



# BNC

## FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA

Implementando processos formativos orientados por referenciais profissionais

2021



# Apresentação

Este documento apresenta um **conjunto de sugestões e recomendações para apoiar as redes estaduais e municipais do Brasil** a adotar referenciais profissionais docentes para orientar suas iniciativas de formação continuada a partir da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada ou BNC-FC).

A BNC-Formação Continuada foi instituída pela resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 27 de outubro de 2020 – a mesma que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020)<sup>1</sup>.

Trata-se de uma importante oportunidade para que as redes de ensino discutam o que esperam que os professores saibam e sejam capazes de fazer em seu exercício profissional e, a partir dessa visão, consolidem uma visão compartilhada do que é consi-

derado um trabalho docente de qualidade em seu contexto. Mais do que isso, é também uma oportunidade para que construam ou revisem uma política de formação continuada sistêmica e coerente alinhada a essa visão, superando modelos fragmentados de desenvolvimento profissional.

Este material contém achados da literatura, exemplos de ações de redes de ensino nacionais e internacionais, bem como sugestões e recomendações gerais que possam inspirar o desenvolvimento de estratégias e ações para promover a apropriação da BNC-FC e integrá-la aos contextos das redes de ensino. Em sua elaboração, buscou-se considerar a diversidade dos contextos, complexidades, culturas e formas de organização das diferentes redes estaduais e municipais do país, bem como o respeito à sua autonomia no desenho do pacto federativo brasileiro.

Este documento resulta dos esforços empreendidos entre 2019 e 2021, por uma frente de trabalho envolvendo representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais (Undime) e do Ministério da Educação (MEC).

**1.** A resolução tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

## Sobre o documento

Ao apontar caminhos possíveis para que as **redes possam se apropriar dos referenciais profissionais** e utilizá-los como orientadores para os seus processos de formação continuada docente, espera-se favorecer a coerência entre esses processos e sua convergência no apoio a uma atuação que promova o desenvolvimento profissional docente, este orientado para a aprendizagem de todos os estudantes.

### seção 1

Apropriação da **bnc-formação continuada**

> pg. 06

### seção 2

Planejamento da formação continuada a partir de **referenciais profissionais**

> pg. 21

### seção 3

Levantamento de **necessidades formativas** orientado por referenciais profissionais

> pg. 47

### seção 4

Fortalecimento dos **formadores de professores**

> pg. 64

### seção 5

Acompanhamento e avaliação de **ações formativas**

> pg. 81

### seção 6

Condições favoráveis a **processos formativos orientados por referenciais profissionais**

> pg. 93

# Processo de Construção

**1** O processo de construção deste documento iniciou-se com a realização de entrevistas com vinte secretarias de Educação do país (dez estaduais e dez municipais, distribuídas pelas cinco regiões), com o intuito de levantar informações sobre seus principais desafios e sua atuação em relação à formação continuada docente.

**2** Com base nas informações coletadas nas redes, bem como na literatura especializada e em experiências nacionais e internacionais, foi elaborada uma proposta indicando que o documento teria seis seções, apresentando ementas que descreviam os conteúdos previstos para cada uma delas.

**3** Consultadas sobre a proposta, as redes fizeram uma leitura crítica e ofereceram devolutivas. Essas devolutivas foram consideradas no processo de elaboração da versão preliminar deste documento, durante o qual foi desenvolvida, também, a matriz de desenvolvimento profissional que consta do Anexo.

**4** A versão preliminar foi, então, discutida em uma reunião com as redes participantes da Frente de Trabalho, de modo que as devolutivas recebidas naquele encontro também foram incorporadas na elaboração desta versão final.



# Ficha técnica

## Realização

Frente Consed Base Nacional da Profissão Docente

## Participantes da Frente de Trabalho

A FT Consed Base Nacional da Profissão Docente foi composta por 3-5 representantes de 10 secretarias de Educação (duas secretarias por região do país) responsáveis pelas ações de formação continuada em suas redes.

Tiveram representantes no grupo, as secretarias de Educação do(a):

Acre

Bahia

Ceará

Distrito Federal

Espírito Santo

Mato Grosso do Sul

Paraná

Roraima

Santa Catarina

São Paulo

## Parceiros na elaboração desse documento

Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)

Fundação Carlos Chagas

Profissão Docente

União Nacional dos Dirigentes

Municipal de Educação (Undime)

## Revisão

Agradecemos as diversas pessoas que dispuseram de tempo para realizar a leitura crítica desse documento e contribuíram para sua melhoria.

### DOCUMENTO

Projeto gráfico e diagramação

Estúdio Labirin.to

### Revisão

Goretti Tenorio



seção 1

seção 2

seção 3

seção 4

seção 5

seção 6

# seção 1

## Apropriação da bnc-formação continuada

começar >>



**ESTA SEÇÃO É COMPOSTA DOS SEGUINTE TÓPICOS:**

**1.1 Referenciais profissionais e seu uso para orientar a formação continuada > pg. 09**

**1.2 Construindo documentos baseados em referenciais profissionais para orientar a formação continuada docente > pg. 13**

## Sobre esta seção

Para que um documento de política educacional, como a BNC-Formação Continuada, produzido por outra instância – no caso, o CNE – seja **reconhecido como válido por uma rede de ensino**, ele precisa passar por um processo de apropriação. Trata-se de um processo que envolve a análise, a discussão e a construção de estratégias e ações pela própria rede, de maneira que o documento produzido a partir dele seja considerado pertinente e adequado àquele contexto, passando a fazer parte de seu cotidiano.

Para subsidiar esses processos, propomos uma matriz de desenvolvimento profissional, apresentada em anexo. Essa matriz visa traduzir e organizar os conteúdos da BNC-FC de maneira a contribuir para a sua implementação, de modo efetivo, como orientadora dos processos formativos das redes – assunto que é explorado ao longo de todo o documento. Com isso, tem-se como objetivo apoiar cada rede na produção de seus próprios documentos de referenciais profissionais que, além de estarem alinhados com uma visão nacional comum acerca do trabalho docente de qualidade, dialoguem com as especificidades locais e sejam úteis para a orientação de suas iniciativas de formação continuada docente.

## 1.1

## Referenciais profissionais e seu uso para orientar a formação continuada

**Diversos sistemas educacionais com bons resultados em avaliações internacionais**, tais como os da Austrália, Canadá, Finlândia, Xangai e Cingapura, entre outros, adotam referenciais pelos quais expressam objetivamente as expectativas para a atuação profissional docente. Esses referenciais podem guiar diversas políticas e iniciativas relativas aos professores, tais como a acreditação de instituições e cursos de formação inicial, a seleção de candidatos para o ingresso na profissão, a oferta de atividades de aprendizagem profissional e o crescimento na carreira (DARLING-HAMMOND; BURNS; CAMPBELL; GOODWIN; HAMMERNESS; LOW; MCINTYRE; SATO; ZEICHNER, 2017).

A Base Nacional Comum da Formação Continuada (BNC-FC), conforme descrita na resolução que a define, está baseada na ideia de referenciais profissionais (do inglês, *professional standards*).

Um dos significados da palavra *standard* (em inglês), traduzida como *estándar* (em espanhol) e como padrão, referente ou referencial (em português) é estandarte. Assim como um estandarte – uma bandeira ou insígnia que representa um grupo de indivíduos –, os referenciais para uma profissão expressam um tipo de consenso sobre o que é valorizado e o que se deseja alcançar em termos de sua atuação, uma direção a ser seguida, servindo de orientação para os

profissionais e as políticas que incidem sobre eles. Outro significado da palavra *standard* remete a um padrão ou nível de desempenho a ser alcançado. Neste caso, eles podem ser usados como instrumentos de medida para a realização de decisões profissionais, por exemplo, acerca de quem deve ser contratado ou promovido (KLEINHENZ; INGVARSON, 2007; MECKES, 2014).

Tendo em vista o desafio atual das redes em adotar referenciais profissionais como orientadores da formação continuada a partir da BNC-FC, este documento terá um enfoque no uso de referenciais profissionais com essa finalidade.



## O USO DE REFERENCIAIS PARA ORIENTAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA CALIFÓRNIA

O estado da Califórnia, nos Estados Unidos, possui referenciais profissionais docentes desde a década de 1990, os *California Standards for the Teaching Profession (CSTP)*, tendo sido atualizados pela última vez em 2009.

De um modo geral, os CSTP têm sido usados em programas de formação tanto no âmbito dos distritos escolares como das escolas por formadores e professores para promover a reflexão, formular objetivos profissionais, orientar, monitorar e avaliar o progresso da prática docente e para promover a melhoria do ensino.

Os CSTP estão organizados em seis domínios interdependentes e inter-relacionados da prática docente (STATE OF CALIFORNIA, 2009)<sup>2</sup>. Esses referenciais profissionais serviram como base para a construção de um instrumento chamado *Continuum da Prática Docente* (em inglês, *Continuum of Teaching Practice*). Este instrumento está organizado em cinco níveis de desenvolvimento da atuação profissional docente: (1) Emergindo; (2) Explorando; (3) Aplicando; (4) Integrando; (5) Inovando. Para cada nível, há uma descrição acerca do que é esperado que os professores saibam e sejam capazes de fazer em cada um dos seis domínios dos CSTP pares (STATE OF CALIFORNIA, 2012)<sup>3</sup>.

O *Continuum da Prática Docente* é um componente de um sistema de avaliação formativa de professores. Foi desenhado para guiar a autoavaliação dos professores, podendo apoiar

suas decisões relativas ao próprio desenvolvimento profissional e também favorecer o diálogo e a colaboração entre pares (STATE OF CALIFORNIA, 2012).

Uma das principais iniciativas que se apoia nesse sistema de avaliação formativa é o Programa de Apoio e Avaliação para Professores Iniciantes (em inglês, *Beginning Teacher Support and Assessment - BTSA*). O BTSA é um programa voltado para apoiar os professores iniciantes nos primeiros anos de docência, também funcionando como uma etapa obrigatória semelhante a um estágio probatório. Embora a forma de implementação possa variar por distrito, ele geralmente inclui encontros formativos antes e durante o período letivo, mentoria por professores experientes, oportunidades para assistir a aulas de demonstração, avaliação e devolutivas. Todas essas ações visam apoiar a melhoria do desempenho dos professores iniciantes, sendo orientadas pelas necessidades formativas identificadas a partir da autoavaliação dos professores iniciantes, bem como de avaliações diagnósticas feitas pelos mentores com base no *Continuum da Prática Docente* (OLEBE, 2001; STATE OF CALIFORNIA, 2009).

2. Uma versão traduzida dos CSTP pode ser encontrada em: <https://www.consed.org.br/storage/download/60d059b06d76b.pdf>.

3. Uma versão traduzida de um trecho do *Continuum da Prática Docente* pode ser encontrada em: <https://www.consed.org.br/storage/download/60d05957410d7.pdf>



## VISÃO COMPARTILHADA DA ATUAÇÃO DOCENTE

Embora as concepções sobre a qualidade do trabalho docente possam variar entre os indivíduos, quando se pensa na formação continuada docente em uma rede de ensino é importante que todos os envolvidos construam uma visão nítida e compartilhada de onde se pretende chegar com as ações, ou seja, do que constitui um trabalho docente de qualidade naquele contexto. Além disso, é igualmente relevante que se tenha uma linguagem comum sobre a profissão, a ser compartilhada pela comunidade de prática comprometida com o desenvolvimento profissional de seus participantes.

O uso de referenciais profissionais que representem essa visão compartilhada do trabalho docente de qualidade, descritos nessa linguagem comum dos profissionais de uma rede, busca promover a **coerência** e o **alinhamento estratégico** entre:

- **todas as ações** de formação oferecidas pela rede, sejam elas promovidas por quaisquer instâncias (central, intermediária ou unidades escolares);
- **acompanhamento** e apoio à prática pedagógica;
- a **colaboração** profissional entre os pares;
- a **autoavaliação e reflexão** por parte dos docentes.

Dessa maneira, espera-se que os esforços que as redes já realizam no âmbito da formação continuada sejam mais eficazes, de modo que as formações obtenham maior êxito no alcance dos objetivos relativos à aprendizagem dos professores e à melhoria contínua de sua atuação profissional.

Do mesmo modo, espera-se também uma melhoria em termos da eficiência dos processos formativos pois, ao gerar uma lógica de complementariedade entre esses diferentes esforços, evita-se que haja ambiguidade, conflito ou sobreposição na implementação da política de formação continuada da rede.



## O QUE SIGNIFICA ADOTAR REFERENCIAIS PROFISSIONAIS COMO ORIENTADORES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE?

Um dos fatores que dificultam a eficácia dos esforços de formação continuada empreendidos é a falta de nitidez em relação a quais aspectos os professores precisam melhorar (INGVARSON, 2003).

Estabelecer referenciais profissionais para a rede é o primeiro passo para que essa nitidez seja alcançada, pois eles se tornam o eixo organizador de todas as ações formativas a serem empreendidas.

Sempre que a rede for definir alguma iniciativa de formação continuada, seja ela no âmbito da gestão central, de instâncias intermediárias ou das unidades escolares, esta iniciativa deve ter seu objetivo explicitado a partir de aspectos contidos nos referenciais. Ou seja, é preciso garantir que cada ação formativa seja desenhada, executada e avaliada a partir da progressão de desenvolvimento profissional demarcada nesses referenciais.

Isso não significa que a rede precisará oferecer, ao mesmo tempo, ações que contemplem cada um dos referenciais profissionais definidos. Pelo contrário, ter uma definição transparente das expectativas em relação ao trabalho docente possibilita a realização de diagnósticos que apontem o nível de desenvolvimento de um referencial que o professor demonstra ter a partir de evidências acerca de suas práticas. Isso pode sinalizar uma necessidade formativa ou o seu potencial para contribuir com outros profissionais em relação ao desenvolvimento daquele referencial específico.

Para além das iniciativas promovidas pela própria secretaria, os referenciais profissionais serão importantes como parâmetro para a tomada de decisão em relação a potenciais parcerias com instituições de ensino superior e outras organizações que podem oferecer significativas contribuições às redes de ensino. Porém, para que haja maiores chances de que essas parcerias contribuam para a melhoria contínua do trabalho docente, as secretarias poderão se fazer as seguintes perguntas:

- A iniciativa é aderente aos referenciais profissionais locais?
- Há evidências de que essa é uma necessidade formativa de professores da rede?

## 1.2

## Construindo documentos baseados em referenciais profissionais para orientar a formação continuada docente

Para que um documento de referenciais profissionais possa orientar as iniciativas de formação continuada de uma rede, é preciso que observe os seguintes aspectos:

- contemple uma definição de “bom exercício da profissão docente”, apoiada no conhecimento acumulado sobre o tema (1.2.1);
- esteja organizado em um formato que favoreça seu uso para os fins propostos (1.2.2);
- respeite as especificidades locais, refletindo o contexto e dialogando com as políticas da rede (1.2.3).

### 1.2.1. Definição de “bom exercício da profissão docente”

Kleinhenz e Ingvarson (2007) explicam que processos eficazes de elaboração de referenciais contaram com uma combinação entre o conhecimento derivado de evidências de pesquisas e a “sabedoria da prática” advinda de professores de referência, além de buscar ouvir uma diversidade de opiniões.

Os esforços empreendidos pela frente de trabalho envolvendo o Consed, a Undime e o MEC em 2019 visaram contemplar esse ponto. Foi realizado um levantamento que abrangeu diversos atores-chave e professores atuantes em todas as etapas e modalidades, na busca pela diversidade de contextos e de práticas e de um aprofundamento – e não uma representatividade – das práticas observadas.

Tomando por base esse levantamento e achados de estudos empíricos sobre práticas docentes consideradas eficazes, os membros da FT discutiram e selecionaram os principais aspectos para compor uma proposta do que pode ser considerado um bom exercício da docência no Brasil<sup>4</sup>.

Essa proposta, assim como outras contribuições, foi utilizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para elaborar a resolução que instituiu a BNC-Formação Continuada.

4. Para obter um relato completo sobre a experiência, bem como o seu produto, acesse: <https://www.consed.org.br/storage/download/600de603f0af4.pdf>

ACÇÕES  
PÉLAS REDES  
ESTADUAIS E  
MUNICIPAIS  
PARTICIPANTES  
DA FRENTE DE  
TRABALHO:

60  
entrevistas  
com professores  
de referência. →

20  
sessões  
de observação  
de aulas desses  
professores de  
referência

15  
grupos de  
discussão com  
estudantes  
da educação  
básica

18  
entrevistas  
com outros  
atores de  
interesse



## 1.2.2. Organização do documento em formato adequado aos fins desejados

Tão importante quanto a definição de “um bom exercício da profissão docente”, a qual embasa o conteúdo de um documento de referenciais profissionais, é o seu formato, ou seja, a maneira como ele apresenta e descreve esse conteúdo.

Os documentos devem ser organizados de maneira a viabilizar seu uso para:

- Reflexão dos professores sobre suas práticas,
- Levantamento de suas necessidades formativas,
- Estabelecimento de objetivos para os processos formativos,
- Avaliação constante desses processos formativos,
- Discussão entre pares e com formadores acerca das práticas

Uma maneira de organizar os referenciais profissionais que atende a essa preocupação é a partir de matrizes de desenvolvimento profissional. Partindo de uma visão da atuação docente como algo que está em um processo contínuo de desenvolvimento, o que significa que não existiria a ideia de um “profes-

sor pronto”, mas sim de profissionais que aprendem e se desenvolvem durante toda a carreira, diversos sistemas de ensino elaboram documentos que detalham os referenciais em níveis de desenvolvimento. Esse é o caso da Califórnia, apresentado anteriormente. Assim, espera-se que os professores sejam capazes de “se enxergar” nos documentos – não somente tendo a chance de identificar aonde gostariam de chegar, mas também de onde partem em seu desenvolvimento profissional.

**Inspirados pelas experiências da Califórnia (EUA) e de Manaus (AM), desenvolvemos uma proposta de matriz de desenvolvimento profissional, elaborada a partir da visão de qualidade do exercício da profissão docente presente na BNC-FC, a qual é apresentada no Anexo deste documento. Ao oferecer esta proposta de instrumento, espera-se contribuir para facilitar a implementação da BNC-FC por parte das redes de ensino, de modo que possam se concentrar nos processos de adaptação de seu conteúdo aos contextos e políticas locais.**



## A APROPRIAÇÃO DE UMA MATRIZ DE REFERENCIAIS PROFISSIONAIS PELA REDE MUNICIPAL DE MANAUS (AM)

A rede municipal de Manaus (AM) tem um programa de formação para professores ingressantes chamado Tutoria Educacional, no qual o levantamento de necessidades formativas do professor (o tutorado) por parte do formador (o tutor) e a autoavaliação do professor são feitos a partir de matrizes de referenciais profissionais (MANAUS, 2021).

A equipe responsável pelo programa partiu de uma matriz oferecida pelo parceiro, a Fundação Itaú Social. Analisando o material, mantiveram os quatro eixos originais (planejamento, prática de ensino, gestão e avaliação), considerados apropriados para organizar a matriz. Julgaram necessário, porém, ajustar os conteúdos de cada eixo à realidade local e criar uma matriz para cada etapa de ensino atendida pela rede (Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental)<sup>5</sup>.

A equipe responsável montou grupos de trabalho por etapa de ensino, contando com profissionais com ampla vivência na etapa específica. Os grupos estudaram os documentos locais, tais como as diretrizes da rede, as propostas curriculares e as normativas que regulavam o trabalho dos professores. Além disso, analisaram os processos nos quais os docentes estão envolvidos e o que é exigido deles nas escolas. De posse dessas informações, os grupos de trabalho propuseram as competências que fariam parte dos eixos das matrizes. Em um primeiro movimento, o produto foi uma lista de competências considera-

da muito grande pela equipe. Ao longo do processo, foi preciso analisar e decidir o que era essencial e “enxugar” as matrizes para tornar seu uso viável.

A equipe destacou a importância de que os professores consigam “se enxergar na matriz”. Com matrizes inatingíveis, os professores poderiam se sentir frustrados. Para eles, o trabalho com referenciais precisa partir de uma matriz real e de fácil leitura, que permita ao professor fazer sua autoavaliação para que o processo de melhoria possa ocorrer. Portanto, a definição dos níveis de desenvolvimento dos professores em cada competência visou esses objetivos.

A partir do uso das matrizes para a avaliação diagnóstica (pelos tutores) e para a autoavaliação (pelos tutorados), todos os profissionais envolvidos têm oportunidades de oferecer devolutivas sobre a matriz para a equipe responsável, subsidiando um processo de revisão que tem ocorrido anualmente. De acordo com a equipe responsável, é assim que se dá a construção coletiva dos referenciais profissionais locais.

<sup>5</sup>. Uma dessas matrizes é encontrada no “Manaus - Matriz de Autoavaliação do Professor - Fund1”, disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/60d059ea45eb8.pdf>



### 1.2.3. Adequação ao contexto e às políticas locais

Para que exerçam seu papel na orientação da formação continuada docente, referenciais profissionais precisam ser reconhecidos como legítimos por professores, formadores e técnicos responsáveis pela gestão dos processos formativos nas redes. Para isso, o conteúdo da BNC-FC precisa ser analisado e adaptado de acordo com o contexto da rede na qual será utilizado, em um processo que envolva os profissionais citados e todos os outros interessados, tanto internos como externos à rede.

Neste documento, sugere-se que esse processo já seja realizado a partir da matriz de desenvolvimento profissional contida no Anexo. Nada impede, porém, que as redes optem por realizá-lo a partir do texto original da BNC-FC ou de algum outro formato proposto localmente.

Qualquer que seja o documento de partida, é importante destacar que, garantindo-se a participação dos atores-chave no processo, aumentam-se as chances de assegurar sua legitimidade e estabilidade – com menor probabilidade de haver mudanças nos referenciais em função de mudanças político-partidárias (ABRUCIO; SEGATTO; ROLIM; MOURA, 2017). Adicionalmente, de-

ve-se reconhecer o vasto potencial formativo que a construção e a discussão de referenciais profissionais docentes possuem (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2015).

Alguns dos países que construíram referenciais docentes, como a Austrália, incluíram amplos processos de consulta aos professores e publicaram seus resultados, o que foi importante para a sua legitimidade. No Equador, também houve uma consulta com gestores, professores coordenadores, diretores, pais e alunos, acadêmicos e especialistas para a sua construção. Na Nova Zelândia, o processo de revisão dos referenciais envolveu discussões em grupos focais, questionários online, grupos de trabalho com professores, lideranças, especialistas e representantes do sistema e os professores das diversas disciplinas e etapas de ensino (MECKES, 2014; ABRUCIO; SEGATTO; ROLIM; MOURA, 2017).



## CRITÉRIOS A SEREM CONSIDERADOS NO PROCESSO DE ADEQUAÇÃO DOS REFERENCIAIS PROFISSIONAIS

Independentemente do caminho escolhido pela rede para elaborar seu documento local de referenciais profissionais a partir da BNC-FC, entende-se que seus produtos devem observar os seguintes aspectos:

### ADEQUAÇÃO AO CONTEXTO DA REDE

Os documentos precisam representar o que a rede espera que os seus professores saibam e sejam capazes de fazer tendo em vista o contexto institucional e sociocultural no qual estão inseridos.

### LINGUAGEM COMUM

É importante, também, que estejam redigidos de acordo com a linguagem adotada pelos profissionais da rede quando estes refletem sobre e discutem o seu fazer. Portanto, precisam considerar os termos empregados nos documentos oficiais da rede, como por exemplo os currículos, as diretrizes de políticas e os documentos de programas estruturantes.

## RECONHECIMENTO DOS ASPECTOS COMUNS E DAS ESPECIFICIDADES

Para favorecer a coerência e o alinhamento dos processos formativos da rede, é recomendável que as redes mantenham alguma base comum a todos os docentes em seus documentos locais. É desejável, porém, que as redes deem um passo a mais ao diferenciar o que, de fato, for específico em relação à atuação em determinada etapa, modalidade ou área do conhecimento. Para que o documento seja efetivamente útil para a análise das práticas docentes por professores e formadores, é preciso que cada um dos docentes da rede reconheça suas práticas e as de seus colegas nos documentos.

No Brasil, a experiência recente na elaboração dos currículos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) permite que as redes extraiam muitas lições sobre o processo de envolvimento das comunidades educacionais em torno de uma proposta que orienta o seu trabalho. Recomenda-se que as redes façam um movimento de análise sobre a experiência vivida em seu contexto, identificando os aspectos que contribuíram e dificultaram a realização desse processo, o que pode auxiliar no planejamento da discussão de documentos locais para a implementação de referenciais profissionais a partir da BNC-FC.



## AÇÕES QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A QUALIDADE DOS REFERENCIAIS LOCAIS

### 1 CRIAÇÃO DE UM GRUPO DE TRABALHO PARA COORDENAR O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA BNC-FC PELA REDE DE ENSINO

Embora, obviamente, a organização desse grupo possa ser muito variada a depender do contexto de cada rede, algumas características podem favorecer a execução do trabalho.

É recomendável que a composição do grupo contemple profissionais que conheçam a rede, que tenham experiência profissional relativa à organização e/ou condução de processos de formação continuada, e que conheçam bem os programas e projetos estruturantes, os documentos curriculares, os materiais didáticos e outros que, de alguma forma, oferecem orientações ao trabalho dos docentes da rede. Entende-se que esse grupo não deve se restringir a técnicos da secretaria, mas abarcar também, e especialmente, professores em exercício. Além disso, o grupo precisa contemplar profissionais que atuem e conheçam bem as especificidades das etapas e modalidades oferecidas pela rede de ensino, bem como das diferentes áreas do conhecimento.



#### DICA

*Para escolher os professores para compor o grupo de trabalho, sugere-se que a rede selecione professores de referência no contexto local - que sejam social e positivamente reconhecidos pelo trabalho que desempenham - e realize entrevistas com eles para observar seu alinhamento a princípios que perpassam a BNC-FC e que possam ser considerados imprescindíveis para a rede em questão.*



## 2 ELABORAÇÃO DE UMA VERSÃO PRELIMINAR DO DOCUMENTO LOCAL DE REFERENCIAIS PROFISSIONAIS PELO GRUPO DE TRABALHO

Recomenda-se, para isso, que, assim como observado na experiência de Manaus, o grupo de trabalho estude tanto o documento de partida – que sugerimos que seja a matriz de desenvolvimento profissional contida no Anexo – quanto os documentos locais, como as diretrizes da rede e as propostas curriculares, e que também analisem os processos nos quais os docentes estão envolvidos e o que é exigido deles nas escolas.

A partir desse estudo, o grupo poderá propor modificações à matriz, caso julgue necessárias, de modo a contemplar os aspectos indicados anteriormente (adequação ao contexto da rede, linguagem comum e reconhecimento dos aspectos comuns e das especificidades). O resultado desse esforço do grupo de trabalho será, portanto, uma versão preliminar da matriz local.

## 3 ESCUTA DA COMUNIDADE EDUCATIVA

Um primeiro passo para organizar a escuta da comunidade educativa pode ser **identificar todos os distintos segmentos de atores do contexto local que estão envolvidos de alguma maneira com o trabalho docente e podem fornecer visões relevantes sobre ele.** Esse conjunto pode englobar, mas não se restringir a, além dos próprios docentes: os demais profissionais da rede, os estudantes e seus responsáveis, os representantes sindicais, os professores de cursos de licenciatura e pesquisadores da região que vêm se debruçando sobre a formação de professores.

***Há diversas estratégias que podem ser utilizadas para levantar as visões dos atores a respeito de um trabalho docente de qualidade. Deve-se garantir, de qualquer modo, que as estratégias escolhidas sejam coerentes com o objetivo proposto e com o público-alvo.***



## ESTRATÉGIAS PARA ESCUTA DA COMUNIDADE EDUCATIVA

### FORMULÁRIO

Em um formulário, pode-se solicitar, por exemplo, que os respondentes analisem criticamente e se posicionem em relação a diversos aspectos da versão preliminar da matriz local preparada pelo grupo de trabalho. Tal estratégia tem como vantagem a possibilidade de alcançar um grande número de pessoas em um curto espaço de tempo. Tem, porém, como desvantagem não viabilizar uma discussão mais aprofundada com os respondentes.

### ENTREVISTAS INDIVIDUAIS OU GRUPOS DE DISCUSSÃO

Este tipo de estratégia permite uma visão mais detalhada e aprofundada dos participantes quanto ao conteúdo e o formato da versão preliminar da matriz local. Porém, pode ser de difícil execução para as redes que contam com um grande volume de profissionais.

### COMBINAÇÃO DE ESTRATÉGIAS

Uma possibilidade interessante é combinar as duas estratégias, oferecendo oportunidade para que todos os interessados se manifestem por meio de formulário, mas também realizando uma quantidade limitada de entrevistas e/ou grupos de discussão com

uma amostra diversificada de indivíduos para poder aprofundar a compreensão acerca de aspectos que tenham se destacado nas respostas ao formulário.

### PONTOS DE ATENÇÃO

- Embora fundamental, a escuta só é pertinente se for utilizada para identificar possíveis contribuições que sirvam de base para a versão final da matriz local. Desse modo, é importante que o grupo de trabalho planeje atividades de registro, organização e análise das informações coletadas.
- Só será possível considerar que o documento local está apropriado pela rede quando ele estiver em uso. É somente na aplicação do documento que a rede poderá observar se está adequado para atender aos objetivos que se pretende, se necessita de pequenos ajustes ou de revisões mais profundas.
- Para que esse documento continue sendo visto como legítimo pela rede ao longo do tempo, é preciso que os atores educacionais continuem envolvidos nos processos decisórios referentes a ele. Portanto, é importante que as redes prevejam processos periódicos de revisão do documento, oferecendo oportunidades aos profissionais que os utilizam para que os avaliem e forneçam devolutivas visando o seu aprimoramento.



seção 1

seção 2

seção 3

seção 4

seção 5

seção 6

# seção 2

**Planejamento  
da formação  
continuada a partir  
de referenciais  
profissionais**

[começar >>](#)



**ESTA SEÇÃO É COMPOSTA DOS SEGUINTE TÓPICOS:**

**2.1**

**Planejando ações de formação continuada a partir do cotidiano escolar**

**> pg.28**

**2.2**

**Planejando a formação continuada a partir da gestão central**

**> pg. 37**



## Sobre esta seção

A eficácia de qualquer atividade de formação continuada, independentemente de seu objeto, estrutura ou formato, depende principalmente de quão bem ela é planejada (GUSKEY, 2014).

Mesmo quando iniciativas de formação continuada são planejadas, é bem comum que os responsáveis se concentrem nos temas que serão objeto da formação, bem como nas atividades que serão desenvolvidas e nos processos para viabilizar sua realização. Recorrentemente não há uma noção clara acerca dos objetivos dessas iniciativas.

*Por que estamos fazendo isso?*

*O que esperamos alcançar?*

*Por que são essas as temáticas e não outras? Como sabemos que essa atividade é realmente necessária?*

## PLANEJANDO AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA EFICAZES

Uma ação de formação continuada “bem planejada” precisa partir de uma **definição objetiva do que se espera alcançar**, a qual deve decorrer de um bom levantamento das necessidades formativas, bem como das condições objetivas nas quais ela ocorre.

O documento local de referenciais profissionais – cuja elaboração é proposta na Seção 1, a partir da matriz de desenvolvimento profissional contida no Anexo –, portanto, se apresenta como um importante instrumento para definição dos objetivos das ações, de modo a orientar o planejamento de iniciativas de formação continuada.

Outra questão importante para a eficácia de iniciativas de formação continuada é a **coerência interna** entre os aspectos que a compõem. Não basta definir bem os objetivos pretendidos: é preciso definir conteúdos e práticas formativas que sejam adequadas ao alcance desses objetivos em convergência com as necessidades formativas identificadas.

É preciso, portanto, uma ação intencional da equipe responsável pela formação continuada da rede no sentido não só de planejar, mas de assumir a responsabilidade pela gestão do processo formativo como um todo, o que envolve o planejamento, a implementação, a avaliação e a revisão das iniciativas. Isso não significa que esses profissionais precisam executar, diretamente, cada iniciativa, mas sim, que precisam não somente oferecer as oportunidades de participação, como também responder por tudo o que lhes diz respeito, incluindo os seus resultados. Neste documento, traremos sugestões e reflexões que possam contribuir para o enfrentamento desse desafio.



## PLANEJANDO A PARTIR DO CONTEXTO ESCOLAR E DA GESTÃO CENTRAL

Até aqui, temos tratado de formação continuada de um modo geral. Mas de que tipos de iniciativas de formação continuada estamos falando?

- **As iniciativas que partem de necessidades identificadas no cotidiano das próprias escolas;**
- **As iniciativas que partem de necessidades identificadas pela gestão central da secretaria, como parte de políticas a serem implementadas na rede<sup>6</sup>.**

A escolha se deve ao fato de serem ambas de extrema relevância para o trabalho das redes, pela necessidade de que sejam planejadas e executadas de maneira complementar e pelo potencial do uso de referenciais profissionais como orientadores de ambas.

Dentro das modalidades de formação continuada que as redes de ensino podem ofertar, o objeto deste documento se restringe àquelas que atendam às seguintes características: **foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.**

Essas características são recomendadas no artigo 7º da resolução que estabelece as DCNs para a formação continuada (BRASIL, 2020), em razão de a literatura especializada ter encontrado evidências de que contribuem para a eficácia das iniciativas de formação continuada (MORICONI; DAVIS; TARTUCE; NUNES; ESPOSITO; SIMIELLI; TELES, 2017). Portanto, não serão abordadas ações como palestras e seminários pontuais, nem cursos autoinstrucionais, por exemplo.

Além disso, neste documento, tendo em vista o objetivo de apoiar as redes estaduais e municipais, o foco será naquelas oferecidas pelas próprias redes, ainda que possam ser executadas por terceiros. Não serão abordados, portanto, cursos de pós-graduação oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IESs), por exemplo.

**6.** Ainda que se reconheça o papel que instâncias intermediárias possam ter na proposição de iniciativas de formação continuada em secretarias de médio e grande porte, neste documento seu papel será abordado apenas no que diz respeito à implementação destas duas formas indicadas.

## Modelo lógico da formação continuada baseada em referenciais profissionais

As propostas de planejamento da formação continuada aqui descritas partem do pressuposto de que as redes de ensino tenham documentos de referenciais profissionais locais que descrevam o que os professores precisam saber e serem capazes de fazer para uma atuação profissional focada no desenvolvimento e aprendizagem dos seus estudantes.

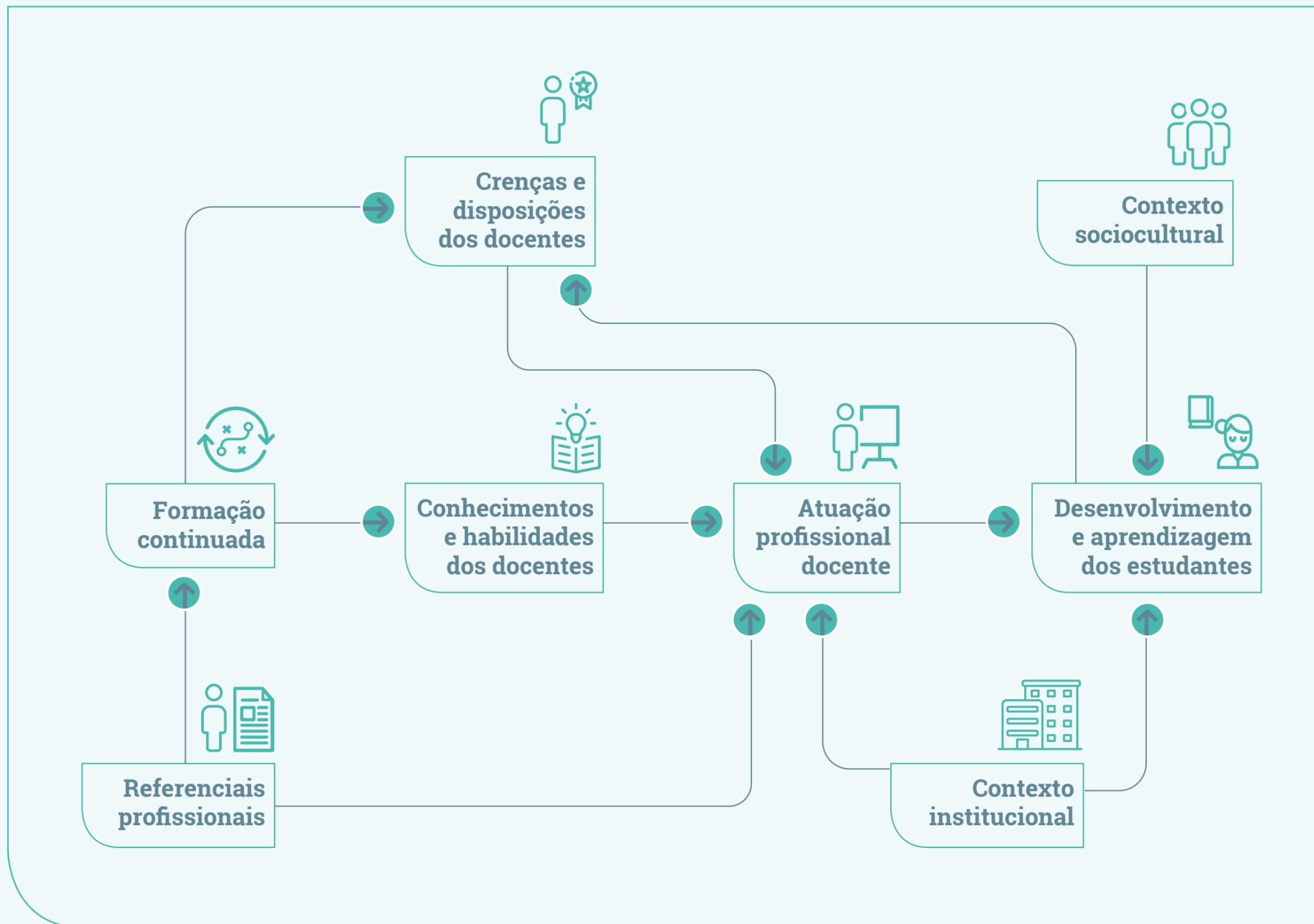
Esses **referenciais profissionais** podem fornecer fundamentos teóricos e metodológicos para a atuação dos professores quando estes se apoiam na visão descrita no documento para refletir e tomar decisões acerca de suas práticas. Podem, do mesmo modo, orientar sua atuação de maneira indireta, ao servir como eixo organizador das iniciativas de formação continuada das redes.

Baseando-se nesses referenciais, e em necessidades formativas dos docentes identificadas a partir deles, são planejadas iniciativas de **formação continuada** que apoiam os professores na aquisição ou no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, bem como no questionamento e reflexão acerca de aspectos que possam estar impedindo-os de atuar de modo alinhado à visão contida nos referenciais profissionais, tais como suas próprias crenças e disposições, assim

como possíveis limitações oriundas de suas condições de trabalho – que necessitariam ser debatidas com as instâncias de gestão. Como resultado dessas iniciativas de formação continuada, é esperada uma melhoria na capacidade dos docentes de atuar profissionalmente de acordo com os referenciais e que essa boa atuação contribua para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

A **atuação profissional docente**, porém, depende não somente de que o professor seja capaz de fazê-lo e de que queira fazê-lo, mas também de que tenha condições favoráveis para tal. São exemplos de condições institucionais que podem interferir na atuação profissional docente: o tempo alocado para as aulas e para a realização das demais atividades profissionais (inclusive para o desenvolvimento profissional), a quantidade de alunos com os quais atua, a infraestrutura e recursos pedagógicos disponíveis, o clima escolar, entre outras.

Esses e outros fatores do **contexto institucional** – como por exemplo os materiais didáticos aos quais os alunos têm acesso, as expectativas em relação ao sucesso escolar dos estudantes, as oportunidades que lhes são oferecidas para engajamento na sala de aula e na escola como um todo, apenas para citar alguns – também afetam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, os quais também são condicionados pelo **contexto sociocultural** no qual estão inseridos.



**FIGURA 1.**  
MODELO LÓGICO  
DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA  
BASEADA EM  
REFERENCIAIS  
PROFISSIONAIS

## 2.1

### Planejando ações de formação continuada a partir do cotidiano escolar

**Há diversas formas pelas quais o planejamento da formação continuada docente pode ser realizado** no âmbito da escola. Neste documento, são oferecidas sugestões inspiradas na metodologia da tutoria, a qual vem sendo incorporada por algumas redes de ensino brasileiras em suas estratégias de acompanhamento e formação em serviço.

#### TUTORIA

Tutoria é a metodologia de formação em serviço, realizada no cotidiano da escola por um profissional mais experiente, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado para desencadear o processo de aprendizagem, buscando agregar novos conhecimentos, de caráter prático e modelar. Nesse sentido, tutor e tutorado constroem uma relação de parceria e corresponsabilidade, com foco no desenvolvimento da prática do tutorado, de forma customizada, sempre com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos (DIAS; GUEDES, 2014, p. 7).

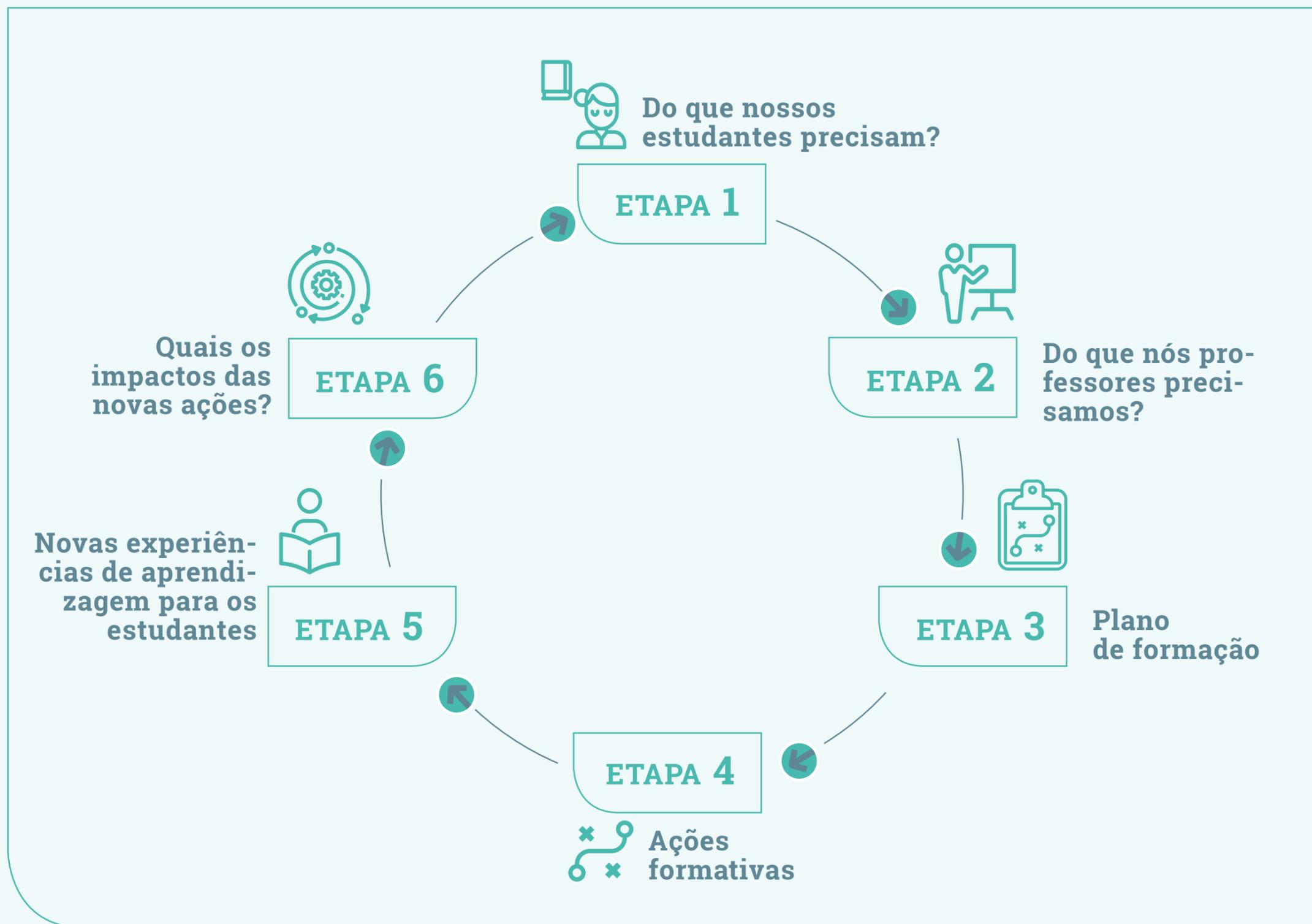
A escolha dessa metodologia deve-se à sua capacidade de apoiar as equipes escolares a: (i) centrar seus processos de formação continuada nas práticas profissionais dos docentes; (ii) garantir que esses processos sejam devida e conjuntamente planejados; e (iii) viabilizar que sejam pautados por um documento local de referenciais profissionais, apontando uma direção comum para o aprimoramento do trabalho docente.

**TUTOR**

O tutor é um formador que tem o papel de **acompanhar a prática** profissional dos tutorados de maneira que, ao ajudá-los a **refletirem sobre a prática**, contribua para sua aprendizagem profissional e para o **aprimoramento da prática**, visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Os princípios da metodologia da tutoria podem ser empregados em abordagens individuais ou coletivas. Neste documento, as sugestões propostas para as redes de ensino buscam articular ambas as abordagens: ações no acompanhamento e apoio a professores, de modo individual, bem como ações formativas coletivas, no sentido de promover o desenvolvimento de comunidades de práticas no contexto escolar.

*Embora nesta subseção o enfoque seja os processos de tutoria desenvolvidos nas unidades escolares, as secretarias de Educação têm um papel importante na garantia das condições para que eles ocorram de forma adequada. Na Seção 6 deste documento serão apresentados e discutidos exemplos e sugestões acerca de ações que as secretarias podem nesse sentido.*



**Sugestão de ciclo formativo inspirada na proposta de Helen Timperley,** denominada *Ciclo de investigação e construção de conhecimento docente* (em inglês, *Teacher inquiry and knowledge-building cycle*), elaborada a pedido do Departamento de Educação e Desenvolvimento Infantil do Estado de Victoria, na Austrália (TIMPERLEY, 2011).

**FIGURA 2.** CICLO DE PROCESSO FORMATIVO NO CONTEXTO ESCOLAR



## ETAPA 1

## Do que nossos estudantes precisam?

O CICLO COMEÇA COM A IDENTIFICAÇÃO DAQUILO QUE OS ESTUDANTES DA UNIDADE ESCOLAR PRECISAM DESENVOLVER, tendo em vista onde estão atualmente e o que é esperado deles.

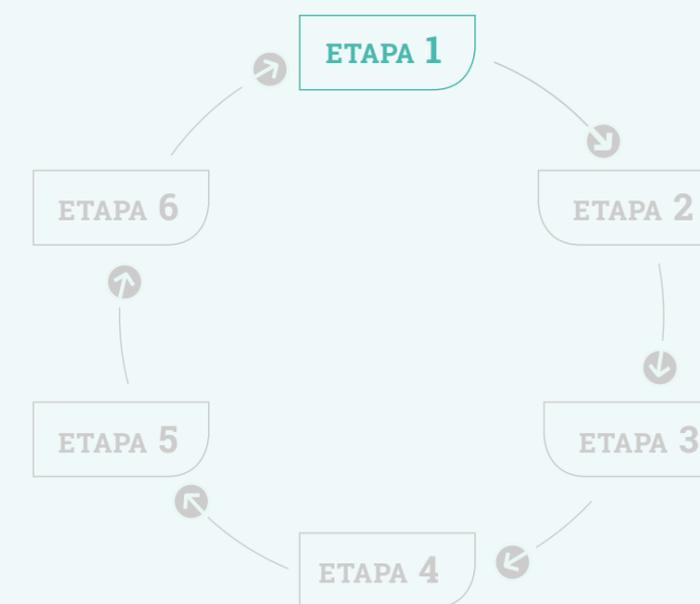
Trata-se de uma etapa que precisa envolver não somente os tutores e tutorados, mas especialmente a equipe gestora, de modo que todos estejam alinhados em relação às necessidades que deverão ser priorizadas por toda a comunidade escolar.

Fontes de referência acerca do que é esperado dos estudantes:

- o currículo da rede,
- o projeto político-pedagógico da escola,
- outros documentos que orientem o planejamento da unidade escolar como um todo.

Evidências de como os estudantes se encontram atualmente em relação a esses aspectos:

- dados oferecidos pela secretaria de Educação, como resultados de avaliações externas e de estatísticas educacionais,
- informações produzidas no contexto local, tais como as avaliações de aprendizagem conduzidas pelos professores, tarefas realizadas.



➔ **Aqui estamos tratando de todo tipo de expectativa em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes durante seu processo de escolarização.**



## ETAPA 2

## Do que nós professores precisamos?

NA SEGUNDA ETAPA, O OBJETIVO É IDENTIFICAR O QUE OS PROFESSORES PRECISAM SABER E FAZER PARA CONSEGUIR COLABORAR DE MANEIRA MAIS EFICAZ para que os estudantes desenvolvam os conhecimentos, habilidades, atitudes e/ou valores que necessitam.

Nessa etapa, propõe-se que tutores e tutorados se debrucem sobre o documento de referenciais locais, buscando identificar quais deles representam o que os professores necessitam saber ou fazer para apoiar a aprendizagem dos estudantes conforme levantado na etapa anterior.

Para obter evidências que indiquem o nível no qual os professores se encontram em relação aos referenciais em questão e o que eles precisariam desenvolver para alcançar um nível que tutores e tutorados considerem desejável, tendo em vista o trabalho com os estudantes, podem ser utilizadas estratégias como:

- autoavaliação
- observação de aulas

Essas estratégias são discutidas com maior detalhamento na Seção 3 deste documento.



➔ **Essa iniciativa precisa ser acompanhada por um movimento de toda a equipe escolar no sentido de levantar e planejar as demais providências necessárias para apoiar a aprendizagem dos estudantes nos aspectos identificados.**



## ETAPA 3

## Plano de formação

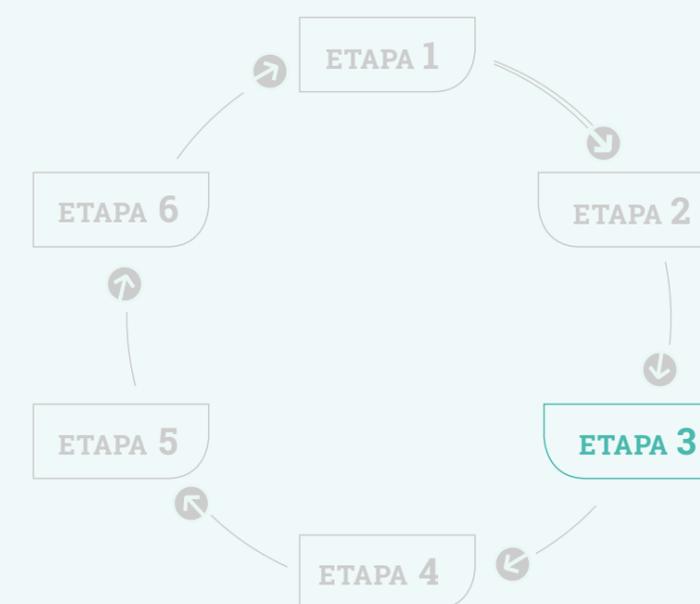
**NESTA ETAPA, OS TUTORES DEVEM CONSTRUIR UM PLANO DE FORMAÇÃO** individual com cada professor tutorado, bem como um plano de formação coletivo para o conjunto de professores com os quais trabalham na escola.

Nos planos, é importante que sejam estabelecidos objetivos para os processos formativos a serem empreendidos, tendo em vista o nível no qual os professores se encontram e aonde necessitam e desejam chegar em relação aos referenciais profissionais a serem trabalhados, conforme o levantamento da etapa anterior.

Os tutores precisarão considerar diversos aspectos para escolher as estratégias formativas a serem adotadas para favorecer o avanço em relação a esses referenciais, dentre eles:

- estilo de aprendizagem dos tutorados,
- contexto,
- recursos disponíveis.

Tutores e tutorados precisarão refletir juntos em relação a outros tipos de recursos ou ações a serem demandados à gestão escolar e até à Secretaria de Educação, de modo a viabilizar tanto as ações formativas como a adoção de novas práticas por parte dos docentes.



➔ **A proposta é que esses planos sejam construídos de forma conjunta entre tutores e tutorados, e que sejam discutidos e acordados entre ambos, de modo que realmente sejam considerados orientadores para as ações a serem desenvolvidas como parte da tutoria.**



## ETAPA 4

## Ações formativas

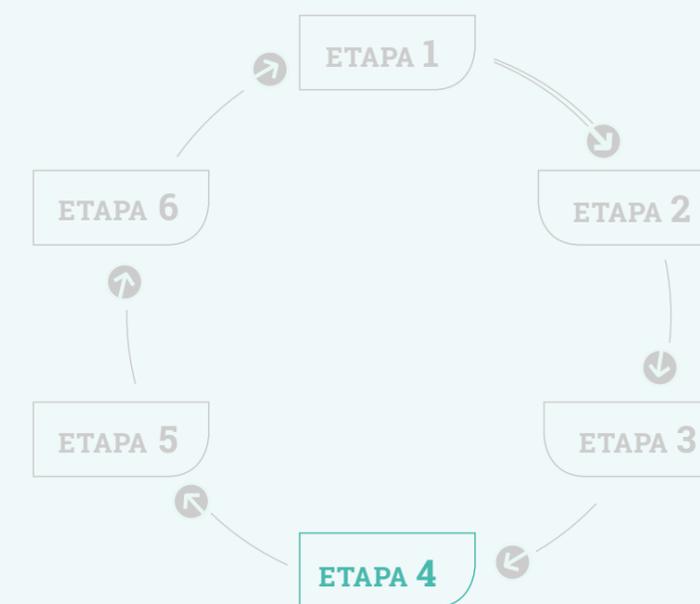
A QUARTA ETAPA É, ENTÃO, COMPOSTA POR AÇÕES FORMATIVAS PROPOSTAS PELOS TUTORES EM CONJUNTO COM OS TUTORADOS de modo a apoiá-los na aquisição de novos conhecimentos e habilidades, bem como a refletir sobre suas crenças e atitudes, de maneira que estejam preparados e dispostos a experimentar outras formas de trabalho com os estudantes.

O tutor pode conduzir as ações formativas ou acionar outros formadores, sempre que necessário. De todo modo, é importante que o tutor acompanhe as ações nas quais participam os tutorados, apoiando-os durante seu processo formativo.

São inúmeras as possibilidades de estratégias formativas, dentre elas podemos citar:

- demonstração de prática por parte dos tutores,
  - análise de vídeos,
  - relato de práticas de terceiros,
  - estudo de materiais teóricos.
- É importante que as metodologias adotadas atendam aos objetivos estabelecidos no plano de formação.

➔ **A Seção 4 deste documento é dedicada aos formadores – dentre eles os tutores – os quais precisam ser profundos conhecedores dos referenciais profissionais locais e dos processos de aprendizagem profissional docente, sendo capazes de selecionar e colocar em prática as estratégias formativas adequadas para apoiar os tutorados.**



**ETAPA 5****Novas experiências de aprendizagem para os estudantes**

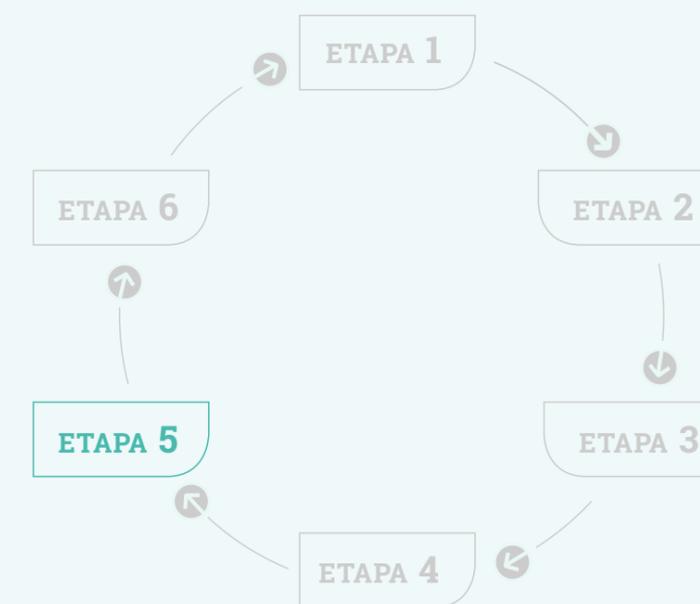
**NESTA ETAPA, OS PROFESSORES EXPERIMENTAM ALTERAR PRÁTICAS E ATITUDES PROFISSIONAIS** com os estudantes nos aspectos trabalhados nas formações.

É pouco provável que haja uma mudança no padrão de aprendizagem dos estudantes a não ser que haja algum tipo de mudança na forma como se propõe que eles aprendam.

Nesse momento, o papel dos tutores continua sendo fundamental:

- planejando as experiências de aprendizagem dos estudantes em conjunto com os tutorados;
- acompanhando-os em algumas aulas, de modo a orientá-los em tempo real;
- discutindo com eles com base em relatos sobre a sua atuação, de maneira a apoiá-los a refletir sobre o realizado.

➔ *A partir do acompanhamento ao trabalho dos tutorados, os tutores são capazes, também, de refletir sobre sua própria atuação e planejar as ações formativas seguintes no apoio ao desenvolvimento profissional dos tutorados.*





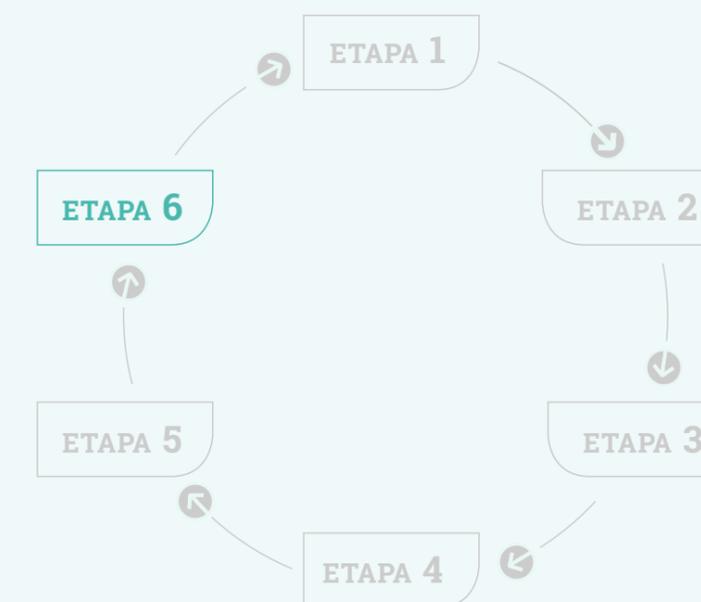
## ETAPA 6

## Quais os impactos das novas ações?

**NA ETAPA FINAL, TUTORES E TUTORADOS BUSCAM IDENTIFICAR QUÃO EFICAZES FORAM AS NOVAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS.**

A ideia é que os próprios docentes, com o apoio dos tutores, levantem evidências acerca da aprendizagem dos estudantes nos aspectos identificados na etapa 1 e analisem se e como as novas experiências promovidas pelos docentes foram capazes de contribuir para os resultados obtidos. É importante considerar também outros fatores intra e extraescolares que possam ter ajudado ou dificultado o alcance desses resultados. A partir dessa análise, é possível decidir se há necessidade de voltar a alguma etapa ou se podem partir para um novo ciclo formativo.

Embora o ciclo estabeleça uma série de passos interligados a serem desenvolvidos em uma sequência, tutores e tutorados devem ter em mente que o processo de aprendizagem profissional não é linear, podendo envolver a necessidade de aprofundar conceitos ou de refletir sobre crenças já consolidadas a qualquer momento, o que pode fazer, por exemplo, com que as etapas 4, 5 e 6 se repitam algumas vezes até que se possa observar os impactos desejados na aprendizagem dos estudantes.

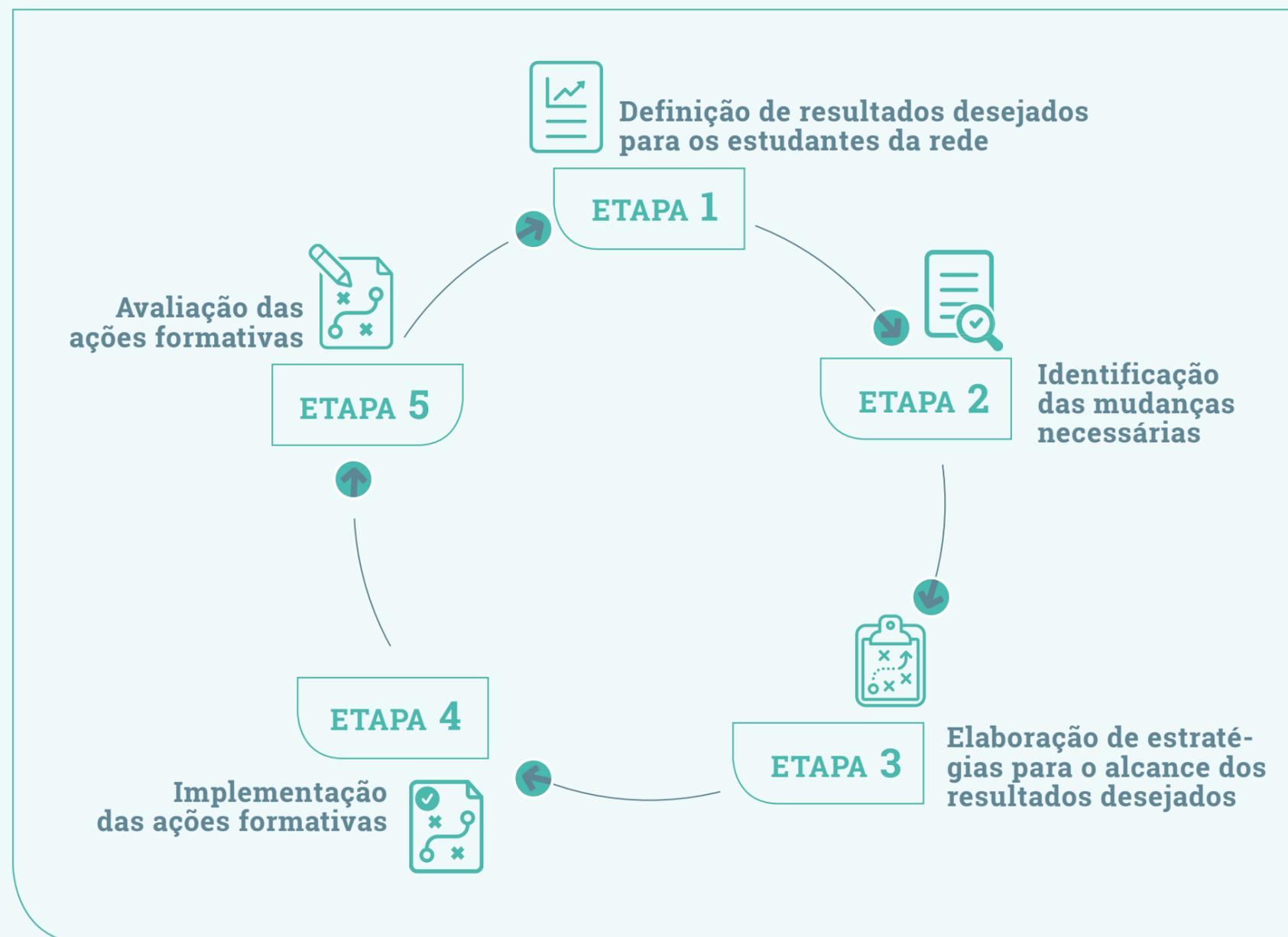


→ **Esta etapa está apoiada em uma visão de desenvolvimento da capacidade adaptativa dos professores, de modo que sejam capazes de perceber quando práticas funcionam e devem ser mantidas e quando precisam buscar novas maneiras de engajar os estudantes.**

## 2.2

## Planejando a formação continuada a partir da gestão central

Igualmente importantes para o **desenvolvimento profissional dos docentes** são as iniciativas planejadas a partir da gestão central das secretarias, de modo integrado e complementar às formações desenvolvidas no contexto da escola. Recomenda-se, portanto, a mesma lógica de planejamento da formação continuada baseada em referenciais profissionais, no sentido de ter como ponto de partida e de chegada as **necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da rede**.





## ETAPA 1

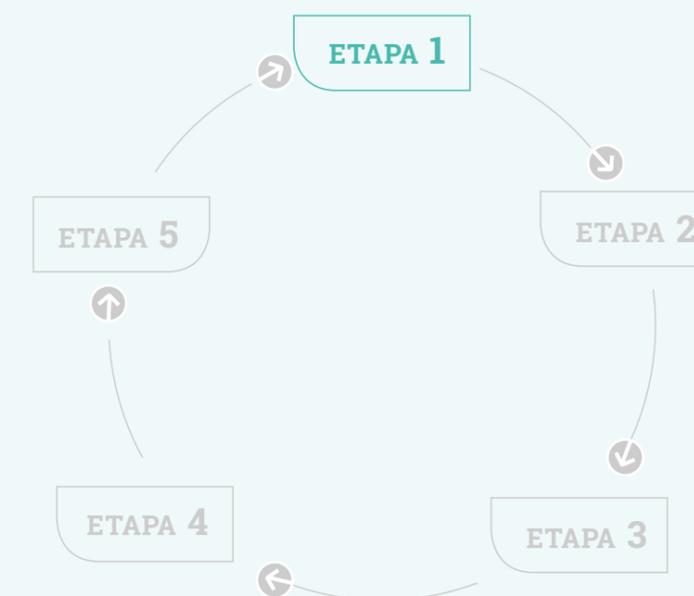
## Definição de resultados desejados para os estudantes da rede

**O PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO DEVE PARTIR DA IDENTIFICAÇÃO DO QUE OS ESTUDANTES PRECISAM, TENDO EM VISTA ONDE ESTÃO E O QUE É ESPERADO DELES.**

Estabelecidos os resultados esperados que serão priorizados e os indicadores relativos a esses resultados, a rede pode, então, avaliar qual a sua situação frente a eles e estabelecer metas desafiadoras e factíveis.

Para além da melhoria de resultados médios — seja em termos da aprendizagem dos conteúdos curriculares, do fluxo escolar ou do desenvolvimento de valores e atitudes —, a secretaria também deve buscar a equidade entre os resultados de estudantes de diferentes origens étnico-raciais e níveis socioeconômicos, por exemplo.

Para obter evidências que indiquem como a rede se encontra em relação a esses resultados, em alguns casos já há dados disponíveis, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ou pela própria rede, como os dados relativos ao fluxo escolar. Em outros casos, o desenvolvimento de valores, por exemplo, carecem da realização de levantamentos específicos nas escolas.



➔ **Do mesmo modo que no ciclo formativo das escolas, trata-se de uma etapa que precisa envolver todas as áreas e setores da gestão central das secretarias, de modo que todos estejam alinhados em relação às necessidades que deverão ser priorizadas pela secretaria.**



## ETAPA 2

## Identificação das mudanças necessárias

**PARA ELABORAR UMA POLÍTICA VISANDO O ALCANCE DOS RESULTADOS DESEJADOS, A REDE PRECISA INVESTIGAR SUA REALIDADE EM RELAÇÃO AO TEMA**, de modo a identificar quais aspectos afetam os resultados desejados e precisam ser modificados por meio das estratégias que comporão a política em questão.

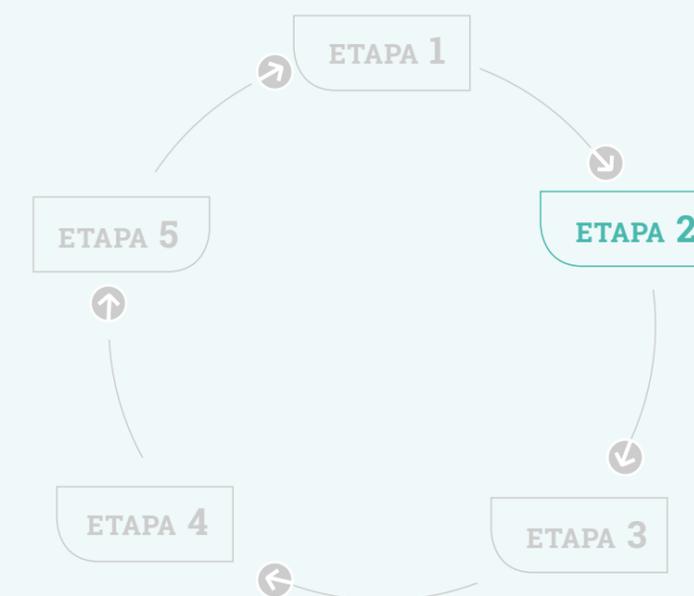
Esse levantamento deve permitir que a secretaria obtenha um mapeamento de como estão os professores em relação aos referenciais relacionados ao tema em questão, de modo a subsidiar a elaboração da estratégia de formação continuada.

No caso específico da identificação de práticas pedagógicas que precisem ser modificadas, recomenda-se que a gestão central se volte para o documento de referenciais locais e, a partir dele, elabore ações de levantamento de necessidades formativas dos docentes da rede. Essas ações devem buscar identificar o que pensam, o que sabem e o que fazem os docentes em relação ao tema em questão.

Algumas estratégias que podem ser adotadas:

- a observação de aulas e de outras atividades docentes;
- realização de rodas de conversa;
- aplicação de questionários.

Essas estratégias são discutidas de modo detalhado na Seção 3.



➔ **Sabe-se que a atuação docente é um dentre os diversos fatores institucionais que afetam o processo educativo. Desse modo, para compor uma política que seja capaz de abordar adequadamente o problema observado, é necessária uma investigação que envolva todos esses fatores (modelo lógico da Figura 1).**

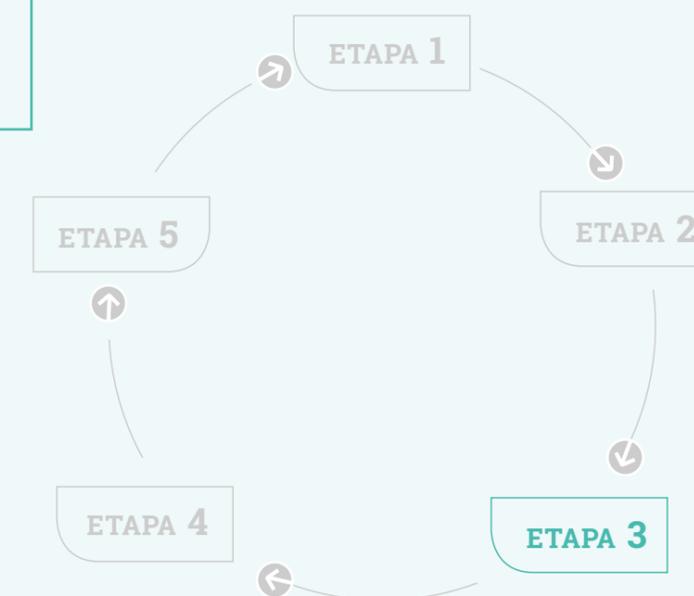


## ETAPA 3

## Elaboração de estratégias visando o alcance dos resultados desejados

**A PARTIR DO LEVANTAMENTO SOBRE AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS, A SECRETARIA PODE ELABORAR AS DIVERSAS ESTRATÉGIAS QUE COMPORÃO A POLÍTICA,** visando o alcance dos resultados desejados. No caso da formação continuada, como em qualquer estratégia de uma política pública, a elaboração da estratégia envolve a definição dos objetivos a serem alcançados, foco, público-alvo, atores a serem envolvidos e seus papéis, as ações que comporão a estratégia e cronograma de realização. Neste caso, recomenda-se que os objetivos e o público-alvo sejam definidos justamente tendo em vista o mapeamento realizado na etapa anterior com base no documento local de referenciais profissionais.

Para definir o foco da estratégia, é necessário obter indícios de abordagens ou métodos com alto potencial para contribuir para os objetivos desejados. Evidências de pesquisas empíricas que indiquem abordagens que tenham contribuído para a aprendizagem dos alunos ou outros objetivos educacionais são um bom indicativo (TIMPERLEY et al., 2007). Na falta de pesquisas, experiências de outros sistemas educacionais que tenham demonstrado resultados consistentes a partir da adoção dessas abordagens e modelos teóricos que articulem de maneira coerente a abordagem com os resultados esperados podem contribuir.



➔ **Do ponto de vista pedagógico, é importante que as estratégias articulem o currículo, os materiais didáticos, as avaliações e a formação continuada docente.**



## Elementos a serem considerados na elaboração das estratégias

### EQUIPE RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÃO CONTINUADA

A secretaria pode decidir atuar somente com profissionais do quadro próprio ou contar com colaboradores externos. Qualquer que seja a configuração adotada, é importante que a equipe responsável pela formação continuada observe seu papel como gestora de todos os processos formativos da rede. Nesse sentido, mesmo que a iniciativa seja executada por formadores externos, é função dessa equipe garantir a qualidade das atividades desenvolvidas e sua coerência com os objetivos pretendidos. Para isso, a equipe precisa analisar, acompanhar e orientar o trabalho dos formadores desde a proposição das ações até a sua execução, visando a eficácia das ações para o alcance de seus objetivos, conforme discutido na próxima etapa.

### CARACTERÍSTICAS DE FORMAÇÕES EFICAZES

No momento do desenho das ações, é imprescindível que a equipe responsável pela formação continuada considere as características de iniciativas de formação continuada avaliadas como eficazes: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodo-

logias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. De nada adiantará se todas as etapas anteriores forem bem implementadas, mas for elaborada uma iniciativa na qual o docente não tenha oportunidade de aplicar os conhecimentos aprendidos com seus alunos e nem de refletir junto aos formadores e aos pares sobre essas experiências, por exemplo.

### ESPECIFICIDADE

Nesse sentido, vale destacar a importância de que, embora a estratégia formativa possa ter um tema comum para todos os professores participantes, tal como a avaliação da aprendizagem, ela precisa se desdobrar em ações específicas para os docentes de cada disciplina ou área do conhecimento. Isso porque formações que não têm como foco os conteúdos que os docentes precisam trabalhar em sala de aula dificilmente serão capazes de apoiá-los na promoção de mudanças em suas práticas. Por mais que práticas pedagógicas mais gerais sejam importantes, elas não ajudam os docentes a lidarem com as demandas concretas do ensino em sua área ou disciplina.



## ETAPA 4

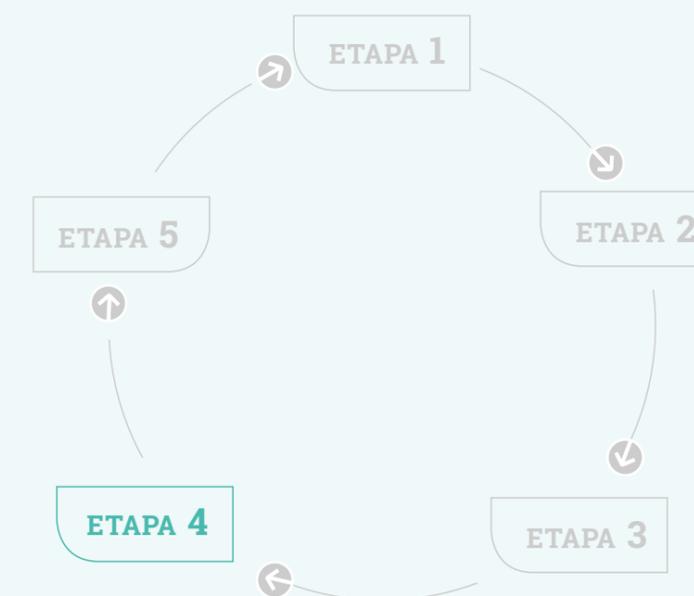
## Implementação das ações formativas

**DURANTE A ETAPA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES FORMATIVAS, OS ATORES-CHAVE SÃO TODOS OS FORMADORES QUE PARTICIPAM DA ESTRATÉGIA**, podendo ser profissionais das unidades escolares, de uma escola de formação própria, de instâncias intermediárias da rede ou colaboradores externos, por exemplo.

Nesse grupo, também estão incluídos os profissionais responsáveis pela formação, acompanhamento e apoio ao trabalho de todos esses formadores.

Esses profissionais, a depender do porte da secretaria, podem trabalhar de maneira centralizada ou descentralizada, comumente em órgãos regionais. Independentemente do modelo de implementação da estratégia, será responsabilidade de alguns desses atores

o planejamento das atividades formativas propriamente ditas. Isso envolve a especificação mais detalhada de cada encontro formativo ou etapa da formação, de modo a implementar as abordagens ou práticas pretendidas pela estratégia, visando o alcance dos objetivos definidos a partir dos referenciais profissionais locais.



➔ **Enquanto a implementação das ações formativas propriamente dita é realizada pelos formadores, a secretaria tem as importantes funções de garantir que: (a) as condições favoráveis à participação dos professores nas formações estão sendo mantidas - como é o caso do tempo reservado na jornada de trabalho docente - e (b) os formadores estejam recebendo o acompanhamento e o apoio necessários.**



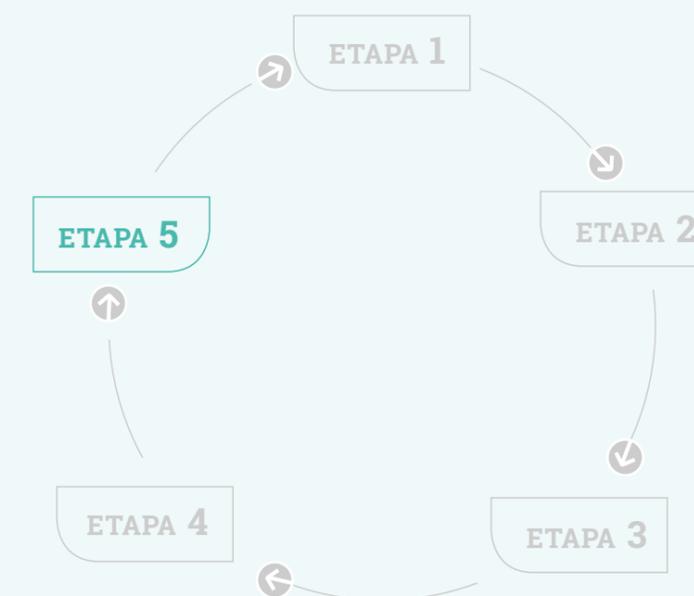
### No planejamento das atividades formativas estão inseridos:

- **Escolha das práticas formativas** a serem empregadas pelos formadores e das atividades de aprendizagem profissional que serão propostas aos professores, tendo em vista os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos e as necessidades dos professores em relação a esses aspectos. Uma discussão mais detalhada sobre a atuação dos formadores nesse sentido é encontrada na Seção 4 deste documento.
- **Escolha das estratégias avaliativas** a serem utilizadas pelos formadores para verificar se os professores demonstram terem adquirido os conhecimentos e habilidades propostos. Esse tipo de avaliação corresponde ao Nível 4 discutido na Seção 5 deste documento.
- **Observação e atuação sobre fatores que podem favorecer a participação e o aproveitamento das formações**, tais como a qualidade do acesso à internet para encontros formativos a distância ou o apoio da gestão escolar no sentido de respeitar os horários e não acumular demandas que possam conflitar com aquelas da formação. A realização de avaliações acerca das condições de apoio organizacional, durante as formações, pode contribuir nesse sentido, e corresponde ao Nível 3 discutido na Seção 5 deste documento.
- **Acompanhamento do trabalho dos formadores** durante toda a duração da formação, de modo que recebam apoio e as orientações devidas e, caso não estejam cumprindo com os compromissos assumidos, possam inclusive ser substituídos por outros profissionais, de modo a não comprometer a estratégia.

**ETAPA 5****Avaliação das ações formativas**

**ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO PODEM SER DESENVOLVIDAS DURANTE A REALIZAÇÃO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA**, especificamente, aquelas referentes à percepção dos participantes, à aprendizagem dos participantes e à organização e suporte às atividades de formação.

Trata-se de avaliações do processo de formação continuada docente. No entanto, os outros dois tipos de estratégias, relativas à apropriação dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos nas formações nas práticas dos docentes participantes e aos resultados na aprendizagem dos estudantes, dizem respeito a resultados da formação, podendo ser aferido apenas a partir do seu término.



➔ **Todos esses diferentes tipos de avaliação da formação continuada são apresentados e analisados na Seção 5, tendo em vista seu potencial de contribuir para a melhoria da iniciativa em questão e para o planejamento de futuras iniciativas.**



## A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES COMO PARTE DO INÍCIO DA TRANSFORMAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE SOBRAL (CE)<sup>7</sup>

### ETAPA 1

Em 2001, um processo de avaliação da aprendizagem de todos os alunos de 2ª a 4ª séries (cerca de 12 mil estudantes) obteve resultados que mostraram que 60% dos alunos que estavam iniciando a 2ª série (atual 3º ano), 40% dos alunos da 3ª série (4º ano) e 20% daqueles que frequentavam a 4ª série (5º ano) não sabiam ler.

A partir dessas evidências, os gestores municipais decidiram priorizar a alfabetização em sua política municipal de educação. Para orientar a política, foram definidas diversas metas, das quais destacamos duas consideradas prioritárias:

- Alfabetização do conjunto de crianças de 6 e 7 anos de idade.
- Alfabetização, em caráter de correção, de todos os alunos de 2ª à 6ª série que não sabem ler.

### ETAPA 2

O diagnóstico realizado pela equipe da Secretaria de Educação, no entanto, não se restringiu aos resultados das avaliações externas. Decidiu-se observar, dentre outros aspectos, especialmente o que ocorria nas salas de aula. As observações iniciais indicaram a recorrência da seguinte dinâmica: na primeira parte da aula, os professores passavam uma tarefa na lousa para que os alunos copiassem nos

seus cadernos e, na segunda parte da aula, após o recreio, os alunos resolviam a tarefa. Naquele contexto, era comum que os docentes utilizassem uma hora e meia do tempo de aula somente com atividades de cópia.

Diante dessas evidências, a Secretaria de Educação compreendeu que, para que todos os alunos pudessem ser alfabetizados, eram necessárias mudanças nas práticas de ensino e nas atividades de aprendizagem utilizadas.

Mudanças em diversos outros aspectos do ponto de vista pedagógico e da gestão escolar também se mostraram necessárias, sendo alvo das estratégias que foram implementadas como parte da política de alfabetização.

### ETAPA 3

As estratégias da política de alfabetização se articularam em torno de dois grandes eixos orientadores. Um deles visou o fortalecimento da gestão escolar, e foi baseado na autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas, com foco na liderança, na responsabilização e no comprometimento de diretores; no apoio dos coordenadores pedagógicos; e na responsabilização das famílias pelo acompanhamento da vida escolar das crianças. O outro eixo visou o

<sup>7</sup>. Para mais detalhes sobre a política educacional empreendida por Sobral (CE) entre 2001 e 2004, ver BRASIL/INEP (2005).



(CONT.)

fortalecimento da ação pedagógica, atuando para qualificar a organização do trabalho pedagógico, incluindo o melhor aproveitamento do tempo e planejamento de situações de aprendizagem favoráveis para os estudantes.

No eixo do fortalecimento da ação pedagógica, foram propostas estratégias que envolveram o currículo, o material didático, a formação continuada docente e a avaliação de maneira articulada.

A estratégia para a formação continuada teve como objetivo formar os professores alfabetizadores para adotar o método de ensino escolhido pela secretaria, que tinha como principal elemento operacional a rotina de sala de aula na qual é promovido o engajamento dos estudantes com a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de diversas atividades.

#### ETAPA 4

A implementação da estratégia de formação de alfabetizadores, nos primeiros anos, envolveu encontros mensais com carga horária de oito horas cada um. Foram coordenados por colaboradores externos – os consultores responsáveis pelo assessoramento em relação ao método de ensino –, tendo o suporte da Secretaria de Educação.

Visando alcançar os objetivos propostos, as principais estratégias formativas utilizadas foram: (1) vivência das atividades propostas para a rotina da sala de aula; (2) experimentação dos materiais di-

dáticos a serem usados nas aulas; (3) produção de instrumentos de avaliação e de monitoramento da aprendizagem dos alunos; (4) elaboração de planos de aula; (5) visitas às escolas para observação da prática pedagógica.

Dentro desse contexto, as equipes das escolas passaram a contar com coordenadores pedagógicos para acompanhar e apoiar o trabalho dos professores por meio de estratégias como a observação de aulas e reuniões de orientação. Um dos principais subsídios a esse trabalho são os resultados da avaliação externa, a qual foi transformada, como parte da política, para que passasse a apresentar os resultados por escola, por turma e por aluno, permitindo identificar onde estão as maiores dificuldades.

#### ETAPA 5

A rede municipal seguiu utilizando os resultados das avaliações externas, tanto municipais como estaduais e federais, como importantes subsídios para seu processo de tomada de decisão. Ao final de 2003, 86% das crianças da 1ª série já estavam alfabetizadas, e em 2005 o município já era destaque nacional em alfabetização. Nos anos seguintes, a política de alfabetização teve continuidade e passou-se a focalizar outros desafios, tais como a proeficiência em língua portuguesa e matemática nas séries seguintes, a educação infantil e a educação integral.



seção 1

seção 2

seção 3

seção 4

seção 5

seção 6

# seção 3

**Levantamento  
de necessidades  
formativas orientado  
por referenciais  
profissionais**

começar >>





## ESTA SEÇÃO É COMPOSTA DOS SEGUINTE TÓPICOS:

**3.1**

Autoavaliação

> pg. 51

**3.2**

Observação de aulas

> pg. 54

**3.3**

Observação de outras atividades docentes

> pg. 57

**3.4**

Consultas

> pg. 59

**3.5**

Rodas de conversa

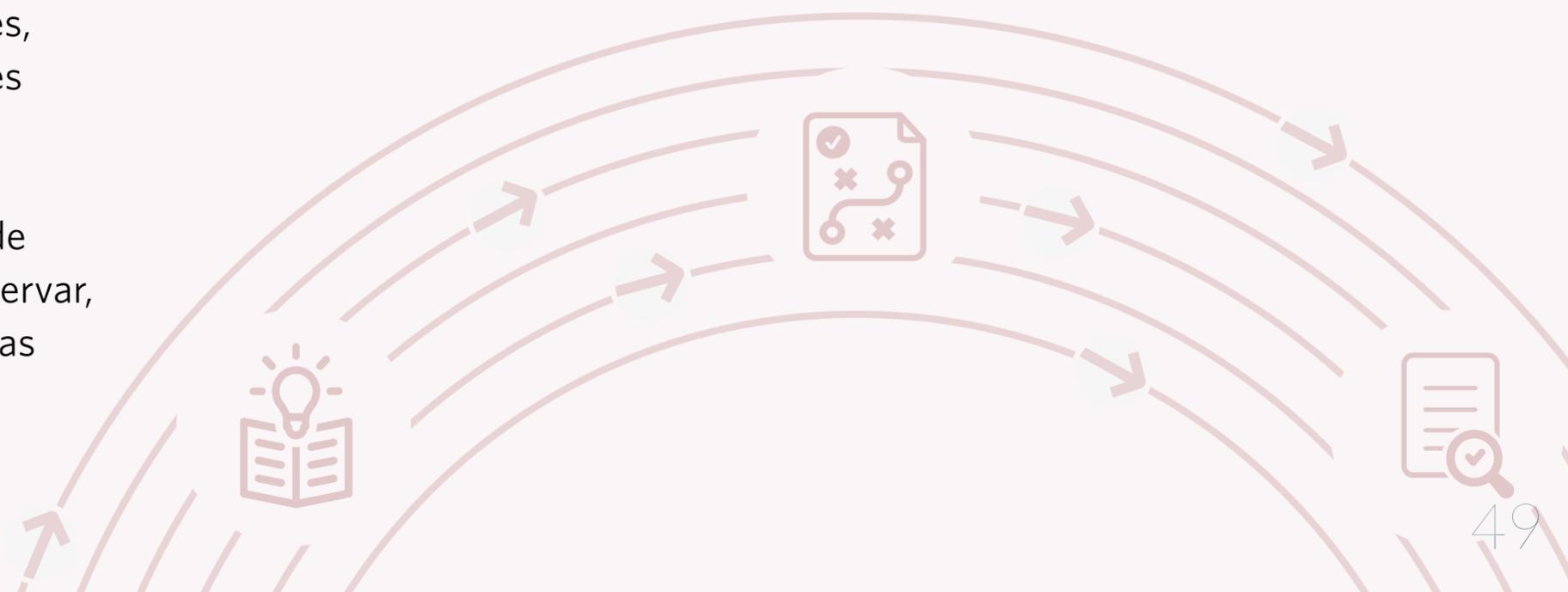
> pg. 61

## Sobre esta seção

Tendem a ser mais eficazes os processos formativos que partem de diagnósticos feitos com a participação e colaboração dos próprios professores, ou seja, daqueles processos que oportunizam ao professor a possibilidade de identificação de onde se encontra em relação aos referenciais e onde deve concentrar seus esforços para o aprimoramento contínuo de suas atividades profissionais (INGVARSON, 2003).

Como pode ser observado na Seção 2, o levantamento de necessidades formativas é uma etapa-chave de qualquer processo formativo orientado por referenciais profissionais. As necessidades formativas dos professores não podem ser identificadas de forma improvisada, por meio de impressões, de julgamentos individuais ou de forma intuitiva por aqueles que não conhecem as condições, os contextos, os desafios e as realidades que permeiam o cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, aqueles que assumem os processos de formação continuada precisam refinar a capacidade de observar, ouvir, analisar, identificar os diversos indícios revelados pelas práticas pedagógicas, pelos resultados da aprendizagem, por apontamentos realizados pelas equipes gestoras.



## Formação continuada a partir das necessidades formativas dos professores

Um aspecto que colabora para que os processos de desenvolvimento profissional alcancem seus objetivos é justamente os professores se tornarem agentes da sua própria aprendizagem (GARET; PORTER; DESIMONE; BIRMAN; YOON, 2001). Isso não significa que as redes devem se isentar de sua responsabilidade pela formação continuada de seus profissionais. Significa sim que, para compartilhar a responsabilidade com os docentes por seus processos formativos, as redes necessitam envolvê-los em todas as suas fases, desde a definição dos referenciais profissionais que os orientarão até a avaliação das ações de formação, passando pelo levantamento de suas necessidades formativas, as quais precisam considerar os conhecimentos e experiências anteriores já constituídos acerca dos temas propostos. Desse modo, evita-se inclusive uma situação bastante comum: que os professores, no decorrer da carreira, acabem sendo submetidos, sistematicamente, a uma mesma ação formativa, partindo sempre da “estaca zero”.

**O termo necessidades formativas ao longo deste documento expressa tanto o que pode ser aprimorado na prática profissional do professor quanto seus desejos e expectativas em relação à sua formação didático-pedagógica, tomando como referência o que for acordado no documento local de referenciais profissionais.**

**As crenças, concepções e atitudes dos professores em relação aos assuntos em questão também afetam, de alguma maneira, suas decisões pedagógicas e precisam ser consideradas se os responsáveis pela proposição de ações de formação identificarem a necessidade de algum tipo de mudança de práticas por parte dos docentes.**

## 3.1

### Autoavaliação

A autoavaliação pode ser considerada uma importante estratégia para o levantamento de necessidades formativas docentes. Isso porque, como aponta Cassetari (2014), **seu principal objetivo é fazer com que os professores tomem consciência das suas práticas**, por meio da reflexão e interpretação de dados e, com isso, possam identificar o que precisam fazer para melhorar seu desempenho.

Há evidências de que a autoavaliação realizada a partir de processos e instrumentos baseados em referenciais profissionais pode contribuir para o crescimento profissional docente de diversas formas (ROSS; BRUCE, 2007).

- Primeiro, por ser capaz **de influenciar a visão que o profissional tem sobre a qualidade do trabalho docente** e aumentar sua capacidade de reconhecer experiências nas quais a atuação docente possa ser considerada excelente, de acordo com os referenciais profissionais acordados.

- Segundo, por ajudar **o docente a definir metas para o seu desenvolvimento** ao oferecer referências objetivas para a análise de sua atuação, bem como oportunidades de identificar as lacunas entre as práticas atuais e as desejadas.
- Terceiro, por **facilitar a comunicação do professor acerca de seu trabalho com seus pares**, sejam eles formadores, membros da gestão escolar ou outros colegas de profissão.

### Exemplo

Em um diálogo com a tutora, uma professora relata que seu maior desafio naquele momento é engajar todos os estudantes nas atividades que propõe em sala de aula, pois, segundo ela, apenas uma parcela demonstra interesse no que está sendo trabalhado.

As duas, então, discutem diversas hipóteses que podem explicar a “falta de interesse” de alguns estudantes. Dentre essas, acreditam que há duas mais prováveis: (1) os conteúdos abordados estariam além dos conhecimentos prévios desses estudantes, que acabam desistindo diante da dificuldade de acompanhá-los, e (2) os estudantes não percebem a relevância e o sentido daqueles conteúdos para sua vida.

A tutora, então, sugere que a professora analise e reflita sobre sua própria prática, comparando-a com as rubricas propostas para os elementos da matriz de desenvolvimento profissional (contida no Anexo):

- **“Propor objetivos de aprendizagem desafiadores” e**
- **“Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos alunos”.**

Ela recomenda que a professora utilize seu planejamento, sua rotina e seu plano de aula como fontes para obter evidências de práticas para embasar sua reflexão.

Após a análise das evidências, a professora e a tutora discutem o que foi possível identificar sobre as práticas pedagógicas e as aprendizagens dos estudantes para, juntas, definirem as ações formativas que possam apoiar a professora a enfrentar esse desafio.



**Condições que podem favorecer com que a autoavaliação, de fato, contribua para o desenvolvimento profissional docente:**

- ❶ a criação de um ambiente em que os professores se sintam seguros;
- ❷ a formação dos professores para aprenderem a refletir sistematicamente sobre a sua prática;
- ❸ a disponibilidade de recursos - especialmente de tempo - para realizarem a autoavaliação;
- ❹ garantir que os professores tenham uma pessoa que possa tirar suas dúvidas e orientá-los sobre o processo;
- ❺ providenciar os meios necessários para que os professores possam aprimorar as práticas que consideram deficitárias (CARVALHO, 2011).

Para apoiar o processo de autoavaliação, é importante fornecer padrões de desempenho com base nos referenciais profissionais, de modo que os docentes tenham parâmetros para analisar e comparar suas práticas (CARVALHO, 2011).

A matriz de desenvolvimento profissional apresentada no Anexo, que pode servir como ponto de partida para matrizes locais, cumpre esse papel.

Como parte da Etapa 2 do ciclo formativo no contexto escolar (Do que os professores precisam?), propõe-se que tutores e tutorados se debrucem sobre as matrizes locais, buscando identificar quais elementos podem estar relacionados a aspectos que os professores necessitam saber ou fazer para apoiar a aprendizagem dos estudantes conforme levantado na etapa anterior.

Para cada um dos elementos destacados, recomenda-se que os professores analisem e reflitam sobre suas práticas, buscando evidências que permitam indicar em qual nível se encontram.

## 3.2

### Observação de aulas

**A observação de aulas tem um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem**, podendo se constituir um forte catalisador de mudanças na escola. É possível perceber uma tendência internacional em “encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de caráter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens” (REIS, 2011, p. 11).

Infelizmente, o fato de alguns sistemas de ensino associarem a observação exclusivamente à avaliação de desempenho e à inspeção desencadeia reações negativas em relação a esta atividade (REIS, 2011). O estabelecimento de uma relação de confiança entre observador e observado ajuda a reforçar o caráter formativo da observação de aulas.

Uma das finalidades da observação de aula, de caráter formativo, é justamente o levantamento de necessidades formativas dos professores. Esse tipo de estratégia está muito presente em programas baseados na tutoria, desenvolvidos no contexto escolar, mas também pode ser utilizado como parte do planejamento de formações por parte das secretarias de Educação.

### Exemplo

Em uma observação de aula definida a partir do elemento da matriz de desenvolvimento profissional “Dialogar com os estudantes, criando um ambiente favorável para a aprendizagem”, o observador poderia coletar evidências acerca dos seguintes aspectos da prática do docente:

- **Compartilha com a classe os objetivos das atividades que serão realizadas**
- **Estimula a participação de todos os alunos**
- **Reage de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos**
- **Valoriza o compartilhamento de diferentes pontos de vista**
- **Cria um ambiente descontraído e respeitoso, em que os alunos podem falar livremente**
- **Respeita os erros ou confusões dos alunos, lançando questões que provoquem a reflexão acerca de suas hipóteses**
- **Trata os alunos de forma equitativa**
- **Ouve atentamente as questões e os comentários dos alunos, praticando uma escuta ativa e respeitosa**
- **Estimula o trabalho colaborativo e a solidariedade entre os estudantes**
- **Encoraja o respeito mútuo, a honestidade e a integridade na sala de aula**
- **Utiliza estratégias diversificadas para manter os alunos engajados nas atividades propostas, evitando a dispersão da turma como um todo**
- **Encoraja a crítica construtiva e a argumentação, fomentando o diálogo em sala de aula**
- **Disponibiliza devolutivas construtivas, que favoreçam aos estudantes perceberem seus avanços e dificuldades**
- **Estabelece interações respeitadas com os estudantes, estreitando vínculos positivos com toda a turma**



**A realização de um ciclo de etapas pode favorecer o engajamento dos professores no processo de observação de aulas e a capacidade dessa atividade em oferecer informações para a identificação de suas necessidades formativas (ALTET, 2017; REIS, 2011):**

- 1.** apresentação ao professor sobre os propósitos, as etapas envolvidas no processo e o uso que será feito das informações extraídas da observação.
- 2.** realização de uma reunião de pré-observação com o professor, para conhecimento do que está previsto para a aula e para negociação dos focos específicos e procedimentos da observação.
- 3.** complementação da observação por entrevistas feitas com o professor e com os estudantes para apreender o sentido dado pelos atores à sua atividade.
- 4.** realização de uma análise criteriosa dos dados coletados.
- 5.** realização de uma reunião de pós-observação para discussão e reflexão crítica sobre os acontecimentos observados e identificação de aspectos positivos e aspectos a melhorar.

Recomenda-se que, para cada observação de aula, sejam definidos focos específicos, evitando observações livres que conduzem a análises pouco claras e precisas. Reis (2011, p. 26) destaca que “as observações livres (de fim aberto) são adequadas apenas numa fase inicial/exploratória, em que se desconhecem por completo as competências do professor, permitindo identificar aspectos merecedores de observação e discussão mais aprofundadas”.

A matriz local é a fonte recomendada para que seja escolhido o foco específico para a observação de aula. A partir da escolha de um ou mais elementos como foco específico, é preciso elaborar um instrumento para orientar a observação da aula.

### **! ATENÇÃO**

***A validade da observação de sala de aula deve ser reforçada pelo cruzamento de informações provenientes de outras fontes, tais como os planos de aula, as discussões realizadas nas reuniões pós-observação, a análise de trabalhos dos alunos, o desempenho dos alunos e os documentos de autoavaliação. A integração de dados provenientes de diferentes fontes de informação proporciona uma imagem mais completa e real do desempenho docente e uma base mais sólida para a definição de planos de desenvolvimento mais adequados às necessidades reais dos professores (REIS, 2011).***

## 3.3

### Observação de outras atividades docentes

Embora a sala de aula esteja no centro da atuação docente, **o trabalho docente não se resume ao que é feito dentro de sala de aula**. Tanto é que o documento de referenciais profissionais locais, assim como a BNC-Formação Continuada, precisa refletir o que os professores devem saber e fazer em relação a todas as responsabilidades relativas à sua profissão.

Somente com a observação da atuação fora de sala de aula será possível compreender como o docente colabora com os seus pares e como se comunica com as famílias dos estudantes, por exemplo. Além disso, a observação de momentos em que a equipe está reunida na escola – como nos horários de trabalho coletivo – permite também que sejam compreendidos diversos aspectos acerca das práticas dos professores dentro de sala de aula, como se verá no exemplo a seguir.

#### **Exemplo: observação de conselho de classe**

O conselho de classe se constitui um momento coletivo de ação e reflexão acerca dos resultados alcançados, não só no que tange à análise do trabalho pedagógico realizado, mas sobretudo como ponto de partida para novos encaminhamentos e redirecionamentos que sejam necessários em relação à aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a observação do conselho de classe pode evidenciar concepções, crenças, ações e intervenções pedagógicas de diversos tipos empreendidas no decorrer de uma determinada etapa do ano letivo.



A observação de um conselho de classe pode oferecer muitos subsídios para as ações de formação continuada, podendo indicar, inclusive, necessidades formativas. A matriz de desenvolvimento profissional pode favorecer tal observação a partir de seus elementos, por exemplo:

- “Monitorar o processo de aprendizagem dos estudantes”,
- “Analisar os dados das avaliações internas e externas para replanejamento das ações didático-pedagógicas” e
- “Revisar sua prática pedagógica a partir da análise do processo de aprendizagem dos estudantes”.

Neste caso, alguns aspectos e questões que podem orientar a observação de um conselho de classe são:

#### **FOCO DAS DISCUSSÕES**

Os professores indicam o que os estudantes conseguiram aprender e também o que os estudantes ainda não sabem ou não conseguiram aprender?

#### **EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM NÃO ALCANÇADAS**

##### **PELOS ESTUDANTES**

Quais são os possíveis “impedimentos” de aprendizagem citados pelos professores sobre os estudantes que não alcançaram as ex-

pectativas de aprendizagem? Que intervenções pedagógicas foram realizadas com esses estudantes?

#### **TIPOS DE ENCAMINHAMENTOS**

Que tipos de encaminhamentos são propostos em relação aos estudantes que apresentaram dificuldades (pela própria escola, pela família, por profissionais da saúde, assistência social, outros)? Quais deles são direcionados ao professor e a outros profissionais da escola?

#### **CONTEÚDOS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM A SEREM**

##### **RETOMADOS COM OS ESTUDANTES**

Os professores identificam com nitidez os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem previstos para o período e quais foram aprendidos parcialmente, integralmente ou até mesmo quais não foram e precisam ser retomados?

#### **MUDANÇA NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Os professores percebem a necessidade de mudar suas estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem dos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem previstos para aquele período? Conhecem outras estratégias para além daquelas que costumam utilizar com a turma?

## 3.4

### Consultas

**Talvez a maneira mais comum de levantar as necessidades formativas dos professores seja perguntando diretamente a eles**, por meio da realização de consultas, nas quais são aplicados questionários. Nesses instrumentos, o objetivo é identificar, na percepção dos próprios professores, quais são os temas, áreas ou aspectos nos quais eles julgam necessitar de formação para apoiar seu exercício profissional.

#### DICA

*Questionários também podem ser aplicados a coordenadores pedagógicos, diretores de escola e formadores, por exemplo, buscando identificar quais são as necessidades formativas dos docentes a partir da perspectiva dos profissionais que trabalham com eles.*

Esse tipo de estratégia tem como vantagem a possibilidade de alcançar um grande número de pessoas, além de viabilizar a tabulação e análise das respostas em um curto espaço de tempo. Para que isso ocorra, é importante garantir que o preenchimento seja feito em meio eletrônico e que o instrumento seja composto, majoritariamente, por questões fechadas. Outra vantagem é que pode ser feita sem que os respondentes tenham que se identificar, o que pode aumentar as chances de engajamento dos profissionais.



Como desvantagem, a estratégia não permite uma compreensão mais aprofundada acerca das respostas dos participantes e de sua respectiva motivação. Desse modo, não oferece resultados que possam orientar, de modo mais preciso, a formulação de estratégias de formação continuada pelas redes.

No entanto, se combinada com outras estratégias de levantamento, a consulta por meio da aplicação de questionários para os professores e outros profissionais pode oferecer subsídios para a tomada de decisões por parte das equipes responsáveis pela formação continuada nas redes. Além disso, esse tipo de consulta pode ser utilizada como uma ação preliminar de levantamento, podendo, inclusive, ajudar a direcionar os diagnósticos feitos pelas secretarias para a elaboração de suas políticas educacionais, das quais a formação continuada é parte importante.

**Geralmente, consultas tomam por base uma lista de temas em relação aos quais os professores devem indicar seu grau de necessidade de formação. A partir da BNC-FC, porém, as redes passarão por processos para sua apropriação e poderão substituir esse questionário por um instrumento baseado no documento de referenciais profissionais locais – tal como a matriz local.**

**Desse modo, as secretarias poderão solicitar aos professores que realizem sua autoavaliação a partir da matriz local e que indiquem, em um formulário eletrônico, os níveis em que se encontram em relação a cada um dos elementos e apontem quais acreditam ser suas necessidades formativas em relação às expectativas de atuação que foram acordadas em seu contexto profissional.**

## 3.5

### Rodas de conversa

As rodas de conversa pressupõem que sejam reunidos poucos profissionais de cada vez, permitindo um aprofundamento nas temáticas propostas para discussão. **Devem partir de questões mais amplas, oferecendo espaço para que os participantes, de fato, ofereçam seus relatos, observações e opiniões sobre os temas em questão.**

Nas rodas de conversa, é essencial que se crie um clima que favoreça aos participantes sentirem-se à vontade para que se expressem livremente. Para tanto, as provocações e questões a serem discutidas nessa roda precisam ser muito bem planejadas, distanciando-se de julgamentos, fiscalizações e culpabilizações.

Outro detalhe importante para que o grupo se sinta à vontade para se expressar é considerar que a presença de certos profissionais na roda de conversa pode se tornar, em alguns casos, impedimentos às falas dos participantes. Por exemplo, às vezes a participação de um secretário, de um supervisor de ensino ou de um diretor de escola, tenciona o grupo a tecer comentários que, muitas vezes, não refletem a realidade, por se sentirem julgados e/ou avaliados por esses profissionais.



### Organização de roda de conversa

- Definição de seu objetivo. Aqui se propõe que esse objetivo seja estabelecido a partir de um ou mais referenciais profissionais que constam do documento local.
- Organização de um roteiro orientador para a roda de conversa a partir do objetivo. A proposição é fomentar exatamente uma roda de conversa, afastando dos participantes a sensação de que estão sendo avaliados.
- Recomenda-se um roteiro com poucas questões que fomentem o diálogo entre o grupo, evitando tornar a roda uma pesquisa de opinião, na qual os participantes sentem-se pressionados a responderem inúmeras questões.
- O roteiro pode contemplar uma questão de aquecimento, uma ou duas questões de desenvolvimento do tema e uma questão de encerramento, por exemplo.

### Exemplo: discussão sobre avaliação da aprendizagem

A equipe definiu, a partir de análise prévia, que o cerne da discussão proposta para as rodas de conversa deveria ser avaliação. O objetivo era investigar como os professores planejam, realizam e utilizam os resultados das avaliações que elaboram, ou seja, de que forma a avaliação é entendida e utilizada no processo de aprendizagem, bem como qual sua intencionalidade em relação às práticas pedagógicas adotadas. Para tanto, partiram dos elementos da matriz local, referentes à avaliação da aprendizagem, mais especificamente aos que dizem respeito a:

- **“Utilizar estratégias e instrumentos de avaliação diversificados”**
- **“Monitorar o processo de aprendizagem dos estudantes”.**

### AQUECIMENTO

Uma alternativa interessante pode ser uma apresentação de algumas atividades avaliativas (exercícios, provas mensais, bimestrais, atividades corrigidas, entre outras) que costumam ser recorrentes no segmento e/ou modalidade da turma que está participando da roda. O intuito seria que os professores comentem sobre essas ati-



vidades avaliativas, não apenas para dizerem se utilizam ou não atividades assim, mas para que expressem suas observações em torno dessas práticas avaliativas apresentadas.

### PERGUNTAS ORIENTADORAS

Para orientar a conversa no grupo, podem ser feitas questões amplas, como:

- Como você planeja suas avaliações?
- Quais as principais atividades avaliativas que você costuma realizar com as suas turmas?
- O que você costuma fazer com os resultados dessas atividades avaliativas?

### MEDIAÇÃO

Ao relatar suas práticas, espera-se que os docentes deem indicadores não somente sobre como as fazem, mas também sobre os aspectos considerados em suas decisões pedagógicas.

É importante que o mediador da roda de conversa solicite exemplos para que posteriormente possa ser feita uma análise das práticas empreendidas no campo da avaliação, por esses professores.

Se for possível, após a roda de conversa pode-se solicitar o envio de algumas atividades citadas pelos docentes, caso se sintam à vontade para enviá-las.

### ENCERRAMENTO

Uma possibilidade é discutir com os professores a partir da seguinte proposta: “Depois de um bimestre, quando você tem o quadro geral de sua turma por meio de todas as avaliações realizadas, dê exemplos do que você faz, a partir dos resultados obtidos e do que o currículo prevê a ser desenvolvido no próximo bimestre”.



seção 1

seção 2

seção 3

seção 4

seção 5

seção 6



# seção 4

## Fortalecimento dos formadores de professores

[começar >>](#)





## ESTA SEÇÃO É COMPOSTA DOS SEGUINTE TÓPICOS:

4.1

Perfil profissional dos formadores de professores

> pg. 67

4.2

Papel das secretarias para garantir e fortalecer formadores de professores

> pg. 73

## Sobre esta seção

Formações continuadas que pretendam ser eficazes dependem, em grande medida, da qualidade dos profissionais que mediam as experiências de aprendizagem dos participantes. Não basta que a formação seja desenhada de acordo com as características de formações continuadas indicadas pela literatura especializada: **é preciso que os formadores desenvolvam seu trabalho de maneira alinhada a essa concepção de formação.**

Tendo em vista ser uma função tão estratégica e demandar um perfil profissional tão especializado, entende-se ser importante que as equipes responsáveis por formação das secretarias de Educação ofereçam uma atenção especial aos formadores de professores.

*Dada a sua responsabilidade pelos processos formativos como um todo, é imprescindível que essas equipes sejam capazes não somente de selecionar, como também de formar, acompanhar e orientar os formadores, de modo a garantir a qualidade de seu trabalho.*



## 4.1

### Perfil profissional dos formadores de professores

**Diversos profissionais podem assumir o papel de formadores nas redes de ensino:** coordenadores pedagógicos, tutores, professores coordenadores de área, formadores de uma equipe fixa, formadores contratados para uma iniciativa específica, profissionais internos ou externos à rede.

Em comum, eles têm o desafio de mediar as experiências de aprendizagem dos docentes, orientadas pelos referenciais profissionais locais, visando à melhoria contínua de sua atuação profissional. Desafio este que demanda um perfil profissional específico, que contemple:

- Entender o que é e demonstrar ser um bom professor **(4.1.1)**
- Ter formação na disciplina ou área do conhecimento dos professores **(4.1.2)**
- Compreender como os professores aprendem **(4.1.3)**
- Adotar práticas formativas centradas nos desafios dos professores **(4.1.4)**.

#### Importância dos formadores de professores

Os formadores têm um papel central nos processos formativos baseados em referenciais profissionais, objeto deste documento. São eles que, a partir das necessidades formativas identificadas, são responsáveis pela escolha das práticas formativas a serem adotadas, das atividades de aprendizagem nas quais os professores se envolverão, das formas de avaliação dessas aprendizagens por parte dos professores, e por conduzir as ações formativas que resultam dessas escolhas. Também são eles que acompanham e apoiam o trabalho pedagógico, oferecendo devolutivas, contribuindo para que os docentes possam refletir sobre e buscar aprimorar suas práticas.

É preciso, portanto, ter atenção ao perfil dos formadores, pois o conhecimento que eles precisam demonstrar possui múltiplas camadas (SELMER; BERNSTEIN; BOLYARD, 2016). Em outras palavras, embora ter sido um bom professor na educação básica seja um bom começo, não é critério suficiente para engajar os professores em atividades de aprendizagem significativas em um contexto de formação continuada. Isso significa que, para além de demonstrarem boas práticas em sala de aula, os formadores precisam conhecer práticas eficazes de formação, além de terem um conhecimento mais amplo sobre como adultos aprendem (DRAGO-SERVERSON, 2009; MERRIAM; BIEREMA, 2014).





### 4.1.1. Entender o que é e demonstrar ser um bom professor

É quase um consenso que um formador de professores precisa, antes de mais nada, ser um bom professor. Esse profissional precisa conhecer muito bem e demonstrar na prática o que os professores com os quais trabalhará precisam saber e ser capazes de fazer. Processos formativos baseados em referenciais profissionais, como os propostos neste documento, têm como vantagem apresentar de maneira muito transparente quais são essas expectativas em relação ao trabalho docente.

Neste documento, partimos do pressuposto de que um bom professor, para uma rede de ensino, é aquele que atua de modo alinhado ao proposto pela matriz de desenvolvimento profissional local, demonstrando práticas que se aproximem de seus níveis mais avançados em alguns dos elementos apresentados. Nesse sentido, deve-se considerar que é pouco provável que algum profissional demonstre uma atuação excelente em todos os domínios, ainda mais em se tratando de um documento que estará no início de sua implementação.

#### DICA

*Mais do que demonstrar práticas alinhadas à atuação delineada na matriz local, o formador precisa conhecê-la muito bem: entender as concepções e princípios da atuação docente nos quais ela está fundamentada, compreender o que os diferentes elementos da matriz representam e como se espera que os professores se desenvolvam profissionalmente, demonstrando práticas cada vez mais complexas, com vistas à aprendizagem dos estudantes.*



## 4.1.2. Ter formação na disciplina ou área do conhecimento dos professores

Uma das características de iniciativas de formação continuada eficazes, segundo a literatura empírica, é que sejam focadas no conhecimento pedagógico do conteúdo (MORICONI; DAVIS; TARTUCE; NUNES; ESPOSITO; SIMIELLI; TELES, 2017). Para garanti-la, é essencial que os formadores possuam um bom domínio, eles próprios, tanto do conteúdo a ser ensinado quanto das práticas de ensino e da aprendizagem desse conteúdo. Somente assim serão capazes de perceber as múltiplas formas pelas quais os professores refletem sobre o conteúdo e promover discussões e reflexões significativas sobre elas (LEISSEIG; ELLIOT; KAZEMI; KELLEY-PETERSEN, CAMPBELL; MUMME; CARROLL, 2017).

### Conhecimento pedagógico de conteúdo

Esse termo se refere à fusão entre o conteúdo específico e o conhecimento pedagógico que possibilita transformar o conhecimento de um tema particular de maneira a torná-lo compreensível aos estudantes. São elementos principais desse conhecimento as representações do conteúdo específico e suas estratégias de ensino, bem como a compreensão das dificuldades de aprendizagem e das concepções dos estudantes sobre um conteúdo (SHULMAN, 2014).

Desse modo, ressalta-se a importância de o formador ser da disciplina ou área do conhecimento dos participantes das formações.

### EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O conhecimento pedagógico do conteúdo geralmente não é um problema, dado os professores serem polivalentes. De todo modo, é preciso garantir que os formadores tenham desenvolvido uma compreensão aprofundada dos temas e abordagens que serão objeto das formações.

### ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Por diversas vezes os formadores são alocados para formar professores de outras disciplinas ou áreas. Nestes casos, comumente a saída adotada é oferecer formações mais genéricas ou focadas em práticas pedagógicas pouco específicas. Ainda que esse formador possa se esforçar para oferecer exemplos relativos a essas áreas, é pouco provável que ele consiga apoiar os participantes a aprofundarem seu conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado e conduzir discussões acerca de como os estudantes raciocinam sobre os conceitos e ideias das outras áreas, por exemplo.



### 4.1.3. Compreender como os professores aprendem

**Assim como os professores precisam compreender como os estudantes aprendem, também os formadores precisam compreender como os docentes aprendem e, ainda, como modificam suas práticas a partir de experiências de aprendizagem.**

Do ponto de vista da aprendizagem de adultos em um contexto profissional, como é o caso da formação continuada, os formadores precisam considerar que os aprendizes possuem não apenas conhecimentos prévios sobre o tema, mas também experiências profissionais e modos de atuação próprios. Além disso, devem atentar para o fato de que os profissionais possuem demandas concretas a serem atendidas (DRAGO-SEVERSON, 2009; MERRIAM; BIEREMA, 2014). Portanto, a formação continuada precisa ser focada nas necessidades dos professores, ser capaz de construir sobre suas experiências e interesses e de estabelecer um diálogo com o seu contexto de ensino (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2000).

Tendo em vista o intuito de que os docentes modifiquem suas práticas de modo contínuo e perene, aperfeiçoando sua atuação profissional, deve-se considerar, também, a necessidade do desejo e do engajamento do sujeito em se comprometer com a sua formação (VAILLANT; MARCELO, 2012; HARGREAVES, 1998). Se tomarmos a noção de Hargreaves (1998), que afirma que o docente atribui sentido às mudanças quando consegue situá-las no seu conhecimento prático, singular e nas suas próprias experiências, cabe enfatizar que para que se forme é necessário que não apenas deseje a mudança, mas que também escolha mudar.

Para querer mudar, porém, os professores precisam ter oportunidades de conhecer novas abordagens, novos jeitos de planejar e executar práticas, experimentar essas práticas, analisar sua aplicação em seu contexto de trabalho, sobretudo com sua(s) turma(s), comparar tais abordagens com suas práticas anteriores, bem como confrontar suas concepções e crenças já constituídas. Mudanças significativas nas atitudes e crenças dos professores ocorrem principalmente depois que eles obtêm algum tipo de evidência de que



uma mudança em sua prática de sala de aula foi eficaz ao contribuir para o alcance dos seus objetivos com os estudantes (GUSKEY, 2002a). Nesse sentido, é importante que os formadores ofereçam múltiplas oportunidades para que os professores utilizem evidências de seu trabalho (tarefas dos alunos, gravações de suas aulas, planos de aula) para avaliar e refletir sobre suas práticas e receber devolutivas.

Colabora para esse processo de constante de reflexão sobre o próprio trabalho a possibilidade de participar de comunidades de prática ou comunidades de aprendizagem profissional. Para que de fato contribuam para o processo de desenvolvimento profissional de seus participantes, nelas o grupo de professores devem se sentir seguros e ter oportunidades concretas para compartilhar experiências, dificuldades e dilemas; comparar suas teorias e concepções; planejar em conjunto; analisar e interrogar criticamente o trabalho dos pares; oferecer e receber devolutivas sobre as práticas; e fortalecer a identidade coletiva (KRICHESKY; MURILLO, 2011; TIMPERLEY; WILSON; BARRAR; FUNG, 2007).



#### 4.1.4. Adotar práticas formativas centradas nos desafios dos professores

Existe uma grande diversidade de práticas formativas, com propósitos específicos, que devem fazer parte do repertório dos formadores de professores, de maneira que possam ser selecionadas e implementadas adequadamente, visando favorecer os processos formativos dos professores.

Tendo em vista a recomendação da literatura empírica sobre o uso de metodologias ativas, bem como dessa discussão acerca de como os professores aprendem, entende-se que os formadores devem buscar adotar metodologias ativas centradas nos desafios dos professores enquanto aprendizes (BORN, 2021). Portanto, não se trata apenas de envolver os professores em atividades que promovam vivências ou que demandem “colocar a mão na massa”. Conforme já apontado nas Seções 2 e 3, os formadores devem ser capazes de definir os objetivos das ações formativas dadas as necessidades dos professores como aprendizes – necessidades estas levantadas tendo como parâmetro o documento local de referenciais profissionais. Do mesmo modo, visando alcançar os objetivos propostos, os formadores precisam não somente conhecer práticas formativas como saber selecioná-las e utilizá-las dadas as suas potencialidades.

##### Exemplo 1

Um formador pode identificar a insuficiência de referências e repertório ao conjunto de professores com o qual está trabalhando – o que dificulta agirem de modo diferente, ainda que percebam a necessidade de mudança em alguma prática de ensino. A partir disso, o formador pode, então trabalhar com a HOMOLOGIA DE PROCESSOS, propondo aos professores que se engajem em atividades de aprendizagem que seriam feitas pelos estudantes. Outra prática formativa que pode ser adotada neste caso é a AÇÃO MODELAR, na qual o formador demonstra a prática de ensino aos professores – de preferência em contexto, ou seja, em sala de aula com os estudantes.

##### Exemplo 2

O formador pode levantar a necessidade de que os professores compreendam as formas pelas quais os seus estudantes raciocinam sobre os conteúdos ensinados. Desse modo, pode utilizar como prática formativa a ANÁLISE DE VÍDEOS DE SITUAÇÕES DE SALA DE AULA nas quais os estudantes desses professores estão trabalhando em grupos em torno de tarefas demandadas por eles, ou, ainda, propor a ANÁLISE DE TRABALHOS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES. Em ambas as oportunidades os estudantes estarão verbalizando – em via oral ou escrita – suas maneiras de raciocinar sobre os tópicos propostos.

## 4.2

### Papel das secretarias para garantir e fortalecer formadores de professores

O formador de professores precisa ter um perfil profissional muito especializado. Para garantir a presença desses profissionais em seus processos formativos, **as secretarias de Educação precisam colocar em prática uma série de ações**, discutidas na sequência.

Discutiremos aqui as ações a serem empreendidas pelas secretarias para garantir e fortalecer formadores que atuem em formações planejadas a partir do contexto escolar **(4.2.1)** e em formações planejadas a partir da gestão central **(4.2.2)**, como parte de políticas da rede. Como poderá ser observado, embora haja aspectos comuns, há também particularidades nas ações demandadas às secretarias nos dois casos.

#### 4.2.1. Garantindo e fortalecendo formadores no contexto escolar

Na Seção 2 deste documento, recomendamos que as redes de ensino garantam, a cada docente, a oportunidade de receber acompanhamento e apoio pedagógico individual e de participar de momentos coletivos de formação em serviço na escola em processos conduzidos por um ou mais profissionais que assumem o papel de formador no contexto escolar.



Conforme apontado na referida Seção, o papel de formador no contexto escolar pode ser desempenhado por diversos profissionais nas redes de ensino, tais como coordenadores pedagógicos, tutores, professores coordenadores de área, entre outros. No Brasil, o coordenador pedagógico tem sido o profissional comumente responsável pela formação continuada nas escolas (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011; PEREIRA, 2017). No entanto, diante da quantidade de demandas que recaem sobre ele e de sua falta de preparo para atuar na formação e no acompanhamento pedagógico, não raro esse papel acaba sendo relegado a um segundo plano. Visando superar esse desafio, recomendamos duas medidas.

#### **FORMADORES COM FOCO PEDAGÓGICO**

A primeira recomendação é que a secretaria estabeleça claras atribuições de formação e acompanhamento do trabalho pedagógico na escola para o profissional que vá assumir o papel de formador no contexto escolar – seja ele coordenador pedagógico ou outro profissional definido pela rede. Também ajuda o fato de que essas atribuições não disputem espaço com muitas outras tarefas, em especial aquelas de cunho não pedagógico.

Vale a pena considerar a possibilidade de que essas atividades não pedagógicas sejam atribuídas a outros profissionais no contexto escolar, de modo a favorecer a concentração do formador no contexto escolar neste papel específico.

#### **INCENTIVOS FINANCEIROS PARA FORMADORES**

Uma segunda recomendação igualmente importante é que a secretaria ofereça incentivos financeiros adequados àqueles que exercem a função de formador, cuidando, especialmente, para que não haja perdas salariais como nos casos em que professores deixam de receber algum valor por não estar em sala de aula e não recebem a contrapartida devida por assumir tamanha responsabilidade em relação à formação dos seus pares.

Tendo em vista a importância de que os formadores sejam da área de formação dos professores, algumas redes de ensino no país têm adotado a função de Professor Coordenador de Área (PCA), em especial para atuar na formação e no acompanhamento ao trabalho pedagógico dos docentes por área de atuação, tais como as redes estaduais do Ceará e do Espírito Santo. Outras redes também contam com esse profissional para o caso específico das escolas de tempo integral.



## A FUNÇÃO DE PCA NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ

Na rede estadual de ensino do Ceará, a função de Professor Coordenador de Área (PCA) foi criada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no ano de 2013 (CEARÁ, 2013).

O PCA foi instituído para atuar no acompanhamento e o apoio ao trabalho docente nas escolas estaduais, segundo a área que lhe for conferida, a saber: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

**Para assumir a função de PCA, o professor deve cumprir, preferencialmente, 40 horas semanais na unidade escolar em que atua. Dessas 40 horas, parte continua sendo dedicada à regência de classe e parte passa a ser dedicada à função de PCA - inicialmente 20 horas, reduzidas para 10 horas (CEARÁ, 2013; 2017).** De todo modo, trata-se de um profissional que não só tem experiência prévia como docente, mas que vivencia a escola da mesma perspectiva que os colegas de área que deve coordenar.

Dentre suas atribuições, podemos destacar as seguintes: “(a) coordenar o planejamento dos professores da sua área do conhecimento sob orientação do Coordenador Escolar; b) articular com os professores de sua área estratégias que favoreçam à aprendizagem dos alunos; c) acompanhar a execução dos planos de aula dos professores de sua área do conhecimento e os resultados de aprendizagem; d) subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas alternativas aos professores; e) apoiar o processo de formação contínua dos professores de sua área do conhecimento” (CEARÁ, 2017, p. 5).



## SELEÇÃO E FORMAÇÃO DE TUTORES

Um desafio importante das secretarias é a seleção dos profissionais para desempenhar a função de tutores nas escolas.

Nesses processos de seleção, as secretarias não devem ter dificuldade de encontrar, a partir de documentos locais de referenciais profissionais, um conjunto de “bons professores” em cada área de atuação. No entanto, as demais características que compõem o perfil de bons formadores (4.1 pag 67) provavelmente exigirão um esforço maior das secretarias, dado que os tipos de conhecimentos e habilidades discutidas – acerca de como os docentes aprendem e como favorecer essa aprendizagem – não são alvo da formação inicial docente e, muito raramente, de cursos de pós-graduação.

Desse modo, as secretarias precisam oferecer diversas oportunidades de formação a esses profissionais.

*Os profissionais com função de tutores nas escolas devem receber acompanhamento e suporte constantes, tanto para que eles sejam capazes de apoiar a prática docente em sala de aula como para fazer a ponte entre as políticas da rede e essa prática.*



## A TUTORIA PEDAGÓGICA NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

Na rede estadual do Paraná, as escolas contam com um pedagogo (coordenador pedagógico) para cada 150 alunos. Esse profissional é responsável, entre outras tarefas, pela formação e o desenvolvimento dos professores da escola.

**Desde o ano de 2019, a rede vem implementando um projeto de tutoria pedagógica como principal metodologia de formação continuada em serviço.**

Cada pedagogo é acompanhado por um tutor pedagógico que o forma para atuar com os professores nos horários coletivos de formação, e para que possa fazer a articulação entre o plano de aula do professor e as necessidades de aprendizagem evidenciadas pelos resultados das avaliações. Esse tutor também acompanha a implementação de um plano de ação com a equipe gestora (composta pelo diretor, o diretor auxiliar e o pedagogo).

**Os tutores são técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação. Cada tutor é responsável pela formação continuada em serviço da equipe gestora de 7 escolas, reunindo-se semanalmente com cada equipe gestora. Algumas das práticas formativas adotadas são a escuta ativa, observação, feedback, questionamentos propositivos, paráfrase, ação modelar, sugestões de encaminhamentos pedagógicos e apoio na implementação das ações planejadas (PARANÁ, 2019).**





### 4.2.2. Garantindo e fortalecendo formadores nas estratégias a partir da gestão central

Conforme discutido na Seção 2, é na etapa da elaboração das estratégias da política, que engloba a estratégia de formação continuada docente, que são definidos os atores que trabalharão para sua implementação e quais serão os seus papéis. Dentre eles estão os profissionais que mediarão as experiências de aprendizagem dos professores – os formadores – e demais profissionais que acompanharão e apoiarão o seu trabalho.

Para selecionar e preparar esses profissionais, é importante que a secretaria considere os aspectos relativos ao perfil dos formadores já descritos: (a) entender o que é e demonstrar ser um bom professor; (b) ter formação na disciplina ou área de conhecimento dos professores; (c) compreender como os professores aprendem; (d) adotar práticas formativas centradas nos desafios dos professores. Além disso, no caso da implementação dessa estratégia de formação específica, é preciso que os formadores tenham conhecimento teórico e prático acerca dos objetos da formação que foram definidos a partir do levantamento das necessidades formativas dos professores.

#### FORMADORES DA PRÓPRIA REDE

Sabe-se que quando as redes de ensino organizam seus próprios processos de seleção, formação, acompanhamento e apoio destinados a formadores próprios, os ganhos são mais evidentes do que quando se delega todo o processo de formação continuada a formadores externos (VAILLANT, 2003). Um primeiro aspecto que pode explicar essa vantagem dos formadores próprios diz respeito a um maior conhecimento da própria rede, seu contexto, suas características e suas políticas do que geralmente têm os formadores externos. Além disso, em formações baseadas em referenciais profissionais, quando os formadores compõem a própria rede, há maiores chances de que tenham participado dos processos de elaboração e revisão dos documentos locais, demonstrando maior apropriação dos mesmos. Um outro aspecto ainda, é que, dados os tipos de conhecimentos especializados necessários aos formadores e os esforços que as secretarias precisam fazer para prepará-los, é muito mais vantajoso formar profissionais que têm maiores chances de permanecer nas redes.



### FORMADORES EXTERNOS

Em se tratando de conteúdos e abordagens inovadoras para a rede em questão, é esperado que se conte também com especialistas externos como formadores na formação continuada de professores de uma rede. Nos casos em que as redes decidam contar com formadores externos, é preciso garantir algumas condições, visando o alcance dos objetivos dos processos formativos em relação à aprendizagem e melhoria da atuação dos docentes.

**1 Garantir a qualidade da formação.** A equipe de formação continuada da secretaria deve assumir seu papel de gestora de todo o processo formativo, garantindo que todos os aspectos discutidos na Seção 2 sejam observados. Formadores externos podem ser convidados a participar com a equipe da secretaria de decisões estratégicas como, por exemplo, o desenho da iniciativa de formação. Não devem, porém, ser os responsáveis pela tomada desse tipo de decisão.

**2 Garantir que os formadores externos conheçam a rede,** seu contexto, suas características e suas políticas. A secretaria pode fazê-lo tanto estabelecendo critérios referentes a esses aspectos para sua seleção ou oferecendo encontros e visitas formativas a esses profissionais.

**3 Garantir que os formadores conheçam os professores participantes e suas necessidades,** o que pode ser favorecido com sua participação no levantamento de necessidades formativas junto com a equipe da secretaria ou que sejam devidamente informados dos resultados desse levantamento antes do início de suas atividades.

**4 Desenhar modelos nos quais esses especialistas externos formem formadores da própria rede.** Nesses modelos, é importante que os formadores da rede não apenas aprendam sobre os objetos da formação, mas especialmente sobre as práticas formativas e aspectos da metodologia da tutoria. Assim, desenvolve-se a capacidade formativa dos profissionais do quadro, garantindo a continuidade dos processos formativos e gerando oportunidades para que novas iniciativas de formação sejam propostas de forma autônoma pelos profissionais da rede.

**! ATENÇÃO**

*De todo modo, sendo profissionais internos ou externos à rede, cabe à secretaria acompanhar, apoiar e avaliar os formadores que atuarem na implementação da estratégia de formação continuada.*

**Formação de formadores**

Do mesmo modo que se recomenda que os professores possam participar de uma comunidade de prática, também aos formadores é importante viabilizar esse mesmo tipo de oportunidade, pelos mesmos motivos. Formadores podem planejar suas pautas formativas em conjunto, oferecer devolutivas às propostas uns dos outros, compartilhar as experiências que vivenciam e os desafios que enfrentam com os professores, colaborando uns com os outros para encontrar alternativas comuns visando favorecer a aprendizagem dos docentes com os quais atuam. Para favorecer esse tipo de experiência, é importante que as secretarias garantam tempo e espaço adequados para a realização de encontros frequentes entre os formadores.



seção 1

seção 2

seção 3

seção 4

seção 5

seção 6

# seção 5

## Acompanhamento e avaliação de ações formativas

começar >>

## Sobre esta seção

### **Estratégias de acompanhamento e avaliação das ações formativas desenvolvidas pelas redes de ensino municipais e estaduais devem permitir:**

- analisar as ações desenvolvidas e sua aderência aos referenciais docentes das secretarias de Educação,
- identificar se a ação foco da avaliação está na direção pretendida e de acordo com os referenciais construídos pela rede, e
- se há necessidade de alteração, aprimoramento, suspensão, reorganização completa ou até mesmo encerramento de tal atividade.

**As sugestões apresentadas a seguir servem de referência para o acompanhamento e avaliação das ações formativas mais ou menos centralizadas.** São indicados caminhos para o acompanhamento e avaliação dos processos formativos centrados na escola, sendo seus responsáveis membros das equipes escolares (diretor, coordenador, PCA etc.) e também aqueles desenvolvidos por órgãos de gestão central e intermediário de secretarias ou ainda por formadores externos.

Inspirados na proposição de Guskey (2002b), sugerimos a organização das atividades de avaliação da formação docente por meio de cinco níveis:

- 1 Percepção dos participantes;
- 2 Organização e suporte às atividades de formação;
- 3 Aprendizagem dos participantes;
- 4 Apropriação e repercussão nas ações pedagógicas; e
- 5 Resultado na aprendizagem dos estudantes.

Com essas sugestões, espera-se auxiliar os gestores educacionais, os responsáveis diretamente pelas ações, bem como os cursistas e demais interessados na tomada de decisão em relação às ações formativas desenvolvidas nas redes de ensino.

## NÍVEL 1

## Percepção dos participantes

Obter informações sobre as formações junto aos professores participantes, durante e após a sua realização, pode contribuir muito para que a tomada de decisões pelos responsáveis seja mais ajustada às necessidades do público-alvo.

A avaliação das ações formativas por meio da percepção dos participantes é uma das estratégias mais utilizadas nas redes de ensino do país, muitas vezes sendo a única forma de coleta de informação. Ela geralmente é executada ao final da ação formativa, por meio de questionário solicitando opiniões dos participantes a respeito de diferentes aspectos da referida ação.

**USO DAS INFORMAÇÕES**

Embora seja frequentemente utilizada, é comum observar dificuldades para uso das informações produzidas a partir da percepção de participantes. Assim sendo, recomenda-se seu desenvolvimento considerando a capacidade de uso dos dados obtidos. Não basta apenas coletar informação a partir de instrumentos e estratégias adequadas, é preciso também que a tomada de decisão esteja, de algum modo, fundamentada nas análises a partir dos dados produzidos.

**ATORES ENVOLVIDOS**

Dado que o objetivo deve ser a identificação de elementos que apontem a satisfação ou não dos participantes quanto às ações planejadas e executadas, subsidiando as decisões de curto, médio e longo prazo, sugere-se que a coleta de informações seja realizada valorizando as opiniões de professores, coordenadores pedagógicos e até integrantes das equipes responsáveis pela formação.

**QUESTIONÁRIO**

Caso as ações formativas abarquem um grande conjunto de participantes, sugere-se priorizar itens de respostas fechadas. Assim, torna-se possível o acesso mais rápido às opiniões dos participantes, permitindo uma ação ágil por parte dos responsáveis.

Por meio desse questionário é plausível, por exemplo, produzir informações quanto:

- ao atendimento das necessidades formativas dos participantes,
- às condições institucionais para a realização das formações,
- à qualidade da equipe de formação,
- à adequação das estratégias de formação utilizadas.



## A COLETA DE DEVOLUTIVAS NA FORMAÇÃO DA FRENTE DE TRABALHO DO CONSED EM 2020

Entre outubro e dezembro de 2020, foi desenvolvida a formação “Ensinando professores a ensinar na heterogeneidade<sup>8</sup>”, pelo Instituto Canoa, como parte dos esforços da Frente de Trabalho de Formação Continuada do Consed, com a participação de 52 técnicos que atuam com formação continuada em dez secretarias estaduais do Brasil.

Nessa iniciativa, ao final de cada encontro formativo, os formadores disponibilizavam aos participantes um breve formulário para coletar devolutivas sobre aquele momento específico. Devido ao número restrito de participantes, foi possível aplicar instrumentos abertos, sendo as informações utilizadas para alinhamento e ajuste permanente da proposta.

Neste formulário, constavam sempre as seguintes perguntas:

- 1 O que você sai sabendo hoje que não sabia antes?
- 2 O que funcionou? Seja específico.
- 3 O que não funcionou?
- 4 Do que você precisa?

No início de cada encontro seguinte, os formadores faziam uma breve fala destacando os assuntos que mais apareceram nas respostas e como estavam sendo tratados por eles no processo formativo.

As respostas dos participantes ofereceram subsídios para diversas ações, tais como: (1) ajustar o planejamento dos próximos encontros formativos (por exemplo, redistribuindo o tempo entre as atividades planejadas); (2) oferecer apoio aos participantes em relação à sua participação (por exem-

plo, orientá-los no uso das tecnologias digitais); (3) identificar aspectos a serem reforçados em iniciativas futuras (por exemplo, a necessidade de que os participantes reservassem tempo para leituras prévias).

Ao final do programa, foi disponibilizado um questionário para a coleta das reações dos participantes em relação à formação como um todo. Os itens que constavam do questionário foram:

- Conte-nos sobre um aprendizado conceitual que você teve neste curso e que foi relevante para você. O que você aprendeu? Por que foi importante para você?
- Conte-nos sobre um aprendizado prático que você teve neste curso. O que você aprendeu? Por que foi importante para você?
- Há algo mais que você gostaria que soubéssemos? (Fique à vontade para registrar dúvidas que permanecem, elogios, sugestões ou qualquer outro ponto que julgar relevante.)

As informações coletadas a partir dessa devolutiva foram úteis tanto para a avaliação desta experiência como para reflexões sobre a proposição de novas iniciativas de formação para esse perfil de público.

8. Para mais detalhes sobre a iniciativa, ver: <https://www.consed.org.br/downloads>

## NÍVEL 2

## Organização e suporte às atividades de formação

No nível de avaliação referente à organização e ao suporte às atividades de formação, temos como objetivo central o levantamento de informações que auxiliem os responsáveis no apoio institucional, seja da secretaria ou da unidade escolar, para que as ações formativas possam ser realizadas com condições consideradas adequadas pelos diferentes atores educacionais envolvidos. Os dados produzidos neste nível de avaliação são estratégicos para o acompanhamento das atividades, possibilitando ajustes e tomadas de decisão que de alguma forma assegurem as condições essenciais para o desenvolvimento das ações formativas.

A importância deste nível de avaliação deve ser reconhecida devido ao seu potencial tanto para evitar como para identificar os casos em que as formações acabam não sendo bem-sucedidas em razão de problemas de ordem operacional ou institucional, e não necessariamente de ordem pedagógica – quando há um reconhecimento positivo do formato das ações propostas, da qualidade dos formadores, bem como da adequação das estra-

tégias de formação utilizadas com os objetivos propostos, porém as condições oferecidas para a sua realização são insatisfatórias.

Nesse sentido, propõe-se como formas de acompanhamento sistemático das ações uma lista de verificação (*check list*) e um formulário eletrônico dirigido especificamente aos formadores responsáveis pelas atividades com os participantes.

**FORMULÁRIO**

Sugerimos que o formulário esteja voltado ao acompanhamento e avaliação do apoio institucional propiciado para o desenvolvimento das ações formativas, incluindo aspectos relativos à infraestrutura física e materiais disponíveis, bem como o apoio e a garantia aos cursistas de condições de trabalho adequadas ao desenvolvimento do curso, como tempo disponível. Seu preenchimento por parte dos formadores responsáveis deve ser feito periodicamente e os dados produzidos devem ser organizados de modo a facilitar o seu acesso àqueles que são diretamente responsáveis pela formação.

### LISTA DE VERIFICAÇÃO

Recomenda-se, como parte do processo de elaboração do planejamento das ações de formação, que os responsáveis elenquem os aspectos essenciais para a realização adequada das atividades propostas, disponibilizando, assim, um *check list* que poderia orientar a secretaria ou até mesmo a escola no levantamento prévio das condições necessárias, de modo a auxiliar na solução de eventuais dificuldades antes mesmo do início das formações.

Trata-se de um tipo de avaliação que constitui um espaço importante de identificação de situações que possam prejudicar as atividades previstas, proporcionando informações em tempo hábil para a tomada de decisão. Por exemplo, no caso de ações formativas em ambiente remoto, é preciso verificar sistematicamente se os participantes conseguem acompanhar as atividades online e se o acesso à internet está sendo garantido de forma satisfatória. Já em ações formativas em ambiente presencial, é preciso certificar-se da adequação do espaço físico, dos equipamentos e materiais disponíveis para o desenvolvimento das ações planejadas. Em ambos os casos,

é preciso acompanhar, por exemplo, se está sendo garantido aos professores tempo disponível para a realização de atividades propostas para além dos encontros formativos. Em todos esses exemplos mencionados, são necessárias ações no curto prazo por parte dos responsáveis, de modo a garantir as condições adequadas para efetivação das formações.

#### ! ATENÇÃO

*Não é suficiente a identificação em tempo hábil dos aspectos que interfiram na execução das ações de formação: é também importante que as soluções e encaminhamentos aos aspectos registrados sejam acompanhados, verificando inclusive se são suficientes e adequados.*

## NÍVEL 3

## Aprendizagem dos participantes

Identificar em que medida as ações formativas desenvolvidas permitiram aos docentes participantes agregarem novos conhecimentos e novas práticas constitui um elemento essencial e uma atividade indispensável e intrínseca à própria ação de formação.

Sejam as ações formativas organizadas pela própria secretaria de educação, seja por uma determinada escola, a pergunta a que gostaríamos de responder é: os professores participantes demonstram ter aprendido o que era previsto nos objetivos das ações formativas?

**ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO**

Entre as várias possibilidades, podemos destacar o uso de portfólios, a produção de registros escritos e, até mesmo, a atividade de simulação. Não há, *a priori*, uma estratégia de avaliação da aprendizagem dos participantes melhor. O importante sempre é garantir que a avaliação esteja a serviço das aprendizagens, e não como mera forma de controle e verificação. A escolha das estratégias de avaliação mais apropriadas deve levar em conta o contexto pelo qual a ação se realiza, inclusive no que se refere ao número de

participantes e de formadores responsáveis, e deve ser coerente com os objetivos propostos da ação de formação. Por exemplo, se o objetivo da ação de formação é o aprendizado de novas práticas de gestão de sala de aula pelos docentes, não basta identificar se os professores conhecem ou compreendem o arcabouço teórico apresentado, mas coletar informações que apontem se eles são capazes de elaborar e utilizar as estratégias e instrumentos abordados pela ação mencionada, bem como observar se há dificuldades e ou impedimentos para empreender as ações esperadas.

As estratégias de avaliação devem ser concebidas com antecedência, juntamente com a organização do planejamento geral das ações de formação.

Quaisquer atividades de avaliação utilizadas devem necessariamente contemplar momentos específicos para a devolutiva aos participantes, permitindo a eles a possibilidade de reflexão e revisão daquilo que foi solicitado.



## O USO DE PORTFÓLIO PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PED-BRASIL

O Programa de Especialização Docente (PED-Brasil) é um curso de pós-graduação *lato sensu* em ensino de matemática ou ciências naturais para professores da Educação Básica, que tem sido oferecido por 12 universidades em diferentes regiões do país<sup>9</sup>.

O currículo do programa conta com dez módulos ou disciplinas. Em cada disciplina, as avaliações são realizadas com trabalhos que envolvem aplicações reais na sala de aula do professor participante. O último módulo é dirigido à construção do trabalho final de conclusão de curso e está organizado de forma que os participantes, docentes e monitores possam compartilhar suas produções, colaborando mutuamente para a constituição de seus portfólios reflexivos.

Para a elaboração do portfólio, o PED conta com um material detalhado, em que descreve todas as etapas da sua construção, bem como orientações aos cursistas, docentes e monitores quanto às atividades a serem realizadas e os critérios de avaliação adotados.

Fazem parte do portfólio de cada participante os trabalhos finais que foram entregues ao término de cada módulo, e caso deseje também é permitida a inclusão de materiais intermediários que foram produzidos e que foram considerados im-

portantes para a sua aprendizagem ao longo do módulo. Além disso, os cursistas são orientados a utilizar a elaboração do portfólio para a realização de reflexões sobre o seu desempenho no curso, apoiadas em questões previamente disponibilizadas.

Também faz parte do portfólio uma avaliação de desempenho docente, na qual os docentes cursistas devem desenvolver um planejamento de aula, implementá-lo aos seus alunos e depois efetuar uma reflexão final a respeito de suas habilidades e práticas docentes. As orientações para a realização desta atividade, assim como da anterior, são minuciosamente descritas e disponibilizadas a todos os cursistas, o que garante maior clareza quanto aos objetivos propostos e maior transparência no processo.

Cabe destacar ainda que os formadores e mentores ficam à disposição dos cursistas para o apoio necessário para a execução das atividades solicitadas no portfólio.

9. Para mais detalhes, acessar: <http://institutocanoa.org/ped-brasil/>.

## NÍVEL 4

## Apropriação e repercussão nas ações pedagógicas

O quarto nível de avaliação sugerido tem como foco central a identificação de possíveis evidências de apropriação, pelos participantes, de conhecimentos e de práticas pedagógicas abordadas durante as ações de formação.

Neste nível estamos interessados não apenas na identificação daquilo que o professor sabe e é capaz de fazer, mas sim se houve mudança e consolidação de determinada prática docente. Esta não é uma tarefa fácil, uma vez que são muitos os desafios metodológicos para identificar possíveis efeitos das ações formativas no dia a dia do docente.

**DESAFIOS METODOLÓGICOS**

- Não basta apenas perguntarmos aos docentes sobre suas práticas, é necessária a utilização de estratégias de coleta de informação que sejam capazes de revelar, de forma mais fidedigna, as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e sua relação com os objetivos propostos nas ações de formação das quais os professores participaram.
- Atividades de investigação dessa natureza implicam grandes esforços na elaboração dos registros e disponibilidade de tempo e de avaliadores para a sua execução, o que dificulta, e muito a realização dessas estratégias em grande escala.

**DICA**

*Se não for possível realizar esse tipo de avaliação com todos os professores participantes, pode ser selecionada uma amostra de professores que seriam foco da observação.*

## ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

Tomando como referência a matriz local a ser construída pela própria rede, sugere-se que sejam utilizadas estratégias avaliativas como **observação de sala de aula (presencialmente ou por meio de gravação de vídeo), análise dos planos de aula, bem como de relatos de práticas dos docentes**, com foco em verificar em que medida há apropriação e repercussão nas ações pedagógicas dos conhecimentos e práticas desenvolvidas nas ações de formação continuada no cotidiano escolar.

Para a observação de aula, deve-se definir focos específicos bem delimitados, alinhados à matriz local, de modo a proporcionar informações que sejam ao mesmo tempo precisas e indispensáveis.

A autoavaliação pode ser adequada para identificar com os docentes participantes das ações de formação movimentos de compreensão quanto às modificações e aprimoramentos de suas práticas pedagógicas. A análise dos planos de aula, por sua vez, pode contribuir também para apreender se há ou não elementos presentes na formação e que foram de algum modo apropriados pelos docentes.

Este nível de avaliação faz mais sentido em momento posterior às ações de formação, dado que as mudanças nas práticas docentes não se realizam em curto espaço de tempo.

### ! ATENÇÃO

*Ao avaliar se os professores, de fato, se apropriaram de novas abordagens e se houve algum tipo de modificação em suas práticas de modo mais é preciso que os responsáveis analisem as condições nas quais os professores atuam. Não se trata de buscar justificativas, mas sim de compreender o contexto no qual o trabalho docente ocorre e empreender esforços para que ele seja o mais favorável possível a uma atuação coerente com as expectativas acordadas nos referenciais profissionais locais.*

## NÍVEL 5

## Resultados na aprendizagem dos estudantes

Embora todos os níveis de avaliação propostos exijam grande esforço para sua realização, a identificação de possíveis evidências sobre os efeitos das ações de formação nos alunos é, sem dúvida nenhuma, a mais complexa e que demanda maior rigor metodológico.

Num ambiente escolar, são muitas as ações de formação que podem, de alguma forma, mobilizar os docentes para a mudança de suas práticas. Por isso, é difícil afirmar de forma categórica que a alteração na atuação do docente é resultado de uma determinada ação formativa e que foi esta nova prática que contribuiu para a melhoria do desempenho dos alunos. Isso, no entanto, não impede de buscar evidências, mesmo que parciais, sobre os possíveis efeitos das ações formativas nas práticas dos professores e, conseqüentemente, no desempenho, nas atitudes ou no comportamento dos estudantes.

Para tanto, entende-se que o primeiro passo é a retomada de elementos centrais do planejamento da formação que foram explicitados na Seção 2 deste documento. É necessário responder a questões como: Por que estamos fazendo essa ação formativa? O que esperamos alcançar? Por que são essas as temáticas e não outras?

Como sabemos que essa atividade é realmente necessária?

Um segundo passo se configura na identificação das diferentes fontes de informação que podem ajudar a fornecer pistas sobre o desempenho dos alunos e, assim, permitir um acompanhamento dos resultados por parte dos gestores da secretaria e das equipes diretamente responsáveis pelas ações de formação. Isso porque, ao realizar os demais níveis de avaliação, tendo obtido resultados positivos, é de se esperar que de alguma forma tais efeitos também ecoem nas práticas dos docentes e conseqüentemente no desempenho dos estudantes em diferentes momentos e situações.

**Fontes de dados**

Neste nível de avaliação, podem ser usados os registros de desempenho dos alunos nas atividades avaliativas propostas pelos próprios docentes e unidades escolares, os resultados dos alunos nas avaliações externas, os dados obtidos por meio de entrevistas dirigidas aos estudantes, pais, professores e gestores escolares, além dos demais dados educacionais disponíveis de diferentes fontes, como o Censo da Educação Básica.

Ainda que não seja possível atribuir o sucesso ou o fracasso do desempenho dos alunos a uma determinada ação de formação aos docentes, a análise das informações anteriormente mencionadas pode nos dar indicativos sobre a qualidade das ações de formação desenvolvidas.

Para ilustrar, pode-se retomar o exemplo da secretaria municipal de Sobral, apresentado na Seção 2 deste documento. Nele é possível observar a utilização dos resultados de uma avaliação externa promovida pela rede em 2001, em que foi verificado grande percentual de crianças nos diferentes anos no Ensino Fundamental I que não sabiam ler. A partindo dessa constatação a rede decidiu por analisar de forma mais cuidadosa o que poderia estar ocorrendo e notou, por meio da observação de aula, que as práticas dos docentes careciam de reflexão e mudança. Tais constatações revelaram necessidade de uma atuação mais incisiva por parte da própria secretaria, inclusive com a elaboração de diversas metas, dentre elas a alfabetização do conjunto de crianças de 6 e 7 anos de idade e a alfabetização, em caráter de correção, de todos os alunos de 2ª a 6ª série que não sabem ler. A partir dessas metas foram desenvolvidas estratégias e ações, dentre elas o fortalecimento da gestão escolar e da ação pedagógica. Tais estratégias foram implementadas

pela rede, e seus efeitos foram acompanhados, dentre outras formas, pelos resultados das avaliações externas realizadas pela rede. Dois anos após as primeiras iniciativas desenvolvidas pela secretaria, os dados já revelaram crescimento expressivo no total de crianças alfabetizadas e, portanto, o alcance das metas estipuladas, o que permitiu à própria secretaria focalizar outros desafios, como a Educação Infantil, a educação integral e nas proficiências de língua portuguesa e matemática de anos subsequentes.

Desse modo entendemos que, qualquer que seja o processo formativo planejado e desenvolvido aos docentes e demais educadores, ele deve produzir consequências, notadamente no que se refere à melhoria do desempenho dos alunos, no seu sentido mais amplo, não se resumindo apenas aos aspectos cognitivos da aprendizagem. Assim como sugerido na Seção 2, a oferta de formação continuada aos docentes deve ter como objetivo central o aprimoramento do trabalho docente, tendo o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes como foco e, por isso, este nível de avaliação deve permitir o acompanhamento dos resultados dos alunos, contribuindo para a construção de um conjunto de informações cada vez mais sólidas para a tomada de decisão quanto às ações de formação propostas e desenvolvidas por uma determinada rede de ensino.



seção 1

seção 2

seção 3

seção 4

seção 5

seção 6

# seção 6

Condições favoráveis  
a **processos formativos**  
orientados por **referenciais**  
profissionais

começar >>



## ESTA SEÇÃO É COMPOSTA DOS SEGUINTE TÓPICOS:

**6.1**

Garantia de tempo para desenvolvimento e colaboração profissional

&gt; pg. 96

**6.2**

Coerência das condições de trabalho com os referenciais profissionais locais

&gt; pg. 100

**6.3**

Alinhamento e articulação entre a formação continuada e as demais políticas

&gt; pg. 103

**6.4**

Institucionalização das ações no âmbito da política de formação continuada

&gt; pg. 105

## Sobre esta seção

### As Diretrizes Nacionais para Formação Continuada de Professores apontam que:

*“A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. (BRASIL, art. 7º, 2020)”*

**Para além de oferecer iniciativas de formação continuada com as características descritas, há uma série de ações que as secretarias de Educação podem desenvolver para favorecer a participação dos professores em processos formativos desse tipo.**

Sem o propósito de esgotar ou restringir essa discussão, aqui destacamos algumas das principais condições favoráveis ao desenvolvimento de processos formativos orientados pelos referenciais profissionais locais, conforme proposto nas demais seções deste documento.

## 6.1

### Garantia de tempo para desenvolvimento e colaboração profissional

Para apoiar a aprendizagem profissional dos docentes em um contexto tão complexo, a literatura que investiga a eficácia de iniciativas de formação continuada recomenda que tenham duração prolongada, intensiva, contínua e que permita contato frequente com os formadores (MORICONI; DAVIS; TARTUCE; NUNES; ESPOSITO; SIMIELLI; TELES, 2017). É com a participação em processos formativos com esse tipo de configuração que os professores terão mais chances de estarem aptos a tomar decisões acerca de como aplicar novas formas de ensinar em situações particulares que vivenciam, e a promover mudanças profundas e sustentáveis em suas práticas (TIMPERLEY; WILSON; BARRAR; FUNG, 2007).

#### DICA

*Reconhecendo a garantia de tempo dos professores para formação continuada como um desafio de muitas secretarias de Educação, o Consed organizou um grupo de trabalho para discussão de possíveis soluções, que podem ser encontradas no documento “Diretrizes para tornar o uso do 1/3 de hora-atividade mais efetivo” disponível no link: <https://www.consed.org.br/storage/download/5c914252db4c4.pdf>*

Embora fosse desejável que as redes de ensino brasileiras reservassem uma parcela maior da jornada para as atividades fora de sala de aula, dado o patamar atual já é de grande importância que a rede garanta, pelo menos, o cumprimento do 1/3 já previsto na Lei do Piso. O percentual de 33% em relação à jornada de trabalho é próximo da situação dos Estados Unidos, onde os professores lecionam, em média, 28 horas por semana (MORICONI; GIMENES; LEME, 2021).



### TEMPO RESERVADO PARA ATIVIDADES EXTRACLASSE

Uma condição importante que pode favorecer os processos formativos baseados em referenciais profissionais é a garantia de um tempo adequado da jornada de trabalho docente para as atividades pedagógicas fora da sala de aula, sendo uma parcela desse tempo destinada à formação continuada. Darling-Hammond, Wei e Andree (2010) destacam que os professores dos países com melhores desempenhos educacionais da Europa e da Ásia reservam entre 15 e 25 horas semanais para esse tipo de atividade (de jornadas semanais de 40 horas, na maioria dos casos). Vale ressaltar que esses países contratam prioritariamente os professores em tempo integral, para atuar em uma única escola (OECD, 2019). Isso significa que eles garantem, de fato, entre 37% e 62% da jornada de trabalho dos professores para atividades fora de sala de aula. Também vale destacar que a jornada de trabalho – incluindo as atividades extraclasse – é exercida, majoritariamente, na unidade escolar, podendo envolver atividades diversas, tais como: atividades de apoio às aulas (preparo de aulas, correção de tarefas, comunicação com pais, atendimento a alunos etc.); apoio a atividades extracurriculares; coordenar uma disciplina/área, série ou tema; ser responsável por uma turma (no caso de professores dos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio); participar de atividades de colaboração e desenvolvimento profissional (MORICONI; GIMENES; LEME, 2021).

### TEMPO RESERVADO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE PARES

Uma condição favorável à participação dos docentes em formações continuadas eficazes é garantir que tenham a oportunidade de compartilhar esse tempo com colegas de profissão. Ou seja, que uma parcela desse tempo fora da sala de aula seja reservada para a participação coletiva em processos de formação e colaboração profissional, em espaços apropriados para tais atividades. Darling-Hammond, Wei e Andree (2010), ao analisarem sistemas educacionais com bons resultados, destacam a importância do uso do tempo fora de sala de aula para a colaboração e o desenvolvimento profissional docente, de modo que professores possam trabalhar em conjunto no planejamento, observação e análise de aulas, por exemplo. Na literatura empírica também há evidências de que iniciativas de formação continuada avaliadas como eficazes contaram com a participação coletiva dos docentes (de um grupo de professores de uma mesma escola, etapa de ensino, área ou série) (SNOW-RENNER; LAUER, 2005). Há diversas formas de organizar as jornadas de trabalho docentes de modo a garantir essas condições. Uma delas é a adotada pela rede do Distrito Federal, relatada no exemplo a seguir.



## JORNADAS DE TRABALHO DA REDE DO DISTRITO FEDERAL

A rede do Distrito Federal garante mais de 35% da jornada de todos os professores para atividades extraclasse e destina parte desse tempo para formação continuada.

A rede do Distrito Federal conta com três jornadas de trabalho:

- ➊ **40 horas semanais**, em jornada ampliada, com 5 horas diárias em sala de aula e 3 horas de atividades extraclasse, o que totaliza 25 horas dentro de sala e 15 horas fora (37,5% da jornada);
- ➋ **20 horas semanais**, com 3 horas em sala de aula em 3 dias da semana e 4 horas de atividades extraclasse em 2 dias da semana, o que totaliza 12 horas dentro de sala e 8 horas fora (40% da jornada);
- ➌ **40 horas semanais**, em regime de 20 mais 20 horas, na qual, somando duas jornadas de 20 horas, totaliza 24 horas dentro de sala de aula e 16 horas fora (40% da jornada).

Para os professores que atuam em jornada ampliada de 40 horas semanais, por exemplo, um dia da semana, no contraturno ao da regência, é reservado para o trabalho coletivo na escola, e outro pode ser utilizado para a formação continuada. No caso dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, há também um dia destinado à formação continuada ou área do conhecimento: (a) terça-feira: área de Ciências da Natureza e de Matemática; b) quinta-feira: área de Linguagens; c) sexta-feira: área de Ciências Humanas e, quando houver, Ensino Religioso (DISTRITO FEDERAL, 2020).



## Momento coletivo por área do conhecimento

Nas redes estaduais do Ceará, Espírito Santo, Paraná e São Paulo, assim como na rede do Distrito Federal, foi adotada a estratégia de reservar um período em um dia específico da semana para o trabalho pedagógico coletivo por disciplina ou área do conhecimento.

Garantir oportunidades para que os docentes se reúnam por disciplina ou área do conhecimento pode, portanto, viabilizar que as formações tenham foco no conhecimento pedagógico do conteúdo – em especial no caso dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

### POR QUÊ?

Essa iniciativa é especialmente importante tendo em vista que uma das características de formações eficazes é justamente o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo (MORICONI; DAVIS; TARTUCE; NUNES; ESPOSITO; SIMIELLI; TELES, 2017). Programas de formação continuada que focaram tanto o conhecimento do conteúdo específico a ser ensinado como a compreensão de como os estudantes o aprendem têm se mostrado mais bem-sucedidos em promover a melhoria de seu desempenho do que aqueles voltados para aspectos pedagógicos gerais (GARET; PORTER; DESIMONE; BIRMAN; YOON, 2001).

### COMO?

Alguns estudos indicam que, para além de garantir a participação coletiva dos professores e o foco no conhecimento do conteúdo na formação continuada, é importante que as atividades propostas

*“ofereçam oportunidades para que os professores desafiem crenças que possam ser problemáticas e desenvolvam novas compreensões, sempre com o foco no seu trabalho pedagógico e em como esse trabalho impacta a aprendizagem dos alunos. (MORICONI; DAVIS; TARTUCE; NUNES; ESPOSITO; SIMIELLI; TELES, 2017, p. 37)”.*

Caso contrário, corre-se o risco de que a colaboração se torne “uma partilha de ‘histórias pessoais’, em vez de um meio de melhorar a aprendizagem dos estudantes” (TIMPERLEY; WILSON; BARRAR; FUNG, 2007, p. 205). Para que isso se concretize, é importante que as redes destaquem profissionais para coordenar esses processos e ofereçam acompanhamento e apoio ao trabalho pedagógico, conforme discutido na Seção 4 deste documento.

## 6.2

### Coerência das condições de trabalho com os referenciais profissionais locais

Mesmo que as redes de ensino sejam capazes de colocar em prática as recomendações para que sua política de formação continuada seja orientada por referenciais profissionais, esse esforço tende a ser pouco eficaz se os professores não encontrarem as condições adequadas para colocar em prática as novas abordagens aprendidas. **Afinal, deve-se reconhecer que condições de trabalho dos professores são, também, condições de aprendizagem dos estudantes (HIRSCH et al, 2007).**

Não basta que os professores estejam preparados para atuar conforme as expectativas acordadas nos referenciais locais, nem que estejam comprometidos com essa visão: as condições nas quais eles exercem seu trabalho precisam corroborar o tipo de atuação profissional prevista nos referenciais profissionais locais.

#### CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Quando se fala em condições de trabalho docente, de modo geral, abordam-se os aspectos que possibilitam melhor realização do tra-

balho e que, em algum grau, medeiam o que os professores fazem na sala de aula (JOHNSON, 2006). Trata-se de um amplo conjunto de fatores que podem envolver as políticas dos sistemas educacionais ou estar circunscritos ao contexto escolar, como as instalações físicas; os equipamentos e recursos pedagógicos; diversos tipos de apoio (como o pedagógico ou psicossocial); o estilo de gestão; as culturas, estruturas e procedimentos; as características dos estudantes e da comunidade; entre outros (JOHNSON, 2006; LEITHWOOD, 2006; OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010).



Dentre essas condições, há algumas que se destacam por sua relação muito próxima com o que ocorre em sala de aula. Algumas afetam o volume de trabalho, como o tamanho das turmas, o número total de alunos por professor, os tipos de tarefas atribuídas e a quantidade de tempo demandada. Outras afetam a complexidade do trabalho, como o professor ser formado na área em que leciona, a composição da turma (mais ou menos homogênea), o clima escolar e a disponibilidade de ambientes e recursos pedagógicos (LEITHWOOD, 2006).

### RELAÇÃO COM REFERENCIAIS PROFISSIONAIS LOCAIS

Ao apresentar as expectativas sobre a atuação docente, o documento de referenciais profissionais locais se torna, também, uma referência para analisar e verificar se há necessidade de promover mudanças em algumas condições de trabalho docente.

Após o estabelecimento de objetivos a serem alcançados pelas ações formativas, a partir do processo de levantamento de necessidades formativas dos professores, é preciso considerar, além dos tipos de conhecimento e habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos docentes, outros aspectos que podem condicionar a sua capacidade de atuar conforme os referenciais profissionais que serão alvo dessas formações.

#### Exemplo 1

Na BNC-FC consta que um professor deve:

- “Conhecer e diferenciar os alunos para os quais leciona: o que pensam, o que sabem, suas vivências, experiências, características e maneiras de aprender”
- “Identificar habilidades dos alunos para poder potencializá-los, considerando as necessidades e seus interesses educativos”
- “Identificar as necessidades de apoio, de acordo com o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos”

Caso se estabeleçam objetivos para as formações que sejam orientados por esses referenciais profissionais, um dos fatores importantes a serem analisados é a quantidade total de alunos com os quais os professores trabalham, concomitantemente. Essa preocupação é mais presente entre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os quais trabalham com diversas turmas de alunos. Inclusive, dentre esses profissionais, os números são mais elevados para os que lecionam disciplinas com menor carga horária semanal, como os de língua estrangeira, por exemplo (MORICONI; GIMENES; LEME, 2021). Nesse sentido, é preciso que os responsáveis pela formação analisem os indicadores referentes aos professores de sua rede, considerando a viabilidade de que cada um deles conheça os seus alunos da maneira indicada nos referenciais, e propondo medidas que visem à adequação dessa condição, caso necessário.



### Exemplo 2

A partir da BNC-FC, é identificado que os professores precisam:

- “Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos”
- “Selecionar recursos de ensino-aprendizagem existentes na unidade educacional, para contemplar o acesso ao conhecimento de seus alunos”
- “Utilizar os diferentes espaços, infraestrutura e recursos disponíveis para o planejamento de atividades pedagógicas que considerem os diferentes domínios cognitivos e dimensões do pensamento”

No caso de formações com objetivos orientados por esses referenciais profissionais, é preciso que sejam analisados os espaços, ambientes e recursos que estão disponíveis para os professores utilizarem em suas práticas, verificar se são adequados às propostas pedagógicas da rede, se existem em número suficiente, se estão bem distribuídos etc.

## 6.3

### Alinhamento e articulação entre a formação continuada e as demais políticas

A literatura especializada aponta para a eficácia de programas de formação continuada que estejam alinhados às demais políticas educacionais que incidem sobre o trabalho docente, tais como a formação inicial, currículo, avaliações externas, livro didático etc. (MORICONI; DAVIS; TARTUCE; NUNES; ESPOSITO; SIMIELLI; TELES, 2017).

*“Se esse conjunto de fontes proporciona um conjunto coerente de objetivos, ele pode facilitar os esforços dos professores para melhorar sua prática; se, ao contrário, as políticas entram em conflito, podem criar tensões que impedem o comprometimento docente no sentido de desenvolver o ensino de modo consistente”.*

*(GARET et al., 2001, p. 927)*

Essa recomendação foi adotada na Seção 2, onde se propôs que o planejamento da formação continuada das redes seja realizado de forma articulada e alinhada às demais estratégias da política educacional da rede.



### FORMAÇÃO CONTINUADA E CARREIRA DOCENTE

Embora cada rede de ensino possa ter seu próprio plano de carreira com as suas especificidades, é preciso revisar os mecanismos atrelados a ele de modo que estejam alinhados à BNC-FC e às DCNs da formação continuada docente. Por exemplo, se houver a previsão de que os professores recebam algum tipo de pontuação ao participar de iniciativas de formação continuada, a qual possa ser contabilizada para o crescimento na carreira, deve-se garantir que sejam formações orientadas pelo documento de referenciais profissionais locais e desenhadas de acordo com as características de formações continuadas eficazes. Caso os critérios definidos para a pontuação destoem dessas referências, a rede estará oferecendo diretrizes conflitantes entre si, o que pode atrapalhar o comprometimento dos professores com as propostas a partir da BNC-FC e das DCNs da formação continuada.

### FORMAÇÃO CONTINUADA E PÓS-GRADUAÇÃO

A secretaria precisa garantir que todas as iniciativas relativas ao desenvolvimento profissional docente promovidas ou incentivadas por ela sejam coerentes com o mesmo conjunto de princípios e diretrizes. Isso vale, por exemplo, para cursos de pós-graduação que as secretarias promovam em parceria com instituições de ensino superior ou mesmo de incentivos pecuniários que ofereçam para participar desse tipo de curso. É papel importante da equipe de formação da secretaria garantir que os cursos dos quais os professores participem, que sejam apoiados de algum modo pela secretaria, tenham como eixo organizador o documento de referenciais profissionais e sejam desenhados de acordo com o que estabelecem as DCNs da formação continuada.

## 6.4

## Institucionalização das ações no âmbito da política de formação continuada

Este documento parte do pressuposto de que a formação continuada deve ser tratada como uma política de Estado, e não de governo, e como tal deve ser perene e transversal aos grupos políticos que assumam o poder. Isso garantiria a continuidade e a coesão das iniciativas no sentido do desenvolvimento profissional a partir dos referenciais profissionais acordados pela rede.

Diversas recomendações apresentadas aqui corroboram a efetivação desse paradigma da formação continuada como uma política pública, tais como:

- **Favorecer o engajamento dos profissionais da rede nos processos decisórios;**
- **Alinhá-la aos objetivos da política educacional da rede;**
- **Integrá-la e articulá-la com as demais políticas da rede;**
- **Partir de um diagnóstico acurado;**
- **Assegurar que seja planejada, acompanhada, avaliada e revisada (se necessário).**

Além desses, é possível sugerir outros aspectos com potencial de favorecer a continuidade e a impessoalidade das iniciativas.

**FORMALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Vale a pena publicar a política de formação continuada como um documento normativo da rede, a qual engloba os referenciais profissionais locais, mas não se restringe a eles. Nesse documento, é importante que a rede defina quais são os princípios e diretrizes que guiam as ações, quais são seus objetivos, as estratégias para alcançá-los e os atores envolvidos e seus papéis, dentre outros aspectos fundamentais.



### **DISSEMINAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

A secretaria pode criar meios e incentivos para que os responsáveis pelas iniciativas de formação continuada realizem o seu registro e compartilhamento com o público em geral. Desse modo, as experiências não se perdem ao longo do tempo, permitindo a compreensão dos processos já realizados e podendo servir de inspiração a outras iniciativas formativas.

### **ALOCAÇÃO DE RECURSOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Deve-se destacar a relevância da alocação de recursos financeiros suficientes não somente para as ações formativas em si, mas para todos os fatores que foram discutidos neste documento como necessários para formações continuadas eficazes, orientadas por referenciais profissionais, tais como a reserva de tempo na jornada de trabalho docente, a manutenção de profissionais que atuam no acompanhamento e apoio ao trabalho pedagógico, a adequação dos espaços e equipamentos escolares, a oferta de recursos pedagógicos alinhados às propostas da rede, entre outros.

## Referências

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

ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1196-1223, out./dez. 2017.

BORN, B. *Condições institucionais para formação continuada no Brasil: revisão de literatura*. Ribeirão Preto: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES), 2021.

BRANSFORD, J.; BROWN, A. L.; COCKING, R. (eds.). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 49, 15 de abril, 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 103, 29 de outubro, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Vencen-*

*do o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE*. Brasília: INEP, 2005. (Série Projeto Boas Práticas na Educação; n. 1). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/488938/Vencendo+o+desafio+da+aprendizagem+nas+s%C3%A9ries+iniciais+a+experi%C3%Aancia+de+Sobral-CE/a7de6174-3f52-49fe-b81c-9f40372761a3?version=1.0>

CASSETTARI, N. Avaliação de professores: uma questão de escolhas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 166-197, jan./abr. 2014.

CARVALHO, E. M. R. *Autoavaliação e desenvolvimento profissional docente: estudo exploratório*. 2011. 183f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. 2011.

CEARÁ. Secretaria Estadual de Educação. *Portaria n. 1114, de 19 de dezembro de 2013*. Orientações gerais para a seleção de professor coordenador de área no âmbito da rede estadual do Ceará. Fortaleza: Seduc, 2013.

\_\_\_\_\_. *Portaria n. 1.451, de 22 de dezembro de 2017*. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2018 e dá outras providências. Fortaleza: Seduc, 2017.

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

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO - CONSED; UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Frente de Trabalho da Base Nacional Docente. Referenciais Profissionais Docentes

para Formação Continuada. Brasília: Consed/Undime/MEC, 2019.

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

DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R. C.; ANDREE, A. *How high-achieving countries develop great teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education – Research Brief. Stanford, CA: Stanford University, 2010.

DIAS, M. C. N.; GUEDES, P. M. Guia de tutoria pedagógica. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2014. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/guia-de-tutoria-pedagogica>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Portaria n. 03, de 06 de janeiro de 2020. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira

Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional [...]. *Diário Oficial do Distrito Federal* n. 006 do dia 09 de janeiro de 2020.

DRAGO-SERVERSON, E. *Leading adult learning: supporting adult development in our schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin, Learning Forward, 2009.

GARET, M.; PORTER, A.; DESIMONE, L.; BIRMAN, B.; YOON, K. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, v. 38, n. 4, p. 915-940, 2001.

GUSKEY, T. Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 8, n 3/4, 2002a.

\_\_\_\_\_. Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, v. 59, n. 6, p. 45-51, 2002b. Disponível em: [https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC010M/media/Leading\\_Prof\\_Learning\\_M6\\_Reading1.pdf](https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC010M/media/Leading_Prof_Learning_M6_Reading1.pdf)

\_\_\_\_\_. Planning professional learning. *Educational Leadership*, v. 71, n. 8, p. 10-16, May 2014. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may14/vol71/num08/Planning-Professional-Learning.aspx>

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora, PT: McGrawHill, 1998.

HIRSCH, E.; EMERICK, S.; CHURCH, K.; FULLER, E. *Teacher working conditions are student learning conditions: a report on the 2006 North Carolina Teacher Working Conditions Survey*. Center for Teacher Quality: Chapel Hill, 2007.

INGVARSON, L. *Building a learning profession*. Australian Council for Educational Research (ACER) Policy Briefs, Issue 3, November 2003. Disponível em: [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=professional\\_dev](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=professional_dev)

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

KRICHEKY, G.; MURILLO, J. Las comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 9, n. 1, p. 65-83, 2011.

JOHNSON, S. M. *The workplace matters: teacher quality, retention and effectiveness*. Atlanta: National Education Association, 2006.

LEITHWOOD, K. *Teacher working conditions that matter: evidence for change*. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario, 2006.

LESSEIG, K.; ELLIOT, R.; KAZEMI, E.; KELLEY-PETERSEN, M.; CAMPBELL, M.; MUMME, J.; CARROLL, C. Leader noticing of facilitation in video-cases of mathematics professional development. *Journal of Mathematics Teacher Education*, v. 20, n. 6, p. 591-619, 2017.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Documento Norteador do Programa Tutoria Educacional - Versão Validada. Manaus, 2020.

MECKES, L. Estándares y formación docente inicial. In: UNESCO/OREALC (org.). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago: UNESCO/OREALC, 2014. p. 53-109.

MERRIAM, S. B.; BIEREMA, L. L. *Adult learning: bridging theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

MORICONI, G. M.; DAVIS, C. L. F.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ESPOSITO, Y. L.; SIMIELLI, L. E. R.; TELES, N. C. G. *Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências*. São Paulo: FCC, 2017. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 52). Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/340/169>

MORICONI, G.; GIMENES, N.; LEME, L. *Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão*. D3E Policy paper. 2021. No prelo.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 - Data*. Paris: OECD Publishing, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte. *Tutoria pedagógica no Paraná*. Curitiba: DAP/DEDUC/SEED, 2019.

PEREIRA, R. *O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes:*

*movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação*. 251 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PLACCO, V.; ALMEIDA, L.; SOUZA, V. (coord.). *O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

REIS, P. *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação de Portugal – Conselho Científico para a Avaliação de Professores: Lisboa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>

ROSS, J.; BRUCE, C. Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, n. 2, p. 146-159, 2007.

SELMER, S.; BERNSTEIN, M.; BOLYARD, J. Multilayered knowledge: understanding the structure and enactment of teacher educators' specialized knowledge base. *Teacher Development*, v. 20, n. 4, p. 437-457, 2016.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>.

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

SNOW-RENNER, R.; LAUER, P. *Professional development analysis*. McREL Insights. Denver, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning, 2005.

STATE OF CALIFORNIA. Commission on Teaching Credentialing. *California Standards for Teaching Profession (CSTP) (2009)*. Disponível em: <https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/standards/cstp-2009.pdf>

STATE OF CALIFORNIA. Department of Education; Commission on Teaching Credentialing; New Teacher Center. *Continuum of Teaching Practice*. 2012. Disponível em: <https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/ca-ti/final-continuum-of-teaching-practice.pdf>

TIMPERLEY, H. *Using student assessment for professional learning: focusing on students' outcomes to identify teachers' needs*. Melbourne, AU: Department of Education and Early Childhood Development, 2011. (Paper n. 21).

TIMPERLEY, H.; WILSON, A.; BARRAR, H.; FUNG, I. *Teacher professional learning and development: Best Evidence Synthesis Iteration - BESl*. Wellington, NZ: Ministry of Education, 2007.

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

VAILLANT, D. *Formação de formadores: estado da prática*. Rio de Janeiro: PREAL, 2003.

**Este documento contou com a assessoria**

**técnica de** Gabriela Miranda Moriconi, Nelson Antonio Simão Gimenes, Rodnei Pereira, Walkiria de Oliveira Rigolon, Amadeu Moura Bego e Daniel Abud Seabra Matos.

**Para mais  
informações, acesse:  
[www.consed.org.br](http://www.consed.org.br)**



# BNC

## FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA

Implementando processos  
formativos orientados por  
referenciais profissionais



# Anexo

## Proposta de **matriz** de **desenvolvimento** profissional docente

## Apresentação

**Este anexo apresenta uma proposta de matriz de desenvolvimento profissional docente.** Ela foi elaborada a partir das habilidades que compõem a BNC-Formação Continuada e visa contribuir para sua apropriação e implementação pelas redes de ensino brasileiras. Seguindo a BNC-FC, ela foi elaborada de modo a contemplar os(as) docentes de toda a educação básica do país. Sugere-se, portanto, que **as redes utilizem esta proposta como ponto de partida para seus processos de discussão e adaptação da BNC-FC aos contextos e políticas locais**, bem como às etapas e modalidades oferecidas, produzindo suas próprias matrizes locais de desenvolvimento profissional docente.

A matriz tem seu modelo de organização baseado no Desenho Centrado em Evidências (do inglês, *Evidence-Centered Design*), uma metodologia que busca garantir que a forma como as evidências são interpretadas seja fundamentada no conhecimento subjacente e nos propósitos da avaliação (MISLEVY; STEINBERG; ALMOND, 1999). Seu desenho é inspirado nos modelos adotados pelo estado da Califórnia (EUA) e pela rede municipal de Manaus (AM), apresentados no corpo do documento (STATE OF CALIFORNIA, 2012; SEMED MANAUS, 2021).

O desenho da matriz contempla quatro níveis de atuação profissional adequados ao contexto brasileiro. Fundamenta-se na visão

da docência como uma profissão complexa que se desenvolve em contextos de incerteza que exigem julgamento profissional. Partindo dessa visão, espera-se que, quanto maior o desenvolvimento profissional, maior seja a capacidade de que um(a) docente tome decisões acerca das práticas a serem adotadas considerando não somente seu conhecimento especializado mas, também, a singularidade da situação, envolvendo as particularidades dos estudantes e do contexto no qual se inserem (REALI; MIZUKAMI, 2009; TARDIF; LESSARD, 2014; SHULMAN, 2014; GATTI, 2017).

Sua elaboração baseou-se na ideia de que as competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada “têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente”: o Conhecimento Profissional, a Prática Profissional e o Engajamento Profissional (BRASIL, 2020, art. 3º). A matriz combina diversas habilidades de uma ou mais dimensões em elementos que foram redigidos da forma mais objetiva e direta possível, com a intenção de propor um instrumento a partir da BNC-FC, o qual apoie o trabalho dos(as) profissionais que terão o desafio de contextualizá-la e colocá-la em prática nas suas redes.

**A título de exemplo, o Elemento 21. “Interagir com as famílias, visando a melhoria da aprendizagem” foi elaborado a partir das seguintes habilidades da BNC-FC:**

- **1.3.4.** Reconhecer a importância de saber os contextos de vida dos alunos, em especial as particularidades familiares e culturais;
- **2b.3.4.** Informar as famílias sobre os processos de aprendizagem que serão abordados durante o ano letivo;
- **2b.3.5.** Informar periodicamente as famílias sobre o progresso da aprendizagem de seus filhos;

- **2b.3.6.** Contribuir para envolver as famílias nas atividades de aprendizado, recreação e convivência de seus alunos;
- **3.3.2.** Estabelecer e manter, com as famílias, relacionamentos colaborativos e respeitosos com foco na aprendizagem e no bem-estar dos alunos; e
- **3.3.3.** Comunicar-se com as famílias e a comunidade, de forma acessível e objetiva, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação envolvendo a comunidade nas ações educativas.

Essas habilidades, assim como as demais da BNC-FC, foram transformadas de modo que as especificações em relação à qualidade da atuação profissional docente são apresentadas nas rubricas dos elementos, como se poderá observar mais adiante na descrição de seus respectivos níveis<sup>1</sup>.

**1.** Um quadro que indica quais habilidades da BNC-FC foram consideradas na criação de cada um dos elementos da matriz está disponível em: <https://www.consed.org.br/downloads>

# Organização da Matriz

## A MATRIZ É COMPOSTA POR 24 ELEMENTOS

**1** **Propor** objetivos de aprendizagem desafiadores

**2** **Planejar** o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos(as) estudantes

**3** **Planejar** o ensino de forma coerente com os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento

**4** **Proporcionar** experiências de aprendizagem para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da(s) disciplina(s) ou área(s) de conhecimento em que atua

**5** **Utilizar** estratégias, recursos e materiais para tornar o currículo acessível aos(as) estudantes

**6** **Utilizar** estratégias e recursos para o desenvolvimento da capacidade leitora, oral e escrita dos(as) estudantes na(s) disciplina(s) ou área(s) do conhecimento em que atua

**7** **Utilizar** estratégias e recursos diversificados das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)<sup>2</sup>

**8** **Organizar** a gestão do tempo da aula para favorecer o processo de aprendizagem dos(as) estudantes

**9** **Organizar** espaços físicos e criar ambientes diversificados que contribuam para a aprendizagem

**10** **Organizar** agrupamentos que favoreçam a aprendizagem e o compartilhamento de saberes

**2.** Um exemplo de matriz de competências digitais para autoavaliação de professores foi desenvolvido pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) e está disponível em: <https://cieb.net.br/cieb-notas-tecnicas-15-auto-avaliacao-de-competencias-digitais-de-professores/>

**11** **Implementar** normas de convivência

**12** **Dialogar** com os(as) estudantes, criando um ambiente favorável para a aprendizagem

**13** **Utilizar** estratégias e instrumentos de avaliação diversificados

**14** **Oferecer** devolutivas aos(às) estudantes que os auxiliem a avançar em suas aprendizagens

**15** **Monitorar** o processo de aprendizagem dos(as) estudantes

**16** **Analisar** dados das avaliações internas e externas para replanejamento das práticas pedagógicas

**17** **Revisar** sua prática pedagógica a partir da análise do processo de aprendizagem dos(as) estudantes

**18** **Engajar-se** em ações voltadas para o seu desenvolvimento profissional

**19** **Engajar-se** com o trabalho coletivo para criar e manter comunidades de aprendizagem

**20** **Participar** da comunidade escolar, colaborando para a melhoria da escola como um todo

**21** **Interagir** com as famílias, visando a melhoria da aprendizagem

**22** **Identificar** situações de risco, violência e vulnerabilidade social dos(as) estudantes, colaborando com as redes de proteção social

**23** **Interagir** com a comunidade escolar e outros atores externos, visando o bem-estar e a melhoria das condições de aprendizagem dos(as) estudantes

**24** **Analisar**, a partir da realidade da sua escola, políticas e programas educacionais, visando o aprimoramento da oferta educacional e da profissão docente

**Na matriz, cada um desses elementos é descrito em rubricas organizadas em quatro níveis de atuação profissional. Cada nível descreve um estágio de desenvolvimento da atuação profissional docente:**

 **NÍVEL 1 | Atuação Elementar**

 **NÍVEL 2 | Atuação Exploratória**

 **NÍVEL 3 | Atuação Efetiva**

 **NÍVEL 4 | Atuação Integradora**

Os níveis representam um crescimento da complexidade da atuação profissional docente e partem do pressuposto de que todos(as) os(as) professores(as) em exercício são profissionais que estão em um determinado estágio de um continuum de desenvolvimento. Eles foram organizados didaticamente em uma escala de progressão, incorporando as práticas previstas nos níveis anteriores, de modo a facilitar aos(as) professores(as) enxergarem a si próprios(as) em determinado nível de um elemento, bem como

aos(as) formadores(as) analisarem as práticas dos(as) professores(as) com quem atuam.

Os níveis não representam uma sequência cronológica ou linear, nem foram elaborados de modo a contemplar etapas da carreira docente. Um(a) professor(a) pode demonstrar uma atuação de nível 1 ou 2 em alguns elementos e de nível 3 ou 4 em outros, independentemente de seu tempo na profissão .

Como o nível de complexidade de sua atuação profissional depende de diversos fatores, um(a) docente pode mudar seu nível de atuação caso ocorram mudanças em seu contexto, nas disciplinas ou conteúdos ministrados ou em suas condições de trabalho. Por exemplo: um(a) docente acostumado(a) a trabalhar com o Ensino Médio pode passar a apresentar uma atuação em níveis mais baixos que os anteriores em alguns elementos quando começa a atuar nos anos finais do Ensino Fundamental. Outro(a) docente que, dado o contexto de pandemia, seja demandado(a) a realizar avaliações a distância, também pode apresentar uma atuação em níveis mais baixos que os anteriores em elementos relativos à avaliação.

**O quadro a seguir caracteriza as práticas comuns em cada um dos níveis de atuação profissional propostos para a matriz de desenvolvimento profissional docente.**

QUADRO 1. DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

 <b>NÍVEL 1</b> <b>Atuação Elementar</b>	 <b>NÍVEL 2</b> <b>Atuação Exploratória</b>	 <b>NÍVEL 3</b> <b>Atuação Efetiva</b>	 <b>NÍVEL 4</b> <b>Atuação Integradora</b>
<b>Adota</b> uma prática pedagógica padrão em qualquer situação.	<b>Experimenta</b> alternativas para adequar sua prática pedagógica a situações específicas.	<b>Adequa</b> sua prática pedagógica a situações específicas.	<b>Articula</b> um amplo conjunto de práticas pedagógicas para novos contextos, compartilhando-as e atuando como referência para outros profissionais.
<b>Desenvolve</b> sua prática com foco exclusivo na classe como um todo.	<b>Varia</b> suas práticas, considerando algumas diferenças entre os estudantes.	<b>Utiliza</b> diferentes práticas de forma contextualizada para alcançar todos os estudantes.	<b>Articula</b> diferentes práticas para garantir a equidade na aprendizagem dos estudantes.
<b>Atua</b> somente a partir de referências, recursos e materiais que lhe são fornecidos.	<b>Explora</b> o uso de referências, recursos e materiais complementares.	<b>Utiliza</b> referências, recursos e materiais variados e apropriados.	<b>Integra</b> um amplo repertório de referências, recursos e materiais em sua prática, compartilhando com seus pares.
<b>Toma</b> as decisões sobre a aprendizagem dos estudantes sem o seu envolvimento.	<b>Oferece</b> algumas oportunidades para que os estudantes participem em decisões sobre sua aprendizagem.	<b>Envolve</b> todos os estudantes em decisões sobre sua aprendizagem.	<b>Engaja</b> os estudantes na autorregulação da sua aprendizagem, ampliando seu grau de autonomia.
<b>Participa</b> de momentos coletivos somente quando convocado.	<b>Busca</b> oportunidades adicionais de colaboração com famílias e equipe escolar.	<b>Colabora</b> regularmente com famílias e equipe escolar, com foco no desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes.	<b>Propõe</b> e organiza oportunidades de colaboração com famílias e equipe escolar, com foco no desenvolvimento e aprendizagem equitativa dos estudantes.

## Como usar a Matriz

**Conforme indicado na Seção 1**, recomenda-se que esta matriz seja adotada pelas redes de ensino como ponto de partida para a produção de suas próprias matrizes locais de desenvolvimento profissional docente. Tendo em mãos a matriz local, uma rede poderá utilizá-la para o levantamento de necessidades formativas (Seção 3), a identificação de potenciais formadores (Seção 4) e a avaliação de ações formativas (Seção 5), dentre outras possibilidades.

**Sugerimos alguns passos que podem favorecer esse uso da matriz local, seja pelo(a) próprio(a) docente - em sua autoavaliação - ou pelo formador de professores(as) e/ou tutor(a), que, junto ao(à) próprio(a) docente, podem analisar sua atuação profissional.**

**1 LER ATENTAMENTE** o elemento e refletir sobre possíveis evidências de práticas relacionadas a ele.

**Evidências de práticas podem ser obtidas em diferentes momentos da atuação profissional a partir de múltiplas fontes, como análises de planos de aula, sequências e projetos didáticos, registros escritos ou gravados de aulas e produções dos(as) estudantes.**

**2 UTILIZANDO AS EVIDÊNCIAS REUNIDAS**, registrar aspectos da prática no espaço disponível abaixo dos níveis do elemento (campo intitulado "Evidências").

**3 LER A DESCRIÇÃO** dos níveis referentes ao elemento e identificar os aspectos que melhor representam a prática observada.

**4 A PARTIR DOS REGISTROS** acerca das evidências selecionadas, avaliar qual nível descreve de modo mais próximo o tipo de atuação profissional desempenhada pelo(a) professor(a) no elemento em questão.

**5 COM BASE** no nível de atuação profissional identificado e nas descrições de níveis subsequentes do elemento, refletir sobre os posteriores planejamentos, individuais e/ou coletivos, de ações formativas para o desenvolvimento profissional do(a) professor(a).

# Matriz de desenvolvimento profissional docente

## ELEMENTO 1. Propor objetivos de aprendizagem desafiadores

 <b>NÍVEL 1</b> Atuação Elementar	 <b>NÍVEL 2</b> Atuação Exploratória	 <b>NÍVEL 3</b> Atuação Efetiva	 <b>NÍVEL 4</b> Atuação Integradora
<p><b>Adota</b> os objetivos de aprendizagem definidos nas(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s) e nos materiais didáticos disponíveis.</p>	<p><b>Ajusta</b> alguns objetivos de aprendizagem para que possam ser desafiadores aos(às) estudantes, considerando diferentes domínios cognitivos e dimensões do conhecimento.</p>	<p><b>Propõe</b> objetivos de aprendizagem observáveis e mensuráveis, que são desafiadores aos(às) estudantes, considerando os diferentes domínios cognitivos e dimensões do conhecimento, em articulação com o desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes.</p>	<p><b>Articula</b> objetivos de curto e longo prazos para atender aos interesses e necessidades de aprendizagem de seus(suas) estudantes de forma equitativa.</p> <p><b>Integra</b> um amplo repertório de dados sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes para propor objetivos desafiadores, compartilhando essas práticas com seus pares.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 2. Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos(as) estudantes

 <b>NÍVEL 1</b> Atuação Elementar	 <b>NÍVEL 2</b> Atuação Exploratória	 <b>NÍVEL 3</b> Atuação Efetiva	 <b>NÍVEL 4</b> Atuação Integradora
<p><b>Elabora</b> planos de aula com base no currículo e em informações genéricas sobre os(as) estudantes.</p>	<p><b>Explora</b> o uso de algumas informações sobre os conhecimentos prévios, origens culturais, experiências de vida e interesses dos(as) estudantes para planejar o ensino, tendo o currículo como base.</p>	<p><b>Planeja</b> o ensino adequando o currículo a informações sobre os conhecimentos prévios, origens culturais, experiências de vida e interesses de todos(as) os(as) estudantes.</p>	<p><b>Articula</b> uma ampla variedade de fontes formais e informais de informações sobre conhecimentos prévios, origens culturais, experiências e interesses dos(as) estudantes para planejar o ensino, garantindo oportunidades equitativas de aprendizagem dos conteúdos curriculares.</p> <p><b>Contribui</b> para a construção coletiva e atualização do currículo.</p>

### EVIDÊNCIAS

### ELEMENTO 3. Planejar o ensino de forma coerente com os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento

 <b>NÍVEL 1</b> <b>Atuação Elementar</b>	 <b>NÍVEL 2</b> <b>Atuação Exploratória</b>	 <b>NÍVEL 3</b> <b>Atuação Efetiva</b>	 <b>NÍVEL 4</b> <b>Atuação Integradora</b>
<p><b>Planeja</b> aulas isoladas e atividades fragmentadas, pouco coerentes com os objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento.</p>	<p><b>Planeja</b> sequências didáticas, explorando algumas estratégias de ensino, recursos e formas de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento.</p>	<p><b>Planeja</b> sequências didáticas, articulando diferentes estratégias de ensino, recursos e formas de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento, favorecendo a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.</p>	<p><b>Planeja</b> sequências didáticas, integrando um amplo repertório de estratégias de ensino, recursos e formas de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento, favorecendo a aprendizagem equitativa dos(as) estudantes.</p> <p><b>Compartilha</b> essa prática com seus pares.</p>

#### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 4. Proporcionar experiências de aprendizagem para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da(s) disciplina(s) ou área(s) de conhecimento em que atua

 <b>NÍVEL 1</b> <b>Atuação Elementar</b>	 <b>NÍVEL 2</b> <b>Atuação Exploratória</b>	 <b>NÍVEL 3</b> <b>Atuação Efetiva</b>	 <b>NÍVEL 4</b> <b>Atuação Integradora</b>
<p><b>Proporciona</b> experiências de aprendizagem aos(as) estudantes que geralmente são focadas em conteúdos conceituais oriundos apenas de livros e materiais didáticos fornecidos pela rede ou escola.</p>	<p><b>Explora</b> algumas experiências de aprendizagem que demandem a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver certas situações-problema.</p> <p><b>Desenvolve</b> parcialmente as competências gerais e específicas da(s) disciplina(s) ou área(s) de conhecimento em que atua com os(as) estudantes.</p>	<p><b>Proporciona</b> experiências de aprendizagem que envolvem todos(as) os(as) estudantes na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.</p> <p><b>Desenvolve</b> as competências gerais e específicas da(s) disciplina(s) ou área(s) de conhecimento em que atua com todos(as) os(as) estudantes.</p>	<p><b>Cria</b> experiências equitativas de aprendizagem para os(as) estudantes, promovendo a mobilização articulada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver inclusive problemas de caráter interdisciplinar.</p> <p><b>Compartilha</b> essas experiências de aprendizagem com seus pares.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 5. Utilizar estratégias, recursos e materiais para tornar o currículo acessível aos(as) estudantes

 <b>NÍVEL 1</b> Atuação Elementar	 <b>NÍVEL 2</b> Atuação Exploratória	 <b>NÍVEL 3</b> Atuação Efetiva	 <b>NÍVEL 4</b> Atuação Integradora
<p><b>Utiliza</b> estratégias, recursos e materiais para implementar o currículo de modo padronizado para toda a turma.</p>	<p><b>Explora</b> estratégias, recursos e materiais, buscando atender algumas necessidades de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) dos(as) estudantes.</p>	<p><b>Utiliza</b> estratégias, recursos e materiais, de forma a atender às diversas necessidades de aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes, procurando apoio externo quando necessário. Mantém altas expectativas, engajando os(as) estudantes e favorecendo o desenvolvimento do currículo com consistência.</p>	<p><b>Cria</b> e integra uma ampla variedade de estratégias, recursos e materiais para tornar o currículo acessível a todos(as) os(as) estudantes, atuando colaborativamente com atores externos para alcançar uma aprendizagem equitativa.</p> <p><b>Compartilha</b> com seus pares tais estratégias, recursos e materiais.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 6. Utilizar estratégias e recursos para o desenvolvimento da capacidade leitora, oral e escrita dos(as) estudantes na(s) disciplina(s) e área(s) do conhecimento em que atua

 <b>NÍVEL 1</b> Atuação Elementar	 <b>NÍVEL 2</b> Atuação Exploratória	 <b>NÍVEL 3</b> Atuação Efetiva	 <b>NÍVEL 4</b> Atuação Integradora
<p><b>Utiliza</b> estratégias e recursos para o desenvolvimento da capacidade leitora, oral e escrita presentes nos materiais didáticos, de forma padronizada.</p>	<p><b>Explora</b> algumas estratégias e recursos, para além dos materiais didáticos, relacionadas às práticas sociais, que envolvem o desenvolvimento da capacidade leitora, oral e escrita dos(as) estudantes, de forma contextualizada.</p>	<p><b>Utiliza</b> diferentes estratégias, recursos e materiais visando o desenvolvimento da capacidade leitora, oral e escrita de todos(as) os(as) estudantes, a partir de diferentes situações de uso das linguagens, em diversas esferas da vida social.</p>	<p><b>Cria</b> e integra diferentes situações de ensino, envolvendo o desenvolvimento da capacidade oral, leitora e escrita, a partir de múltiplas linguagens e de relações entre diferentes áreas de conhecimento, para garantir a aprendizagem equitativa dos(as) estudantes.</p> <p><b>Compartilha</b> as estratégias, recursos e situações de aprendizagem com seus pares.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 7. Utilizar estratégias e recursos diversificados das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)

 <b>NÍVEL 1</b> Atuação Elementar	 <b>NÍVEL 2</b> Atuação Exploratória	 <b>NÍVEL 3</b> Atuação Efetiva	 <b>NÍVEL 4</b> Atuação Integradora
<p><b>Utiliza</b> as TDICs de forma básica ou com assistência, apenas para atender as demandas burocráticas da escola.</p>	<p><b>Explora</b> o uso de algumas estratégias e recursos das TDICs em suas práticas pedagógicas, para apoiar a aprendizagem dos(as) estudantes.</p>	<p><b>Utiliza</b> sistematicamente as TDICs de maneira diversificada, apropriada e contextualizada ao processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que todos(as) os(as) estudantes se apropriem das estratégias e recursos tecnológicos.</p>	<p><b>Integra</b> um amplo repertório de TDICs para garantir a aprendizagem equitativa dos(as) estudantes em diferentes situações e contextos, de forma segura, responsável e ética.</p> <p><b>Propõe</b> novas estratégias e recursos das TDICs que são compartilhados com seus pares.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 8. Organizar a gestão do tempo da aula para favorecer o processo de aprendizagem dos(as) estudantes

 <b>NÍVEL 1</b> <b>Atuação Elementar</b>	 <b>NÍVEL 2</b> <b>Atuação Exploratória</b>	 <b>NÍVEL 3</b> <b>Atuação Efetiva</b>	 <b>NÍVEL 4</b> <b>Atuação Integradora</b>
<p><b>Organiza</b> o tempo da aula de forma padronizada para toda a classe.</p>	<p><b>Experimenta</b> gerir o tempo da aula, fazendo ajustes em algumas atividades, considerando os ritmos e níveis de aprendizagem dos(as) estudantes.</p>	<p><b>Organiza</b> sistematicamente a gestão do tempo da aula considerando os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes, de modo a favorecer sua aprendizagem.</p>	<p><b>Organiza</b> a gestão do tempo da aula, integrando diferentes estratégias de ensino, visando a autonomia e a aprendizagem equitativa dos(as) estudantes.</p> <p><b>Compartilha</b> essas estratégias com seus pares.</p>
<p><b>EVIDÊNCIAS</b></p>			

## ELEMENTO 9. Organizar espaços físicos e criar ambientes diversificados que contribuam para a aprendizagem

 <b>NÍVEL 1</b> <b>Atuação Elementar</b>	 <b>NÍVEL 2</b> <b>Atuação Exploratória</b>	 <b>NÍVEL 3</b> <b>Atuação Efetiva</b>	 <b>NÍVEL 4</b> <b>Atuação Integradora</b>
<p><b>Mantém</b> os espaços físicos disponíveis de forma padronizada, realizando apenas modificações eventuais no interior da sala de aula.</p>	<p><b>Explora</b> novas formas de organização de espaços físicos, criando alguns ambientes, dentro ou fora da sala de aula, que favoreçam as experiências de aprendizagem dos(as) estudantes.</p>	<p><b>Organiza</b> espaços físicos, com a criação de ambientes diversificados e flexíveis, levando em conta os conhecimentos prévios e os interesses dos(as) estudantes, para favorecer a aprendizagem de todos.</p>	<p><b>Organiza</b> e integra diferentes estratégias e recursos para estruturar os espaços e criar ambientes de maneira flexível e coerente com as experiências de aprendizagem.</p> <p><b>Compartilha</b> tais estratégias e recursos de organização com seus pares.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 10. Organizar agrupamentos que favoreçam a aprendizagem e o compartilhamento de saberes

 <b>NÍVEL 1</b> <b>Atuação Elementar</b>	 <b>NÍVEL 2</b> <b>Atuação Exploratória</b>	 <b>NÍVEL 3</b> <b>Atuação Efetiva</b>	 <b>NÍVEL 4</b> <b>Atuação Integradora</b>
<p><b>Agrupa</b> os estudantes seguindo apenas as instruções previstas nos materiais didáticos utilizados ou projetos da escola.</p>	<p><b>Explora</b> a organização de agrupamentos levando em conta alguns desafios das atividades propostas e os níveis de aprendizagem dos(as) estudantes.</p>	<p><b>Organiza</b> agrupamentos, preparando todos(as) os(as) estudantes para trabalhar coletivamente, favorecendo a aprendizagem e o compartilhamento de saberes, enquanto circula pelos grupos e realiza intervenções pedagógicas diversificadas.</p>	<p><b>Integra</b> diferentes atividades realizadas a partir de agrupamentos, apoiando todos(as) os(as) estudantes na divisão compartilhada de tarefas, na resolução de conflitos e na ampliação de seu grau de autonomia.</p> <p><b>Propõe</b> modelos de organização dos agrupamentos que são compartilhados com seus pares.</p>

### EVIDÊNCIAS

**ELEMENTO 11. Implementar normas de convivência**

 <b>NÍVEL 1</b> <b>Atuação Elementar</b>	 <b>NÍVEL 2</b> <b>Atuação Exploratória</b>	 <b>NÍVEL 3</b> <b>Atuação Efetiva</b>	 <b>NÍVEL 4</b> <b>Atuação Integradora</b>
<p><b>Comunica</b> aos(às) estudantes as normas de convivência previstas em regimento escolar e monitora seu cumprimento.</p>	<p><b>Explica</b> aos(às) estudantes as normas de convivência, explorando algumas formas de favorecer o seu cumprimento.</p>	<p><b>Analisa</b> com os(as) estudantes as normas de convivência, buscando alternativas para implementá-las com a participação ativa de todos(as).</p>	<p><b>Integra</b> e relaciona as normas de convivência escolar com outras esferas da vida social.</p> <p><b>Generaliza</b> as estratégias de implementação de normas de convivência para novos contextos, compartilhando-as com seus pares.</p>

**EVIDÊNCIAS**

## ELEMENTO 12. Dialogar com os(as) estudantes, criando um ambiente favorável para a aprendizagem

 <b>NÍVEL 1</b> <b>Atuação Elementar</b>	 <b>NÍVEL 2</b> <b>Atuação Exploratória</b>	 <b>NÍVEL 3</b> <b>Atuação Efetiva</b>	 <b>NÍVEL 4</b> <b>Atuação Integradora</b>
<p><b>Comunica-se</b> com os(as) estudantes, dirigindo-se à classe como um todo.</p>	<p><b>Experimenta</b> dialogar com estudantes em alguns momentos, como em rodas de conversa e atividades em pequenos grupos.</p>	<p><b>Promove</b> o diálogo em diferentes momentos da aula, favorecendo o engajamento de todos(as) os(as) estudantes.</p>	<p><b>Propõe</b> diálogos permanentes durante a aula, tanto entre professor(a) e estudantes quanto entre os(as) próprios(as) estudantes.</p> <p><b>Promove</b> o respeito às diferentes vozes, não permitindo que nenhum estudante seja silenciado.</p> <p><b>Compartilha</b> as estratégias utilizadas com seus pares.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 13. Utilizar estratégias e instrumentos de avaliação diversificados

 <b>NÍVEL 1</b> <b>Atuação Elementar</b>	 <b>NÍVEL 2</b> <b>Atuação Exploratória</b>	 <b>NÍVEL 3</b> <b>Atuação Efetiva</b>	 <b>NÍVEL 4</b> <b>Atuação Integradora</b>
<p><b>Utiliza</b> estratégias e instrumentos de avaliação pouco diversificados ou padronizados, independentemente da situação.</p>	<p><b>Explora</b> o uso de estratégias e instrumentos de avaliação diversos e complementares, buscando adequá-los aos tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa).</p>	<p><b>Utiliza</b> estratégias e instrumentos de avaliação diversificados e apropriados, que permitem que todos(as) os(as) estudantes demonstrem o que aprenderam.</p>	<p><b>Integra</b> um amplo repertório de estratégias e instrumentos de avaliação para garantir a aprendizagem equitativa dos(as) estudantes em diferentes situações e contextos.</p> <p><b>Propõe</b> novas estratégias e instrumentos de avaliação que são compartilhados com seus pares.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 14. Oferecer devolutivas aos(às) estudantes que os(as) auxiliem a avançar em suas aprendizagens

 <b>NÍVEL 1</b> Atuação Elementar	 <b>NÍVEL 2</b> Atuação Exploratória	 <b>NÍVEL 3</b> Atuação Efetiva	 <b>NÍVEL 4</b> Atuação Integradora
<p><b>Comunica</b> os resultados das avaliações ou atividades aos estudantes por meio de informações gerais (ex.: notas ou conceitos), conforme normas da escola.</p>	<p><b>Explora</b> o uso de algumas devolutivas aos(às) estudantes com informações adicionais sobre seu desempenho nas avaliações e atividades.</p>	<p><b>Oferece</b> devolutivas compreensíveis aos(às) estudantes, com recomendações que os auxiliem a avançar em suas aprendizagens. As devolutivas são oferecidas em tempo hábil e consideram as necessidades de todos(as) os(as) estudantes.</p>	<p><b>Integra</b> as devolutivas ao processo de ensino, garantindo a aprendizagem equitativa dos(as) estudantes.</p> <p><b>Propõe</b> modelos de devolutivas que são compartilhados com seus pares.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 15. Monitorar o processo de aprendizagem dos(as) estudantes

 <b>NÍVEL 1</b> <b>Atuação Elementar</b>	 <b>NÍVEL 2</b> <b>Atuação Exploratória</b>	 <b>NÍVEL 3</b> <b>Atuação Efetiva</b>	 <b>NÍVEL 4</b> <b>Atuação Integradora</b>
<p><b>Acompanha</b> o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, conforme as normas da escola, independentemente da situação.</p>	<p><b>Explora</b> fontes de informação (provas, trabalhos, avaliações pontuais) para identificar algumas necessidades de aprendizagem dos(as) estudantes.</p>	<p><b>Monitora</b> sistematicamente o processo de aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes, por meio de diferentes fontes de informação, para identificar necessidades e avanços.</p>	<p><b>Integra</b> as estratégias de monitoramento ao processo de ensino, garantindo a aprendizagem equitativa dos(as) estudantes.</p> <p><b>Propõe</b> modelos de monitoramento que são compartilhados com seus pares.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 16. Analisar os dados das avaliações internas e externas para o replanejamento das práticas pedagógicas

 <b>NÍVEL 1</b> Atuação Elementar	 <b>NÍVEL 2</b> Atuação Exploratória	 <b>NÍVEL 3</b> Atuação Efetiva	 <b>NÍVEL 4</b> Atuação Integradora
<p><b>Utiliza</b> esporadicamente dados das avaliações internas e externas, mantendo as habituais práticas pedagógicas.</p>	<p><b>Explora</b> dados das avaliações internas e externas para replanejamento de algumas práticas pedagógicas.</p>	<p><b>Analisa</b> sistematicamente os dados das avaliações internas e externas para replanejamento das práticas pedagógicas.</p>	<p><b>Articula</b> os dados das avaliações internas e externas, de forma complementar, para o replanejamento, individual e/ou coletivo, das práticas pedagógicas.</p> <p><b>Propõe</b> modelos de análise dos dados que são compartilhados com seus pares.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 17. Revisar sua prática pedagógica a partir da análise do processo de aprendizagem dos(as) estudantes

 <b>NÍVEL 1</b> Atuação Elementar	 <b>NÍVEL 2</b> Atuação Exploratória	 <b>NÍVEL 3</b> Atuação Efetiva	 <b>NÍVEL 4</b> Atuação Integradora
<p><b>Interpreta</b> resultados de aprendizagem de seus(suas) estudantes apenas para verificar em que medida os objetivos foram atingidos, mantendo sua prática pedagógica habitual.</p>	<p><b>Experimenta</b> realizar algumas mudanças em sua prática pedagógica com base no processo de aprendizagem de seus(suas) estudantes.</p>	<p><b>Revisa</b> sistematicamente sua prática pedagógica a partir da análise do processo de aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.</p>	<p><b>Integra</b> a análise da aprendizagem dos(as) estudantes com a revisão de sua prática pedagógica, compartilhando com seus pares as estratégias que utiliza.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 18. Engajar-se em ações voltadas para o seu desenvolvimento profissional

 <b>NÍVEL 1</b> <b>Atuação Elementar</b>	 <b>NÍVEL 2</b> <b>Atuação Exploratória</b>	 <b>NÍVEL 3</b> <b>Atuação Efetiva</b>	 <b>NÍVEL 4</b> <b>Atuação Integradora</b>
<p><b>Participa</b> apenas de atividades de desenvolvimento profissional planejadas por outros atores de sua escola e/ou rede.</p>	<p><b>Participa</b> de atividades para o desenvolvimento profissional, explorando algumas necessidades identificadas a partir de reflexões que faz sobre sua prática.</p>	<p><b>Engaja-se</b> nas atividades previstas no plano de desenvolvimento profissional, incorporando as necessidades de aprimoramento identificadas.</p>	<p><b>Engaja-se e mobiliza</b> seus pares no processo de desenvolvimento profissional, contribuindo para o fortalecimento do trabalho colaborativo na escola, a partir das necessidades de aprimoramento individuais e coletivas identificadas.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 19. Engajar-se com o trabalho coletivo para criar e manter comunidades de aprendizagem

 <b>NÍVEL 1</b> <b>Atuação Elementar</b>	 <b>NÍVEL 2</b> <b>Atuação Exploratória</b>	 <b>NÍVEL 3</b> <b>Atuação Efetiva</b>	 <b>NÍVEL 4</b> <b>Atuação Integradora</b>
<p><b>Participa</b> dos horários de trabalho coletivo na escola.</p>	<p><b>Troca</b> algumas informações com colegas em torno de aspectos da prática pedagógica.</p>	<p><b>Engaja-se</b> no trabalho coletivo, dialogando sobre suas práticas pedagógicas, de modo colaborativo e solidário.</p> <p><b>Analisa</b> criticamente suas práticas e a de seus pares, visando a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes e a melhoria do clima escolar.</p>	<p><b>Contribui</b> para criar e manter comunidades de aprendizagem na escola, construindo coletivamente estratégias para promover a aprendizagem equitativa dos(as) estudantes e o desenvolvimento profissional de todos(as) os(as) colegas.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 20. Participar da comunidade escolar, colaborando para a melhoria da escola como um todo

 <b>NÍVEL 1</b> Atuação Elementar	 <b>NÍVEL 2</b> Atuação Exploratória	 <b>NÍVEL 3</b> Atuação Efetiva	 <b>NÍVEL 4</b> Atuação Integradora
<p><b>Comparece</b> a reuniões, eventos e projetos da escola.</p>	<p><b>Envolve-se</b> em algumas iniciativas da comunidade escolar, oferecendo contribuições pontuais para o seu desenvolvimento.</p>	<p><b>Participa</b> da comunidade escolar de maneira propositiva, comprometendo-se com as decisões tomadas nas instâncias colegiadas e colaborando na sua implementação.</p>	<p><b>Articula e mobiliza</b> toda a comunidade escolar, incluindo as famílias, em torno de iniciativas que contribuam para a melhoria da escola como um todo.</p> <p><b>Compartilha</b> experiências com seus pares.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 21. Interagir com as famílias, visando a melhoria da aprendizagem

 <b>NÍVEL 1</b> <b>Atuação Elementar</b>	 <b>NÍVEL 2</b> <b>Atuação Exploratória</b>	 <b>NÍVEL 3</b> <b>Atuação Efetiva</b>	 <b>NÍVEL 4</b> <b>Atuação Integradora</b>
<p><b>Interage</b> com as famílias quando procurado, ou nas reuniões de pais e mestres, para informá-las sobre a aprendizagem dos(as) estudantes.</p> <p><b>Envia e recebe</b> comunicados padronizados.</p>	<p><b>Explora</b> novas formas e momentos para interagir com as famílias, para além dos encontros previstos em calendário.</p> <p><b>Utiliza</b> outros canais de interação para oferecer algumas devolutivas às famílias.</p>	<p><b>Interage</b> de maneira diversificada e sistemática com as famílias, visando a melhoria das condições de aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.</p> <p><b>Mantém</b> diálogos constantes com as famílias, compartilhando informações e incluindo devolutivas sobre os(as) estudantes.</p>	<p><b>Integra</b> as famílias ao processo de ensino, por meio de devolutivas, favorecendo a aprendizagem equitativa dos(as) estudantes.</p> <p><b>Busca</b> aprimorar suas relações com as famílias, compartilhando as estratégias de interação utilizadas com seus pares.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 22. Identificar situações de risco, violência e vulnerabilidade social dos(as) estudantes, colaborando com as redes de proteção social

 <b>NÍVEL 1</b> <b>Atuação Elementar</b>	 <b>NÍVEL 2</b> <b>Atuação Exploratória</b>	 <b>NÍVEL 3</b> <b>Atuação Efetiva</b>	 <b>NÍVEL 4</b> <b>Atuação Integradora</b>
<p><b>Envia e recebe</b> relatórios às redes de assistência e proteção social quando solicitado.</p> <p><b>Comunica</b> a gestão escolar sobre casos evidentes de frequência irregular e/ou situações de risco, violência e/ou vulnerabilidade social.</p>	<p><b>Identifica</b> possíveis indícios de situações de risco, violência e/ou vulnerabilidade social, comunicando as redes de assistência e proteção social e a gestão escolar.</p>	<p><b>Acompanha</b> as ações desenvolvidas pelas redes de assistência e proteção social, em conjunto com a gestão escolar, compartilhando constantemente informações para favorecer o bem-estar de todos(as) os(as) estudantes.</p>	<p><b>Integra</b> as redes de proteção social, propondo, em conjunto com a gestão escolar, ações educativas e de prevenção a situações de risco, violências e vulnerabilidades.</p> <p><b>Compartilha</b> com seus pares as estratégias de observação e de acompanhamento de estudantes, visando sua proteção e bem-estar.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 23. Interagir com a comunidade escolar e outros atores externos, visando o bem-estar e a melhoria das condições de aprendizagem dos(as) estudantes

 <b>NÍVEL 1</b> Atuação Elementar	 <b>NÍVEL 2</b> Atuação Exploratória	 <b>NÍVEL 3</b> Atuação Efetiva	 <b>NÍVEL 4</b> Atuação Integradora
<p><b>Interage</b> com a comunidade escolar quando procurado. Envia e recebe relatórios dos equipamentos de assistência social e saúde, quando solicitado.</p>	<p><b>Explora</b> novas formas e momentos para interagir com a comunidade escolar, para além de convites ou reuniões formais.</p> <p><b>Busca</b> outros mecanismos e canais de interação com equipamentos de assistência social e saúde.</p>	<p><b>Interage</b> de maneira diversificada e sistemática com a comunidade escolar, visando a proteção e a melhoria das condições de aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.</p> <p><b>Mantém</b> diálogos constantes com equipamentos de assistência social e saúde, como forma de apoio à sua prática pedagógica.</p>	<p><b>Integra</b> a comunidade escolar e os equipamentos de assistência social e saúde, visando a proteção e a aprendizagem equitativa dos(as) estudantes.</p> <p><b>Busca</b>, com o apoio desses diferentes atores, aprimorar sua prática pedagógica, com o objetivo de minimizar os efeitos das desigualdades que, em geral, repercutem na aprendizagem.</p> <p><b>Estimula</b> seus pares a manter diálogo coletivo com agentes externos.</p>

### EVIDÊNCIAS

## ELEMENTO 24. Analisar, a partir da realidade de sua escola, políticas e programas educacionais, visando o aprimoramento da oferta educacional e da profissão docente

 <b>NÍVEL 1</b> Atuação Elementar	 <b>NÍVEL 2</b> Atuação Exploratória	 <b>NÍVEL 3</b> Atuação Efetiva	 <b>NÍVEL 4</b> Atuação Integradora
<p><b>Acompanha</b> a realidade da escola conforme documentos normativos, comunicados e reuniões.</p>	<p><b>Explora</b> políticas, programas e ações educacionais, considerando a realidade de sua escola, para o aprimoramento da oferta educacional e da profissão docente.</p>	<p><b>Analisa</b> criticamente, a partir da realidade da sua escola, políticas, programas e ações educacionais, interpretando suas repercussões no aprimoramento da oferta educacional e da profissão docente.</p>	<p><b>Relaciona</b> a realidade da sua escola com o contexto mais amplo, incluindo sua rede de pertencimento e as políticas, programas e ações nacionais.</p> <p><b>Compartilha</b> suas análises com seus pares, incentivando decisões coletivas sobre o aprimoramento da oferta educacional e da profissão docente.</p>

### EVIDÊNCIAS

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, Diário Oficial da União, seção 1, p. 103, 29 de outubro, 2020.

GATTI, B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 53, pp. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>.

MISLEVY, R.; STEINBERG, L.; ALMOND, R. Evidence-centered assessment design. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1999.

SEMED MANAUS. Matriz de Autoavaliação do Professor - Fundamental 1. Manaus: SEMED - Programa Tutoria Educacional, 2021. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/60d059ea45eb8.pdf>

REALI, A.; MIZUKAMI, M. (Org.) Complexidade da docência e formação continuada de professores. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec, v. 4, n. 2, pp. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>.

STATE OF CALIFORNIA. Department of Education; Commission on Teaching Credentialing; New Teacher Center. Continuum of Teaching Practice. 2012. Disponível em: <https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/ca-ti/final-continuum-of-teaching-practice.pdf>.

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

**Para mais  
informações, acesse:  
[www.consed.org.br](http://www.consed.org.br)**

