, AM, DF, MS, MG, CE, SC, RS.
- Outros **2 estados** aparecem bem colocados em uma das etapas, mas não aparecem na outra: RJ (6º colocado no EM, não aparece nos 15 melhores do EF2) e MT (4º colocado no EF2, não aparece nos 15 melhores do EM).

21 municípios:

- Dentre as **capitais**, selecionamos **6** que possuem os melhores IDEBs do Ensino Fundamental I e II (EF I e EF II): Curitiba, Palmas, Florianópolis, Belo Horizonte, Teresina e Goiânia.

Nota Metodológica: Estas capitais não aparecem dentre os municípios com melhores IDEBs (estão colocadas a partir do número 800 para EF I e do 100 para EF II). Elas foram escolhidas porque, dentre as capitais, possuem os melhores IDEBs.

- **12 municípios** que possuem os melhores IDEBs no Ensino Fundamental I e II: Sobral (CE), Brejo Santo (CE), Iporã do Oeste (SC), Dumont (SP), Itápolis (SP), Novo Horizonte (SP), Jijoca de Jericoacara (CE), Nova Ponte (MG), Piratuba (SC), Novo Oriente (CE), Pires Ferreira (CE), Deputado Irapuan Pinheiro (CE)

Nota Metodológica: a partir da lista de 10 melhores IDEBs do EF I, vimos qual a classificação dos mesmos municípios no EF II. Caso o município estivesse dentre os 150 melhores no EF2, ele foi incluído. O mesmo foi feito para o EF II/EF I. Com esta metodologia, os municípios selecionados aqui estão, necessariamente, entre os 10 melhores IDEBs do EF I ou do EF II e também aparecem na lista dos melhores IDEBs da outra etapa em, no máximo, até a 150ª colocação.

- **3 municípios** estão entre os 10 melhores IDEBs EF I e não possuem EF II: Atalaia (PR), Serranópolis do Iguaçu (PR) e Arapuá (MG)

Com relação à segunda etapa, com base na conversa com os parceiros e especialistas, inserimos:

- Jacareí (SP)

- São Bernardo (SP)
- Uberlândia (MG)
- Manaus (AM)

Foram consultados, nesta segunda etapa: Cleuza Repulho (consultora), David Boyd (Fundação Lemann), Gabriel Correa (Todos pela Educação), Lia Glaz (Instituto Península) e Olavo Nogueira Filho (Todos pela Educação).

Com base nestas duas fases, obtivemos uma lista com 15 estados e 25 municípios, apresentamos na Tabela 1.

Tabela 1: Lista dos estados e municípios selecionados

ESTADOS	MUNICÍPIOS
Acre	Arapuá (MG)
Amazonas	Atalaia (PR)
Ceará	Belo Horizonte (MG)
Distrito Federal	Brejo Santo (CE)
Espírito Santo	Curitiba (PR)
Goiás	Deputado Irapuan Pinheiro (CE)
Minas Gerais	Dumont (SP)
Mato Grosso do Sul	Florianópolis (SC)
Mato Grosso	Goiânia (GO)
Pernambuco	Iporã do Oeste (SC)
Paraná	Itápolis (SP)
Rio de Janeiro	Jacareí (SP)
Rio Grande do Sul	Jijoca de Jericoacara (CE)
Santa Catarina	Manaus (AM)
São Paulo	Nova Ponte (MG)
	Novo Horizonte (SP)
	Novo Oriente (CE)
	Palmas (TO)
	Piratuba (SC)
	Pires Ferreira (CE)
	São Bernardo do Campo (SP)
	Serranópolis do Iguaçu (PR)
	Sobral (CE)
	Teresina (PI)
	Uberlândia (GO)

Fonte: Elaboração do autor.

Mapeamento das Iniciativas

Para o mapeamento das iniciativas, seguimos algumas etapas para a obtenção das informações dos estados e municípios. O objetivo deste mapeamento foi verificar em quais estados e municípios havia referentes docentes, para realizar um mapeamento nacional das iniciativas atualmente existentes no país. Além disso, a partir deste mapeamento é que fizemos a seleção dos casos a serem aprofundados, na etapa 3 da pesquisa.

Em primeiro lugar, telefonamos para todos os estados e municípios, direcionando o pedido para os responsáveis em cada secretaria. Enviamos a todos os responsáveis das secretarias um email com o pedido formal de colaboração com a pesquisa – o questionário enviado pode ser encontrado no Anexo I.

Com a dificuldade na obtenção das respostas, solicitamos o apoio de organizações parceiras que pudessem nos auxiliar com o contato, como: CONSED, Ensina Brasil, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Península, Todos pela Educação, Vetor e UNDIME.

Paralelamente a estas tentativas, enviamos a todos os estados e municípios da lista um pedido de informação via Lei de Acesso à Informação (LAI).

Após três meses de tentativas, o panorama final da pesquisa é o seguinte: retorno de 6 estados, dentre os 15 selecionados; e retorno de 10 municípios, dentre os 25 selecionados. Abaixo, detalhamos as respostas obtidas, por estados e municípios. No anexo II, encontram-se todas as respostas obtidas pela LAI.

Estados:

- Retorno: 6
 - Acre: Resposta obtida pela LAI (19/09). Não têm referenciais/matriz.
 - Ceará: Respostas obtida em pesquisa de campo. Não tem referenciais.
 - Distrito Federal: Resposta obtida pela LAI (28/09). Não têm referenciais/matriz.
 - Mato Grosso do Sul: Contato direto com a Secretaria de Educação do Estado. Não têm referenciais/matriz.
 - Rio Grande do Sul: Resposta obtida pela LAI (02/10). Não têm referenciais/matriz.
 - São Paulo: Entrevista realizada com Valeria Souza em 29/09. Tem referenciais/matriz.

- Ausência de resposta: 9
 - Amazonas: E-mail enviado pela LAI. Ainda sem resposta.

- Espírito Santo: Contato com o Assessor de Currículo João Paulo Derosy Cepa. Sem retorno.
- Goiás: E-mail enviado para Gislainy Mesquisa (03/10).
- Minas Gerais: Contato via telefone com Eleonora (Gestão Pedagógica), que encaminhou o pedido para área responsável. Ainda sem resposta.
- Mato Grosso: Contato está sendo realizado via telefone com Geisa (Assessora do Secretário). E-mail enviado. Ainda sem resposta.
- Pernambuco: Contato está sendo realizado via telefone com Isabela (Secretária da Secretaria Executiva de Educação Ana Selva). E-mail enviado. Ainda sem resposta.
- Paraná: A equipe da LAI entrou em contato e disse que foi encaminhado para a área responsável. Ainda sem resposta.
- Rio de Janeiro: Contato realizado via telefone com a central de informações. E-mail enviado. Ainda sem resposta.
- Santa Catarina: Contato realizado via telefone com a Diretoria de Gestão Pedagógica. E-mail enviado. Ainda sem resposta.

Municípios:

- Retorno: 10
 - Arapuá (MG): Resposta via LAI. Não têm referenciais/matriz.
 - Brejo Santo (CE): Possui referenciais/matriz. (A matriz foi cobrada da Secretária de Educação Ana Jacqueline, ela ainda não respondeu com os documentos da matriz).
 - Florianópolis (SC): Contato via telefone com a Deisi Cordi (Gestão de Educação Continuada). Não têm referenciais/matriz.
 - Jacareí (SP): Possui referenciais/matriz. Entrevista realizada com Fernando Mendes em 25/09.
 - Manaus (AM): Possui referenciais/matriz. Entrevista realizada com a DDPM em 29/09.
 - Novo Oriente (CE): Resposta pela LAI em 29/09. Não têm referenciais/matriz.
 - Piratuba (SC): Resposta pela LAI em 05/10. Não têm referenciais/matriz.
 - São Bernardo do Campo (SP): Entrevista realizada com Cleuza em 29/09. Não têm referenciais/matriz.
 - Sobral: Não tem referenciais/matriz. Tem matriz de referenciais para diretores.
 - Teresina (PI): Resposta de Irene Lustosa em 02/10. Não têm referenciais/matriz.
- Ausência de resposta: 15
 - Atalaia (PR): E-mail enviado para o gabinete da secretária de educação. Ainda sem resposta.
 - Belo Horizonte (MG): Contato via telefone com Helen Elenimar de Faria (Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação). E-mail enviado. Ainda sem resposta.
 - Curitiba (PR): Contato via telefone com Ana Paula (Desenvolvimento Profissional Docente). E-mail foi reencaminhado para a área de Ensino Fundamental. Ainda sem resposta.
 - Deputado Irapuan Pinheiro (CE): Contato via e-mail com o Secretário de Educação Amadeu Érico. E-mail enviado. Ainda sem resposta.

- Dumont (SP): Contato via telefone com a Secretária Fernanda. E-mail enviado. Ainda sem resposta.
- Goiânia (GO): Contato com a Gerência de Formação Profissional. E-mail enviado. Ainda sem resposta.
- Iporã do Oeste (SC): E-mail enviado para o gabinete do secretário de educação. Ainda sem resposta.
- Itápolis (SP): Contato via telefone com Lucimara Aravechia (Assessora Adjunta da secretária de educação). E-mail enviado. Ainda sem resposta.
- Jijoca de Jericoacoara (CE): E-mail enviado para o secretário de educação Tony Thiago. Ainda sem resposta.
- Nova Ponte (MG): E-mail enviado para gabinete do secretário. Ainda sem resposta.
- Novo Horizonte (SP): Contato via telefone com Reginaldo Mota (Assessor de Currículo). E-mail enviado. Ainda sem resposta.
- Palmas (TO): Aguardando resposta do gabinete do secretário.
- Pires Ferreira (CE): Contato via telefone com Jedelvânia (Assessora da secretária). E-mail enviado. Ainda sem resposta.
- Serranópolis do Iguaçu (PR): Contato via telefone com a secretária de educação Madalena Bertolini. E-mail enviado. Ainda sem resposta.
- Uberlândia (MG): Contato com Alessandro, do Instituto Unibanco. Ainda sem resposta.

Aprofundamento das Experiências Nacionais de Referentes Docentes

Na terceira etapa do trabalho, por fim, selecionamos cinco experiências para a realização de estudos de caso aprofundados. Foram escolhidos cinco casos nacionais, de diferentes escopos e objetivos: uma proposta teórica sobre referentes docentes nacionais (SILVA & 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 dois municípios (Jacareí e Manaus).

Faremos, a seguir, a análise dos casos do ponto de vista descritivo e analítico. Na parte descritiva, faremos uma breve descrição de cada experiência e apresentaremos um quadro comparativo, com as características centrais de cada caso. Na parte analítica, analisaremos as diferenças e semelhanças entre os casos, com foco na característica central de cada experiência, nos componentes presentes nos referentes e na caracterização da participação social no processo. Em seguida, depois de apresentadas estas duas análises, trazemos as entrevistas completas com os responsáveis pelas experiências. Foram consultados, para o aprofundamento dos casos:

- Proposta Teórica sobre referentes docentes nacionais, da Fundação Carlos Chagas:

- Entrevista: Patrícia Cristina Albieri Almeida e Vandr  Gomes da Silva (pesquisadores da Funda o Carlos Chagas responsáveis pelo estudo que culminou na proposta de Referencial Docente);
- Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente:
 - Entrevista: Gabriela Miranda Moriconi (foi Coordenadora Geral de Instrumentos e Medidas Educacionais no INEP, na época em que foi concebida a Prova Nacional);
 - Consulta: Mariângela Abrão (Diretora de Avalia o da Educa o Superior/DAES do INEP). Consulta sobre o atual *status* da Prova Nacional no INEP.
- Secretaria da Educa o do Estado de São Paulo
 - Entrevista: Valeria Souza (Coordenadora de Gestão de Educa o Básica)
- Secretaria Municipal de Educa o de Jacareí
 - Entrevista: Fernando Mendes (coordenador do projeto a partir de 2016, sendo responsável pela articula o entre a Secretaria Municipal de Educa o e o Conselho Gestor do Projeto)
 - Consulta: David Boyd (Gerente de Projetos na Funda o Lemann). Envio de materiais complementares sobre Jacareí.
- Secretaria Municipal de Educa o de Manaus
 - Entrevista: Rita Esther de Luna (Chefe da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM), Daila (Coordenadora Programa Tutoria) e Adriana (Coordenadora Pedagógica)
 - Consulta: Patrícia Mota Guedes (Gerente de Projetos da Funda o Itaú Social). Consulta sobre o Programa Tutoria, da FIS, do qual a Secretaria Municipal de Manaus fez parte. O detalhamento do Programa está no Anexo III do documento.

Análise descritiva das experiências selecionadas

Proposta Teórica para Referentes Docentes (Funda o Carlos Chagas/FCC)

Um estudo sobre avalia o docente, sob coordena o da Professora Bernadete Gatti, inspirou a FCC a produzir o livro “O Trabalho Docente: Avalia o, Valoriza o e Controvérsias”, publicado em 2013. Com a publica o do livro, os pesquisadores Patrícia Cristina Albieri Almeida e Vandr  Gomes da Silva deram continuidade ao estudo sobre as práticas que contribuem para a forma o inicial e continuada e para a avalia o dos professores. Foi formado um grupo de pesquisa dentro da FCC com o foco específico de entender os referentes. Com aten o   terminologia, a inten o dos pesquisadores foi de elaborar um material que contribuísse para as práticas de forma o inicial e continuada. O objetivo

principal da pesquisa foi de iniciar uma discussão do tema no Brasil, que ainda é bastante incipiente. Denominada de “Ação Docente e Profissionalização: referentes e critérios para formação”, a pesquisa procurou compreender “aquilo que é próprio do saber docente”, independentemente de nível ou etapa em que o professor atue.

O documento consiste em uma matriz teórica de referentes docentes, com três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Não há especificidades por disciplina - houve especificidades por nível e modalidade de ensino apenas no momento da construção. A metodologia utilizada foi revisão da literatura internacional, seguida de discussão em grupos focais compostos por professores de diferentes etapas de ensino, da rede pública e particular, com base na pergunta: “que características tem um professor que faz um bom trabalho na escola?”. A pesquisa foi concluída com a realização de um evento aberto, no ano de 2015.

O processo de construção dos referenciais durou três anos e meio, considerando a produção do livro até sua publicação, sendo que dois anos foram investidos na construção da matriz. Não houve implantação da matriz, logo, não houve mudanças identificadas. Até 2017, os pesquisadores não receberam nenhum retorno específico acerca da implementação do documento, apenas foram registrados interesses de alguns municípios. A expectativa dos pesquisadores da FCC é que o documento seja utilizado como base para a discussão sobre formação inicial, estágio probatório, prova de ingresso, acompanhamento do trabalho pedagógico do professor, formação continuada, protocolo de pesquisa e guia de observação de sala de aula, desde que devidamente adaptados pelas próprias redes.

Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente (INEP)

A Prova foi pedida pelo ex-ministro Fernando Haddad, no ano de 2009. A proposta era criar uma prova para que os estados e municípios usassem em seus próprios concursos, além de direcionar a formação inicial docente. O pedido de Haddad foi também motivado por uma demanda advinda do CONSED e da UNDIME de avaliar os professores em serviço. A prova escrita seria proposta de modo facultativo, sendo opcional aos estados e municípios a adesão, ou não, à prova.

Com base no levantamento internacional, nos documentos e na legislação nacional, nas contribuições advindas da consulta pública e no material produzido em um seminário, a equipe do INEP produziu uma proposta prévia da matriz da Prova Nacional. Foram produzidas diversas versões da matriz, fruto de questões técnicas e políticas ao longo do

processo. A versão final conta com duas dimensões – objetos de conhecimento e processos – e 17 categorias. Há especificidades por disciplina, e não há especificidade por etapa e modalidade de ensino.

Ao todo foram três anos, os dois primeiros anos para aprovação da prova de ingresso, e o último ano para pré-teste com reajustes e alterações. Não houve implementação em nenhuma unidade federativa e atualmente a proposta encontra-se arquivada no INEP, sem perspectiva de aplicação nacionalmente.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Os referenciais docentes de São Paulo estão contidos na Resolução SE n. 52/2013. Em 2010, a motivação inicial para elaboração dessa matriz foi que não havia exames, concursos e processos seletivos que definissem exatamente o perfil profissional desejado para a rede. A iniciativa foi da própria Secretaria de São Paulo, a partir da necessidade verificada pela própria rede. Com relação aos referenciais docentes atualmente em voga em São Paulo (Resolução 52/2013) foi criada uma matriz com competências técnicas gerais, por disciplina ao se tratar do professor da educação básica I e II, de educação especial e de educação indígena, e também criadas competências técnicas gerais para as disciplinas que compõem a grade curricular da educação básica. A matriz possui quatro dimensões: perfil, competências e habilidades, bibliografia e legislação, há especificidades por disciplina, e também por nível de etapa e modalidade de ensino.

A entrevistada relata que os referenciais não conseguiram atingir o objetivo de inserir a mentalidade de desenvolvimento profissional nos professores, pois foram entendidos como instrumentos de avaliação. Atualmente, a rede está em processo de revisão das matrizes. Na atual revisão das matrizes, a Secretaria vem buscando maior participação, incluindo os professores da rede e os sindicatos.

Secretaria Municipal de Educação de Jacareí (SP)

O projeto Formação Inicial de Professores (FIP) foi pensado para capacitar e formar os professores ingressantes no município a partir do desenvolvimento de competências e habilidades prioritárias para os primeiros anos de atuação docente. Oficialmente, o projeto teve início em 2015, com o financiamento da Fundação Lemann e execução do LABi (Laboratório de Inovação Educacional). Com início da sua concepção em 2015, o projeto estava previsto para durar três anos, sendo implementado de 2016 a 2018

A matriz é organizada por competências gerais, com três dimensões – conhecimento, prática e engajamento – voltada para professores do Ensino Fundamental I. Em cada dimensão há subdimensões, que contêm indicadores específicos – no total, há 12 subdimensões. Os instrumentos previstos no projeto são: lista de competência dos professores ingressantes; ferramentas de autoavaliação e avaliação; guia de observação de sala de aula; biblioteca de recursos; registro reflexivos; cardápio de cursos; legislação do estágio probatório; e professor tutor.

A construção da matriz foi feita pelo Conselho de Governança e pelo Secretário de Educação. Houve preparação e apresentação prévia sobre o projeto para os órgãos envolvidos, com prioridade de formação dos coordenadores pedagógicos, para que estes tivessem pleno entendimento do seu papel de tutor para os professores iniciantes. A partir de 2016, começou a implementação do projeto, com a identificação dos professores tutores e a realização do concurso para ingresso de novos docentes. Após formação dos tutores, houve o lançamento do programa e criação do decreto n. 3579/2016, que instituiu o programa como uma política local de educação.

No final de 2016, com a aproximação do início da nova gestão em janeiro de 2017, teve início a etapa de transição do projeto. Apesar de boas avaliações, por parte dos professores, e do vínculo formado entre as escolas, os tutores e a secretaria, o trabalho foi finalizado no início de 2017.

Secretaria Municipal de Educação de Manaus (AM)

Em 2014 foi lançado o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional (ProEmem), fruto do empréstimo do município com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), voltado para a melhoria da qualidade da educação. Houve, especificamente, uma meta voltada à formação dos docentes ingressantes, que contou com o apoio da Fundação Itaú Social.

Para adaptação da matriz da FIS ao contexto de Manaus, foram estudados todos os projetos político-pedagógicos, legislações e documentos oficiais da rede desde a educação infantil até o ensino fundamental II, de modo que a matriz refletisse a realidade local. A matriz do ensino fundamental I conta com quatro dimensões: planejamento, gestão de sala de aula, práticas de ensino e avaliação, sem especificidades por disciplina.

O projeto prevê a formação de tutores que vão a campo para realizar a formação em serviço dos professores, com base na matriz de referentes docentes. A matriz é usada como ferramenta de autoavaliação, com a estipulação de metas e indicadores e como instrumento

de acompanhamento dos professores da rede. A escolha de Manaus foi priorizar a formação dos professores em estágio probatório, sendo utilizada para a formação de 103 professores ingressantes, acompanhados por 27 formadores.

As mudanças práticas na rede, inicialmente, foram observadas pelo sistema de monitoramento, onde é possível ver o resultado dos alunos. Em relação ao comportamento de professores, algumas mudanças foram observadas, como maior socialização nos processos formativos, publicação de artigos dos professores e compartilhamento de experiências entre os docentes. Atualmente, a matriz continua a ser utilizada pela nova gestão, dado que não houve troca de gestão no município de Manaus.

Tabela comparativa entre as experiências

	FCC	INEP	São Paulo	Jacareí	Manaus
1. Tipo de instrumento/formato	Matriz teórica de referentes docentes	Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente	Resolução para exames, concursos e processo seletivo de professores, diretores de escola e supervisores de ensino.	Matriz para formação continuada de professores ingressantes	Matriz para formação continuada do professor ingressante (caráter formativo - não há avaliação)
1.1 Número de dimensões	3: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional	2: objetos de conhecimento e processos	4: perfil, competências e habilidades, bibliografia e legislação	3: conhecimento, prática e engajamento.	4: planejamento, gestão de sala de aula, práticas de ensino e avaliação
1.2 Número de categorias	24	17	Não se aplica.	12	15
2. Especificidades por disciplina	Não há	Sim. Disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Arte.	Sim. Na Educação Básica I: Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Gerais. Na Educação Básica II: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Biologia, Ciências, Química, Física, Geografia, História, Sociologia, Filosofia.	Não há.	Não há.
3. Especificidades por nível e modalidade de ensino	No processo de construção: sim, por nível. Na matriz final: geral.	Geral.	Sim. Educação Básica I e II, Educação Especial e Educação Indígena.	Sim. Apenas Ensino Fundamental I	Sim. Educação Infantil, Ensino Fundamental I (Ensino Fundamental II em elaboração)
4. Estratégia de construção	1 - Grupo focal por etapa de ensino; 2 - Sistematização da discussão pela FCC; 3 - Validação da matriz no grupo focal.	1 - Análise de experiências internacionais e legislação brasileira; 2 - Elaboração interna (INEP e consultor); 3 - Sistema fechado de consulta pública (1.592 indivíduos e 90 instituições); 3 - Seminário com 94 professores de escolas municipais e estaduais; 4 - Proposta preliminar da matriz; 5 - 71 especialistas com notório conhecimento para auxiliar em conteúdos específicos; 6 - Aprovação da matriz final.	1 - Resolução 70/2010: elaborada internamente; 2 - Resolução 52/2013: elaborada internamente.	1 - Construção da matriz pelo Conselho de Governança mais Secretário de Educação João Roberto; 2 - Análise de experiências internacionais; 3 - Validação da matriz pela equipe técnica e pelos tutores.	1 - Contato com o Programa de Tutoria da Fundação Itau Social, que possui uma matriz referência; 2 - Estudos dos documentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, da rede municipal; 3 - Parceria com o CIEDS para a fundação de um núcleo regional para realização da formação dos tutores; 4 - Formação de Grupos de Trabalho para discussão e aprofundamento das matrizes: GT de Educação Infantil, GT de Ensino Fundamental e GT de Gestão; 5 - Construção da matriz de Ensino Fundamental I, a partir da matriz da FIS com participação dos tutores, dos gestores da secretaria e do CIEDS; 6 - Construção da matriz de educação infantil, realizada internamente pela Secretaria (sem parceria com a FIS).

Tabela comparativa entre as experiências (continuação)

	FCC	INEP	São Paulo	Jacareí	Manaus
5. Instituição que liderou a construção	FCC	INEP	Secretaria Estadual Educação de São Paulo	Secretaria Municipal de Educação de Jacareí, com parceria com o LABi e financiamento da Fundação Lemann	Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a FIS/CIEDS
6. Tempo de construção	Dois anos	Dois anos (com o pré-teste foram três anos)	Um ano e meio a dois anos (Resolução 52/2013)	Um ano	3 meses para Ensino Fundamental I e 6 meses para Educação Infantil
7. Atores envolvidos	Professores da rede particular e pública e pesquisadores da FCC.	INEP, Professores, Especialistas, Instituições presentes no Comitê de Governança (INEP, SEB/MEC, SESu, MEC, CAPES, CONSED, UNDIME, CNTE, entidades de estudo e pesquisa e educação e FORUMDIR).	Elaborado internamente	Secretário de Educação e Conselho Gestor (Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Fundação SM, Instituto Singularidades e LABi). Validação da matriz realizada pela equipe técnica da Secretaria e pelos tutores (professores formadores).	Fundação Itau Social/CIEDS, Secretaria Municipal de Educação (DDPM) e formadores
8. Processo de implantação	Não houve.	Não houve.	Realização do concurso público de ingresso na SEE.	1 - Realização do concurso para novos professores; 2 - Identificação e formação dos professores tutores; 3 - Avaliação diagnóstica na entrada dos professores ingressantes; 4 - Formação dos professores ingressantes pelos tutores	1 - Formação dos tutores em núcleos regionais (27 formadores); 2 - Formação feita nas escolas com os professores ingressantes (103 professores). Formador vai a campo com a matriz e estipula metas e indicadores de acompanhamento e desenvolvimento do professor; 3 - Auto-avaliação por parte dos professores ingressantes como estabelecimento de metas. Criação de um sistema de monitoramento pelo CIEDS para avaliar a implementação.
9. Período de implantação	Não houve.	Não houve.	Não se aplica.	Janeiro a dezembro de 2016, quando foi descontinuada. Implementação estava prevista para dois anos.	Início da implantação em maio de 2015.
10. Mudanças identificadas	Não se aplica.	Não se aplica.	A SEE observou a necessidade de incluir mais atores na revisão da Resolução.	Mudança dos professores em sala de aula, trabalho colaborativo, vínculo entre professor tutor e professor iniciante.	1 - Vários artigos publicados pelos professores ingressantes; 2 - No comportamento dos professores, foi observado que há maior socialização nos processos formativos; 3 - Compartilhamento de experiências metodológicas e das práticas. Acerca do sistema de monitoramento do CIEDS, estão começando a analisar o impacto do Programa no desempenho dos alunos.
11. Processo de revisão da matriz	Não houve.	Não houve.	Em curso.	Não houve.	Não houve.
12. Status atual	Matriz publicada em nota técnica da FCC.	Paralisado.	Em curso.	Paralisado.	Em curso.

Enfoque na sala de aula (planejamento, gestão, avaliação): Manaus

Referentes amplos, ligados ao perfil do profissional de maneira geral (conhecimento da área e conteúdo, reflexão sobre a prática profissional): FCC e Jacareí

b) Provas de Ingresso

Eixos e dimensões/Categorias



Domínio de saberes e conteúdos: INEP

Enfoque na escola e sala de aula: São Paulo

Referentes amplos que operacionalizam os referentes específicos, por disciplina: INEP e São Paulo

3. Participação

1. Interno

— São Paulo

2. Apoio de instituições na elaboração



Manaus: Fundação Itaú Social e CIEDS

3. Validação com professores



FCC, INEP, Manaus e Jacareí

4. Validação com instituições



INEP: ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, CNTE, UNDIME, CONSED, CEDES

Apresentação das entrevistas realizadas

Proposta de um Referencial Docente para o Sistema de Ensino Brasileiro

Fundação Carlos Chagas

Patrícia Cristina Albieri Almeida e Vandrê Gomes da Silva: pesquisadores da Fundação Carlos Chagas responsáveis pelo estudo que culminou na proposta de um Referencial Docente.

O estudo teve origem a partir de uma proposta da Prof. Bernadete Gatti de realizar um estudo sobre avaliação docente, avaliando os casos internacionais. Os pesquisadores da Fundação Carlos Chagas produziram, a partir deste estudo, o livro “O Trabalho Docente: Avaliação, Valorização e Controvérsias”, publicado em 2013.

Com a publicação do livro, a Bernadete propôs a continuação do estudo sobre as práticas que contribuiriam para a formação inicial e continuada e para a avaliação dos professores, principalmente a partir do capítulo intitulado “Padrões de desempenho na avaliação docente e profissionalidade docente”, produzido pela pesquisadora Gláucia Torres Franco Novaes. Ainda não havia, naquele momento, clareza com relação ao tema de referentes docentes – este só ficou claro ao longo do processo.

A partir de então, começou a se formar o grupo de pesquisa dentro da Fundação Carlos Chagas, com este foco específico de entender os referentes. Foi financiada pela própria FCC e realizada pela equipe interna, sendo coordenada por Patrícia Cristina Albieri Almeida e Vandrê Gomes da Silva.

Houve especial atenção, neste primeiro momento, com relação à terminologia. Neste sentido, a intenção inicial dos pesquisadores era elaborar um material que contribuísse para as práticas de formação inicial e continuada, que fosse capaz de trazer subsídios ao debate. Foram tomadas precauções conceituais ao falar do tema, visto que, segundo os pesquisadores, há grande receio no contexto brasileiro sobre avaliação do trabalho de professores, principalmente ao se mencionar *standards* ou padrões, pois ainda há a ideia de que estes podem limitar ou até mesmo retirar a autonomia do professor em sala de aula. Portanto, a ideia da pesquisa consistiu em começar uma discussão – ainda muito pouco debatida no Brasil, na época – sobre o que é específico do trabalho docente, isto é, sobre como aplicar os conhecimentos docentes na prática, no dia-a-dia do professor. O foco foi especificar o que é ser um bom professor, com rigor metodológico: entender a ação do professor, o que ele sabe e o que permeia sua profissão.

O objetivo do documento produzido pela Fundação Carlos Chagas, sistematizado no documento “Ação Docente e Profissionalização: referentes e critérios para formação”, foi tentar especificar “aquilo que é próprio do saber docente”, independente do segmento ou etapa que ele atue.

O início do trabalho foi feito a partir de experiências internacionais. As principais referências para compreensão do tema vieram de países como Chile, Reino Unido, Estados Unidos e Austrália. Os pesquisadores da FCC observaram que os países tinham em comum três dimensões centrais: conhecimento docente, prática docente e engajamento docente.

Para que os referentes não fossem fruto apenas de uma revisão internacional sobre o tema, os pesquisadores acharam fundamental trazer esta pesquisa para o contexto brasileiro. A criação

de grupos operativos de debate foi fundamental para que aqueles que estão diretamente envolvidos no tema possam estar envolvidos na discussão e para evitar a visão exclusiva de especialistas e acadêmicos sobre o assunto. Foram selecionados, para tanto, professores considerados bons pelos seus pares, a partir da indicação das redes e das escolas.

Foram formados seis grupos compostos por: professores da educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio, coordenadores pedagógicos e formadores.

Com os devidos cuidados, não foi mencionado aos profissionais, em momento algum, a palavra referentes/padrões e as experiências internacionais, para que não influenciasse na opinião dos mesmos. Neste sentido, a natureza do trabalho dos professores no documento não era apenas de efeito consultivo; a FCC priorizou que fosse um processo colaborativo, uma construção conjunta, a fim de valorizar a visão do profissional da educação

A pesquisa foi conduzida a partir do questionamento do que é próprio da atividade docente, isto é: “que características tem um professor que faz um bom trabalho na escola?”. A intenção da pergunta foi estimular e incentivar nos professores a fazerem uma autoavaliação, a partir de um debate técnico e não ideológico.

Após essa primeira reunião dos seis grupos operativos, os pesquisadores da FCC se reuniram para fazer uma primeira transcrição das atividades e chegar em um consenso do que foi discutido. Para os pesquisadores, foi interessante notar que o que havia sido visto no contexto internacional foi sustentado nos grupos operativos. Com base nesta primeira sistematização, foi feita uma segunda reunião com os profissionais que compuseram os grupos focais para que houvesse uma revisão por parte deles, para apenas a partir desta validação ser feita a sistematização final e publicação da pesquisa pela FCC.

O processo da pesquisa, envolvendo a construção do desenho metodológico, o contato com os profissionais da educação para a pesquisa e a redação do relatório durou aproximadamente dois anos. O processo todo levou aproximadamente três anos e meio, considerando a pesquisa inicial que culminou na produção do livro da Prof. Bernadete Gatti.

Com a pesquisa finalizada, a FCC realizou um evento aberto, que contou com a participação de aproximadamente 90 pessoas, no ano de 2015. Não houve divulgação em âmbito nacional ou estadual do documento, por escolha da FCC.

Até 2017, os pesquisadores não haviam recebido nenhum retorno específico acerca da implementação do documento por alguma rede municipal ou estadual, apesar de alguns

municípios terem manifestado que estavam utilizando os referentes. O MEC, por sua vez, está utilizando o documento em uma comissão para a discutir a reforma das licenciaturas, da qual a Prof. Bernadete Gatti faz parte.

Para os pesquisadores, a academia brasileira não discute este tema: há, na literatura, a discussão sobre conhecimentos profissionais que estão na base da docência; no entanto, não há literatura voltada para *como* aprender a docência. Não há o uso da palavra referentes ou padrões docentes – não é uma temática. A Universidade Federal de São Carlos foi citada como um espaço onde a aprendizagem da docência vem sendo discutida de maneira mais abrangente.

Ligado a esta lacuna, houve uma reação advinda de alguns pesquisadores e acadêmicos que afirmaram se tratar de uma proposta normativa, que tolhe a autonomia do professor. Na visão dos pesquisadores, os referentes docentes têm um outro papel, de aumentar a autonomia do professor – justamente o oposto. Para eles, no Brasil, tem se observado uma mudança no perfil do professor, principalmente advindos de camadas socioeconômicas mais baixas e com muitas lacunas na sua formação. Apesar de não termos referentes, porém, os parâmetros curriculares nacionais têm sido utilizados e têm cumprido, minimamente, este papel.

A expectativa é que este documento possa ser utilizado como base para a discussão sobre formação inicial, estágio probatório, prova de ingresso, acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores, autoavaliação do professor, formação continuada, protocolo de pesquisa, guia de observação de sala de aula, desde que devidamente adaptados.

Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Gabriela Miranda Moriconi: foi Coordenadora Geral de Instrumentos e Medidas Educacionais no INEP, na época em que foi concebida a Prova Nacional.

A Prova teve início com um pedido feito pelo ex-ministro Fernando Haddad, no ano de 2009, ao então presidente do INEP, Reynaldo Fernandes. A proposta era criar uma prova para que os estados e municípios usassem em seus próprios concursos, além de direcionar a formação inicial docente. O pedido de Haddad foi também motivado por uma demanda advinda do CONSED e da UNDIME de avaliar os professores em serviço.

Algumas evidências foram centrais para que esta demanda viesse à tona. Em primeiro lugar, o fato de que, de acordo com o Censo Escolar, cerca de 25% dos professores contratados no Brasil eram para cargos temporários. Em segundo lugar, o fato de que cada rede municipal ou estadual deve realizar a sua própria prova torna o sistema de contratação docente muito caro e

pouco eficiente no sentido de utilização dos recursos – as redes também apontam para a dificuldade em contratar boas empresas de concursos e por ter equipes técnicas reduzidas e com pouco conhecimento para definir os requisitos e acompanhar os concursos. Em terceiro lugar, a ausência de informações acerca da qualidade dos processos seletivos ou provas, decorrente da ausência de um banco de dados agregados sobre os concursos realizados pelos municípios e estados, que não precisam divulgar os dados ao Ministério da Educação ou ao INEP.

Neste cenário, diversas alternativas poderiam ser pensadas para melhorar o processo de contratação docente, como a aplicação de provas escritas, a análise de currículo, a realização de entrevistas, a observação de uma aula prática, dentre outros. No caso brasileiro, porém, como apontado pela pesquisadora, a prova escrita se mostra a opção mais confiável, dada a dificuldade de realizar as demais alternativas em um processo centralizado como o nosso (onde as seleções não são feitas por escola e sim pelo município ou pelo estado, com um grande volume de inscritos) e também desconfiança nos processos menos objetivos no país.

A prova escrita, assim, surge como garantia que os professores tenham conhecimentos básicos necessários para iniciar sua prática. Apesar de não ser uma garantia óbvia, já seria um avanço para a discussão no Brasil. Para não afetar a autonomia dos entes federados, a prova seria proposta de modo facultativo, sendo opcional aos estados e municípios a adesão, ou não, à prova. Moriconi destaca, ainda, que a prova poderia ser usada como uma das etapas de contratação, dando maior autonomia para que os estados e municípios decidam o seu modo de contratação.

Com a decisão do INEP de realizar uma Prova Nacional, a primeira etapa foi a realização de uma revisão na literatura internacional acerca de instrumentos utilizados por outros países para entrada na carreira docente como: certificação, processo seletivo, diploma, entrevista, prova escrita, análise de currículo, dentre outros. Foi observado, neste levantamento, uma multiplicidade de formas de ingresso.

Nesta primeira etapa, o levantamento bibliográfico não foi feito utilizando o termo referentes. A busca foi feita em países que possuíam definições claras e compartilhadas sobre os critérios do que seria um bom professor e que utilizam esses critérios para avaliação em algum momento na sua carreira. Foi realizada uma busca acerca de: diplomas específicos para docência ou certificados, provas escritas com questões fechadas e abertas sobre conteúdos

curriculares e pedagógicos, currículo dos candidatos, entrevistas com diretores e/ou conselho escolar. Foi observado que há uma multiplicidade de formas de ingresso.

A escolha dos país baseou-se na existência de definições claras e compartilhadas sobre os critérios do que seria um bom professor e na utilização desses critérios para avaliação em algum momento da carreira. Foram encontradas experiências na Austrália, Canadá, Cingapura, Chile, Cuba, Estados Unidos e Inglaterra.

O objetivo neste levantamento foi verificar quais eram as características em comum e os fatores recorrentes nas listas de padrões e referentes docentes. De acordo com o levantamento do INEP, feito à época, os fatores recorrentes nas “listas de padrões” para docentes eram:

- Domina os conteúdos curriculares das disciplinas que leciona, o que inclui a compreensão de seus princípios e conceitos;
- Conhece as características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contexto em que vivem, e como esses fatores afetam sua aprendizagem;
- Domina a didática das disciplinas que ensina, incluindo diversas estratégias e atividades de ensino;
- Domina o currículo ou as diretrizes curriculares;
- Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, os momentos de desenvolvimento dos alunos e seu nível de aprendizagem;
- Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos;
- Seleciona estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem, a disciplina que ensina e o currículo, permitindo com que todos os alunos demonstrem o que aprenderam;
- Estabelece um clima favorável para a aprendizagem, baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e entusiasmo;
- Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos;
- Estabelece e mantém normas de convivência em aula, de modo que os alunos aprendam a ter responsabilidade pela sua aprendizagem e a dos colegas;
- Demonstra valores, atitudes e comportamentos positivos e promovem o desenvolvimento deles pelos alunos;

- Comunica-se efetivamente com os pais de alunos, atualizando-os e buscando estimular o seu comprometimento com o processo de ensino aprendizagem dos alunos;
- Aplica estratégias de ensino desafiantes e coerentes com os objetivos de aprendizagem e com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos;
- Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e da busca independente do conhecimento;
- Otimiza o tempo disponível para o ensino, garantindo o máximo de aprendizagem de cada aluno durante toda a duração da aula;
- Avalia e monitora o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes;
- Busca aprimorar seu trabalho constantemente a partir de diversas práticas, tais como: a reflexão sistemática de sua atuação, a autoavaliação em relação ao progresso dos alunos, as descobertas de pesquisas recentes sobre sua área de atuação, e as recomendações de supervisores, tutores e colegas;
- Trabalha em equipe com os demais profissionais para tomar decisões em relação à construção e/ou implementação do currículo e de outras políticas escolares;
- Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão, incluindo aquelas relativas à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos;
- Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes.

A partir da literatura internacional e da análise da legislação brasileira, foi produzido um primeiro documento em maio de 2010, para consulta pública. Tal documento foi produzido pela equipe do INEP com a consultoria da Prof. Paula Louzano.

Ao todo, foram recebidas colaborações de 1592 indivíduos e de 90 instituições. Além disso, algumas entidades publicaram posicionamentos públicos com relação à Prova Nacional, dentre elas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

Sobre as entidades, Moriconi relata que havia divergências. No CNTE, a resposta foi positiva, pois entendiam que a proposta facilitaria o acesso dos docentes à profissão e

viabilizaria mais concursos. O CNTE, porém, apresentou também algumas preocupações, como a necessidade de reforçar que a prova seria apenas para ingresso e não para avaliar o trabalho de professores já em exercício, e também em não divulgar os resultados individuais dos professores.

Já FORUNDIR, CEDES, ANPED e ANFOPE pediram para que, antes de criar o Exame, fosse desenvolvido um currículo base para a formação de professores. Um dos pontos centrais era a preocupação que a prova causasse “estreitamento da visão curricular da formação”, e dessa forma, não havendo um currículo implantado, a matriz do Exame substituiria o currículo. Diante disso, essas entidades pediram a revogação da Portaria que criava o Exame e a retomada da questão da definição e implantação do currículo de formação do professor.

Diante desse pedido de revogação, o ex-ministro Haddad optou pela não revogação da Prova Nacional, mas criou um Comitê de Governança para a Prova Nacional. Com isso, a proposta prosseguiu. No entanto, dentro do próprio MEC, novos movimentos contra a prova emergiram, o que dificultou e estagnou politicamente o processo. Não havia, dentre o corpo de gestores do MEC um consenso com relação à validade da criação de uma Prova Nacional para Ingresso na Carreira Docente.

Paralelamente à questão política, o INEP deu prosseguimento aos trabalhos referentes à Prova Nacional. Em 2011, foi realizado um seminário em Brasília, com 94 professores de escolas municipais e estaduais com bons IDEBs. Com o objetivo de discutir o perfil do docente ingressante, o INEP propôs quatro questões centrais ao debate:

- O que um professor deve saber?
- O que um professor deve ser capaz de fazer?
- O que deve ser exigido no ingresso na carreira docente?
- O que pode ser desenvolvido após o ingresso? Quem pode contribuir para isso?

Com base no levantamento internacional, nos documentos e na legislação nacional, nas contribuições advindas da consulta pública e no material produzido no seminário, a equipe do INEP produziu uma proposta prévia da matriz da Prova Nacional. O modelo inicialmente construído focou em avaliação de competências aliada a conhecimentos profissionais para então ter o perfil do professor, feito para a educação infantil e o ensino fundamental I. Foi criada, então, uma comissão assessora, com 71 especialistas de notório conhecimento, para ajudar na elaboração dos conhecimentos específicos desta primeira proposta.

Com o auxílio da UnB, foi realizada uma segunda proposta da matriz, mais simplificada. Tal proposta foi disponibilizada para consulta. Foram consultados, especialmente, os membros do Comitê de Governança.

A partir deste momento, alguns encaminhamentos foram:

- Substituição da Portaria Normativa Nº 14, de 21 de maio de 2010, que institui o Exame, e da Portaria Nº 1.103, de 1º de setembro de 2010 por nova Portaria;
- Principais alterações propostas constantes da nova Portaria:
 - Nome passa a ser “Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente”;
 - Incluída a ideia de que será “exclusivamente para fins de seleção em concursos públicos”;
 - Explicitada a questão da utilização dos resultados;
 - Explicitada a questão da autonomia dos entes federados;
- Abertura de um período de análise da proposta de matriz e dos subsídios que a fundamentaram pelas entidades representativas da área educacional.

A matriz foi apresentada para:

- 1 reunião do Comitê de Governança, com a presença de representantes de todas as entidades e órgãos participantes;
- 26 Fóruns Estaduais da UNDIME, para um público total estimado em 4.000 pessoas;
- Seminário do CONSED realizado em Palmas/TO, com a participação dos 27 Secretários Estaduais.

O INEP recebeu contribuições por escrito das seguintes entidades: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), além de um documento elaborado por diversas entidades da área de educação. Os pontos contra que constavam no documento eram sobre avaliação de competências, analisando que estas não podem ser desvinculadas dos conhecimentos e de que as competências são adquiridas na prática docente.

As sucessivas críticas geradas na reunião, geraram oposição dentro do INEP. Com isso, para que a discussão sobre a prova não fosse arquivada, os favoráveis à prova abriram a possibilidade para alterações por parte daqueles que se opunham dentro do INEP. No entanto, Moriconi relata que essas novas alterações descaracterizam a intenção dos referentes que

compunham a prova, apesar das ideias iniciais permanecerem. Após essas novas alterações, foi realizada outra reunião com o Comitê, e mais uma vez marcada por divergências.

Após o trabalho de refinamento, a Matriz de Referência foi apresentada novamente ao Comitê de Governança, em julho de 2011, analisada e aceita por todos os representantes das entidades e órgãos que compunham o Comitê de Governança. O INEP, a partir desta aprovação, continuou trabalhando na prova, mas sem o apoio do MEC, que deveria ter feito a comunicação e mobilização dos municípios, mas não o fez.

Neste momento, deu-se início ao processo da Prova Docente propriamente dita, que consistia na produção de itens, revisão de itens e validação de itens para então seguir para o pré-teste dos itens.

Tanto o CONSED quanto a UNDIME receberam muito bem a prova, passando-a aos seus estados e municípios. No entanto, não houve implementação em nenhuma unidade federativa, visto que a prova foi arquivada.

Ao todo foram três anos, os dois primeiros anos para aprovação da prova de ingresso, e o último ano para pré-teste com reajustes e alterações. Atualmente, a prova está arquivada no INEP, sem perspectiva de aplicação nacionalmente¹.

Ao avaliar o processo, Moriconi afirma que os entraves políticos e divergências conceituais sobre como se deve avaliar o trabalho do professor no Brasil ainda é pouco discutido tanto no âmbito político quanto no acadêmico. Neste sentido, as resistências encontradas dentro do MEC e do INEP demonstram claramente essa situação, evidenciando a falta de clareza sobre a finalidade de uma prova de ingresso e dos referenciais de atuação docente.

São Paulo

Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

Valeria Souza (Coordenadora de Gestão de Educação Básica)

Os referenciais docentes de São Paulo estão contidos na Resolução SE n. 52/2013 – que foi implementada em substituição à resolução 70/2010. A resolução 70/2010 é considerada a primeira iniciativa de se fazer referenciais na rede estadual paulista, constituindo um grande desafio, segundo Valeria.

Em 2010, a motivação inicial para elaboração dessa matriz foi que não havia exames, concursos e processos seletivos que definissem exatamente o perfil profissional desejado para

¹ Consultamos Mariângela Abrão, atual Diretora de Avaliação da Educação Superior, que confirmou a paralisação da Prova Nacional no INEP.

a rede. A iniciativa foi da própria Secretaria de São Paulo, a partir da necessidade verificada pela própria rede.

A primeira resolução (70/2010) foi criada sem a inclusão dos atores no processo. Foi uma resolução mais completa, de acordo com Valéria, mas menos dialogada. Ela foi elaborada com o objetivo de servir como base para o concurso e foi um pouco mais impositiva do que as soluções mais recentes. Dado que estava diretamente relacionada ao concurso, não fazia sentido abrir a seção da bibliografia, por exemplo. Na resolução 52/2013 também não houve participação dos demais atores da rede, por conta da rapidez que o processo exigia.

Sendo assim, nas duas primeiras resoluções os perfis eram vinculados ao concurso de ingresso, não sendo utilizados para formação continuada.

Com relação aos referenciais docentes atualmente em voga em São Paulo (Resolução 52/2013) foi criada uma matriz com competências técnicas gerais, por disciplina ao se tratar do professor da educação básica I e II, de educação especial e de educação indígena. Foram criadas competências técnicas gerais para as disciplinas de: língua portuguesa, matemática, conhecimentos gerais (história, geografia e ciências físicas e biológicas), educação física, arte, língua estrangeira moderna (inglês, espanhol, alemão, francês, italiano, japonês), biologia, química, física, sociologia e filosofia. Para o professor que trabalha por disciplina foi construído um perfil específico para cada profissional e para cada área de atuação. Além disso, foi criada também uma matriz de competências para a função de supervisor escolar, com habilidades específicas em cada uma das dimensões da gestão.

Com relação à resistência por parte dos professores, Valeria aponta que a resistência é anterior ao processo de avaliação, não precisamente à matriz. Ela acrescenta que se há uma matriz pensada para desenvolvimento profissional há uma quebra desse paradigma, mas há dificuldade da Secretaria em comunicar as matrizes desta forma. Neste sentido, os referenciais não conseguiram atingir o objetivo de inserir a mentalidade de desenvolvimento profissional nos professores, sendo entendidos como instrumentos de avaliação.

Atualmente, a rede está em processo de revisão das matrizes – a matriz de dirigentes de ensino, por exemplo, já se encontra atualizada e servirá para a certificação dos mesmos; a de supervisores de ensino está em andamento. Com as revisões atualmente em curso, o concurso de diretor será com o novo perfil de profissional para concurso público, que servirá como base para o concurso e para o curso de formação desses profissionais.

No caso dos diretores, Valéria conta que a Secretaria vai começar a inserir essa lógica do desenvolvimento profissional também; ou seja, além de concurso público, haverá a realização de um curso bastante aprofundado para diretor de escola, para ajudar o profissional a conhecer seu itinerário formativo e entender que aquele perfil e aquela capacidade faltantes podem ser construídos.

Na atual revisão das matrizes, a Secretaria vem buscando maior participação, incluindo os professores da rede e os sindicatos. Valéria tratou da necessidade desta participação para que os professores se sintam refletidos no processo, mas destacou a dificuldade de participação em uma rede tão ampla como São Paulo.

A proposta para que os professores participem dessa releitura da Resolução 52 é construir uma minuta, deixar disponível no *site* da Secretaria Estadual e abrir para consulta. Além da consulta pública ao documento no *site*, a Secretaria pretende realizar grupos focais, entendendo que com os grupos de trabalho é possível ter críticas mais direcionadas por parte profissionais. A intenção da secretaria é separar os referenciais docentes da perspectiva do concurso, discutindo o perfil profissional em um primeiro momento. Dado que os concursos serão feitos apenas após o período eleitoral, os professores poderão participar do processo ao longo do primeiro semestre de 2018.

Jacareí

LABi e Fundação Lemann

Fernando Mendes: atuou como coordenador do projeto a partir de 2016, sendo responsável pela articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Gestor do Projeto (Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Fundação SM, Instituto Singularidades)

O projeto Formação Inicial de Professores (FIP) teve início a partir da aproximação do Ex-Secretário Municipal de Educação, João Roberto, e a Fundação Lemann por meio de um projeto de capacitação de lideranças educacionais. Da aproximação de João Roberto com a Fundação Lemann e a Fundação SM, teve início um grupo para discussão de políticas para o ingresso de novos professores, principalmente focado no estágio probatório (três anos iniciais da carreira). A demanda de pensar em um projeto para o estágio probatório partiu do próprio João Roberto, dada a necessidade da rede municipal de Jacareí de contratar e formar novos docentes considerando que muitos dos professores ativos estavam em vias de se aposentar.

Foi criado, assim, o projeto de Formação Inicial de Professores (FIP). O projeto foi pensado para capacitar e formar os professores ingressantes no município, o que fez suscitar a preocupação com a contratação de novos professores e com a qualidade dos cursos de

pedagogia. O projeto foi pensado a partir do desenvolvimento de competências e habilidades prioritárias para os primeiros anos de atuação docente, o período do estágio probatório. Com isso, o grupo começou a estudar e pensar quais seriam essas competências e em que base elas seriam fomentadas, para então construir o instrumento de referência.

O projeto teve início em 2015, com o financiamento da Fundação Lemann e execução do LABi (Laboratório de Inovação Educacional). Foi criado um conselho gestor para o projeto, composto por: Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Fundação SM, Instituto Singularidades. O projeto também contou com envolvimento da Fundação Bill e Melinda Gates, que realizava o acompanhamento em outros países de práticas de formação inicial de professores de outra natureza. Esta parceria proporcionou ao município a oportunidade de expor o FIP na Inglaterra, possibilitando conhecer iniciativas bastante avançadas em relação a tutoria e mentoria para professores iniciantes.

Houve, ainda, uma intensa troca de experiências com o Programa Tutoria da Fundação Itaú Social, dada a similaridade dos objetivos. O contato com a Fundação Itaú Social foi estabelecido a partir de um evento promovido pelo CONSED para discutir propostas e iniciativas sobre formação docente, em especial voltadas ao estágio probatório.

Com início da sua concepção em 2015, o projeto estava previsto para durar três anos, sendo implementado de 2016 a 2018. Em 2015, foi feita a concepção da matriz.

A matriz é organizada por competências gerais, voltada para professores do Ensino Fundamental I. Ela é estruturada por três dimensões: conhecimento docente, prática docente e engajamento profissional. Em cada dimensão há subdimensões, que contêm indicadores específicos – no total, há 12 subdimensões.

O projeto previa os seguintes instrumentos:

- Lista de competências dos professores ingressantes;
- Ferramentas de auto avaliação e avaliação: utilizado pelo professor tutor, para descrever o nível da prática do professor ingressante, seus pontos fortes e áreas para melhorias;
- Guia de observação de sala de aula: utilizado pelo professor tutor, o qual descreve a prática a ser observada, as evidências coletadas e as reflexões obtidas a partir da observação;
- Biblioteca de recursos: consiste em materiais públicos para utilização de todos os professores, materiais específicos para formação, na prática, do ingressante;

- Registros reflexivos: são base para discussão sobre a prática em reuniões pedagógicas entre professores, e professores e seus tutores. São basicamente o instrumento que dá suporte para a prática reflexiva, em um formato de diário para preenchimento;

- Cardápio de cursos: consiste em uma plataforma online para cursos à distância. Esses cursos seriam vinculados ao desenvolvimento das competências, cada competência e cada habilidade poderia ser desenvolvida pelos cursos, os quais seriam indicados também para que o professor fizesse à medida em que ocorresse o acompanhamento;

- Legislação do estágio probatório: do programa FIP são o Decreto n. 3.579/2016 e Portaria n. 4.256/2016; do estágio probatório são o Decreto n. 849/2004 e o Decreto n. 2.797/2014.

- Professor tutor;

Dentre todos os instrumentos, o cardápio de cursos seria implementado apenas na segunda etapa do programa, no entanto, como não houve continuidade, ele não chegou a ser implementado. Os demais foram já considerados na etapa preliminar de implementação do projeto.

A construção da matriz foi feita pelo Conselho de Governança e pelo Secretário de Educação. As etapas de construção eram reportadas para a equipe técnica do projeto e para os coordenadores pedagógicos, que validavam o processo.

Não houve participação direta dos professores na construção da matriz - apenas os professores em cargos de coordenação e diretores tiveram contato direto na implementação do projeto. Apesar disso, não houve resistência dos professores. Para Fernando, isso foi consequência de um processo cuidadoso de alinhamento com os professores, com o sindicato, com o Conselho Municipal de Educação. Deste processo, os coordenadores surgiram como parceiros do projeto e os professores sentiram-se acolhidos.

Fernando conta que o projeto foi trabalhado no CONSED, e junto dos responsáveis dentro do sindicato. Houve preparação e apresentação prévia sobre o projeto para os órgãos envolvidos. Priorizou-se a formação dos coordenadores pedagógicos, para que, estes ao falar com os novos professores, tivessem posicionamento de apoio e parceria, com exclusiva finalidade de contribuição. Com os professores iniciantes, foi evidenciado que os tutores estavam na posição exclusiva de apoio, e não de investigação/avaliação do trabalho feito em sala de aula.

A partir de 2016, começou a implementação do projeto, com a identificação dos professores tutores e a realização do concurso para ingresso de novos docentes. Foi realizado, no início

do ano, o planejamento de todas as etapas do projeto e de sua implementação, pois era necessário garantir os instrumentos legais para viabilização do processo de acompanhamento dos professores iniciantes.

A Secretaria Municipal de Jacareí não conta com o cargo de coordenador pedagógico – são professores que assumem o cargo de coordenação nas escolas de ensino fundamental. O desafio do projeto, neste sentido, foi criar instâncias de formação dos tutores, dado que estes não haviam sido escolhidos pelo projeto. Ao todo, foram formados 32 professores, correspondente ao número total de escolas da rede municipal de educação.

Após formação dos tutores, houve o lançamento do programa e criação do decreto n. 3579/2016, que instituiu o programa como uma política local de educação. Fernando conta que o decreto foi feito com o objetivo de garantir a continuidade do projeto após a transição do governo municipal, ao fim de 2016.

Em 2016, o primeiro ano de implementação do projeto, foi realizada uma avaliação diagnóstica, na entrada dos professores na rede, logo após o concurso. Foram desenvolvidas várias ferramentas para avaliação e autoavaliação, que deveriam embasar o trabalho dos tutores. Houve dois momentos nesta avaliação: em agosto, a realização da avaliação diagnóstica após o ingresso dos professores e a apresentação das competências; e um segundo momento, em outubro, para a realização da autoavaliação. Estas duas avaliações deveriam pautar o planejamento do tutor, para que estes observassem onde eram necessários ajustes e para que as competências fossem desenvolvidas ao longo dos três anos. Com base no conjunto de competências que deveriam ser priorizadas no primeiro ano do professor, a proposta era consolidar arranjos voltados para correção de eventuais defasagens e dificuldades dos professores, de modo que essa formação pudesse ser customizada tanto para os professores quanto para os coordenadores.

Esses arranjos eram realizados em duas instâncias de acompanhamento: de tutor para professor, e de equipe técnica da secretaria para tutor. Os arranjos eram pensados pela equipe da secretaria em parceria com o Fernando, de modo que pudessem fomentar práticas colaborativas de troca, colocando os professores para trabalharem em conjunto e de modo cooperativo, auxiliando quem apresentasse maiores dificuldades.

Com a implementação da matriz, mesmo que preliminar, Fernando observa que houve mudanças nas escolas e com os professores. Para Fernando, o que fez o projeto ser bem aceito de modo natural pelos professores foi a comunicação do projeto, junto do cuidado em

desenvolver o vínculo entre professor tutor e professor iniciante. Para essa etapa preliminar de implementação, Fernando afirma que a compreensão dos professores – tutores e iniciantes – sobre os instrumentos que a gestão pública oferece em favor de sua formação foi um elemento muito significativo. Além disso, antecipar eventuais dificuldades para os diretores com o programa foi muito importante também. Neste sentido, com os diretores foi trabalhado a influência que o contexto pode exercer sobre o trabalho do professor, sempre considerando as especificidades do local.

A principal resistência prevista, que era a recepção do FIP, como instrumento avaliação do trabalho docente foi contornada da melhor forma possível. Todo o processo foi pautado por muito diálogo, atenção para cada profissional envolvido no processo, e estabelecimento de vínculo entre professor tutor e iniciante como apoio. Fernando diz que olhar para as especificidades foi essencial, pois deu maturidade para todos na discussão da proposta.

Apesar de não ter sido efetivamente implementado, Fernando conta que há registros de mudanças nos professores em sala de aula. Recordar-se de registro de professores que efetivamente reconheceram que tinham desafios superados em relação ao trabalho, mudanças de prática ao olhar para o seu próprio trabalho, e percepção da importância de um apoio inicial para quem está ingressando na carreira docente.

No final de 2016, com a aproximação do início da nova gestão em janeiro de 2017, teve início a etapa de transição do projeto. Houve uma reunião entre as gestões (gestão que estava finalizando o mandato e gestão que estava iniciando o mandato), com a presença da nova secretária. Na reunião foram apresentados os resultados do projeto, seus desafios e formas de continuação para a nova equipe, reforçando a importância do FIP. Inclusive, foi enfatizado que não haveria problemas financeiros, dado que a Fundação Lemann daria continuidade ao suporte financeiro.

Infelizmente, o projeto não teve continuidade, apesar das tentativas feitas pela gestão anterior de dar continuidade ao processo, como a promulgação do decreto. Apesar de boas avaliações, por parte dos professores, e do vínculo formado entre as escolas, os tutores e a secretaria, o trabalho foi finalizado no início de 2017.

A matriz atualmente não está publicada. Numa segunda etapa do projeto seria implementada a ideia do cardápio de cursos, o que estaria disponível online para professores e tutores.

Para Fernando, por fim, o grande mérito do FIP foi mostrar as fragilidades do professor para a secretaria, que se atentou para isso e passou a atuar mais alinhada às necessidades das

escolas, dos professores e tutores. Ou seja, a secretaria passa a reconhecer as especificidades de cada escola.

Manaus

Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da Secretaria Municipal de Manaus

Rita Esther de Luna (Chefe do DDPM), Daila (Coordenadora Programa Tutoria) e Adriana (Coordenadora Pedagógica)

Em meados de 2013 para o ano de 2014, a Secretaria de Educação de Manaus teve um grande movimento, interno, para construção de novas creches. Neste momento, foi verificada a necessidade da rede de formar os novos docentes, com especial atenção para o estágio probatório. Para isso, a Secretaria enxergou a necessidade de contar com algum parceiro externo que os auxiliasse na estruturação do processo formativo dos novos docentes, rumo a um desenvolvimento profissional mais humanizado, em uma rede tão grande como a de Manaus (3ª maior rede do país). A própria prefeitura de Manaus reconhecia que era preciso atentar para a questão da qualidade e de novas estruturas educacionais no município, englobando as etapas da educação infantil e ensino fundamental I e II. Neste contexto de melhoria da qualidade da educação, a discussão foi iniciada de modo interdepartamental, levantando os pontos centrais relacionados ao estágio probatório e à formação dos professores ingressantes.

Em 2014, foi instituído o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional (Proemem) na rede municipal de ensino de Manaus, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O Proemem prevê quatro componentes: expansão do número de escolas com a construção dos Centros Integrados Municipais de Educação (Cimes); melhoria na qualidade da educação; gestão educacional; e administração de projetos.

Este projeto foi muito importante para levantar as necessidades de todos os departamentos da Secretaria. Houve, especificamente, uma meta voltada à formação dos docentes ingressantes, para a qual o BID sugeriu o contato com a Fundação Itaú Social. A partir deste contato, a Fundação decidiu por apoiar a secretaria de Manaus oferecendo o programa sobre tutoria pedagógica para iniciar a estruturação da matriz de referenciais docentes.

A Fundação Itaú Social² possui uma matriz de referenciais docentes básica, que pode ser adaptada para os municípios ou estados que desejarem implementá-la. A metodologia para a

² Consultamos Patrícia Mota Guedes sobre o Programa da Fundação Itaú Social. A descrição do Programa encontra-se no Anexo III deste documento.

construção da matriz base foi inspirada em pesquisas e experiências nos bairros de Nova Iorque, sistematizadas pela FIS.

Com o aceite da Secretaria Municipal de Manaus, a Fundação Itaú Social estabeleceu a parceira e o CIEDS (Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável) ficou responsável por sua execução, principalmente na preparação e formação dos servidores dentro da metodologia da matriz proposta.

Para adaptação da matriz da FIS ao contexto de Manaus, foram estudados todos os projetos político-pedagógicos, legislações e documentos oficiais da rede desde a educação infantil até o ensino fundamental II, de modo que a matriz refletisse a realidade local e para que não houvesse nenhum problema em sua implementação.

A matriz foi elaborada para educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II. As duas primeiras foram implementadas de imediato, e o de ensino fundamental II entrou apenas no ano de 2017. Adriana contou que inicialmente foi construída a matriz do ensino fundamental I com a ajuda do CIEDS. Já a matriz de educação infantil foi construída pelos próprios formadores de Manaus, dentro da realidade educacional do município. Por fim, a matriz do fundamental II foi elaborada a partir das duas experiências.

A construção da matriz levou de 5 a 6 meses. Foram 3 meses para o ensino fundamental e de 6 meses da educação infantil. Na construção, houve participação dos formadores, da equipe da secretaria e do CIEDS. A metodologia para contextualização da matriz à realidade foi por meio de grupos de trabalho: da educação infantil, do ensino fundamental e de gestão, todos com o objetivo de acompanhamento. Então, a equipe dos 25 formadores foi distribuída em 25 grupos para realização de diversas atividades, envolvendo todos os atores da rede.

A implementação da matriz de ensino fundamental I teve início em maio de 2015, com base em um modelo de preparação dos formadores e professores em modelo cascata, nas escolas. Houve preparação de 25 formadores, que formariam outros 25, e assim sucessivamente, até que se alcançasse toda a rede.

A formação foi iniciada pelos núcleos regionais. A partir desta formação, os formadores vão à campo para realizar a formação nas escolas. A tutoria diária, assim, é realizada em campo, diretamente na escola: à medida em que o professor ingressante está atuando, ele também está sendo formado pelo professor tutor. Todo o pessoal envolvido, tanto formadores quanto em formação, são exclusivamente da rede municipal de Manaus. Para a seleção dos

formadores, foi realizado um processo seletivo pela prefeitura, que selecionou os formadores a partir do quadro de professores da própria rede.

As entrevistadas relatam que a matriz é para acompanhamento formativo, constituída por competências e habilidades. Ela foi elaborada para refletir todo o processo formativo do professor a partir da realidade e do contexto, sendo assim, ela ajuda a olhar para o professor, com o auxílio de indicadores precisos de competências e habilidades que mostram onde ele precisa desenvolver.

Neste sentido, a matriz de referenciais docentes tem sido empregada como uma referência para pensar todo o processo formativo do professor. A matriz, de acordo com as entrevistadas, é usada “como uma lente” quando o formador vai em campo, auxiliando no acompanhamento formativo dos professores. “O formador quando vai a campo, está sempre com a matriz”, afirmaram.

É também usada como ferramenta de autoavaliação, com a estipulação de metas e indicadores e como instrumento de acompanhamento dos professores da rede: os professores, com base na matriz, fazem sua autoavaliação e analisam onde se encontram dentre os níveis propostos, estabelecendo metas. Com base nestas metas, o professor é acompanhado pelo tutor, que monitora o desempenho dos docentes.

A matriz não está sendo utilizada atualmente para avaliação dos professores no estágio probatório, porque não há uma lei que permita este uso. Portanto, ela é usada apenas em caráter formativo e não tem caráter avaliativo no tocante ao desempenho do professor ingressante. Está sendo usada para a formação de 103 professores ingressantes, acompanhados por 27 formadores.

Sobre resistência contra a matriz na rede, as entrevistadas contam que contra o documento especificamente não houve, pois foram tomados os devidos cuidados para que a matriz estivesse adaptada à realidade da rede de Manaus. Houve uma certa antipatia no início, visto que um professor passou a acompanhar o trabalho de outro professor, mas à medida em que foi sendo implementado isso se tornou insignificante.

Com as escolas, o projeto da matriz foi trabalhado de modo muito dialógico, com muito cuidado por parte da secretaria ao entrar na escola e apresentar esse novo projeto. A secretaria realmente atuou como um mediador, pois antes de ir até a escola, houve um processo de articulação com as escolas, houve preparação específica para que não houvesse problemas dessa natureza. As entrevistadas destacaram que o respeito ao espaço escolar e a conversa

com os diretores e professores foi essencial para que a matriz tivesse uma boa implementação.

As mudanças práticas na rede, inicialmente, foram observadas pelo sistema de monitoramento, onde é possível ver o resultado dos alunos. Como o tempo de formação e necessidades da escola são diferentes em cada contexto escolar, não é possível destacar mudanças gerais. Além disso, as entrevistadas destacaram o pouco tempo de implementação para verificação dos resultados. Em relação ao comportamento de professores, algumas mudanças foram observadas, como maior socialização nos processos formativos, publicação de artigos dos professores e compartilhamento de experiências entre os docentes.

A matriz não é publicada em nenhum espaço. O acesso a ela se dá apenas diretamente entre o professor e seu formador. As entrevistadas justificaram a importância do professor entender o contexto – não é apenas um exercício de preenchimento da matriz. É preciso entender o documento, como ele pode mudar com base na matriz. Por esta razão, a rede optou por não publicar o documento.

Atualmente, a matriz continua a ser utilizada pela nova gestão, dado que não houve troca de gestão no município de Manaus. A equipe responsável pela implementação da matriz é composta por servidores técnicos da Secretaria, que permaneceu a mesma, apenas com trocas de funções.

Neste momento, a DDPM está finalizando o primeiro ciclo da matriz, e a intenção é renovação do termo de cooperação com a FIS e o CIEDS. Apesar da busca por renovação, a rede destacou que estão tocando muito dos projetos sozinhos, relatando que já houve a transferência de metodologia.

Considerações Finais

A trajetória brasileira de reformas educacionais apenas recentemente tem colocado a profissão docentes como um tema na agenda, mas ainda de forma bastante fragmentada. Com o elevado número de aposentadorias, tanto na rede estadual como municipal, com a necessidade de elevar a qualidade da educação em todo o país e com a implementação de um novo currículo nacional, aprovado no final de 2017, se não houver a priorização sistêmica da profissão docente, não será possível pensar em um salto para a educação brasileira nos próximos anos.

Neste cenário, discutir referenciais é importante devido à lógica sistêmica para pensar a profissão docente, da formação inicial até o final do desenvolvimento profissional, envolvendo conhecimento, práticas, competências e valores, em uma formação individual e coletiva.

No Brasil, como vimos, há uma falta de entendimento e consenso sobre o tema no Brasil e as reformas implementadas ainda são bastante incipientes. É notória, assim, a falta de entendimento e de consenso sobre o tema no Brasil. Algumas secretarias afirmaram, por exemplo, possuir referentes docentes, mas não nos enviaram documentos condizentes ao tema. Em outros casos, as secretarias mostraram dúvidas com relação ao tema, questionando do que se tratariam os referenciais ou questionando sobre as habilidades e competências presentes em uma matriz. Em alguns casos, houve o pleno entendimento de que a secretaria possuía uma matriz de referentes docentes, mas há apenas a aplicação de um instrumento que seria decorrente da matriz, como uma prova de ingresso docente ou um protocolo de observação de sala-de-aula. Há, assim, diversos entendimentos sobre o tema e uma clara ausência de consenso com relação ao que são os referentes docentes e quais são os seus instrumentos.

Para Bernardete Gatti, no Brasil é difícil a discussão sobre referentes docentes porque o debate ainda não está relacionado com a formação, mas sim à avaliação dos docentes. É um debate, portanto, que provoca reações contra as possíveis punições e que revela o medo de que os padrões virem um instrumento de poder. Para Gatti, este é um debate parado, que ainda não entrou na agenda – foi tratado apenas tangencialmente pelo Conselho Nacional de Educação, em 2015, quando repensaram as diretrizes dos cursos de licenciatura por meio da Resolução 02/0215.

A pesquisa mostrou, ainda, que o número de casos é muito pequeno e as experiências são muito heterogêneas. Como há grande fragmentação e desarticulação entre os casos, não é possível aproveitar todo o potencial que há na discussão de referenciais. Além disso, há enorme dificuldade de aceitação dos instrumentos no Brasil, apesar do amplo desconhecimento sobre o tema.

Em boa parte das experiências, o papel das organizações e fundações do terceiro setor foi central para colocar o assunto na agenda governamental, principalmente nos municípios. No caso de Manaus, por exemplo, foi fundamental o papel da Fundação Itaú Social, assim como foi essencial o papel da Fundação Lemann em Jacaréí. O apoio se dá, em alguns casos, no

aspecto técnico (caso da Fundação Itaú Social) ou no aspecto financeiro (caso da Fundação Lemann). Para termos uma discussão mais ampla do tema, porém, é fundamental ampliar o número de atores envolvidos. Nesse sentido, é importante melhorar o entendimento sobre o assunto e pensar em processos em que a coalizão em torno do tema seja mais ampla.

Assim, para construir agenda sobre referenciais docentes é preciso ter: lideranças maiores, que podem ser diversos tipos; participação de vários atores, para que eles participem são necessários diagnósticos e maior clareza; continuidade, que é o ponto mais fraco na agenda educacional brasileira. No Brasil, tivemos alguns avanços incrementais, mas no que se refere à profissão docente tivemos apenas descontinuidades. O aspecto político, como vimos, foi o fator essencial para garantir a continuidade ou não das políticas em todas as experiências analisadas.

É fundamental, para garantir que a continuidade não dependa apenas da questão política, que o tema esteja no centro da agenda do governo federal. Com a questão da formação docente e, conseqüentemente dos referentes docentes, no centro do debate nacional, as iniciativas tem menor probabilidade de serem descontinuadas, como ocorreu no INEP e em Jacareí.

No Brasil, precisamos garantir que o tema de referentes docentes seja debatido em uma arena mais ampla, envolvendo atores como as organizações da sociedade civil, o MEC, o CONSED, a UNDIME, as universidades e faculdades. É fundamental que todos os atores participem, principalmente aqueles envolvidos na formação inicial docente. Para que a educação avance, é preciso começar a discussão no Brasil pensando em uma visão sistêmica da profissão docente, em articulação com as demais reformas e iniciativas em curso, como a recém-aprovada BNCC.

A inclusão do tema na agenda, como apontado por Gatti, é central para começarmos a pensar em um perfil qualitativo do trabalho do professor, decorrente da observação do trabalho cotidiano do professor. Para Gatti, a essência do trabalho do professor é relacional e subjetiva e, portanto, é preciso ir além do simplismo para que possamos avançar, é preciso que abracemos a complexidade do tema.

Referências Bibliográficas

Baibich-Faria, Tânia Maria. A dimensão teórica da formação dos formadores em didática e práticas de ensino: influências no pensamento contemporâneo e repercussões nas práticas de formação. Avaliação (Campinas), Nov 2009, vol.14, no.3, p.727-753.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em junho de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em julho de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 2 de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 1º de julho de 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. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>

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

GATTO, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GURGEL, Carmesina Ribeiro; LEITE, Raimundo Hélio. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação. [online]. 2007, vol.15, n.54, pp.145-168.

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 17 de julho de 2017.

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.

MEC (2016). Sinopse Estatística da Educação Básica 2015. Brasília: MEC/Inep/Deed, 2016.

Miranda, Gilberto José, Casa Nova, Silvia Pereira de Castro and Cornacchione Júnior, Edgard Bruno. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. Rev. contab. finanç., Ago 2012, vol.23, no.59, p.142-153.

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

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

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

SILVA, Vandr e Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de (coord). A o Docente e Profissionaliza o: referentes e critérios para forma o. *Textos FCC*, volume 44, abril 2015. São Paulo: Funda o Carlos Chagas, 2015.

SILVA, Vandr e Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernadete Angelina. Referentes e critérios para a a o docente. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2016, vol.46, n.160, pp.286-311. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143415>

TPE – Todos pela Educa o. Anuário Estatístico da Educa o Básica 2017. São Paulo: TPE, 2017.

Anexo I: Questionário enviado

“Prezados(as) Senhores(as),

O Centro de Estudos em Administração Pública e Governo da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV EAESP/CEAPG) está desenvolvendo uma pesquisa sobre referenciais docentes no Brasil, coordenada pelo Prof^o Dr. Fernando Luiz Abrucio.

O objetivo da pesquisa é levantar o que os municípios e estados brasileiros estão desenvolvendo em termos de referenciais docentes (também conhecido como competências profissionais, saberes docentes, parâmetros docentes, padrões profissionais), incluindo os instrumentos e matrizes para o ingresso na carreira docente, instrumentos para avaliação dos professores e estágio probatório, e para o desenvolvimento profissional e formação continuada docente.

Gostaríamos, neste sentido, de contar com a sua colaboração para nos ajudar neste processo de levantamento do que vem sendo feito no Brasil, apresentando as inovações e as boas experiências ao longo de todo o país. Um dos objetivos é que, ao final deste processo, possamos compartilhar os achados com os participantes.

Neste sentido, gostaríamos de saber:

1. O seu município/estado tem uma matriz ou conjunto de referenciais da atuação docente que orienta o processo de ingresso na carreira docente?
2. Há outros instrumentos que lançam mão de referenciais da atuação docente, para avaliação ou progresso na carreira, e/ou formação continuada dos professores, e/ou orientar atividades de observação de sala de aula?
3. Por que, quando e como os referenciais e os instrumentos foram desenvolvidos?
4. Os instrumentos estão publicados?

Agradecemos se puderem anexar todos os documentos, matrizes e referenciais que orientam o ingresso na carreira e o desenvolvimento profissional”.

Anexo 2: Respostas obtidas pela Lei de Acesso à informação (LAI)

Estados:

Acre

- O Estado tem uma matriz ou conjunto de referenciais de atuação docente que orienta o processo de ingresso na carreira docente?

Não tem. Quem fazia orientação desse processo era o antigo curso do magistério.

- Há instrumentos que lançam mão de referenciais de atuação docente, para avaliação ou progresso na carreira, e/ou formação continuada dos professores, e/ou orientar atividades de observação de sala de aula? Se há, quais são?

AVALIAÇÃO: Não, o professor é avaliado no período de estágio probatório; Progresso na carreira: Não, a progressão se dá mediante a titulação (pós-graduação, mestrado ou doutorado) e tempo de serviço; orientar atividade de observação de sala de aula: Sim, instrução normativa (IN nº 01 de 07 de março de 2013); Formação continuada: Sim, instrução normativa (IN nº 04/2013).

- Por que, quando e como os referenciais e os instrumentos foram desenvolvidos?

Para orientar e normatizar os professores de formação continuada e observação de sala de aula. Este instrumento foi construído por assessores pedagógicos das coordenações da diretoria de ensino e funcionários do setor jurídico da Secretaria de Educação e Esporte. Foi produzido em 2009 e implementado em 2010.

- Os instrumentos estão publicados?

Não houve publicação das orientações circulares, mas todas as escolas receberam o material no formato digital e também estão disponíveis no site da Secretaria de Educação e Esporte.

Distrito Federal

Respondido em 21 de setembro de 2017 pela Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP) da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, resposta contendo doze anexos, contendo as seguintes respostas:

- Anexo 1 e anexo 2:

“Lei nº 5.105 de 03 de maio de 2013, que trata da reestrutura da carreira Magistério Público do Distrito Federal, que estabelece em seu artigo 4º que o ingresso na carreira Magistério Público do Distrito Federal se dá exclusivamente mediante prévia aprovação em concurso público de provas e títulos:

Art. 4º O ingresso na carreira Magistério Público dá-se, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, no padrão inicial da etapa III, atendidos os seguintes requisitos de escolaridade:

[- professor de educação básica: habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica, nas seguintes áreas de atuação: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Especial, Educação Infantil, 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Profissional;" Deste modo, para efetivação no cargo de Professor de Educação Básica o então candidato deve respeitar plenamente as regras estabelecidas no edital normativo do certame a fim de lograr aprovação em todas as suas etapas, sendo elas de caráter eliminatório e classificatório. Após sua aprovação, o candidato deve ainda apresentar documentação que comprove o cumprimento dos requisitos básicos para o ingresso em cargo público, nos termos do Art. 7º da Lei Complementar nº 840/2011, vejamos:

Art. 7º. São requisitos básicos para investidura em cargo público:

I - a nacionalidade brasileira;

II - o gozo dos direitos políticos;

III - a quitação com as obrigações militares e eleitorais;

IV - o nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo;

V - a idade mínima de dezoito anos;

VI - a aptidão física e mental. "

Ademais, no caso de ingresso no cargo de Professor de Educação Básica, o candidato deve ainda apresentar diploma de conclusão de curso, conforme estabelecido em edital normativo, que comprove sua capacidade técnica para docência do componente curricular pleiteado.

Por derradeiro, sugerimos o encaminhamento do presente à Gerência de Evolução Funcional-GEVOF, para informações referentes à existência de matriz ou conjunto de referenciais da atuação docente para avaliação ou progresso na carreira.

- Anexo 3:

Respondido em 25 de setembro de 2017 pela Gerência de Evolução Funcional (GEVOF).

“Ressaltamos, nos moldes do art. 15, da Lei nº 4.990, de 12 de dezembro de 2012, o qual define o prazo de 10 (dez) dias para que o órgão ou entidade que receber o pedido de informação responda. Sendo que a Ouvidoria definiu o prazo até o dia 27/09/2017 para que

esta Subsecretaria possa responder à demanda, solicitamos que a resposta seja encaminhada até o dia 25/09/2017, para os fins de cumprimento das determinações legais. A Gerência de Seleção e Provimento esclareceu as informações pertinentes àquele setor, tendo a Ouvidoria acatado a sugestão de encaminhamento a essa GEVOF para que sejam prestadas as informações referentes à existência de matriz ou conjunto de referenciais da atuação docente para avaliação ou processo na carreira. Após instrução, fineza restituir a esta SUGEP para encaminhamento à AJL”.

- Anexo 4 e anexo 5:

Anexos com erro, não foi possível sua visualização.

- Anexo 6 e 7:

Respondido em 26 de setembro de 2017 pela GEVOF.

“Em atendimento, a presente demanda informa-se que no âmbito dessa secretaria foi publicada a Portaria Conjunta nº 27, de 16 de setembro de 2016, que estabelece as atribuições e os requisitos para ingresso para o cargo de Professor de Educação básica da Carreira Magistério Público do Distrito Federal (cópia anexa). Cabe ressaltar que essas informações servem de parâmetro quando o servidor estiver sendo avaliado no período do estágio probatório.

Por fim, informa-se que para a concessão da progressão por formação continuada, prevista na alínea "b", do Inciso 11, do Art. 15 da Lei 5.105/2013, somente serão aceitos cursos na área de atuação do servidor.

Art. 15. São requisitos essenciais para a concessão da progressão vertical:

I - por tempo de serviço:

a) encontrar-se em efetivo exercício;

b) cumprir o interstício de trezentos e sessenta e cinco dias de efetivo exercício no mesmo padrão;

II - por formação continuada:

a) encontrar-se em efetivo exercício;

b) cumprir, a cada cinco anos de efetivo exercício, o disposto no art. 14, § 1º, 11, acompanhado de certificado de cursos na área de atuação, totalizando carga horária de cento e oitenta horas-aula, conforme norma editada pela Secretaria de Estado de Educação”.

- Anexo 8:

“PORTARIA CONJUNTA Nº 27, DE 16 DE SETEMBRO DE 2016.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO DO DISTRITO FEDERAL e o SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso de suas atribuições regimentais e tendo em vista o disposto no art. 2º, inciso II do Decreto nº 23.212, de 06 de setembro de 2002, alterado pelo Decreto nº 25.625, de 02 de março de 2005, e ainda, tendo em vista o disposto no art. 32, Parágrafo I, da Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013, RESOLVEM:

Art. 1º Estabelecer, na forma do Anexo I desta Portaria, as atribuições e, na forma do Anexo II requisitos de ingresso para o cargo de professor de Educação Básica da Carreira Magistério Público do Distrito Federal.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 32 Revogam-se as disposições em contrário”.

- Anexo 9:

“ANEXO I

DAS DISTRIBUIÇÕES DO CARGO

CARGO: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ATRIBUIÇÕES BÁSICAS: Atividades de regência de classe nas modalidades, etapas e atendimentos, de acordo com habilitação específica e executar outras atividades de interesse da área de atuação.

ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS: participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar; promover a igualdade entre todos os estudantes, considerando a diversidade, sem distinção de raça/etnia, de territorialidade, gênero, sexualidade, convicção política, filosófica ou religiosa, e condições sociais, físicas, intelectuais, sensoriais e comportamentais; zelar pela aprendizagem dos estudantes estabelecendo estratégias e intervenções pedagógicas; executar as tarefas pedagógicas de registro da vida escolar do estudante, em instrumentos próprios definidos pelo órgão; cumprir os prazos fixados para entrega de documentos solicitados; ministrar as horas e os dias letivos estabelecidos no Calendário Escolar; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e à formação continuada; realizar a adequação curricular do estudante, quando necessário; assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares ao longo do ano letivo aos estudantes com frequência insuficiente; elaborar planejamento de suas aulas e

desenvolvê-lo em consonância com o Currículo da Educação Básica e demais documentos norteadores do órgão; avaliar os estudantes de acordo com os critérios estabelecidos nas Diretrizes de Avaliação Educacional do órgão; estabelecer estratégias de recuperação para aos alunos de menor rendimento desenvolvendo projeto interventivo com o estudante e demais ações pedagógicas necessárias; desincumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao atingimento dos fins educacionais da escola e ao processo de ensino- aprendizagem; comparecer pontual e assiduamente às atividades escolares; articular ações junto ao Serviço Especializado de Apoio à aprendizagem, à Orientação educacional, à Coordenação e Supervisão para o atendimento ao estudante com dificuldades de aprendizagem; articular ações junto ao Atendimento Educacional Especializado/ Sala de Recursos Multifuncional, Coordenação e Supervisão para o atendimento ao estudante com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação; participar do Conselho de Classe e, quando eleito, do Conselho Escolar; participar das atividades de articulação da unidade escolar com a família e com a comunidade; desenvolver ações, programas e projetos que visem à melhoria qualitativa e contínua do processo educacional, implementados pelo órgão; participar do processo de escolha dos títulos do Livro Didático.

HABILIDADES E ATITUDES PESSOAIS: administrar conflitos, capacidade de comunicação, decisão e questionamento; contornar situações adversas; empatia; iniciativa; liderança; observação; organização; saber ouvir; trabalho em equipe; visão sistêmica;

- Anexo 10, anexo 11 e anexo 12:

Consta Anexo II, mencionado no Anexo 8. Dispõe de habilidades/registro para: atividades, biologia, ciências naturais, eletrônica, enfermagem, filosofia, física, geografia, história, informática, língua estrangeira moderna/espanhol, língua estrangeira moderna/francês, língua estrangeira moderna/inglês, língua portuguesa, matemática, nutrição, química, sociologia, administração, biomedicina, eletrotécnica. Ver anexos para leitura de habilidades/registro de cada um.

Rio Grande do Sul

Respondido em 02 de outubro de 2017.

“Em resposta ao seu pedido de informação ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul, informamos o que segue: *O ingresso na carreira docente não segue referenciais de atuação. As condições para o ingresso, mediante concurso público, estão estabelecidas na Lei de Diretrizes de Base de Educação Nacional (art.62 e seguintes)- Lei de Diretrizes de Base de

Educação Nacional- LDB 9394/96) e no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Estadual, Lei nº 6672/74.

*A formação continuada dos docentes é planejada a partir de critérios estabelecidos pelo Departamento Pedagógico, considerando os resultados das avaliações externas em larga escala e do monitoramento dos resultados anuais de desempenho dos estudantes”.

Municípios:

Arapuá (MG)

Referente a pergunta inserida em nosso portal da transparência conforme protocolo 129201799555487, segue para conhecimento.

Protocolo: 129201795955487

"O município tem uma matriz ou conjunto de referenciais da atuação docente que orienta o processo de ingresso na carreira docente? Há instrumentos que lançam mão de referenciais da atuação docente, para avaliação ou progresso na carreira, e/ou formação continuada dos professores, e/ou orientar atividades de observação de sala de aula? Se sim, quais? Por que, quando e como os referenciais e os instrumentos foram desenvolvidos? Os instrumentos estão publicados?"

Foi aprovada em 30 de Dezembro de 2009 a lei nº 533/2009 que institui o Plano de Cargos e Salários dos servidores pertencentes ao quadro do Magistério de Arapuá.

O Plano de Cargos e Salários estabelece a avaliação de desempenho como instrumento de referências de atuação docente para avaliação e progresso na carreira bem como a progressão salarial de 3% (limitada a 10 progressões) a cada 03 anos de efetivo exercício. Esses instrumentos foram desenvolvidos com o objetivo de incentivar e valorizar os servidores do Magistério e estão em vigência desde o ano de 2009, exceto a avaliação de desempenho que não encontramos registros de aplicação nas gestões anteriores, em 2017 será aplicada no final do ano.

Hoje, o município conta com um trabalho de capacitação profissional para professores, trabalhando temas atuais e preparando-os para uma atuação eficiente e promissora. Desenvolvem-se através de oficinas, palestras e estudos de casos no horário de módulo 2, onde se confecciona materiais para suporte pedagógico, que tem como objetivo principal recuperar o aluno em defasagem escolar. A capacitação está acontecendo de acordo com a demanda e a realidade da cada escola.

Novo Oriente (CE)

Respondido em 29 de setembro de 2017, pelo ouvidor Francisco Everardo Carvalhede Sales: “Em resposta a sua manifestação em Ouvidoria, esclarecemos que o município possui um Plano de Cargos e Carreiras e Salários do Magistério, regulamentado em lei, nº585/2009, disponível também em nosso site: www.novooriente.ce.gov.br. Informamos ainda, que a informação encontra-se em conformidade com a Secretaria de Educação do Município de Novo Oriente-CE”.

Palmas (TO)

Respondido em 04 de outubro de 2017, pelo relator Roneidi Pereira de Sá Alves. A lei número 1.445/2006 discorre sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Palmas. Sobre avaliação, o município conta com a Avaliação Permanente de Desempenho, aplicada a todos os servidores estáveis, para progressão funcional. Não houve publicação dos instrumentos avaliativos, pois são juntados ao processo e serve para embasamento do parecer técnico da concessão ou não do benefício e para análise pela Comissão PCCR.

Piratuba (SC)

Respondido em 05 de outubro de 2017, pelo relator Juliano Cowacicz. Em resposta a cada uma das perguntas:

- 1) Sim. A Lei Complementar 66/2015 e a Lei 1325/2015
- 2) São orientados pelas Leis citadas acima e também há a Lei do Sistema Municipal
- 3) Foram desenvolvidos pelos poderes executivo e legislativos em período anterior a sua homologação (2015), com certeza com a participação das partes interessadas.
- 4) Sim, estão publicados no site da Prefeitura Municipal de Piratuba.

Anexo 3 – O Programa Tutoria da Fundação Itaú Social (Entrevista com Patrícia Guedes, Gerente de Programas)

O desenvolvimento da matriz de competências teve início em 2009, com base em evidências sobre *coaching* e formação em serviço, em uma pesquisa de campo e em um projeto piloto com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Com base nestes pilares, foi desenvolvido um plano de desenvolvimento para os tutorados

As evidências foram colhidas principalmente do relatório da McKinsey, publicado em 2007, intitulado *How the world's best-performing schools come out on top*, que destacou a importância do *coaching* e da formação em serviço, de acordo com Patrícia. Além disso, foram analisados o estudo sobre liderança escolar, divulgado pela OCDE, que apontou a Inglaterra também como um exemplo de formação em serviço.

Para aprofundar as evidências encontradas na bibliografia, a Fundação Itaú Social decidiu realizar uma pesquisa de campo, em parceria com o Instituto Fernand Braudel, sobre o programa de tutoria em Nova York. O foco foi em uma rede com dificuldades similares a nossa (de escala, de equidade, dentre outros desafios), que havia passado por uma reforma recente, sendo a tutoria um dos eixos da reforma. O resultado foi publicado no relatório “A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil”.

Estas evidências e a pesquisa de campo motivaram o desenvolvimento de um projeto piloto, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 2009. O projeto foi feito em dez escolas da Zona Leste, localizadas em áreas de maior vulnerabilidade. O projeto previa a formação continuada nas escolas, com tutores.

Com base nestes três pilares, foram criadas duas matrizes: de professor e de gestão escolar. As matrizes foram desenvolvidas internamente, pela equipe da Fundação Itaú Social.

A concepção do projeto está no desenvolvimento de matrizes próprias, nas redes de ensino, com base no modelo geral proposto pela Fundação Itaú Social. Parte-se, então, para a formação dos tutores, que realizarão a formação dos professores com base em conversas e na observação em sala de aula. A matriz de cada professor, assim, só é preenchida com base no diálogo. Neste sentido, o papel do tutor “não é de um juiz, mas de um formador”, com base em muito diálogo, conforme afirmado por Patrícia.

A matriz proposta para os professores é transversal e possui quatro dimensões: Planejamento, Gestão de Sala de Aula, Práticas de Ensino e Avaliação. Estas dimensões são divididas em

níveis de complexidade (lógica vertical) e em níveis de conhecimento do professor (lógica horizontal) e podem ser usadas para Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II.

As matrizes foram implementadas em Goiás, São Caetano e Manaus. Em Goiás, foi feito um piloto, em um órgão regional, sendo descontinuada por conta da dificuldade financeira em arcar com o projeto. Em São Caetano, foi implementada a matriz de professor, mas atualmente o projeto encontra-se descontinuado. Manaus, por fim, foi o município onde houve a melhor experiência de implementação, por conta, especialmente, da apropriação do projeto pela equipe de gestores da Secretaria Municipal. A Fundação Carlos Chagas está desenvolvendo um trabalho para a Fundação Itaú Social para avaliar o processo de implantação destas matrizes, avaliando os desafios e ganhos do projeto³.

Em Manaus, a Fundação Itaú Social permaneceu dois anos no projeto, conforme previsão inicial. No município, a decisão foi de envolver apenas os professores em estágio probatório – uma escolha muito acertada, na opinião da Patrícia. Por ser um projeto que envolve um alto investimento financeiro, a escolha de Manaus proporcionou um foco viável para o projeto. Em outras redes, o fator financeiro foi uma barreira importante, considerando-se a contratação dos tutores e a formação semanal que é oferecida aos professores – por esta razão, tem havido maior demanda para a matriz de gestão escolar.

Em Manaus, além disso, o diálogo que se estabeleceu com os professores foi fundamental. A matriz da Fundação Itaú Social serviu como base, mas foi construída pela própria rede. Atualmente, os tutores realizam visitas semanais, seções individuais de tutoria, constroem planos de formação para os professores e combinam entradas para observação das salas de aula.

Para Patrícia, o grande desafio do projeto está em contratar os tutores (em geral professores da rede que assumem o cargo de tutores, após a realização de um processo seletivo) e formá-los. Dado que o processo de formação em serviço prevê um contato direto entre os tutores e os professores, é necessário ter um corpo de tutores que consiga abranger todos os professores que serão formados, garantindo, ao mesmo tempo, que estes tutores recebam a formação adequada. A formação dos tutores é feita em parte online e em parte presencialmente, além de um acompanhamento após a formação. A formação ocorre em dois anos, paralelamente ao trabalho do tutor de formação dos professores.

³ A previsão de publicação do relatório da FCC é em novembro/dezembro de 2017.

Assim que o projeto é apresentado aos professores, conforme destacado por Patrícia, e os professores percebem que se trata de algo formativo (e não avaliativo), há uma grande demanda por parte do corpo docente em continuar com o projeto e há boas avaliações da sua implementação. Em alguns casos, houve uma pequena resistência no início, principalmente na entrada nas escolas, que se dissolveu no momento em que os professores perceberam o caráter formativo.