

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
3ª Versão do Parecer da Formação Continuada Docente

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)

I- RELATÓRIO

Introdução

Este Parecer tem como ponto de partida a Resolução CNE/CP N° 02/2019, fundamentada no Parecer CNE/CP N° 22/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tais instrumentos têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), instituída pelas Resoluções CNE-CP n° 02/2017 e CNE-CP n° 04/2018. É pressuposto da formação docente o desenvolvimento, pelo licenciando, das Competências Gerais da BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, para o seu desenvolvimento pleno, na concepção de uma Educação Integral, conforme explicitado no Art. 2 da Resolução CNE/CP No 02/2019. Com base nos mesmos princípios das Competências Gerais da BNCC, é requerido que o licenciando desenvolva correspondentes Competências Gerais Docentes. Tais competências, bem como as Específicas e as Habilidades correspondentes a estas, compõem a BNC-Formação. As Competências Específicas para formação docente, explicitadas na Resolução CNE/CP No 02/2019, estão vinculadas à três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente: Conhecimento, Prática e Engajamento Profissionais.

Assim, o Parecer da Formação Continuada Docente, e conseqüentemente a sua Resolução, deve seguir estrutura similar, entendendo, por outro lado, que o docente agora já desenvolveu experiências que precisam ser aperfeiçoadas e ampliadas na perspectiva do seu desenvolvimento profissional. Incluem-se nessa ampla categoria de formação continuada: as ações formativas organizadas pelos sistemas de ensino para seus próprios docentes em exercício; os cursos de aperfeiçoamento e de especialização, os cursos de extensão com certificação própria, e os programas de pós-graduação *stricto sensu* - mestrados e doutorados acadêmicos ou profissionais. A coerência entre essas diversas experiências de formação continuada se assegura pelos fundamentos pedagógicos já explicitados na formação inicial que aqui se reiteram:

- I. Desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em língua portuguesa e domínio da norma culta;
- II. Compromisso com metodologias inovadoras e outras dinâmicas formativas que propiciem ao professor aprendizagens significativas e contextualizadas numa abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;
- III. Conexão entre ensino e pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;
- IV. Emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento pelos professores em formação, de competências sintonizadas com aquelas previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;

- V. Avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias;
- VI. Apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere a trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com pares e à vida profissional no contexto escolar;
- VII. Reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação do professor, da sua prática e de sua pesquisa;
- VIII. Compromisso com a educação integral dos professores, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.
- IX. Decisões pedagógicas com base em evidências.

É de competência de Estados, Municípios e Distrito Federal definir programas destinados à formação continuada específica para seus docentes, em consonância com o que está posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Este Parecer pretende definir diretrizes a serem observadas pelos entes federados no desenho e implementação de tais programas para que resultem no aprimoramento da prática pedagógica docente, tendo por base as três dimensões acima, suas competências específicas e correspondentes habilidades. É importante lembrar que a BNCC vai demandar dos professores da educação básica uma prática pedagógica que estimule a participação e a autonomia dos estudantes, que valorize, além do resultado, o processo de aprender e que promova a inclusão de todos com base no respeito e na aceitação mútuas. Os professores precisam aprender a observar e a intervir para facilitar e ativar competências como as que são referidas na BNCC, ao mesmo tempo em que trabalham os conhecimentos previstos nos currículos que a partir dela estão sendo implementados. Em outras palavras, a BNCC demanda que o professor domine para além dos conhecimentos específicos das diferentes áreas, pedagogias ativas e contextualizadas que facilitem a aprendizagem dos conteúdos curriculares em situações favoráveis ao desenvolvimento das competências sócio emocionais, ao desenvolvimento integral e ao projeto de vida dos estudantes. Para este fim, a estruturação de programas destinados à formação em serviço é essencial, visto que a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente ou de mentoria ou mesmo de tutoria é uma das medidas mais eficazes para formação de professores¹.

Vale ainda registrar que uma das premissas básicas que orientou a elaboração da Resolução 02/19, foi a de que esse desafio requer que a formação do professor seja também ativa e contextualizada. Para isso a prática pedagógica do docente dos cursos de formação precisa alinhar-se como fator relevante no processo de ensino e aprendizagem na educação básica, a partir da BNCC.

É dentro desse contexto que também se insere o papel estratégico das Instituições de Ensino Superior (IES) para o desenvolvimento profissional docente, mediante a oferta de um amplo espectro de atividades formativas, desde os cursos de pós-graduação *stricto sensu* aos cursos de atualização profissional, na perspectiva de contribuir efetivamente para o aprendizado do professor ao longo da vida, resultando assim na aprendizagem escolar de seus estudantes. Como alinhados na jornada formativa dos professores brasileiros é importante ressaltar a essencialidade de integração com as redes de ensino em articulação com as secretarias de educação, de modo a ofertar programas que atendam as especificidades regionais e às necessidades formativas contextuais. Nesse sentido, espera-se, entre outras atividades, que a formação continuada docente deve envolver: (a) cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; (b) cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, e que articulem ambos o projeto pedagógico da instituição de ensino superior e as políticas de formação das redes de ensino; (c) cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do

CNE, e sempre procurando articular com as políticas de formação das redes de ensino; (d) cursos ou programas de mestrado e de doutorado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de ensino superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e das necessidades formativas das redes.

Os cursos ou programas de pós-graduação e de especialização na área de educação em geral ou de áreas específicas de conhecimento, assumem assim uma função relevante na própria base da cadeia de formação para o exercício da profissão de professor da educação básica. É importante ressaltar que a efetividade dessas ações depende da prática pedagógica dos docentes dos cursos superiores de formação inicial os quais, pelas normas vigentes, devem ter grau de especialista, mestre ou doutor. Quando se aplicam a esses cursos os princípios e fundamentos constantes da Resolução 02/19, significa que a formação dos formadores deve ser coerente com o que se espera que o formador deva saber e saber fazer na preparação de futuros professores, tanto nos cursos de pedagogia quanto nos de licenciatura, tomando como referência critérios de sucesso para programas de formação apontados com base em evidências científicas.

Nesse contexto das atividades formativas dos docentes para a educação básica é importante reforçar uma orientação prevista no Parecer CNE/CP N° 22/2019 da Formação Inicial Docente, que também se aplica neste Parecer da Formação Continuada, no sentido de romper a atual fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, que, em geral, se observa no projeto pedagógico das IES formadoras. Por isso foi recomendado a estas IES a criação de institutos/unidades integradas de formação de professores, que teriam no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores das redes de ensino, criando assim uma ponte orgânica entre o ensino superior e a Educação Básica.

É igualmente importante de ser considerado que a oferta de cursos e programas destinados à formação ao longo da carreira, bem como às oportunidades de desenvolvimento profissional docente, são alavancas para a valorização deste profissional. Em pesquisa do IBOPE² divulgada em 2018, professores de todo o Brasil consideraram que “dar mais oportunidades de qualificação para os professores que já estão atuando nas escolas” é a medida mais eficaz para a valorização docente, seguido da importância da escuta de professores quando da proposição de políticas educacionais, do respeito à figura do profissional docente e de melhores salários. Além disso, considera-se como medida eficaz para a garantia da qualidade docente^{3,4} – e para a atratividade de talentos para a profissão – que os cursos e programas destinados à formação continuada oferecidos pelas redes de ensino estejam articulados a expectativas claras do que o professor precisa saber e ser capaz de fazer em cada estágio de sua carreira, e que os professores tenham oportunidade de promoção na carreira quando desenvolvem os referenciais esperados para tal progressão.

Nesse sentido é importante reconhecer os esforços históricos, no campo da formação continuada docente, que as universidades vêm empreendendo, além daqueles oriundos das próprias secretarias estaduais e municipais de educação, muitas vezes contando com o apoio direto do Ministério da Educação e de seus órgãos de apoio como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nessa direção vale registrar a publicação de Gatti et al.⁵ intitulada Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação, que traz no Capítulo 7 algumas experiências inovadoras de formação inicial e continuada docente. Todo esse conhecimento acumulado certamente serviu de base para a importante iniciativa⁶, em 2017, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) que, a partir de um Grupo de Trabalho, elaboraram propostas de aperfeiçoamento das políticas para a formação continuada das redes à luz da implementação dos novos currículos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Alguns dos pontos relevantes destacados pelo GT são:

1. **Estrutura interna do órgão central** – criação, a partir das bases legais requeridas pelas redes, de setores responsáveis por implementar, monitorar e avaliar a política de formação definida pela rede, com estrutura pedagógica e operacional necessária e em articulação com as áreas de currículo e avaliação da rede.
2. **Diagnóstico** – estruturação da formação dos professores da rede em torno de diagnóstico e indicadores claros sobre tamanho da rede, demandas dos professores,

alocação dos profissionais nas escolas, adequação do docente à área de conhecimento em que é formado, número de escolas em que atuam, implementação do 1/3 de hora-atividade, entre outras.

3. **Metodologia** – dentre os elementos metodológicos estruturantes destacam-se:
 - a) escola como principal espaço de formação;
 - b) estruturação da jornada do professor preferencialmente em apenas uma unidade escolar;
 - c) efetivação do 1/3 de hora-atividade para uso na formação de professores;
 - d) trabalho colaborativo entre os professores de uma mesma escola;
 - e) prioridade à formação continuada em serviço, em vez de eventos isolados;
 - f) prática docente como elemento central e adequação ao nível de senioridade de cada profissional;
 - h) uso de dados educacionais para monitoramento e planejamento de ações formativas;
 - i) uso de recursos tecnológicos para otimização da formação;
 - j) construção de protocolos e instrumentos de monitoramento e avaliação dos programas;
4. **Provisão das ações** – para o sucesso do planejamento das ações formativas, destacam-se as duas seguintes:
 - a) institucionalização de uma rede para formadores que se sustente mesmo com a mudança de governos (combate às descontinuidades das políticas educacionais);
 - b) planejamento e execução de formação dos formadores que atuarão junto aos docentes, considerando as evidências mais recentes disponíveis (trabalhar com base em evidências);
5. **Regime de colaboração** – institucionalização e fortalecimento do regime de colaboração entre estados e municípios com vias ao apoio mútuo nas demandas de diagnóstico, planejamento e implementação dos programas de formação docente, considerando as demandas específicas de cada rede.
6. **Relação com plano de carreira** – importância de os planos de carreira considerarem e incentivarem o desenvolvimento da prática pedagógica para progressão (e não apenas titulação ou evolução profissional) salarial.
7. **Monitoramento e avaliação das ações** – centralidade de toda a política formativa da rede ser reestruturada e replanejada à luz do monitoramento e avaliação das ações, garantindo assim o uso consciente dos recursos públicos para ações que objetivem a melhoria da prática pedagógica dos professores das redes.

Aprendizado ao longo da vida e fatores críticos de sucesso

É importante reconhecer que o professor não sai da universidade proficiente em todos os aspectos da docência, mas deve sair suficientemente preparado para ser um bom iniciante na carreira. Essa é uma fala recorrente na literatura sobre formação continuada, e uma busca necessária que devemos ter na formação de professor. Não se trata de acreditar que a formação inicial cumpre a função de entregar um profissional pronto, mas sim um profissional em condições suficientes para lidar com a complexidade da sala de aula de maneira adequada, e se desenvolver ao longo de sua carreira no caminho da proficiência. Por isso, para alguns pesquisadores da área⁷, é preciso definir um conjunto de práticas essenciais a serem desenvolvidos durante a graduação que preparem o professor para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua carreira. Além disso, novas metodologias e abordagens educacionais no cenário de um mundo em constantes mudanças exigem do profissional docente a predisposição a novos aprendizados. Independente da abordagem metodológica, o que é consenso em vários países com melhor desempenho educacional dos estudantes é que o professor precisa continuar investindo e tendo oportunidades de investir em seu desenvolvimento profissional³, o que é conhecido como *aprendizado ao longo da vida*.

Para este fim, a estruturação de programas destinados à formação em serviço é essencial, visto que a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (ou de mentoria ou mesmo de tutoria) é

uma das medidas mais eficazes para formação de professores¹. Entretanto, outras estratégias capazes de desenvolver as competências e as habilidades específicas da formação continuada docente, abordadas neste Parecer, podem ser também utilizadas como complemento à formação em serviço – inclusive em parceria com outras instituições. Obviamente, compete aos entes federados a definição de como essas diferentes estratégias formativas se concatenam dentro da política das redes e dos planos de carreira dos professores, mas incentiva-se oportunizar que estes realizem especializações *lato sensu* e mestrados profissionais que sejam consonantes com os currículos das redes e as expectativas formativas das redes e dos professores, priorizando os programas que se estruturam a partir de atividades investigativas da prática e com componentes que estejam articulados à prática docente e aos estudos de didática específica.

Para contribuir com a proposição e planejamento de políticas voltadas para a formação continuada em serviço, de responsabilidade das redes ou sistemas de ensino em parcerias com outras instituições, bem como a formação continuada que se realiza em cursos de especialização e pós graduação, apresenta-se aqui um conjunto de características que são comuns aos programas que possuem avaliação de impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. Essas contribuições partem de revisão de literatura nacional e internacional realizada pela Fundação Carlos Chagas em 2017. Tal pesquisa⁸ culminou no levantamento de cinco características comuns a formações efetivas: 1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) uso de metodologias ativas de aprendizagem; 3) trabalho colaborativo entre pares; 4) duração prolongada da formação; 5) coerência sistêmica.

Sobre foco no conhecimento pedagógico do conteúdo: a ideia de conhecimento pedagógico do conteúdo foi desenvolvida por Shulman^{9,10} há mais de três décadas, e se encontra na raiz dos programas dedicados à formação de professores reconhecidos como de alta qualidade. O CPC identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. “*Ele representa a combinação do conteúdo e pedagogia, no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula*”¹¹. De modo prático, o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos os estudantes, e na ampliação do repertório do professor que o permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos por parte dos estudantes. Nesse sentido, para garantir que os programas destinados à formação de professores resultem em melhoria da prática profissional, é necessário que eles sejam baseados não apenas em conteúdos específicos do currículo escolar, mas também em como ensinar esses conteúdos em seu contexto de atuação, possibilitando ao docente que aprenda a desenvolver estratégias variadas para atingir este fim.

Sobre o uso de metodologias ativas: É igualmente importante o uso de metodologias ativas para a formação de professores na perspectiva de formar sujeitos autônomos em sala de aula, já que adultos aprendem melhor quando são ativos no processo de aprendizagem, em vez de meros receptores de conceitos. Por isso, as formações que se mostram efetivas na melhoria da prática docente consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que acontecem entre/com os próprios participantes. Entre as diferentes atividades que constituem uso de metodologias ativas estão a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores, entre outras atividades. O uso e o manuseio de dados e demais materiais referentes à prática docente também é relevante para desenvolver competências investigativas do professor, que deve ser considerado para além de um mero transmissor de conteúdos, mas de conhecedor e pesquisador da própria prática. Deve-se ainda destacar que metodologias ativas são importantes também no estudo dos fundamentos da educação (filosóficos, sociais, psicológicos e históricos), vinculando esses conteúdos à investigação, compreensão e solução de problemas reais dos estudantes e da comunidade escolar.

Sobre o trabalho colaborativo entre pares: a formação de professores é efetiva quando consegue propiciar que profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem

com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática. Entretanto, o trabalho colaborativo se torna realmente eficaz quando é mediado por um par avançado. Considera-se um par avançado um professor com nível de senioridade maior e que, por isso, seja capaz de problematizar a prática docente e dar suporte à melhoria contínua dos profissionais envolvidos na formação. Sem essa facilitação incorre-se no risco de que os professores, apesar de trabalhando colaborativamente dentro de seu contexto, apenas perpetuem o senso comum vigente, sem construir uma visão integrada para além de seu escopo de atuação e sem ser desafiado a encarar as dificuldades que encontra em sua prática diária. Comunidades de prática com a presença de tutoria ou de facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores que trabalham em escolas menores e que não possuem pares da mesma área de atuação para diálogo.

Sobre a duração prolongada: adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir sobre a prática e dialogar sobre esse processo¹². Por isso, oficinas curtas e formações de “fim de semana” não são formas eficazes de formação de professores. Elas podem até auxiliar na apreensão de estratégias e conteúdos pontuais, mas, para a mudança efetiva da prática docente, a interação entre os professores e os formadores precisa ser contínua. A formação em serviço na escola é considerada a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica exatamente porque proporciona o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor. Entretanto, programas de pós-graduação *stricto e lato sensu*, se devidamente adequados às necessidades das redes, podem também ser importantes aliados no aprendizado ao longo da vida dos professores.

Sobre coerência sistêmica: a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas de formação, tanto aquelas de responsabilidade das redes como as que orientam as instituições de ensino superior. E em todos os casos, a formação precisa estar articulada às demandas formativas dos professores, aos currículos adotados pelas escolas de educação básica, aos materiais de suporte pedagógico oferecidos, ao sistema de avaliação implementado, aos planos de carreira e à progressão funcional. Ademais, é importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas à formação de professores, bem como às orientações oriundas do governo federal, de associações especializadas no tema e às inovações do meio educacional.

A relação com os princípios da política da formação docente

Notadamente, é importante ressaltar que os Princípios da Formação Inicial Docente, postos no Parecer CNE/CP N° 22/2019, se aplicam a este Parecer da Formação Continuada, e pela sua natural importância são aqui reafirmados. Entre eles, **sem prejuízo aos demais**, destacam-se (a) o compromisso com a igualdade e a equidade educacional, princípios fundantes da BNCC;

(b) o reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que são inerentemente alicerçados na prática, a qual deve ir muito além do momento de estágio obrigatório, e estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento que será objeto de ensino do futuro professor;

(c) a atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente em todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;

(d) Aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas de conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com metodologias inovadoras e projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, e dentre outros;

(e) a avaliação da qualidade dos cursos da formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências na qualidade da formação;

(f) a adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história e da cultura, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.

Referências Profissionais Docentes

Nesse estágio deste Parecer torna-se relevante responder o que são e para que servem referenciais profissionais, e para isso vamos nos servir do documento “Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada”¹³ produzido pelo Consed, Undime e MEC com o apoio técnico da Fundação Carlos Chagas, que vem se juntar a esforços importantes já realizados, nessa direção, por diversas universidades brasileiras. A título de exemplo, aquela produzida pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) retratada através do trabalho por Gabardo e Hagemeyer¹⁴.

O que são. Referenciais para uma dada profissão procuram expressar um tipo de consenso sobre o que deve ser valorizado para o exercício desta profissão e o que se deseja alcançar em termos da atuação dos profissionais a ela associada, servindo de orientação para tais profissionais e as políticas que incidem sobre eles. Além disso, espera-se que os referenciais possam contribuir para especificar a qualidade dessa atuação, podendo ser assim usados como ferramentas para a tomada de decisões em relação a estes profissionais, tais como o ingresso e a evolução na carreira¹⁵. Considerando que os referenciais devem definir o que seria uma boa atuação, eles não devem, por outro lado, prescrever ou padronizar o modo específico como se manifestam, mas, que sejam capazes de garantir que profissionais com estilos e abordagens distintas possam alcançar o mesmo conjunto de referenciais¹⁶. Referenciais profissionais estão presentes em muitas sociedades e, de modo geral, visam diferenciar uma profissão de uma mera ocupação, definindo o campo de atuação, saberes e práticas específicas dessa profissão, buscando proteger sua integridade¹⁷.

Para que servem. Seguindo as contribuições do documento “Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada”¹³, referenciais profissionais são utilizados para orientar políticas para docentes em diversos sistemas educacionais, como os da Austrália, Canadá, Chile, Cingapura, Colômbia, Equador, Estados Unidos, Escócia, Inglaterra, México, Nova Zelândia e Peru^{16,18}. Em alguns deles, os referenciais são usados para definir o que os licenciandos precisam saber e ser capazes de fazer ao final dos cursos de formação inicial, orientando os processos de acreditação e avaliação de instituições formadoras de professores. Silva, Almeida e Gatti¹⁹ ressaltam ainda que tanto a construção quanto a discussão de referenciais profissionais docentes apresentam um vasto potencial formativo, especialmente se tiverem como foco os processos de formação inicial e continuada.

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

Este Parecer da Formação Continuada Docente, e a Resolução que dele decorrerá, deve seguir estrutura similar àquele da Formação Inicial no que concerne as Competências Gerais e Específicas, tendo como base, conforme foi já aqui explicitado, as mesmas três dimensões: Conhecimento, Prática e Engajamento profissionais.

Estas três dimensões são fundamentais na composição das competências profissionais dos professores, tanto no que se refere à formação inicial como continuada. É importante reforçar que entre elas não existem hierarquia, sobreposição ou divisão, visto que se integram e se complementam na ação docente.

Nas tabelas a seguir, apresentam-se as **Competências Gerais Docentes** e as **Competências Específicas** e suas correspondentes **Habilidades**.

Tabela 1. Competências Gerais Docentes.

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

Tabela 2. Competências Específicas vinculadas às dimensões do *conhecimento*, da *prática* e do *engajamento profissionais*.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1. Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1. Planejar o ensino para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes	3.1. Comprometer-se com seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal
1.2. Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2. Criar e saber gerir ambientes favoráveis à aprendizagem escolar	3.2. Atuar em conjunto com a equipe escolar
1.3. Conhecer intervenções pedagógicas diversas	2.3. Utilizar a avaliação no processo ensino e aprendizagem	3.3. Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Tabela 3. Competências Específicas e Habilidades do **Conhecimento Profissional**.

Competências Específicas	Habilidades
1.1. Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	<p>1.1.1. Conhecer o currículo das etapas e modalidades nas quais atua</p> <p>1.1.2. Conhecer maneiras de representar, explicar, relacionar, formular e comunicar os assuntos de sua área, de modo a torná-los compreensíveis para os estudantes</p> <p>1.1.3. Conhecer como se estrutura a aprendizagem dos objetos de conhecimento ou dos campos de experiência das áreas que leciona</p> <p>1.1.4. Conhecer e compreender o que torna, para os estudantes, o aprendizado mais fácil ou mais difícil</p> <p>1.1.5. Compreender a relação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com os campos de experiência, bem como a relação dos objetos de conhecimento das áreas que leciona com as demais áreas</p>
1.2. Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	<p>1.2.1. Conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem das faixas etárias com as quais atua, valendo-se de evidências científicas.</p> <p>1.2.2. Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas.</p> <p>1.2.3. Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem.</p> <p>1.2.4. Conhecer os estudantes para os quais leciona: o que</p>

	<p>pensam, o que sabem, suas vivências, experiências, características e maneiras de aprender.</p> <p>1.2.5 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, e que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores.</p>
1.3. Conhecer intervenções pedagógicas diversas	<p>1.3.1 Conhecer uma variedade de metodologias, estratégias didático-pedagógicas, recursos e tecnologias para promover a aprendizagem ativa dos estudantes</p> <p>1.3.2 Conhecer as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.</p> <p>1.3.3 Saber ofertar atividades diferenciadas de acordo com o nível de aprendizagem dos estudantes</p> <p>1.3.4 Saber fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento</p> <p>1.3.5 Conhecer práticas pedagógicas que estimulem e favoreçam a ampliação da autonomia dos estudantes</p>

Tabela 4. Competências Específicas e Habilidades da **Prática Profissional**.

Competências Específicas	Habilidades
2.1 Planejar o ensino para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes	<p>2.1.1 Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos estudantes</p> <p>2.1.2 Estruturar os objetos de conhecimento (conteúdos, processos e conceitos) em uma progressão adequada aos processos de aprendizagem</p> <p>2.1.3 Usar o conhecimento sobre os contextos e as características culturais para planejar o ensino</p> <p>2.1.4 Utilizar diferentes formas de agrupamento de estudantes para potencializar o processo de aprendizagem</p> <p>2.1.5 Estabelecer objetivos desafiadores condizentes com os diferentes processos de aprendizagem dos estudantes para que todos avancem</p>
2.2 Criar e manter ambientes favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento	<p>2.2.1 Organizar e administrar o tempo da aula a favor do processo de aprendizagem de toda a turma</p> <p>2.2.2 Estruturar os espaços e ambientes de maneira flexível e coerente com as situações de aprendizagem propostas</p> <p>2.2.3 Criar um ambiente favorável para a aprendizagem por meio do diálogo e da escuta ativa</p> <p>2.2.4 Promover o respeito e a participação de todos os</p>

	<p>estudantes nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e socioeconômica</p> <p>2.2.5 Manter altas expectativas sobre a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, oferecendo o suporte adequado para que avancem</p>
2.3 Utilizar a avaliação no processo de aprendizagem e desenvolvimento	<p>2.3.1 Utilizar estratégias avaliativas diversificadas, coerentes com os objetivos de aprendizagem e campos de experiências.</p> <p>2.3.2 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.</p> <p>2.3.3 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica</p> <p>2.3.4 Analisar, sistematicamente, os dados das avaliações internas e externas, para replanejar as ações didático-pedagógicas</p> <p>2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis</p>

Tabela 5. Competências Específicas do **Engajamento Profissional**.

Competências Específicas	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional e pessoal	<p>3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se identificam os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.</p> <p>3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se desenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.</p> <p>3.1.3 Assumir a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais.</p> <p>3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu</p>

	<p>desenvolvimento integral.</p> <p>3.1.5 Engajar-se, de modo coletivo, com os colegas de trabalho na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula e o ensino e aprendizagem de todos os estudantes.</p>
3.2 Atuar em conjunto com a equipe escolar	<p>3.2.1 Desenvolver projetos e outras ações em conjunto com a equipe escolar para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes</p> <p>3.2.2 Participar das instâncias colegiadas de maneira propositiva, comprometendo-se com as decisões tomadas</p> <p>3.2.3 Compartilhar suas práticas profissionais, dialogando com os pares sobre assuntos pedagógicos, inclusive com uso de recursos tecnológicos</p> <p>3.2.4 Atuar com responsabilidade profissional e de maneira ética</p> <p>3.2.5 Atualizar-se sobre as políticas que incidem sobre o trabalho docente, analisando-as criticamente</p>
3.3 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade	<p>3.3.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação.</p> <p>3.3.2 Estabelecer e manter, com as famílias, relacionamentos colaborativos e respeitosos com foco na aprendizagem e no bem-estar dos estudantes</p> <p>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.</p> <p>3.3.4 Dialogar com outros atores e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos estudantes.</p> <p>3.3.5 Envolver a comunidade nas ações educativas</p>

Referências

1. Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S.; *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council, 2009.
2. IBOPE Inteligência. *Pesquisa Profissão Docente*, 2018.
3. OECD, *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2018. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
4. Darling-Hammond et al. *Empowered Educators*. Jossey-Bass, California, 2017.
5. Gatti, B.A., Barretto, E.S. de S., André, M.E.D.A., Almeida, P.C.A., Professores do Brasil: Novos Cenário de Formação, Edições UNESCO, pág. 244, 2019.
6. CONSED: *Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2017.
7. McDonald, M., Kazemi, E., Kelley-Petersen, M., Mikolasy, K., Thompson, J., Valencia, S. W., & Windschitl, M., Practice Makes Practice: Learning to Teach in Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 500–515, 2014. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.938997>
8. “Formação Continuada de professores: Contribuições da literatura baseada em evidências”, pesquisa da Fundação Carlos Chagas apoiada pelo Todos pela Educação, 2017.
9. Shulman, L. S., Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *American Education Research Association*, 15(2), 4–14, 1986. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
10. Shulman, L. S., Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22, 1987.
11. Shulman, L. S. (2014) Conhecimento e Ensino: Fundamentos para a nova reforma. Trad. Leda Maria Beck e Paula Louzano. *Cadernos Cenpec | Nova Série*, V. 4, n. 2, jun 2015.
12. Kasworm et al. *Handbook of adult and continuing education*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA. (2010).
13. “Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada”, trabalho desenvolvido pelo Consed, Undime e MEC sob a coordenação da Fundação Carlos Chagas, 2020.
14. Gabardo, C.V., Hagemeye, R.C.C., Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR, *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 93-112, maio/ago. 2010. Editora UFPR.
15. Kleinhenz, E., Ingvarson, L., *Standards for teaching: theoretical underpinnings and applications*, New Zealand Teachers Council, 2007.
16. Meckes, L., Estándares y formación docente inicial. En: *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes em América Latina y el Caribe: El debate actual*. Santiago: OREAL/Unesco, 2014.
17. Novaes, G.T.F., Padrões de desempenho na avaliação e profissionalização docente. In: Gatti, B.A. (Org.), *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2013.
18. Abrucio, F, Segatto, C., Rolim, B., Moura, L., Métodos Inovadores de ensino: as experiências internacionais de referenciais de atuação docente. Relatório de Pesquisa. Centro de Estudos em Administração Pública e Governo – FGV-SP, 2017.

19. Silva, V., Almeida, P., Gatti, B., *Referentes e critérios para a ação docente*, Cadernos de Pesquisa, vol. 46, n. 160, pp. 286-311, abr./jun., 2016.