



PROFESSORES
RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICAS
DOCENTES PARA OS
GOVERNOS ESTADUAIS

NOVEMBRO DE 2022



ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	01
1. INTRODUÇÃO	03
2. PROPOSTAS PARA OS GOVERNOS ESTADUAIS	09
Proposta 1 - Estágio supervisionado e remunerado	10
Proposta 2 - Seleção de professores	29
Proposta 3 - Desenvolvimento do Professor Ingressante e Estágio Probatório	44
Proposta 4 - Carreiras do Magistério	58
Proposta 5 – Política de formação continuada de professores	77
REFERÊNCIAS	89



APRESENTAÇÃO

Sobre o Todos Pela Educação

O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária, fundada em 2006. Com uma atuação independente e sem receber recursos públicos, nosso foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil. Para isso, desenvolvemos ações visando ampliar o senso de urgência para a necessidade de mudanças na Educação, produzimos conhecimento com o objetivo de apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público e articulamos junto aos principais atores para efetivar as medidas que podem impactar os rumos da Educação. Além disso, monitoramos crítica e continuamente os indicadores e as políticas educacionais do país.

Sobre o Profissão Docente

Fortalecer a docência é indispensável para melhorar a Educação. Essa é a nossa missão como movimento da sociedade civil. Trabalhamos de maneira suprapartidária e pautados por evidências e experiências bem-sucedidas, apoiando governos de todo o país na construção de políticas docentes que possam garantir que todo estudante tenha professores bem preparados, motivados e com boas condições de trabalho.



EXPEDIENTE

Elaboração

Todos Pela Educação

COORDENAÇÃO GERAL

Priscila Cruz

Presidente-executiva

Olavo Nogueira Filho

Diretor-executivo

Gabriel Corrêa

Líder de Políticas Educacionais

Ivan Gontijo

Coordenador de Políticas Educacionais

Natália Fregonesi

Analista de Políticas Educacionais

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Tiemy Akamine

Líder de Comunicação e Mobilização

Bruna Rodrigues

Analista de Comunicação

Profissão Docente

Haroldo Corrêa Rocha

Coordenador Geral do Movimento

Profissão Docente

Caetano Siqueira

Coordenador de Políticas Docentes

Marcelo Thiago França Roque Ribeiro

Coordenador de Operações

Camila Naufel

Líder de Formação Inicial

Maria Cecília Gomes Pereira

Líder de Desenvolvimento Profissional

Ana Carolina Lorentz de Carvalho

Especialista em Seleção

Claudia Cerqueira

Especialista em Planos de Carreira

Karin Kakazu

Especialista em Formação Continuada

Maria Julia Gomes Aleixo Ferreira Lima

Analista de Projetos

Elisa de Oliveira

Analista de Projetos

Felipe Landim Mendes

Analista de Projetos

Especialistas que colaboraram, em caráter consultivo, com a construção deste documento:

Adriana Guimas

Binho Marques

Carmen Neves

Claudia Costin

Daniel Puig

Gabriela Moriconi

Henrique Paim

João Paulo Bachur

Joaquim Neto

Juliana Gomes

Manuel Palácios

Marcelo Firer

Maria Helena Castro

Patrícia Vilas Boas

Pilar Lacerda

Regina Pacheco

Reinaldo Fernandes

Silene Kuin

Sofia Lerche

1. INTRODUÇÃO

1.1. Escopo do documento

Este documento apresenta um detalhamento da medida “Professores”, uma das 10 medidas estruturais presentes no documento “Educação Já 2022 – Contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na Educação Básica brasileira”¹. O Educação Já 2022 apresenta, à luz do atual contexto do país e tendo em vista as eleições de 2022, contribuições para a elaboração de uma agenda sistêmica para a Educação Básica brasileira nas próximas gestões federal e estaduais.

Conforme aponta a figura 1, a temática de professores compõe o eixo de fatores escolares essenciais, que contemplam medidas educacionais de grande impacto na melhoria do aprendizado dos estudantes, transversais a todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Neste material, serão apresentadas **recomendações para os governos estaduais na temática de políticas docentes**, de modo a contribuir para que as redes de ensino contem com professores bem preparados, motivados e com boas condições de trabalho.

¹ O Todos Pela Educação elaborou, em 2022, um documento com contribuições para a elaboração de uma agenda sistêmica para a Educação Básica brasileira nas próximas gestões federal e estaduais. Esse documento está disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf>.

Figura 1: Visão geral das 10 medidas estruturais do Educação Já



Elaboração: Todos Pela Educação.

1.2. Estrutura do material

Dentre todos os fatores escolares, a prática docente é tida na literatura acadêmica internacional como o componente mais importante para a aprendizagem dos estudantes (OCDE, 2019; Darling-Hammond, 2019; Hargreaves; Fullan, 2015). Além disso, os próprios estudantes também consideram que o corpo docente é o mais importante fator para se melhorar a Educação (Todos Pela Educação, 2022). Os professores são transversais a todas as políticas educacionais, em todas as etapas e modalidades da Educação. Por isso, uma das prioridades das políticas educacionais deve ser contribuir para que o Brasil tenha professores bem preparados,



motivados e com condições adequadas de trabalho em todas as escolas.

No entanto, ainda há diversos desafios a serem superados: a carreira docente não é atrativa para os estudantes de Ensino Médio de melhor desempenho acadêmico, muitos estudantes concluem a licenciatura sem formação sólida, as redes públicas têm mecanismos frágeis de seleção de profissionais, as práticas de formação continuada ainda são pouco eficazes e as carreiras docentes, em geral, não oferecem condições de trabalho e incentivos adequados para o exercício dessa profissão tão demandante. Assim, para fazer frente a esse emaranhado de desafios, é necessário um conjunto de políticas públicas articuladas que enfrentem a questão de maneira sistêmica.

Felizmente, já existem diversas iniciativas de políticas docentes com grande potencial de melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Além disso, há pontos de convergência entre os diversos atores envolvidos quanto à necessidade de aprimoramento dessas iniciativas, em cima dos quais se pode construir e avançar. As propostas aqui elencadas trazem para a frente do debate público essas oportunidades de avanços e melhorias das políticas existentes e novas medidas necessárias para o avanço da Educação no Brasil.

Neste sentido, o papel dos governos estaduais é preponderante. Primeiramente, porque os estados têm as maiores redes de ensino em número de estudantes e cobertura geográfica, além de serem os maiores empregadores de professores. Além disso, as políticas públicas estaduais são referências importantes para a construção das políticas municipais e escolares em todos os sistemas de ensino. Neste documento, foram priorizadas cinco propostas centrais que os governos estaduais podem implementar:



Proposta 1 – Estágio supervisionado e remunerado

Potencializar a realização dos estágios supervisionados de licenciandos nas escolas estaduais ao implementar processos robustos de tutoria com atividades estruturadas de estágio, em colaboração com as Instituições de Ensino Superior locais. Um programa de estágio remunerado amplia ainda mais esse potencial e contribui para a equidade geográfica no território estadual das licenciaturas de diferentes componentes curriculares.



Proposta 2 – Seleção de professores

Aprimorar as práticas de seleção de pessoas dos concursos públicos e processos seletivos simplificados, com base em evidências científicas. Em especial, utilizando-se da avaliação do conhecimento da prática docente, pode-se ampliar a qualidade da seleção e impactar positivamente o aprendizado futuro dos estudantes.



Proposta 3 – Desenvolvimento do professor ingressante e estágio probatório

Criar programas de desenvolvimento profissional específicos para professores que ingressaram há pouco tempo na rede pública, com forte base em tutoria com pares mais experientes, é uma forma de alavancar os resultados de aprendizagem dos estudantes. Adicionalmente, a avaliação especial de desempenho ao final do estágio probatório é um dispositivo legal obrigatório que pode ser melhor estruturado e, assim, tornar-se mais eficaz.



Proposta 4 – Carreira do magistério

Construir carreiras do magistério que sejam financeiramente atrativas para profissionais bem qualificados, com incentivos para a melhoria contínua da prática ao longo dos anos, além de transparentes e fiscalmente responsáveis.



Proposta 5 – Política de formação continuada

Criar políticas públicas de formação continuada que, efetivamente, mudem as práticas dos professores e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes. Isso pode ser feito conciliando qualidade com escala, com base em referenciais de atuação docente, condições institucionais e diretrizes para formação robustas, além de processos de planejamento e produção de formações, gestão de formadores e avaliação das formações.

As propostas detalhadas abrangem todos os momentos da profissão docente, desde o momento da formação inicial na licenciatura, passando pelo ingresso no sistema de ensino e pelo desenvolvimento profissional continuado, até chegar à evolução funcional. Essa visão sistêmica permite que se construam soluções para os problemas mais desafiadores, sem perder de vista o objetivo final de se ter professores bem preparados, motivados e com condições adequadas de trabalho em todas as escolas. O **quadro-resumo**, a seguir, organiza as propostas em um encadeamento lógico e cronológico, a partir da perspectiva do professor.



Quadro 1 – Quadro-resumo das propostas de políticas docentes

Formação Inicial	Ingresso na rede	Desenvolvimento profissional	Carreira
Proposta 1 Estágio supervisionado e remunerado	Proposta 2 Seleção de professores	Proposta 3 Desenvolvimento de ingressantes e estágio probatório Proposta 5 Política de formação continuada	Proposta 4 Carreira do Magistério



2. PROPOSTAS PARA OS GOVERNOS ESTADUAIS





Proposta 1

Estágio supervisionado e remunerado

1. Introdução

Esta proposta traz recomendações de políticas públicas para que as escolas públicas das redes de ensino tenham professores recém-formados mais preparados para o início da docência, por meio da **realização efetiva e qualificada do estágio supervisionado obrigatório e estágio remunerado**. Este último tem ainda o potencial de atrair os melhores candidatos para atuarem nas redes que, quando estrategicamente retidos e alocados, podem contribuir para diminuir a escassez de professores em determinados componentes curriculares.

Entre os vários fatores que ajudam a explicar o impacto potencial da escola na vida de um estudante, o professor e suas práticas são reconhecidos como elementos centrais para a aprendizagem dos alunos (BAAH-BOATENG, 2013; HANUSHEK, 2011; PETTY *et al.*, 2016). Se queremos, portanto, professores recém-formados com práticas capazes de impactar a aprendizagem dos estudantes, é essencial assegurar uma formação inicial adequada, que garanta a vivência nas escolas de Educação Básica desde o início do curso como um dos pilares centrais, conforme afirmam Gatti *et al.* (2019, p. 313): “[...] a atividade docente nas escolas é ponto fundamental na formação, sendo necessário que se cuide de oferecer experiências reais, bem orientadas e avaliadas, nas redes escolares aos futuros docentes.”



Considerando, pois, que não há formação inicial de professores com qualidade sem articulação com a escola, os dados acerca da realização de estágio supervisionado pelos licenciandos no Brasil são alarmantes: conforme o questionário do Enade (2017), apenas 38% dos egressos das licenciaturas presenciais afirmam ter participado de, ao menos, 300 horas de estágio curricular obrigatório em escolas². Somado a isso, o crescimento mais recente observado nas vagas de licenciaturas e Pedagogia se deve, primordialmente, à modalidade EaD, em que há desafios ainda maiores de acompanhamento da prática e da integração entre universidade e escola: somente 30% dos egressos dos cursos EaD afirmam ter realizado o estágio curricular obrigatório (Enade, 2017).

Ademais, conforme aponta um especialista entrevistado por Abrucio (2016):

Em geral, os convênios entre as universidades públicas e privadas e as redes públicas de ensino são meramente formais, limitando-se a garantir o acesso dos estagiários às escolas. Não há diretrizes para os gestores escolares, tampouco para os professores da escola que recebem os estagiários. Não há carga docente específica para acompanhamento dos estágios (nem na escola, nem na universidade), o tempo dedicado pelo professor universitário não conta como hora aula e tal atividade não é avaliada pela instituição (ABRUCIO, p. 45, 2016).

Apesar dos desafios na formação inicial docente, é preciso reconhecer um avanço: a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n° 2/2019) tem por objetivo orientar os cursos de licenciaturas, inovando, entre outros aspectos, na estruturação do estágio supervisionado, ao definir:

² Carga horária mínima obrigatória nas DCNs de 2006 (Resolução CNE/CP 15/2006).



- ✔ i. Carga horária mínima de 400 horas em situação real de trabalho em escolas desde o primeiro semestre da graduação;
- ✔ ii. Foco no planejamento, na regência e na avaliação de aula;
- ✔ iii. Mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio;
- ✔ iv. Realização de estágio presencial mesmo para os cursos EaD.

A partir do exposto, compreende-se que a estruturação do estágio supervisionado pelas redes públicas de ensino, tornando-as corresponsáveis pela formação do futuro professor que, em breve, estará na sala de aula, é essencial para que os professores recém-formados estejam melhor preparados para o início da docência.

2. Propostas

Parte 1 - Proposta de política pública: estágio supervisionado obrigatório

a) Objetivos e resultados esperados

O objetivo da proposta é contribuir para a formação inicial de professores, dando oportunidade para que os estudantes de licenciaturas e Pedagogia vivenciem contextos reais de sala de aula, por meio da efetiva realização de estágio supervisionado em escolas públicas.

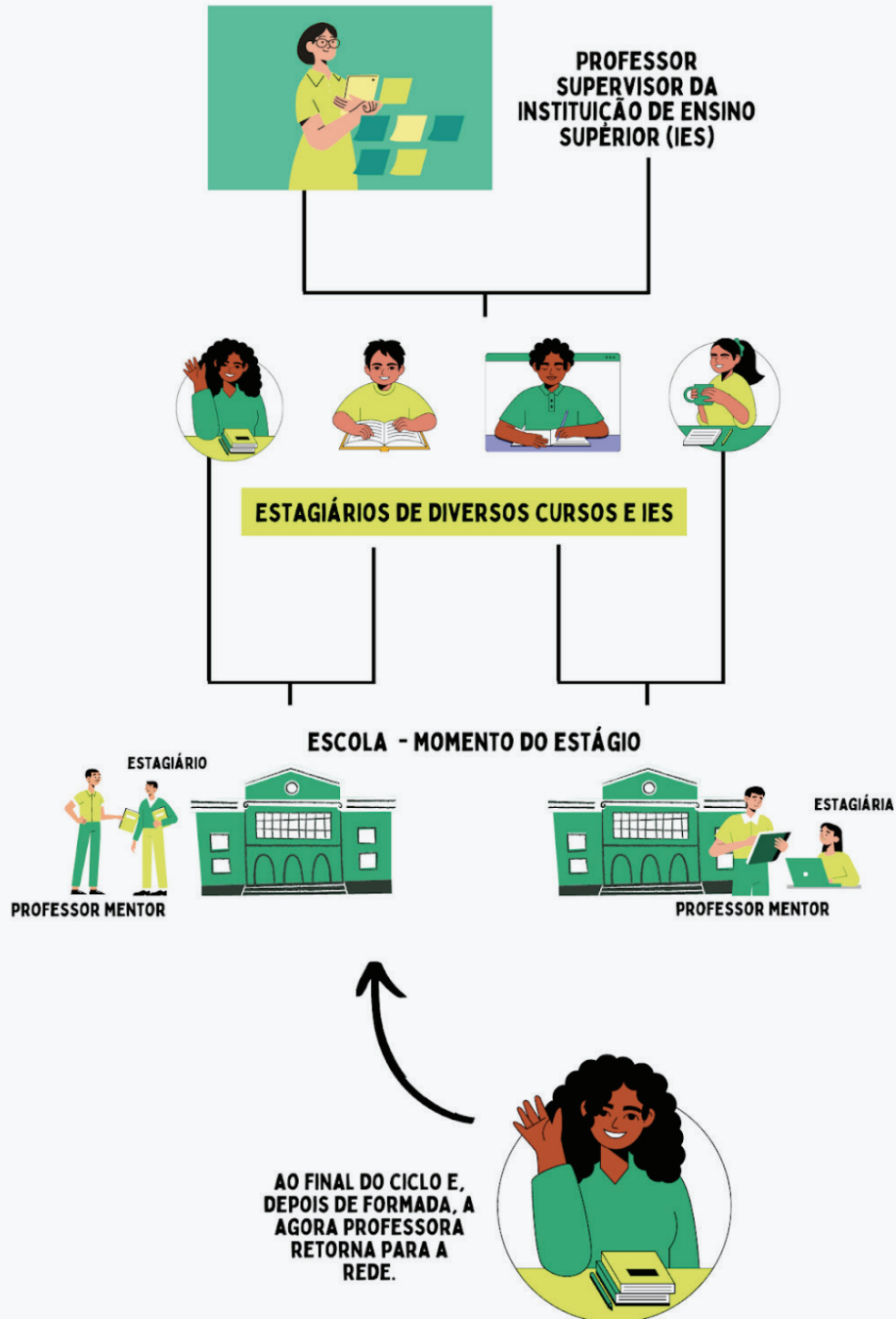
Resultados esperados:

- ✔ Envolvimento e corresponsabilidade das redes de ensino (futuros contratantes) pela formação inicial;
- ✔ Desenvolvimento efetivo de competências necessárias para a docência.

b) O desenho da política pública

Governança

Figura 2 – Funcionamento do Estágio Supervisionado Obrigatório



Elaboração: Profissão Docente.



Quadro 2 – Principais atores e seus papéis para a efetivação da política

Ator	Papel
Ponto focal da Secretaria de Educação	Selecionar as escolas e os professores mentores que participarão das experiências de estágio supervisionado. Coordenar, em conjunto com as IES parceiras, experiências formativas para os professores mentores. Mediar a relação entre IES e escolas. Definir critérios do programa para a participação das IES e orientar os atores com as premissas do estágio supervisionado específicas da rede.
Professor Supervisor de Estágio (IES)	Responsáveis por acompanhar os licenciandos na prática pedagógica realizada no estágio supervisionado. O professor supervisor do estágio tem como responsabilidade estimular e proporcionar oportunidades concretas para o desenvolvimento, entre os licenciandos, do conhecimento pedagógico do conteúdo, que poderá se dar por meio da elaboração e promoção de atividades com objetivos definidos, criação de espaços de discussão e reflexão sobre as experiências de campo, devolutivas orientadas, apoio na identificação dos objetivos de aprendizagem e as estratégias didáticas utilizadas pelo professor mentor, assim como sua relação com o currículo da rede. O professor supervisor deve ainda promover a conexão e a reflexão entre as teorias discutidas nas disciplinas da IES e as práticas vivenciadas na escola, por meio da articulação com os professores mentores.
Professor Mentor (Escola de Educação Básica)	Acolher o licenciando em sua sala de aula e em momentos de planejamento das atividades escolares; envolvê-lo na construção das práticas de ensino e na análise das produções dos alunos; discutir as escolhas das metodologias pedagógicas e as razões pelas quais orienta suas ações quando for importante para a aprendizagem do licenciando; disponibilizar o planejamento de suas atividades, sempre que necessário, para a aprendizagem dos licenciandos; criar oportunidades para os licenciandos praticarem o planejamento de atividades e a docência gradualmente; dar devolutivas formativas nas diferentes ações dos licenciandos.
Estagiário	Realizar as atividades de estágio previstas no Plano de Trabalho, sob orientação e supervisão do Professor Supervisor de Estágio e Professor Mentor.

Elaboração: Profissão Docente.



Fatores críticos de sucesso

- ✔ **Articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES)** - Muito além de uma mera formalização de parceria, a articulação entre redes de ensino e Instituições de Ensino Superior pressupõe o reconhecimento da escola campo de estágio como instituição formadora e a tematização das experiências ali vivenciadas nas aulas da IES. Dessa forma, é essencial que o professor supervisor do estágio conheça os contextos de campo de seus licenciandos e dialogue com gestores e professores mentores, na perspectiva de troca de conhecimentos e experiência.
- ✔ **Efetiva mentoria do licenciando** - É um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento profissional dos licenciandos. Ao serem acompanhados por professores mentores da rede de Educação Básica, os licenciandos têm a oportunidade de compreender o que guiou as decisões pedagógicas do professor, mergulhar no planejamento, discutir as escolhas feitas durante as aulas e entender melhor como os professores planejam as práticas pedagógicas, de acordo com as necessidades e o contexto do grupo de estudantes com que trabalham.
- ✔ **Atividades significativas desenvolvidas pelo estagiário** - O futuro professor terá que ser levado a refletir sobre a natureza de sua profissão, por meio da exploração de situações concretas da sala de aula, definindo ações práticas (fundamentadas teoricamente) para a resolução de problemas comuns à etapa de ensino para a qual ele se prepara para lecionar (BORN, 2019). Considerando que o objetivo é a aprendizagem do licenciando com foco na vivência prática da docência, é preciso romper com o perfil do “estagiário como mero observador”. É fundamental que o desenho



das atividades do estágio considere o desenvolvimento de competências por parte dos licenciandos, a partir de uma permanente integração entre saberes teóricos e práticos, por meio de atividades deliberadas que consigam estabelecer essas pontes. Nesse sentido, sugere-se a introdução gradativa dos seguintes tipos de atividades:

- ⦿ Estratégias específicas para compreender e refletir sobre o raciocínio, as escolhas e as intervenções pedagógicas dos professores mentores, tal como observação pautada, mapeamento e categorização e entrevistas estruturadas;
- ⦿ Oportunidade de planejar, de maneira sistemática, as ações de ensino e as experiências de aprendizagem que irão proporcionar aos estudantes. Trata-se de uma ação deliberada de refletir e definir quais objetivos de aprendizagem serão trabalhados com a diversidade presente em cada turma, que tipos de instrumentos avaliativos serão utilizados, de que forma as aulas serão conduzidas, quais materiais irão apoiar os estudantes, quais estratégias de agrupamento serão utilizadas, entre outros aspectos;
- ⦿ Oportunidades frequentes para praticar a docência de forma supervisionada, associadas ao recebimento de devolutivas dos professores mentores e docentes supervisores.

Destaca-se, ainda, que momentos estruturados para devolutivas mútuas têm potencial de gerar impacto no desenvolvimento e prática não apenas dos estagiários, mas, também, dos próprios professores mentores.



- ✓ **Institucionalização da política** - Recomenda-se a publicação de uma Lei local, a partir da Lei Federal do estágio nº 11.788/2008, com a institucionalização dos procedimentos operacionais, papéis, responsabilidades e contrapartidas de cada um dos atores envolvidos. Outra possibilidade é a publicação de Decreto, conforme realizado pelo estado do Espírito Santo - Decretos 2563-R e 2564-R/2010³. A publicação de lei específica é especialmente relevante quando se pretende conceder bolsas para os estagiários e/ou algum tipo de remuneração complementar aos professores mentores.

Um elemento adicional de institucionalização é a publicação de editais para credenciamento de instituições e seleção de estagiários⁴.

c) Caminhos possíveis para a operacionalização da política

- ✓ **Definir liderança responsável e elaborar plano de implementação** - Deve-se definir nominal e formalmente os líderes e demais atores responsáveis pela estruturação do estágio na Secretaria de Educação e, posteriormente, sugere-se a elaboração de um plano de implementação que considere todas as frentes envolvidas no processo de estruturação. É importante que as redes promovam uma escuta com as IES da região para construir um plano de implementação que seja coerente à realidade local.
- ✓ **Celebrar acordo de cooperação** - É essencial a celebração de acordo de cooperação entre a rede e as IES, definindo critérios e contrapartidas para participação destas últimas, tais como nota no Enade maior ou igual a 3 e o comprometimento no efetivo acompanhamento do estagiário, por meio da figura do professor supervisor.

³ Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/CEFOPE/Decretos%20n%C2%BA%202563-R%20de%202010%20-Est%C3%A1gio%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente%20e%20n%C2%BA%202364-R%20de%202010.pdf>.

⁴ Acesse exemplos utilizados em Alagoas: <https://drive.google.com/drive/folders/17FD4KytXK8zygqhF-k-OsIVr8bHbWXOI?usp=sharing>.



- ✔ **Definir os critérios de adesão das escolas** - É importante que a rede defina os critérios para adesão das escolas, por exemplo: Ideb em crescimento, baixo nível de absenteísmo e alta adequação da formação docente. Sugere-se, no entanto, que os critérios não sejam restritivos ao ponto de inviabilizar que se tenha estagiários conforme a necessidade local.
- ✔ **Definir o perfil e os critérios de adesão dos professores mentores** - É fundamental que a rede defina um perfil para a adesão do professor mentor. Sugere-se considerar aspectos como: a experiência em sala de aula, o histórico de boas práticas de ensino, o reconhecimento entre seus colegas e gestores por promover a aprendizagem de todos os estudantes e a abertura a devolutivas.
- ✔ **Estabelecer contrapartida aos professores mentores** - O estabelecimento de uma contrapartida também é necessário para que o professor mentor efetivamente destine uma carga horária para orientação, feedback e acompanhamento do estagiário. Há, ao menos, três caminhos: redistribuição da carga horária em sala de aula, pontuações para progressão em carreira e/ou bolsa para professores mentores.
- ✔ **Efetivar planos de comunicação e mobilização** - É preciso traçar e definir estratégias que sejam capazes de fazer com que a política seja entendida como interesse coletivo, seus requisitos de qualidade sejam atendidos entre as IES e as unidades escolares, inclusive, que sintam-se corresponsáveis do início ao fim do processo.
- ✔ **Construir documento orientador para as escolas** - É fundamental prover as unidades escolares de instrumentos, recursos, sugestões, inspirações e modelos para as diversas atividades que envolvem a implementação.



- ✔ **Realizar o processo formativo dos professores mentores** - O professor mentor deve ser preparado, por meio de um processo formativo estruturado, para que seja capaz de executar diferentes estratégias para que o estagiário tenha um ambiente de aprendizagem com alto potencial para gerar aprendizagens.
- ✔ **Realizar acolhimento e engajamento dos estagiários** - Sugere-se a realização periódica de encontros regionais e específicos na unidade escolar para que os estagiários possam conhecer sobre o currículo da rede, a cultura e os projetos da escola e também compreender a intencionalidade do programa e de sua atuação na unidade de ensino.
- ✔ **Elaborar o plano de trabalho do estagiário em parceria entre professor mentor, professor supervisor e estagiário** - Os professores e o estagiário devem definir coletivamente os objetivos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas e, então, pactuar as atividades que serão realizadas durante o estágio, respeitando o conhecimento que será adquirido na graduação, em articulação com a realidade escolar.
- ✔ **Estimular o compartilhamento de boas práticas IES e unidades escolares** - Propor encontros periódicos a partir dos quais professores mentores, supervisores e estagiários possam compartilhar entre si os principais desafios comuns identificados no programa, assim como as boas práticas para mitigação dos mesmos.

d) Monitoramento e avaliação

De modo a garantir as premissas de qualidade do estágio supervisionado e proporcionar o efetivo desenvolvimento dos estagiários, assim como os resultados e impactos esperados, é de suma importância que a rede de ensino realize uma **análise contínua e periódica dos processos que compõem a política**. É por meio do monitoramento que os gestores podem identificar tendências, padrões e até mesmo a necessidade de ações corretivas. Para tal, recomenda-se uma ampla base de dados que seja pública e de fácil acesso, que deve contar com, por exemplo, o número de estagiários e mentores, assim como sua distribuição por região, unidade escolar e componente curricular. Esta base também pode contar com dados como número de escolas que aderiram ao programa, IES conveniadas e professores supervisores. Informações sobre assiduidade e desistência também podem oferecer inúmeros insumos às redes.

Ademais, é importante avaliar se os processos que compõem a política estão contribuindo para o cumprimento do seu objetivo: qualificar a formação inicial dos futuros professores. Sugerem-se avaliações qualitativas com os atores que compõem a política (estagiário, professor mentor e professor orientador de estágio) para coletar a percepção desses atores sobre, por exemplo:

- ✔ Como o programa e sua metodologia contribuem ou não para a qualificação da prática docente dos futuros professores;
- ✔ Como cada uma das atividades desenvolvidas (observação, corregência, avaliação dos estudantes da Educação Básica) contribuem ou não para a qualificação da prática docente dos futuros professores;
- ✔ Como cada um dos instrumentos de desenvolvimento (rubrica de avaliação, plano de trabalho) contribuem ou não para a qualificação da prática docente dos futuros professores;



- ✔ Como o processo formativo contribui ou não para a qualificação da prática docente dos futuros professores.

Tais avaliações podem ser realizadas por meio de formulários padronizados, registros do programa, assim como grupos focais, entrevistas e observação. Por sua vez, para a avaliação formativa realizada pelos professores mentores e supervisores das atividades desenvolvidas pelo estagiário, recomenda-se a utilização do portfólio. O portfólio não é apenas um compilado/registro das tarefas realizadas, devendo demonstrar: i. as reflexões sobre conceitos e práticas observadas pelo estagiário; ii. a correlação entre o desenvolvimento das competências e a atividade desenvolvida e iii. as dimensões da docência que o estagiário acredita ser importante, por meio de evidências coletadas nas suas experiências nas escolas.

Parte 2- Proposta de política pública: estágio remunerado⁵

Introdução

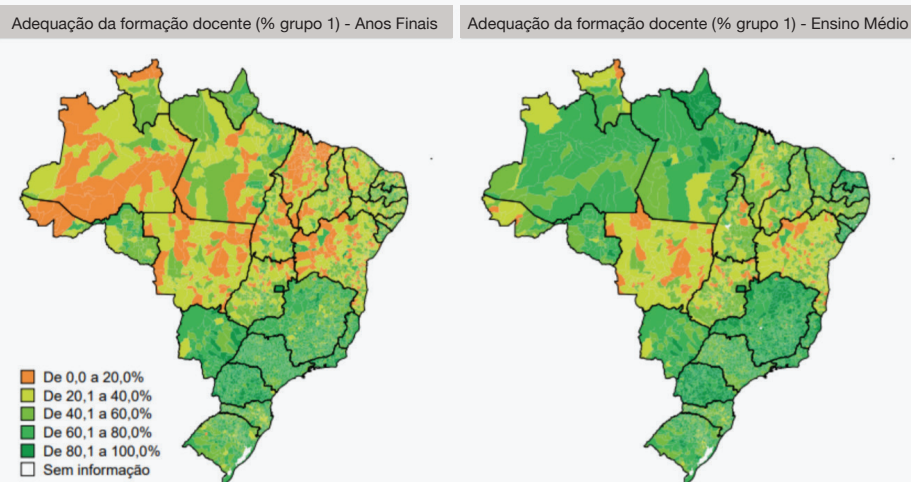
Dado que a formação inicial qualificada implica na vivência em situações concretas da sala de aula, a concessão de bolsas de estágio desde os primeiros anos de formação para licenciandos apresenta-se como uma alternativa altamente potente, visto que pode proporcionar uma imersão prolongada dos futuros professores nas escolas. Além disso, com a devida retenção de talentos e alocação estratégica dos mesmos após formados, o programa de bolsas pode ser uma ferramenta para suprir as necessidades da rede no que tange à escassez de professores de componentes curriculares específicos em determinadas regiões.

Conforme o estudo realizado pelo Instituto Península (2021), apesar

⁵ Esta proposta tem como embasamento a Política de Estágio em produção pelo Instituto Singularidades, com elaboração de Bárbara Born e apoio técnico de Márcia Hauss.

da melhora no número de professores disponíveis para atender aos alunos na última década, as redes ainda possuem desafios relacionados à baixa adequação docente, ou seja, à baixa associação entre a formação acadêmica do professor e a disciplina por ele lecionada. Este é um problema a ser enfrentado pela maior parte dos estados brasileiros, conforme exposto abaixo:

Figura 3 – Percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura na mesma área da disciplina, por município - 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep, com base nos dados do Censo Escolar.



A figura apresenta dois mapas do Brasil. O mapa do lado esquerdo apresenta o percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior em Licenciatura na mesma área da disciplina, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em cada município. Já o mapa do lado direito, apresenta a mesma informação, mas para o Ensino Médio. Quanto mais laranja e amarelo nos mapas, menor a adequação da formação docente. Por outro lado, quanto mais verde, maior a adequação. No caso dos Anos Finais, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (exceto MS) possuem o menor percentual de adequação da formação docente. No caso do Ensino Médio, o mapa está mais verde, e os menores percentuais de adequação docente estão em Mato Grosso, Goiás e Bahia.

Nesse sentido, é importante que a rede realize o **planejamento da demanda de professores**, que deve levar em consideração fatores demográficos, a evolução de matrículas e as políticas prioritárias da rede, assim como a previsão de aposentadorias e a composição e gestão do quadro atual de professores. A partir desse planejamento,



é possível identificar as reais necessidades da rede e orientar a efetivação de uma política de atração de jovens para a docência em áreas específicas, por meio da concessão de bolsas. Não basta, no entanto, atrair novos docentes, é necessário também reter e alocar estrategicamente esses futuros professores na rede, considerando a escassez de professores de determinados componentes curriculares e regiões específicas. Nesse sentido, é importante destacar que o ingresso rápido no mercado de trabalho é um dos atributos mais importantes na escolha da carreira (Profissão Docente, 2021).

Um aspecto importante a ser considerado na concessão de bolsas é o desempenho acadêmico dos futuros professores. Conforme estudo realizado pela OCDE (*Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*), países com alto desempenho no Pisa têm como pilar essencial de sua estratégia de melhoria da qualidade da Educação a atração dos melhores alunos do Ensino Médio, por meio de incentivos financeiros para a profissão docente. Segundo Neilson *et al.* (2019), políticas que utilizam o desempenho pré e pós-universitário para selecionar e subsidiar os estudos dos candidatos de cursos de licenciaturas aumentariam a qualidade da atuação dos futuros professores. Além disso, conforme demonstrado em um estudo realizado no Chile, quanto maior o desempenho do professor enquanto aluno no Ensino Médio, maior a sua avaliação enquanto professor (ELACQUA *et al.*, 2018). Outro estudo revelou que proporcionar financiamento governamental para formação docente aumentaria em 11% o número de estudantes entre os melhores que optarem ir para a carreira docente (LAVONEN, 2010).

Assim, a concessão de bolsas de estágio a estudantes com bom desempenho acadêmico mostra-se como potente ferramenta para

1. qualificar a formação inicial por meio da imersão prolongada nas escolas da rede;
2. suprir as necessidades da rede, por meio da



atração, retenção e alocação estratégica desses futuros professores, considerando a escassez de professores de determinados componentes curriculares e regiões específicas.

a) Objetivos e resultados esperados

Espera-se cumprir com os seguintes objetivos com a proposta de estágio com bolsa, adicionalmente aos descritos na proposta anterior:

- ✔ Atrair estudantes qualificados para licenciaturas específicas nos locais de maior necessidade;
- ✔ Prolongar o período de vivência prática em unidades escolares;
- ✔ Reter estudantes na carreira docente.

Resultados esperados

- ✔ Maior atratividade para carreira docente;
- ✔ Aumento da taxa de conclusão de cursos;
- ✔ Equalização da oferta de licenciandos por componente curricular e localidade específica.

Impacto

- ✔ Professor recém-formado preparado para o início da docência, inserido na rede e com formação adequada.

b) O desenho da política pública

Para além das premissas gerais dispostas acima, existem outros **elementos importantes da política:**

- ✔ **Bolsa com valor atrativo** - O valor da bolsa deve ser atrativo para que os estudantes possam se dedicar de forma integral à sua formação como professores;



- ✔ **Jovens selecionados conforme desempenho verificável por meio de avaliações** - De modo a atrair os melhores candidatos para os cursos de licenciaturas e Pedagogia, realizar a distribuição de bolsas baseadas no mérito acadêmico dos estudantes, por exemplo, na nota do Enem;
- ✔ **Bolsa desde os primeiros anos de graduação** - O estágio supervisionado realizado desde os primeiros anos da graduação é fundamental para a boa qualidade da formação inicial do futuro professor, permitindo uma extensa formação prática com ênfase nas reais necessidades de cada estudante e contexto escolar;
- ✔ **Distribuição de bolsas conforme planejamento da força de trabalho da rede** - Distribuição de bolsas realizada de forma estratégica, considerando a escassez de professores em determinados componentes curriculares e/ou em regiões com maior dificuldade de alocação de professores, de modo a beneficiar a rede pública de ensino;
- ✔ **Inserção acelerada na rede de ensino** - Possibilitar ao licenciando o ingresso facilitado na rede, por meio de pontuação acrescida, conforme edital, de modo a reter os talentos e impactar a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

A Secretaria Municipal de Educação de Sobral, no Ceará, previu em edital⁶ de contratação temporária de profissionais para a rede o acréscimo de dois pontos para licenciandos inscritos que realizaram estágio em instituições de ensino na Educação Básica. A pontuação acrescida refere-se à experiência profissional e deve ser comprovada por meio de certificação de instituição juridicamente constituída.

⁶ Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/link/track?uri=urn:aaid:scds:US:0562befc-cc07-337d-84a4-6060dd7c0867>.

c) Caminhos possíveis para a operacionalização da política:

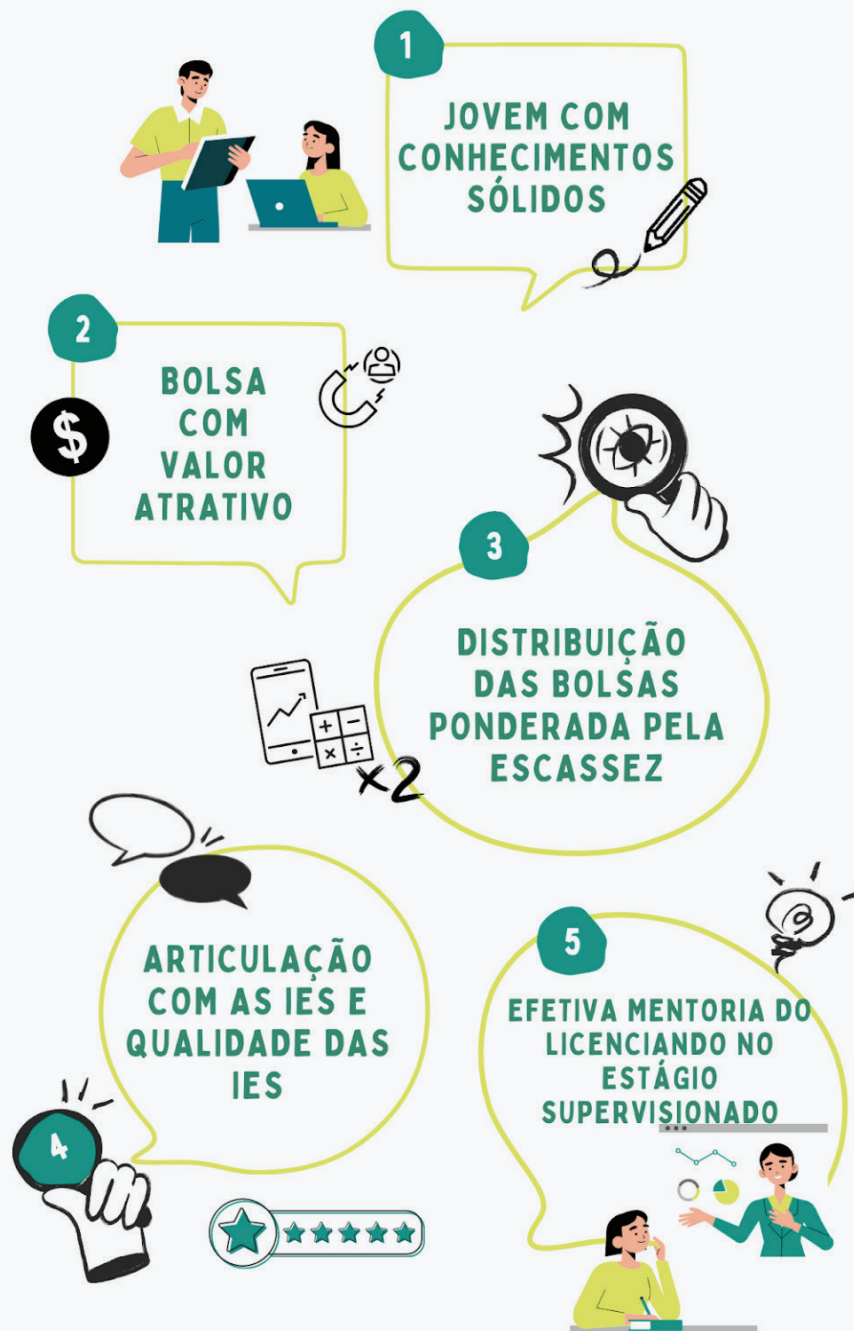
- ✔ **Diagnosticar a escassez e a necessidade de professores da rede** - A rede deve realizar amplo diagnóstico, por região, de modo a identificar os componentes curriculares que apresentam os maiores índices de professores com formação inicial inadequada, bem como a quantidade de alunos matriculados e a velocidade de provimento de professores devido ao fluxo de aposentados;
- ✔ **Avaliar capacidade orçamentária da rede** - Analisar a capacidade orçamentária da pasta e ver o quantitativo disponível para alocação no programa, garantindo a sustentabilidade da política;
- ✔ **Definir quantidade e valor de bolsas** - Conforme disponibilidade orçamentária da pasta e escassez da rede, definir o número e valor de bolsas, assim como sua distribuição. Para definição do valor das bolsas, a rede deve realizar o mapeamento de programas em âmbito nacional que ofertam bolsas a estagiários e balizar o valor a partir das mesmas;
- ✔ **Definir os critérios de seleção e permanência dos estagiários** - Definir critérios mínimos de seleção e permanência do estagiário no projeto;
- ✔ **Elaborar e publicar normativos e editais de seleção** - Elaborar documentos normativos para regulamentação do estágio na rede, assim como os editais de seleção dos estudantes, estabelecendo os critérios mínimos de qualidade para participação no programa.



Quadro 3 - Inspiração e caminhos: Espírito Santo

O governo do estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Educação, implementou, em 2010, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente, com o objetivo de complementar a formação inicial dos futuros professores. O referido programa oferece oportunidades de estágio remunerado aos estudantes de licenciaturas residentes no Espírito Santo, de modo que estes tenham a oportunidade de integrar a teoria aprendida nas Instituições de Ensino Superior (IES) com a prática da docência em sala de aula. A bolsa estágio pode ter duração de até 24 meses e os critérios para participação no programa são: estudantes a partir do 4º período cursando licenciaturas em instituições de Ensino Superior conveniadas à Secretaria de Educação e que apresentem coeficiente de rendimento escolar igual ou superior a 7,0 (sete).

Figura 4 – Resumo da política



Elaboração: Profissão Docente.



Proposta 2

Seleção de professores

1. Introdução

O desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais de aprendizagem indica a urgência de que a Educação Pública seja colocada no centro da discussão de políticas públicas. Entre os diversos fatores que explicam o impacto potencial da escola na vida de um estudante, o professor e suas práticas são reconhecidos como elementos centrais para a aprendizagem dos alunos (Baah-Boateng, 2013; Hanushek, 2011; Petty *et al.*, 2016).

Partindo da premissa de que a prática docente é o componente intraescolar mais importante para a aprendizagem dos estudantes (OCDE, 2019; Darling-Hammond, 2019; Hargreaves; Fullan, 2015), é necessário investir na seleção desses profissionais.

O momento da seleção dos docentes é fundamental para identificar profissionais que demonstrem as competências necessárias para o Magistério (Jacob *et al.*, 2016) e, por isso, é relevante que o ingresso nas redes públicas seja cuidadosamente realizado. Este processo deve levar em conta as expectativas e necessidades da rede de ensino, o perfil do professor que se pretende contratar e o planejamento de vagas de curto, médio e longo prazos.

Dada a relevância dos professores para o aprendizado dos estudantes e a complexidade de sua atuação, espera-se que a seleção, independentemente se via concurso público para contratação de professores efetivos ou processo seletivo simplificado para contratação de professores temporários, seja realizada com o uso de instrumentos adequados capazes de



selecionar os profissionais mais preparados para os desafios da sala de aula. Nesse sentido, a literatura internacional aponta que as avaliações por competências são preditores adequados da eficácia docente, isto é, da capacidade de garantir que os estudantes tenham bons resultados de aprendizagem (Clotfelter *et al.*, 2007; Cowan *et al.*, 2016).

No entanto, no Brasil, a maior parte dos processos de seleção de professores está centrada em provas e títulos que não estão conectados à prática do professor, conforme pesquisa realizada por Bernadete Gatti, em 2009, na qual foram analisados editais de concursos públicos para professores do Ensino Fundamental entre os anos 2002 e 2008. O estudo avaliou tanto os tipos de provas que compunham os concursos como os conteúdos e bibliografias indicadas. A conclusão foi que todos eram compostos por provas objetivas e avaliação de títulos. As provas dissertativas apareceram, em sua maior parte, em concursos municipais, em que o número de candidatos era menor. Outro aspecto relevante são os conteúdos dessas provas, em que o conhecimento sobre legislação e conteúdo específico do ensino básico (Matemática, Língua Portuguesa etc.) predominaram. Já questões sobre a prática docente eram praticamente ausentes, o mesmo para questões sobre didática específica e metodologias de ensino. Os itens, em sua maioria, eram construídos para uma verificação meramente formal dos conteúdos, desarticulada dos aspectos relevantes para a Educação, a escola ou a sala de aula⁷.

Apesar dos resultados da análise minuciosa realizada por Gatti apontarem para a incidência em todos os concursos da prova de títulos (pontuação por quantidade e grau de diplomas de cursos

⁷ Cabe destacar que, após o período de realização da pesquisa, importantes iniciativas foram tomadas por algumas redes públicas no sentido de modificar o formato dos concursos realizados, incluindo etapa de avaliação prática (aula demonstrativa) e conteúdos didáticos relacionados à prática do professor, conforme será apresentado na seção “Políticas e soluções já implementadas no Brasil”.



acadêmicos) e esta ser a via mais comum praticada nos processos seletivos simplificados, existem estudos que apontam para o fato de não haver evidências de efeito positivo da titulação acadêmica do professor na promoção da aprendizagem dos estudantes. A maioria dessas pesquisas mostra que a titulação não fez com que os estudantes aprendessem mais nos conhecimentos e habilidades mensurados nas avaliações de proficiência (Hanushek, 2003; Clotfelter *et al.*, 2007a, 2010b; Aronson *et al.*, 2007; Coenen *et al.*, 2018). Os apontamentos desses estudos indicam que selecionar professores baseando-se nas titulações obtidas pode não ser um bom fator preditivo de qualidade da prática docente.

A literatura aponta que processos seletivos eficientes contam com diferentes ferramentas e métodos de avaliação, e que nenhum método ou etapa de avaliação isoladamente tem a capacidade de selecionar os melhores professores (Rockoff *et al.*, 2011). Dessa forma, considerando o cenário nacional e as pesquisas sobre o tema, verifica-se que as provas de conhecimento objetivas e dissertativas são etapas necessárias e importantes, que deveriam compor todos os processos de seleção, mas insuficientes para avaliar competências e habilidades práticas que estejam conectadas com o exercício efetivo da docência. Mas, além dessas provas, os processos de seleção podem se beneficiar da inclusão de uma etapa de avaliação da prática, por meio de aula demonstrativa, a fim de avaliar as competências da prática profissional, como planejamento de ações de ensino, gestão de ambientes de aprendizagem e avaliação do desenvolvimento dos estudantes.

Para todas as etapas da seleção, o conhecimento de conteúdo por componente curricular, o conhecimento pedagógico de conteúdo e as competências da prática profissional devem permear a elaboração das questões com a finalidade de contemplar a relação teoria-prática, conectando com a realidade da escola e da sala de aula.

2. Inspiração e caminhos

a) Políticas e soluções já implementadas no Brasil

Há estados e municípios brasileiros que implementaram inovações importantes em seus processos de contratação. Desde 2009, alguns estados, como Ceará, Paraná e Mato Grosso, e uma série de municípios, como Sobral, Curitiba, Rio de Janeiro e Teresina, incluíram a etapa prática em seus concursos.

A fim de detalhar as características de alguns desses concursos públicos realizados no Brasil⁸, destacam-se os casos do estado do Ceará e do município de Sobral, que já realizaram, respectivamente, três e quatro concursos com a inclusão da prova prática, entre os anos de 2009 e 2018.

Sobral

O primeiro edital de Sobral em que foi incluída uma prova prática foi publicado em 2009. Desde então, a rede vem aprimorando sua política de concursos públicos e tem publicado editais com características cada vez mais robustas. Mais recentemente, o certame de 2018 incluiu provas objetiva, de redação, prática (chamada de “prova didática”) e de títulos. A prova prática foi realizada presencialmente, com duração de 20 a 30 minutos e o tema foi sorteado com 24 horas de antecedência. É importante ressaltar que a relação de possíveis temas já havia sido divulgada em edital e os candidatos teriam que apresentar o plano de aula antes do início da prova didática.

Além da inclusão da aula demonstrativa como parte do processo, a prova objetiva também contemplou conhecimentos didáticos, tais como abordagens do planejamento de ensino escolar, o ensino e o

⁸ Levantamento exploratório realizado pela equipe do Movimento Profissão Docente, a partir da análise de editais, Termos de Referência e conversas com os gestores das áreas responsáveis pela realização dos concursos públicos nos estados.



desenvolvimento de competências, componentes básicos do plano de aula e rotina de sala e concepções da avaliação da aprendizagem escolar.

Ademais, o edital do concurso trouxe, ainda, a previsão de que, durante a vigência do estágio probatório, os professores participariam, obrigatoriamente, do Programa de Formação, em conformidade com o Decreto nº 1.325/2011, que regulamentou a Lei nº 1.021/2010.

Ceará

O estado do Ceará, por sua vez, implementou, em 2009, um novo formato de concurso em quatro etapas: prova escrita, prova prática, programa de capacitação profissional e, por fim, a prova de títulos. No âmbito dos objetos de avaliação da prova objetiva, o edital mencionava que seriam avaliadas habilidades além do mero conhecimento memorizado, destacando a importância da “compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, com o intuito de valorizar a capacidade de raciocínio”.

No último concurso, em 2018, a etapa da prova prática teve como características: aulas de 20 a 30 minutos realizadas presencialmente em diversos municípios, com a possibilidade dos três integrantes da banca fazerem perguntas aos candidatos sobre o tema apresentado, sorteado 48 horas antes do momento da aula. Os possíveis temas estavam previstos em edital, entre os conhecimentos específicos de cada disciplina. Nesta etapa, a nota mínima prevista era de 50% e todas as aulas foram gravadas pela instituição responsável pela realização do concurso.



Tabela 1: Características dos concursos de professores no estado do Ceará e em Sobral (CE).

	Etapas	Características da prova objetiva	Características da redação	Características da prova prática
Ceará (2018)	<p>1ª - Prova Objetiva (eliminatória e classificatória)</p> <p>2ª - Prova Prática* (eliminatória e classificatória)</p> <p>3ª - Avaliação de títulos* (classificatória)</p>	<p>Prova objetiva de Conhecimentos Básicos 30 questões</p> <p>Prova objetiva de Conhecimentos Específicos - 50 questões</p> <p><i>Nota mínima: 50% (com mínimo por grupo de questões)</i></p>		<p>Banca presencial Tema sorteado, com 48 horas de antecedência</p> <p><i>Duração: 25 min (20 min para exposição e 5 min para questionamentos)</i></p> <p>- Nota mínima: 50%</p> <p>- Aprovados até 1,5x do n° de vagas</p>
Sobral (2018)	<p>1ª - Prova Objetiva (eliminatória e classificatória)</p> <p>2ª - Prova de Redação (eliminatória e classificatória)</p> <p>3ª - Prova Didática* (classificatória)</p> <p>4ª - Prova de Títulos* (classificatória)</p>	<p>Prova objetiva 50 questões</p> <p><i>Língua Portuguesa</i> 20 questões</p> <p><i>Didática</i> 5 questões</p> <p><i>Educação Pública Municipal de Sobral</i> 5 questões</p> <p><i>Conhecimentos Específicos</i> 20 questões</p> <p><i>Nota mínima: 60%</i></p>	<p>Composição em prosa de, no mínimo, 15, e, no máximo, 30 linhas</p> <p>Aspectos observados:</p> <p>a. Relacionamento com o tema;</p> <p>b. Ordenação lógica do pensamento;</p> <p>c. Correção e linguagem.</p> <p><i>Nota mínima: 50%</i></p>	<p>Banca presencial Tema sorteado, com 24 horas de antecedência</p> <p><i>Duração: mínimo de 20 min e máximo de 30 min</i></p> <p>- Obrigatório apresentação de plano de aula</p>

Elaboração: Profissão Docente.
*Terminologia utilizada nos editais.



Importante destacar, também, a experiência do município de Curitiba (PR), que incluiu a etapa de desenvolvimento didático, bem como a avaliação psicológica como fases de diversos concursos realizados nos últimos anos. Ao longo desse período, as características da etapa prática e os critérios de avaliação foram sendo aperfeiçoados, sempre prezando pela previsão clara desses critérios nos editais.

Já o município do Rio de Janeiro inseriu, em 2013, após a realização das provas objetivas, dissertativas e de títulos, o curso de formação básica ministrado pela Escola de Formação Paulo Freire e a prova prática de aula. Após passar pela formação intensiva realizada pela Escola de Formação, os candidatos participaram da banca na qual ministraram a aula e foram avaliados com base em critérios objetivos previamente definidos.

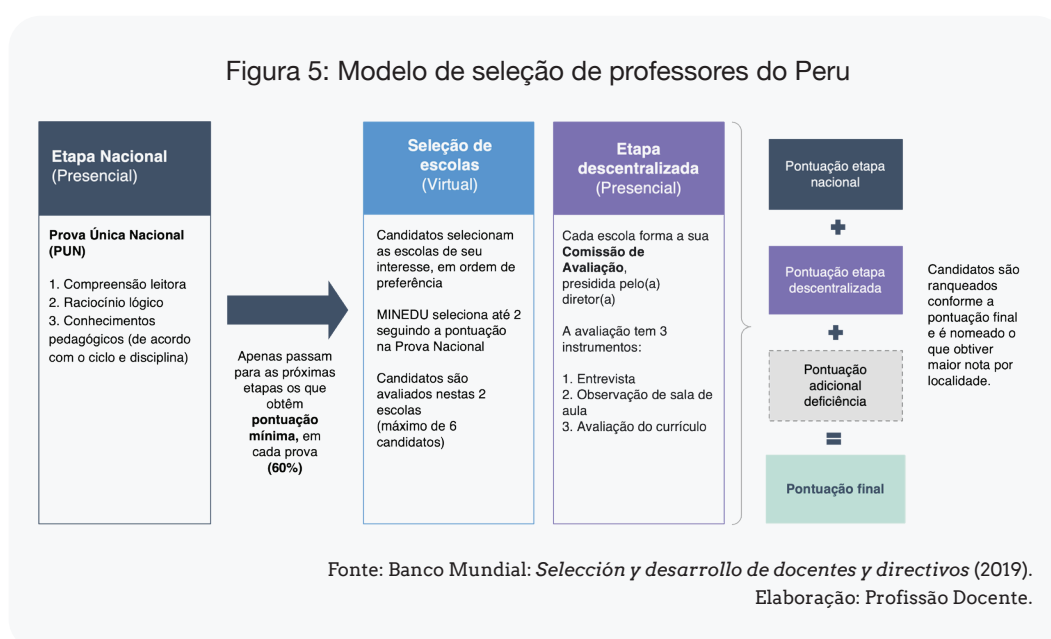
A etapa de prova prática, com aulas demonstrativas, em concursos de professores é utilizada há muitos anos para a seleção de professores no Ensino Superior. O desafio no caso das redes públicas de ensino está atrelado à operacionalização dos processos seletivos, considerando-se o número de professores inscritos e o custo mais elevado para a realização de processos mais completos, que contemplem avaliações práticas, por exemplo. No entanto, o exemplo das redes relatado anteriormente demonstra que é possível utilizar esse instrumento também na Educação Básica.

b) Políticas e soluções já implementadas em outros países

Dentre as experiências internacionais de seleção de professores, vale destacar a de dois países da América Latina que vêm desenvolvendo inovações em contextos institucionais similares ao do Brasil, no que concerne ao grau de autonomia das escolas e ao regime jurídico de servidores públicos organizados em carreiras.

A *Ley de Reforma Magisterial*⁹, regulamentada em 2013, implementou uma ampla reforma educacional focada em desenvolvimento profissional, remuneração e avaliações. Os concursos de ingresso passaram a ser realizados de dois em dois anos, sendo compostos por duas etapas. Uma centralizada, em que são aplicadas provas de compreensão leitora, raciocínio lógico e conhecimentos curricular e pedagógicos. E outra etapa descentralizada, diretamente nas escolas, em que são realizadas entrevistas, observação de sala de aula e análise das experiências profissionais e currículo do candidato, conforme orientações específicas do ministério. Os candidatos que obtiverem nota de 60% na etapa centralizada escolhem, em uma plataforma virtual, as escolas de sua preferência. O sistema analisa as notas de todos os candidatos e encaminha aqueles com as maiores notas às escolas.

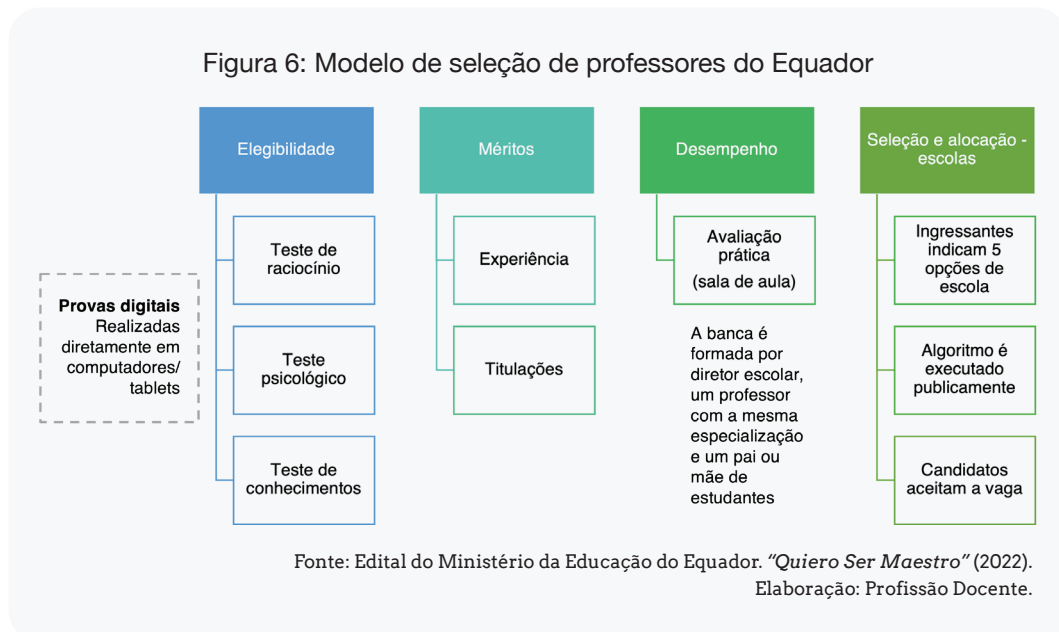
Bertoni *et al.* (2020) demonstraram que os instrumentos usados na seleção, de fato, selecionaram os melhores profissionais e também que a combinação de instrumentos diferentes na etapa centralizada aumentou a qualidade da seleção (em relação a se usar apenas uma das provas).



⁹ Disponível em: <https://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/ley-29944.pdf>

Equador

O país iniciou, em 2013, a implementação do programa *Quiero Ser Maestro*¹⁰, com o objetivo de selecionar os melhores professores. O programa é composto por duas fases: a primeira, de obtenção de elegibilidade, e a segunda, de avaliação da trajetória profissional. Na primeira, a aplicação dos testes psicométricos e de conhecimentos específicos acontece em grandes laboratórios equipados com computadores e as provas de conhecimento são realizadas de acordo com a etapa de ensino e a disciplina. Após os resultados da etapa de testes, passa-se a analisar as experiências docentes anteriores e as titulações, tanto acadêmicas como provenientes da formação continuada. Avançando para a próxima etapa, o candidato realiza uma prova prática diretamente nas escolas, em que as bancas são formadas pelo diretor, um professor da mesma disciplina e um representante de pais. Por fim, um algoritmo público direciona os candidatos para uma das escolas previamente selecionadas.



¹⁰ Mais informações disponíveis em: <https://educacion.gob.ec/proceso-quiero-ser-maestro/>

3. Proposta de política pública: seleção de professores

a) Objetivos e resultados esperados

O objetivo dessa proposta é **selecionar professores mais preparados e com maior capacidade de promover a aprendizagem dos alunos**, por meio de concursos públicos e processos seletivos simplificados baseados em testes de competências.

O principal resultado esperado é melhorar a qualidade dos professores ingressantes nas redes públicas de ensino, tendo como público-alvo os egressos de cursos superiores de licenciatura e Pedagogia.

b) O desenho da política pública

Os concursos públicos e processos seletivos simplificados podem contemplar as seguintes etapas de seleção e avaliação dos professores ingressantes:

- ✔ **Prova de conhecimentos (objetiva e dissertativa)** que avalie os conhecimentos de conteúdo por componente curricular alinhados ao currículo local construído a partir da BNCC (o que ensinar) e os conhecimentos pedagógicos do conteúdo (como ensinar);
- ✔ **Prova prática, por meio de uma aula demonstrativa**, para avaliar as competências dos professores na dimensão prática profissional (BNC-FI, 2019):
 - ✔ i) Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
 - ✔ ii) Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem;



- ⦿ iii) Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- ⦿ iv) Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades.

c) Caminhos possíveis para a operacionalização da política

Os seguintes elementos e ações são comuns nas secretarias de Educação que realizam concursos públicos mais efetivos:

- ✔ **Realizar o planejamento da força de trabalho** a longo prazo para orientar a decisão de realização de concurso ou processo seletivo simplificado e a definição do número de vagas, evitando, sempre que possível, a fragmentação dos contratos, e fixando o professor em uma única escola. O planejamento é importante para evitar que sejam contratados mais professores que o necessário ou faltem professores de componentes curriculares específicos. Esse planejamento leva em consideração fatores demográficos, a evolução de matrículas e as políticas prioritárias da rede (ampliação de vagas em creches, universalização do acesso à Pré-Escola, expansão do tempo integral, implementação do Novo Ensino Médio etc.), assim como a previsão de aposentadorias e a composição e gestão do quadro atual de professores;
- ✔ **Definir os referenciais docentes da rede:** para que seja feita uma seleção baseada em competências, é importante que a rede tenha referências claras de competências sobre o que um professor deve saber e ser capaz de fazer, ou seja, que perfil de professor se quer selecionar. Caso a rede ainda não possua um referencial docente próprio, pode utilizar como base os Referenciais de Atuação Docente elaborado pelo CNE¹¹;

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>



- ✔ **Elaborar cuidadosamente o Termo de Referência**, incluindo todos os requisitos mínimos a fim de garantir a qualidade, com destaque para um fator crítico de sucesso: o alinhamento do conteúdo programático das avaliações do concurso ou do processo seletivo simplificado ao respectivo currículo da rede pública, assim como à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)¹² e à Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)¹³, naquilo que couber. Ademais, os parâmetros para a realização da prova prática devem estar claros, para que o certame seja financeiramente viável. Por exemplo, se a banca assistirá às provas práticas ao vivo ou se apenas à gravação em vídeo;
- ✔ **Definir as características das provas**, considerando o que será avaliado em cada uma delas e equilibrando o peso atribuído a cada etapa orientado pela eficácia dos instrumentos. Por exemplo, há evidências da baixa eficácia de titulação como instrumento para indicar a qualidade das práticas docentes. Ademais, ao incluir provas objetivas e dissertativas como etapas eliminatórias a partir de uma nota mínima, reduz-se o número de candidatos para a realização da prova prática, sendo esta classificatória;
- ✔ **Realizar o procedimento licitatório** com parâmetros claros para selecionar fornecedor com maior capacidade técnica para que o concurso público ou processo seletivo simplificado seja executado com eficácia;
- ✔ **Criar comissão** que acompanhe e atue de forma efetiva durante a realização do concurso público ou processo seletivo

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

¹³ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>

simplificado, avaliando e monitorando a qualidade do processo, sobretudo das matrizes de avaliação e dos itens e conteúdos das avaliações para que haja alinhamento com as necessidades da rede e o perfil do professor que se busca selecionar;

- ✔ **Desenhar estratégia para a alocação dos professores:** após a seleção, alocar os professores estrategicamente em função das necessidades das escolas e dos alunos contribui para a melhoria da aprendizagem (Bruns & Luque, 2015), por exemplo, priorizando docentes de melhor desempenho em escolas com maiores desafios, o que favorece a equidade. É importante estruturar processos de alocação e rotinas de trabalho que permitam o vínculo do professor com o menor número possível de unidades escolares e seu desenvolvimento profissional contínuo (horários para trabalho conjunto e hora atividade na escola);
- ✔ **Monitorar os resultados do concurso ou processo seletivo simplificado,** coletando dados e sistematizando informações importantes para o aprimoramento dos próximos.



Duas alavancas estratégicas adicionais podem potencializar os resultados das redes públicas:



- ✔ **A criação ou o fortalecimento de área específica** para a realização de concursos públicos e processos seletivos simplificados no departamento responsável pela gestão de pessoas na Secretaria de Educação. A definição de uma área específica é importante para se acumular expertise na execução de concursos públicos e processos seletivos mais frequentes e estruturados;
- ✔ **O apoio dos Estados aos processos de seleção de professores dos municípios** de seu território mediante pactuação, em regime de colaboração, como previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

d) Possíveis estratégias para construção de legitimidade, confiança e suporte

As mudanças no processo de seleção de professores têm como objetivo a melhoria da qualidade do ensino ofertado aos estudantes da rede pública. Por isso, a comunicação sobre cada mudança precisa vir atrelada aos seus objetivos, visando reduzir potenciais resistências. Uma **comunicação clara e efetiva, com uma narrativa pública conectada aos objetivos da política educacional**, é uma estratégia para a obtenção de confiança e suporte para implementação das ações.

A comunicação externa deve ser assertiva quanto ao que motivou as alterações propostas, as novas regras - o edital deve dar ao candidato a maior clareza possível sobre todos os pontos, em especial, sobre aqueles que sofreram alterações e/ou foram incluídos neste processo de seleção - e quanto às expectativas que a rede tem com a implementação dessas mudanças.

Além disso, a inclusão de etapas como a da prova prática deve ser acompanhada de mecanismos para se garantir a objetividade e



a impessoalidade na avaliação das competências demonstradas. Assim, a avaliação deve ser feita por especialistas sem vinculação com os candidatos para garantir a lisura do processo e a confiança dos participantes.

e) Monitoramento e avaliação

A sistematização e o monitoramento dos processos que compõem as políticas de seleção são essenciais para seu aperfeiçoamento. Tais informações podem ser utilizadas como insumo para qualificar e otimizar os tempos de realização, além de possibilitar a mobilização dos setores envolvidos a construir juntos formas de torná-los cada vez mais efetivos.

No que tange aos resultados dos processos de seleção, eles podem trazer informações valiosas para a rede. Para isso, recomenda-se que sejam monitorados e avaliados:

- ✔ Número total de inscritos, aprovados em cada etapa/fase/prova, aprovados no total;
- ✔ Percentual de aprovados por disciplina;
- ✔ Distribuição geográfica indicada nas inscrições e aprovações;
- ✔ Distribuição geográfica (e por escola) dos aprovados após alocação;
- ✔ Resultados das avaliações de competências dos candidatos aprovados que, por sua vez, podem servir de diagnóstico inicial para os processos formativos do estágio probatório.

Recomenda-se, ainda, que sejam realizados grupos focais com gestores escolares e coordenadores pedagógicos para escuta sobre o perfil dos professores ingressantes via concursos e processos seletivos simplificados no novo formato implementado.



Proposta 3

Desenvolvimento do Professor Ingressante e Estágio Probatório

1.Introdução

Diante do protagonismo dos professores na aprendizagem dos estudantes, é fundamental identificar quais são as formas e os momentos ideais para fortalecer as competências e habilidades dos docentes, a fim de alcançar a aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, há um conjunto de pesquisas que indicam que os **professores apresentam uma curva de aprendizado acentuada nos primeiros três a cinco anos de trabalho**, período em que sua identidade profissional é moldada e consolidada (Boyd *et al.*, 2009; Chingos & Peterson, 2010; Hanushek & Rivkin, 2010). Portanto, este período representa uma oportunidade única para os sistemas de ensino apoiarem e potencializarem o desenvolvimento profissional dos professores (Bruns & Luque, 2015).

Ademais, no contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu art. 41, que “são estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público” e, como condição para a aquisição da estabilidade, é obrigatória a avaliação especial de desempenho. Entretanto, apesar da previsão legal, na prática da gestão pública, é comum que o estágio probatório seja uma etapa usualmente entendida como um rito administrativo-burocrático. A realização de um estágio probatório que realmente desenvolva os profissionais



com as competências e habilidades necessárias para o trabalho docente e faça o acompanhamento do seu desempenho não é uma realidade no serviço público brasileiro.

Há alguns componentes fundamentais para o alcance do pleno potencial desta etapa na carreira docente, como ter referenciais de atuação claros, o acompanhamento e formação em serviço por um professor mentor com mais experiência e preparado para exercer este papel, a formação atrelada às necessidades da prática profissional e a avaliação de desempenho com o objetivo de desenvolver competências.

Assim, o estágio probatório pode funcionar como um indutor ao desenvolvimento de competências quando concebido com um forte caráter formativo, pois ocorreria em um momento crucial para os professores ingressantes, podendo impactar diretamente a aprendizagem dos estudantes.

2. Inspiração e caminhos

Programas de formação em serviço para professores ingressantes já foram implementados em redes públicas de ensino no Brasil e no exterior. Apesar de apresentarem diferenças em seus desenhos para se adequarem às realidades locais, esses programas possuem algumas características comuns - como previsão de tutoria/mentoria, avaliação da prática pedagógica dos professores ingressantes e atividades formativas com foco no desenvolvimento profissional - e resultados positivos tanto para o desenvolvimento profissional dos docentes como para a aprendizagem dos estudantes.



a) Políticas e soluções já implementadas no Brasil

Manaus

O município implantou, em 2015, o Programa de Tutoria Educacional, em parceria com o Itaú Social e o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável - Cieds. O programa previa a seleção de 25 tutores dentre docentes da rede - com uma formação específica de 60 horas sobre a metodologia da tutoria - para atuarem no acompanhamento e na formação de professores recém-ingressantes via concurso público.

Após essa etapa, os tutores passaram a atuar diretamente nas escolas, cada um deles acompanhando o trabalho de aproximadamente seis professores iniciantes e buscando auxiliá-los no desenvolvimento de competências em quatro dimensões: planejamento, gestão da sala de aula, práticas de ensino e avaliação. O acompanhamento e a formação dos professores utilizaram técnicas como observação de sala de aula, seções customizadas de planejamento, aulas compartilhadas e momentos de *feedback*.

Além da boa recepção por professores tutores e tutorados, um trabalho de avaliação estatística (PINTO *et al.*, 2017) apontou que os docentes que participaram do programa demonstraram, em comparação aos professores não participantes, maior qualidade das práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos - por exemplo, perguntavam aos alunos se tinham dúvidas e se colocavam à disposição para saná-las, realizavam correções individuais de atividades feitas pelos estudantes e sempre ofereciam atividade de casa para verificar entendimento ao final de cada conteúdo.

b) Políticas e soluções já implementadas em outros países

Escócia

O *Teacher Induction Scheme* (TIS) é o programa de indução utilizado desde 2002 na Escócia, com duração de um ano, e tem como objetivo facilitar a adaptação dos novos professores à rede de ensino e promover seu desenvolvimento como docente. Aos professores ingressantes só é permitido que 80% de sua carga horária seja em sala de aula (com um máximo de 18 horas semanais), de modo que as horas restantes sejam utilizadas para seu desenvolvimento profissional. Esses professores alocam, ainda, 3,5 horas de sua jornada semanal para reuniões com seus mentores e devem desenvolver um Plano de Ação de Desenvolvimento Profissional.

O TIS foi muito bem avaliado pelos próprios professores ingressantes: um estudo ([BLACK et al., 2016](#)) indicou que 85% disseram que o programa foi efetivo em desenvolver habilidades práticas de ensino, muito em razão do tempo despendido na escola e da necessidade de encontrar soluções para problemas e de desenvolver estratégias para as aulas. Além disso, professores mais experientes perceberam que os ingressantes, após passarem pelo programa de indução, aparentavam ter mais confiança do que docentes de gerações anteriores, tomando mais iniciativa para sugerir ideias e compartilhar práticas, por exemplo.

Belize

Em 2006, Belize instituiu o *Primary School Induction Program for Newly Qualified Teachers*, com o objetivo de apoiar os professores ingressantes em seu primeiro ano nas escolas, qualificando e implementando seu conhecimento acadêmico na realidade



escolar. Assim como outras experiências de indução profissional, o programa de Belize conta com o aconselhamento de um colega mais experiente ao professor ingressante, observação de sala de aula e *feedback*, elaboração de uma pasta individual do professor e desenvolvimento de um projeto de ação-pesquisa, bem como avaliações periódicas de desempenho.

Ao longo de sua vigência, o programa apresentou resultados positivos, como o fortalecimento do comprometimento dos professores com a docência: de acordo com pesquisa de avaliação do programa (SAMUELS, 2011), 89,1% dos professores respondentes disseram que não pretendem abandonar a profissão em favor de outra ocupação, enquanto 74,4% dos mentores pontuaram que o programa de indução aumentou a satisfação profissional. Ainda, 73% dos professores ingressantes sugeriram que o programa de indução os ajudou a identificar problemas na sala de aula e a desenvolver ação-pesquisa, enquanto mais de 75% dos mentores disseram que o programa de indução aumentou o rendimento dos estudantes de classes regidas por professores ingressantes.

República Dominicana

Após a publicação do Pacto Nacional pela Reforma Educacional na República Dominicana (2014-2030), o governo do país se comprometeu com o desenvolvimento de um programa de indução para professores ingressantes na rede pública de ensino e criou o INDUCTIO. Este programa se baseia nos conceitos de autoformação e desenvolvimento profissional docente baseado em evidências, e conta com quatro principais componentes formativos:

- ✔ **Mentoria:** os mentores são selecionados dentre professores experientes e que vinham desempenhando a função de coordenadores pedagógicos nas escolas. Estes professores

mentores reduzem ou mesmo deixam de atuar em suas funções como coordenadores pedagógicos para se dedicarem ao acompanhamento de, no máximo, dez professores ingressantes;

- ✔ **Seminários formativos presenciais e on-line:** o programa oferece aos professores iniciantes um conjunto de seminários formativos sobre temas escolhidos a partir do diagnóstico que os mentores realizam sobre as necessidades de formação dos docentes iniciantes;
- ✔ **Círculos de aprendizagem:** são espaços informais de trocas, reflexões e análises de problemas específicos de professores iniciantes. Estes círculos são coordenados por ao menos um professor mentor e são realizados, pelo menos, uma vez ao mês;
- ✔ **Portal de recursos digitais:** portal on-line, no qual professores mentores e iniciantes podem acessar diversas ferramentas, como planos de melhoria do desempenho, diários reflexivos, fóruns de discussão entre professores e mentores, dentre outras.

O programa é, em geral, bem avaliado por mentores, professores iniciantes e diretores escolares. Alguns destes últimos, aliás, já chegaram a pedir aos mentores que realizassem atividades formativas com os demais professores da escola, e não apenas com os docentes ingressantes, tamanha a satisfação com os resultados do programa (MARCELO *et al.*, 2016).

3. Proposta de política pública: estágio probatório e formação de ingressantes

a) Objetivos e resultados esperados

O objetivo dessa proposta é apoiar a estruturação de um programa de desenvolvimento profissional e de gestão do desempenho dos professores iniciantes durante os primeiros cinco anos da carreira, incluindo o tempo de estágio probatório.

O resultado esperado é promover o desenvolvimento profissional dos professores ingressantes nas redes públicas de ensino e, por sua vez, impactar positivamente a aprendizagem dos estudantes.

b) O desenho da política pública

O desenho de política proposto é de um programa de formação em serviço para professores ingressantes com mentoria de professores experientes atrelado a processos de avaliação do desempenho docente.

- ✔ **Programa de formação em serviço para ingressantes:** apoio ao desenvolvimento dos professores durante os primeiros cinco anos, por meio de programas de formação em serviço e mentoria de professores experientes, com o apoio de avaliações formativas e de um Plano de Desenvolvimento Profissional.
- ✔ **Avaliação especial do desempenho docente:** realizada para garantir que os docentes efetivados ao final do estágio probatório atendam às competências que a rede almeja. Para promovê-la, devem ser utilizados diferentes instrumentos avaliativos, além disso, sugere-se que seja realizada por uma instituição externa contratada, visando garantir a imparcialidade do processo.



Os elementos e ações para a implementação da política sugeridos a partir do mapeamento de evidências e de experiências nacionais e internacionais são:

✔ **Formações coerentes e atreladas à prática dos professores**

ingressantes: desenvolver nos docentes ingressantes competências que os auxiliem na prática em sala de aula é essencial. Para isso, as atividades formativas centralizadas, tanto aquelas realizadas pelo órgão central apenas com os professores ingressantes como as realizadas no âmbito da formação continuada, em que todos os professores da rede participem juntos, devem colocar o docente como participante ativo, estimulando a reflexão sobre a prática e favorecendo o desenvolvimento de habilidades que estejam relacionadas com o trabalho em sala de aula. Sugere-se que as formações incentivem os docentes a se responsabilizarem pela sua contínua formação, seja participando ativamente dos momentos ofertados pela rede, seja promovendo espaços de aprendizado colaborativo com seus pares na unidade escolar e entre os demais professores ingressantes.

✔ **Acompanhamento e formação em serviço do docente**

ingressante por um professor mentor: um dos pilares para o desenvolvimento profissional dos docentes ingressantes é o acompanhamento próximo por um professor experiente das atividades desenvolvidas na escola, como o planejamento e a gestão das aulas. O mentor é responsável por apoiar o professor ingressante ao realizar um trabalho de acompanhamento pedagógico focado no ciclo de prática-reflexão-prática, orientado por uma matriz de competências desenhada a partir do que se espera dos professores da rede. O professor mentor tem, portanto, o papel de diagnosticar as dificuldades dos professores e oportunizar formas de aprimoramento



da prática docente, a partir da elaboração de um plano de desenvolvimento profissional baseado em uma matriz de competências. O docente ingressante tem a oportunidade de ter a sua prática observada e de refletir conjuntamente sobre suas escolhas, por meio de devolutivas (*feedback*) que colaborem para seu desenvolvimento. Para isso, é fundamental que as atividades desenvolvidas no âmbito desta formação estejam diretamente relacionadas à prática do professor, como observação de sala de aula, devolutivas formativas e ações modelares, em que o mentor mostra como fazer determinada atividade ou a faz junto com o ingressante. Com a mentoria, espera-se que os professores ingressantes possam desenvolver as competências previstas na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, bem como nos Referenciais Docentes da rede.

- ✔ **Avaliação docente:** o objetivo principal desta política é promover o desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes e garantir que os docentes efetivados ao final do estágio probatório atendam às competências que a rede almeja. Sendo assim, haverá, ao longo do processo, a avaliação formativa que dará subsídios ao Plano de Desenvolvimento Profissional e funcionará como um norte, tanto para o planejamento das ações formativas individuais (mentoria) como para as ações formativas coletivas complementares ao acompanhamento individual. Em relação aos instrumentos avaliativos neste âmbito, é importante combinar diferentes instrumentos, como observações em sala de aula e portfólio que reúne evidências da prática docente, entre outros.

Ao final dos três primeiros anos, visando garantir que o processo de avaliação especial de desempenho seja isento, sugere-se que este seja realizado, preferencialmente, por uma instituição



externa contratada para a elaboração e avaliação dos docentes em estágio probatório, em especial, para instrumentos como a observação de sala de aula e a análise de portfólio. Destaca-se que, no momento da avaliação especial de desempenho, os docentes já estarão familiarizados com estes instrumentos caso eles tenham sido utilizados ao longo do processo formativo junto ao professor mentor.

c) Caminhos possíveis para a operacionalização da política

Considerando as experiências nacionais e internacionais já implementadas e as evidências sobre o tema, sugere-se, para a construção da política, as seguintes etapas:

- ✔ **Regulamentar o Estágio Probatório** com atos normativos prevendo tempos, espaços, instrumentos e percursos formativos específicos para os profissionais nesta etapa da carreira;
- ✔ **Definir os referenciais docentes da rede:** para estruturar o programa de formação em serviço e a avaliação especial de desempenho, sugere-se que a rede tenha referências claras de competências e de desenvolvimento profissional, ou seja, expectativas sobre o que um professor deve saber e ser capaz de fazer;
- ✔ **Elaborar programa de formação em serviço** que melhore a prática do professor e promova seu desenvolvimento profissional, com mentoria periódica por professores experientes, combinando formações em serviço centralizadas ou na escola, observações de sala de aula e avaliações formativas com devolutiva;

- ✔ **Selecionar, rigorosamente, os mentores com base em competências:** para a seleção dos mentores, é fundamental que a rede tenha claramente definido qual o perfil dos profissionais que deseja nesta função. A elaboração de uma matriz de competências é um recurso eficaz para orientar este processo de seleção, além de apoiar, posteriormente, o desenvolvimento desses profissionais;
- ✔ **Oferecer suporte e formação para os mentores:** assim como os mentorados (docentes ingressantes), os mentores também devem receber formações contínuas, a fim de se desenvolverem e potencializarem o desenvolvimento dos professores que acompanham;
- ✔ **Instituir tempo para interação entre mentores e professores:** a instituição de tempo de formação dedicado ao desenvolvimento das atividades dos mentores junto aos professores ingressantes é essencial para que o trabalho seja realizado com qualidade. O aperfeiçoamento profissional dos ingressantes durante o período de estágio probatório decorre das atividades desenvolvidas em conjunto com o mentor antes e após o momento em que o professor está efetivamente lecionando. Para tanto, é importante que haja espaço dedicado na carga horária do docente ingressante para a efetivação do acompanhamento entre mentores e mentorados. O uso efetivo do “um terço” da jornada sem interação com os educandos, conforme prevê a Lei Federal nº 11.738/2008, é central para a implementação do processo formativo em serviço dos professores ingressantes, inclusive com a possibilidade de ampliar o tempo de formação para 50%, reduzindo o tempo em regência de classe nos primeiros anos. Já para viabilizar o tempo de acompanhamento do mentor, uma parte das horas da jornada do professor que seria destinada à regência de classe pode ser destinada a essa função de mentor, mas sem que o

professor saia totalmente das atividades de ensino. Outra opção é ampliar a carga horária do professor mentor, quando couber e este não tiver jornada de 40 horas semanais, para que não haja prejuízo ao desempenho das atividades de regência;

- ✔ **Estruturar sistema de avaliação do desempenho docente do professor ingressante que combine diferentes dimensões e instrumentos de avaliação:** a avaliação dos professores ingressantes é parte essencial do processo formativo, tendo em vista que ela orientará a priorização de competências a serem desenvolvidas na interação mentor e professor. Sugere-se que diferentes instrumentos de avaliação sejam combinados. Ao final do período de estágio probatório, as notas obtidas em cada um deles serão somadas e comporão a avaliação final;
- ✔ **Elaborar plano de implementação e modelo de gestão do programa:** no âmbito do plano de implementação, deve-se definir qual será a forma de remuneração dos professores que atuarão como mentores - por exemplo, redução da carga horária de aulas, gratificação de atuação específica, bolsa-auxílio, auxílio transporte etc. Importante também estabelecer a organização do tempo do professor para identificar em quais momentos ocorrerão as sessões de acompanhamento com os mentores e as demais formações. Para a construção do modelo de gestão do programa, é fundamental definir qual será o órgão responsável por implementar e monitorar o programa, realizar a seleção e a formação dos mentores, além de instituir a Comissão de Avaliação que analisará os resultados das avaliações realizadas ao longo dos três anos.

Sugere-se que esse programa de desenvolvimento profissional seja ofertado para todos os professores iniciantes da rede de ensino, inclusive para os professores contratados por tempo determinado.



d) Possíveis estratégias para construção de legitimidade, confiança e suporte

A comunicação e o diálogo com os professores ingressantes é fundamental para que a política seja assimilada e bem compreendida por toda a rede. É importante transmitir a mensagem de que o objetivo principal é o desenvolvimento profissional do professor ingressante. Também é relevante que os novos professores tenham clareza sobre o que é esperado deles neste processo, de que forma ocorrerá o acompanhamento, as formações e como se darão as avaliações. Quanto maior a transparência sobre cada etapa do processo, maior o sucesso da implementação.

Neste sentido, é imprescindível que toda a comunidade escolar saiba o objetivo que se visa atingir a partir das formações, tanto a individual, junto ao mentor, como das formações coletivas pelas quais os professores ingressantes irão passar. Isso reduz possíveis desconfianças, tornando todo o trabalho mais eficaz. Quando toda a comunidade escolar compreende que o intuito é apoiar o desenvolvimento dos professores ingressantes, todas as atividades que envolvem este trabalho se tornam mais fáceis de serem implementadas. A partir do entendimento sobre a relevância do trabalho que será desenvolvido, a observação de sala de aula, as devolutivas formativas, as ações modelares e o planejamento conjunto tornam-se possíveis, pois todos compreenderão que os docentes, assim como os estudantes, estão em constante processo de aprendizagem, criando uma cultura positiva na rede.

e) Monitoramento e avaliação

Para a realização do monitoramento da política, sugere-se que sejam construídos instrumentos que permitam à rede avaliar a implementação, revisar e replanejar ações quando necessário.



Não se deve perder de vista os objetivos de garantir o efetivo acompanhamento e desenvolvimento dos professores ingressantes, bem como o aperfeiçoamento contínuo dos mentores, realizando os ajustes necessários para a melhoria da qualidade da política. Como possíveis recursos, recomenda-se que sejam elaborados pelos mentores relatórios sobre as sessões de mentoria a serem entregues à coordenadoria designada na rede, pesquisas periódicas em que os mentores relatem o desenvolvimento dos mentorados e autoavaliação dos mentorados, na qual possam ser indicadas evidências que explicitem a avaliação atribuída. Ainda como parte do processo de monitoramento e avaliação, é relevante que seja construído um instrumento que possibilite a avaliação do mentor, também como forma de traçar planos de formação e melhoria da atuação destes que serão os responsáveis pelo desenvolvimento intensivo dos professores ingressantes.



Proposta 4

Carreiras do Magistério

1. Introdução

Nas últimas décadas, muitos avanços ocorreram no Brasil no campo da Educação – como a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e a instituição de um currículo comum a nível nacional (BNCC). Ainda há, contudo, muitos desafios pela frente, sendo o principal deles o nível de aprendizagem dos alunos. Diante disso, e partindo da premissa de que os professores são o fator mais importante para a aprendizagem dos estudantes (Aaronson *et al.*, 2007; Kane *et al.*, 2008; Chetty *et al.* 2014a; 2014b), desenvolver, profissionalizar e valorizar os professores¹⁴ é uma condição para a melhoria da aprendizagem.

O desenho e a implementação de uma carreira do Magistério, com o foco no desenvolvimento profissional docente e com remuneração atrativa e competitiva, é o meio pelo qual se pode abarcar, de forma prática e institucional, as principais iniciativas voltadas à profissionalização e à valorização docente. Por isso, dentro do arcabouço das políticas de valorização docente, o tema da carreira é estratégico, visto que se trata de fio condutor e poderoso instrumento capaz de atrair bons professores e mantê-los na carreira.

¹⁴ Embora o escopo desta seção seja voltado ao tema dos professores, não se pode deixar de enfatizar a importância da gestão, cujas funções envolvem os processos responsáveis por transformar a aplicação dos recursos financeiros e humanos em aprendizagem dos estudantes. De acordo com Siqueira (2020), os efeitos de uma gestão eficaz reverbera positivamente nos resultados em termos de aprendizagem dos alunos (disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/29107/Tese_Filomena%20Siqueira_Eficacia%20Escolar%20e%20Lideranca_vfinal.pdf). Assim, pode-se dizer que é preciso pensar em como melhorar o quadro não apenas dos professores, mas também das lideranças escolares – tema ainda pouco explorado na literatura, mas imprescindível para o bom funcionamento escolar e melhoria da aprendizagem dos alunos.



Nos sistemas de alto desempenho, como Coreia do Sul, Singapura e Xangai, na China, o ensino é uma profissão na qual indivíduos altamente qualificados entram e permanecem nas carreiras que lhes proporcionam, além do fator financeiro, satisfação, motivação e realização profissionais (NCEE, 2017). As carreiras desses sistemas promovem aprendizagem profissional e permitem que os professores assumam novas responsabilidades, sem deixar a sala de aula, para alcançar seus interesses e crescer na carreira, proporcionando oportunidades de desenvolver currículos, orientar professores mais jovens, dentre outras atividades.

O que se vê na maior parte da América Latina, no entanto, é que a carreira docente vem perdendo prestígio, e esta desvalorização da profissão se reflete na baixa performance dos professores e no baixo nível de aprendizagem dos estudantes (Elacqua *et al.*, 2018). Especificamente no Brasil, os professores não estão satisfeitos com suas carreiras. Em pesquisa realizada em julho de 2018 pelo movimento Todos Pela Educação, em parceria com o Itaú Social¹⁵, quando questionados sobre o quanto se sentem atendidos nos aspectos de carreira, remuneração e reconhecimento, as médias são bastante baixas, mostrando um forte descontentamento. O salário aparece com o maior percentual de insatisfação: 73%, seguido por reconhecimento profissional não monetário (72%) e critérios de progressão na carreira (66%). Ademais, 49% dos professores não recomendariam a profissão docente a um jovem.

Nos termos do debate, a ‘valorização’ da profissão ou o ‘reconhecimento profissional’ são, em geral, reduzidos à questão salarial – estando ausente do debate a perspectiva de desafios profissionais crescentes, conjugados à permanência em sala de aula. Da mesma forma, o desenvolvimento profissional é vinculado apenas à obtenção de títulos.

¹⁵ A pesquisa foi realizada com amostra de 2.160 entrevistas, com cotas por etapa, UF, capital e interior e dependência administrativa, de acordo com os dados do Censo Escolar 2015.

Os critérios de progressão se apresentam como um desafio a ser superado nas carreiras docentes no Brasil, uma vez que não incentivam o desenvolvimento profissional: a maioria dos estados adota titulação acadêmica (25 estados) e tempo de serviço (17 estados) como critérios de evolução na carreira, mesmo sem haver evidências de seu impacto na performance dos professores e na melhoria do aprendizado dos estudantes. Não há evidências de efeito positivo da obtenção de títulos¹⁶ (Hanushek, 2003; Clotfelter *et al.*, 2007a, 2010b; Aronson *et al.*, 2007; Coenen *et al.*, 2018) ou do fator tempo de serviço (Hanushek, 2003; Aaronson *et al.*, 2007) na promoção da aprendizagem dos estudantes. A avaliação de desempenho, ainda que conste em 19 planos de carreira estaduais, foi implementada em apenas sete redes (Prado, 2019)¹⁷.

Adicionalmente, as carreiras, no Brasil, não são transparentes nem sustentáveis do ponto de vista fiscal, uma vez que o que o professor, de fato, recebe no final de cada mês não é só o que consta na tabela de remuneração. Do ponto de vista da transparência, a fim de ilustrar a dificuldade em computar a remuneração de um professor, ressalta-se que há, ao todo, nos 27 estados, 164 tipos de vantagens pecuniárias que se somam ao vencimento base, enquanto 13 estados ainda contam com adicionais de tempo de serviço (anuênios, triênios e quinquênios)¹⁸.

Os desafios aqui elencados levam à percepção de que o desenvolvimento profissional está aquém do que se vê, hoje, na maioria das carreiras do Magistério no Brasil. Pela importância dos professores como profissionais e atores imprescindíveis

¹⁶ Especialmente os acadêmicos, como mestrado e doutorado.

¹⁷ Prado, M. (2019). Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada. Brasília: Inep - atualizado em abril/2022 pela equipe do Profissão Docente.

¹⁸ Prado, M. (2019). Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada. Brasília: Inep - atualizado em abril/2022 pela equipe do Profissão Docente.



para a aprendizagem, sua carreira não pode ser entendida ou simplificada como uma lei ou uma tabela de remuneração: é preciso que se considere quais incentivos serão gerados, e que objetivos substanciais serão alcançados a partir da elaboração e implementação de um plano de carreira para atrair, desenvolver e reter professores de alta performance, gerar melhores práticas docentes, desenvolvimento profissional e melhoria na aprendizagem – sem esquecer da motivação, bem-estar e realização com relação à sua vida profissional.

2. Inspiração e caminhos

Elencamos, abaixo, casos nacionais e internacionais de carreiras que contêm elementos inspiradores para a elaboração do grupo de recomendações contidas neste documento.

a) Políticas e soluções já implementadas no Brasil

No Brasil, as carreiras do Magistério, em sua maioria, apresentam estruturas de evolução baseadas na titulação e no aumento salarial automático por tempo de serviço, sem gerar incentivos para o desenvolvimento profissional. Contudo, há inovações estaduais que merecem destaque. Vale ressaltar que essas mudanças nas carreiras são conectadas com reformas educacionais mais amplas que se traduziram em melhorias nos resultados de aprendizagem dos estudantes dessas redes públicas.

O Ceará, em 2015, fez alterações na carreira do Magistério e é um dos estados que, desde 2016, implementou, efetivamente, a avaliação de desempenho para progressão na carreira. O professor pode progredir na carreira por titulação, critérios de desempenho



e tempo de serviço. O desempenho é aferido por meio de fatores subjetivos (avaliação profissional) e fatores objetivos (capacitação, experiência profissional e resultado de aprendizagem dos estudantes). A avaliação profissional é feita pelo chefe imediato e pelo próprio profissional. A principal inovação do modelo é considerar os resultados de aprendizagem da unidade escolar na qual o professor leciona para fins de progressão na carreira.

Em 2007, o Espírito Santo promoveu uma mudança do modelo de remuneração de vencimentos para subsídio, de caráter opcional, promovendo a valorização docente por meio de remuneração mais atrativa e, posteriormente, instituiu a bonificação por resultados, em 2010. O subsídio é um modelo de remuneração em parcela única previsto no art. 39, §§ 4º e 8º da Constituição Federal, que promove maior transparência e segurança remuneratória, reduz a complexidade da estrutura remuneratória, gera maior sustentabilidade fiscal e facilita a gestão.

No subsídio, é possível instituir gratificações e adicionais para condições excepcionais do exercício da profissão e para funções que extrapolam as atribuições do cargo, como difícil acesso, nível de complexidade da gestão escolar, tempo integral etc., desde que não se configurem como aumento disfarçado de remuneração. Alagoas, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e São Paulo também adotaram o regime de subsídio em suas carreiras do Magistério.

Pernambuco traz duas experiências relevantes para as carreiras do Magistério: a fixação dos professores em uma única escola com jornada de 40 horas, por meio da expansão das escolas de tempo integral, e o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), implementado desde 2008. Cada escola tem uma meta estabelecida, a partir da combinação do fluxo escolar e das pontuações dos



alunos nas avaliações externas estaduais, e o atingimento da meta pela escola confere o bônus aos docentes daquela escola. Em avaliação de impacto do BDE, observou-se que, entre 2007 e 2011, houve aumento nas notas de Matemática e de Língua Portuguesa, e quedas significativas na evasão e repetência, com maior impacto nas escolas pequenas e para alunos desfavorecidos (Ferraz & Bruns, 2012).

São Paulo aprovou, em março de 2022, a Lei Complementar nº 1.374, que institui o novo plano de carreira do Magistério, com um aumento significativo da remuneração inicial dos professores. A carreira, ainda em fase de implementação, prevê três trilhas de desenvolvimento profissional: regência (principal), especialista e gestão (complementares). A evolução na carreira é baseada em competências, ocorrendo por meio de desenvolvimento profissional (cursos, formações e atividades de formação em serviço) e de avaliação de desempenho, de forma intercalada, a partir dos referenciais docentes e de um sistema de gestão do desempenho e do desenvolvimento profissional docente. As jornadas de trabalho da nova carreira preveem que o “um terço” de hora atividade seja cumprido integralmente na escola para promover a colaboração entre pares. A carreira de São Paulo se inspira nas experiências do Chile, do Equador e de Singapura.

b) Políticas e soluções já implementadas em outros países

Dentre as experiências internacionais, vale destacar dois países da América Latina – Chile e Equador –, que vêm desenvolvendo inovações em contextos institucionais e de desigualdades educacionais similares aos do Brasil, a despeito de serem países unitários e não terem os desafios do federalismo brasileiro, e dois países da Ásia – Singapura e Coreia do Sul –, que têm se



destacado nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Apesar de Singapura e Coreia do Sul apresentarem realidades distintas da brasileira, algumas ideias podem inspirar e serem adaptadas para o contexto brasileiro. Já as experiências do Chile e do Equador, países cujo desempenho em aprendizagem tem sido superior à média da América Latina (UNESCO, 2014), sugerem que a estrutura da carreira é fundamental para a melhoria da qualidade da Educação (NCEE, 2016).

No Chile, a reestruturação da carreira docente teve seu marco em 2016, com a instituição da Lei da Carreira Docente, que integrou um conjunto de políticas oriundas de uma trajetória incremental de reformas educacionais, iniciadas na década de 1990. Direcionado pelo *Marco por la Buena Enseñanza*, um conjunto de referenciais nacionais orienta os professores sobre o que é necessário saber, saber fazer, o quão bem se deve fazer, e o quão bem se está fazendo. A carreira docente do país dispõe de quatro níveis de evolução, além do nível de ingresso na rede, e a estes níveis estão atrelados diferentes valores de remuneração e interstício para o alcance de cada um desses níveis, associado a um sistema de avaliação docente cujos resultados se refletem no avanço na carreira¹⁹.

A evolução na carreira docente chilena é baseada em dois sistemas:

- i) Sistema de Reconhecimento, que é o processo de avaliação que permite a progressão dos docentes na carreira ao considerar os anos de experiência profissional do professor e o resultado em dois instrumentos: portfólio e teste de conhecimentos específicos e pedagógicos; e
- ii) Sistema de Avaliação de Desempenho Profissional de Professores, que é uma avaliação obrigatória para os professores com o objetivo de fortalecer a profissão docente e

¹⁹ Maiores detalhes da carreira docente do Chile e do *Marco pela Buena Enseñanza* podem ser obtidos em: www.cpeip.cl.



contribuir para a melhoria da qualidade da Educação e utiliza como instrumentos:

- a) um portfólio (este mesmo instrumento é considerado tanto no Sistema de Reconhecimento como no processo de avaliação de desempenho docente);
- b) autoavaliação de reflexão profissional;
- c) entrevista por pares avaliadores; e
- d) relatório de referência, preenchido pelos diretores.

No Equador, em 2009, foi aprovada a lei que reestruturou a *Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional*, de 1990. A lei de 2009 introduziu três mudanças principais na carreira até então vigente: i) a contratação de professores com base em testes de competência e padrões claros; ii) a promoção com base em avaliações de desempenho, em vez de anos de serviço; e iii) a possibilidade de demissão por duas avaliações sucessivas de desempenho consideradas insuficientes. Outra importante alteração da nova carreira foi sua reestruturação em termos de evolução: a partir de 2009, foi composta por sete níveis (além do nível de ingresso na rede), que incluem cargos de regência e de gestão.

Os instrumentos de avaliação do sistema equatoriano são similares aos adotados no Chile (prova de conhecimentos, portfólios, incluindo observação de aula, autoavaliação, avaliação pelos pares e avaliação pelos estudantes e famílias). Professores considerados excelentes também recebem um bônus. Caso os professores apresentem desempenho insuficiente, é recomendada formação complementar oferecida pelo SiPROFe (*Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo*), considerando que a formação



de professores em serviço é uma ferramenta importante para fortalecer o desempenho profissional.

Singapura é reconhecida, internacionalmente, pela qualidade de seu corpo docente, e muito deste reconhecimento se deve ao fato de o professor ter um salário equiparável a outras profissões, como engenheiros, médicos e ocupações de maior status social e econômico. Isso é resultado de uma política nacional de valorização e atratividade da carreira docente. O país possui uma das estruturas de carreira mais desenvolvidas, orientada a partir de referenciais docentes nacionais e que inclui três trilhas que os professores podem seguir: ensino, liderança e especialista. O objetivo é dar oportunidades de desenvolvimento para as diferentes habilidades e aspirações dos professores. Para ter acesso às trilhas e movimentar-se entre elas, os professores precisam cumprir, no mínimo, três anos exclusivamente em sala de aula.

A evolução dos professores ao longo das trilhas ocorre a partir da avaliação de desempenho baseada no *Enhanced Performance Management System* (EPMS), criado em 2005. O foco do EPMS é o desenvolvimento de professores e futuros líderes a partir de duas perspectivas: i) formativa, focada em desenvolvimento profissional; e ii) avaliativa, focada na mensuração de capacidades de acordo com os referenciais docentes. A partir deste sistema, são obtidas recompensas monetárias de curto prazo, como bonificação de um ano por desempenho excelente e planejamento de carreira e promoções de longo prazo.

A Coreia do Sul tem sido reiteradamente classificada entre as nações com melhor desempenho no Pisa, e esta parece uma conquista notável para um país que construiu um sistema educacional totalmente novo a partir do final do século 20. A carreira docente no país prevê três trilhas com oportunidade de



evolução: tornar-se um professor mestre, tornar-se diretor ou tornar-se um “especialista em Educação”, como inspetor escolar ou especialista em pesquisa. A evolução é baseada em um sistema de pontos que considera: i) os anos de experiência docente; ii) o desempenho em avaliações anuais; e iii) a busca de oportunidades de desenvolvimento profissional. Os professores também podem ganhar pontos por formas específicas de serviço, como atuar em áreas remotas ou em escolas de Educação Especial (NCEE, s/d).

A remuneração é baseada em desempenho. O sistema varia de escola para escola, mas é desenvolvido nacionalmente, com orientação do Ministério da Educação. Os aumentos salariais dependem da qualidade da instrução, do tempo gasto na orientação do aluno, das contribuições administrativas e do desenvolvimento profissional de cada docente. Em 2010, a Coreia do Sul implementou o Sistema de Avaliação de Professores para Desenvolvimento Profissional, no qual colegas, líderes escolares, alunos e pais avaliam o desempenho do professor e os resultados são então usados para informar planos de aprendizagem profissional individualizados para cada professor. O Plano Diretor Nacional de Desenvolvimento Profissional, elaborado em 2015, estabelece uma estrutura abrangente para a aprendizagem profissional ao longo da carreira docente, inclusive recomendando formação específica de acordo com seu estágio de desenvolvimento de carreira.

3. Proposta de política pública: carreira docente

a) Objetivos e resultados esperados

O objetivo dessa proposta é **incentivar a implementação de carreiras docentes com incentivos financeiros atrativos, competitivos e transparentes**, especialmente nos primeiros anos de exercício,

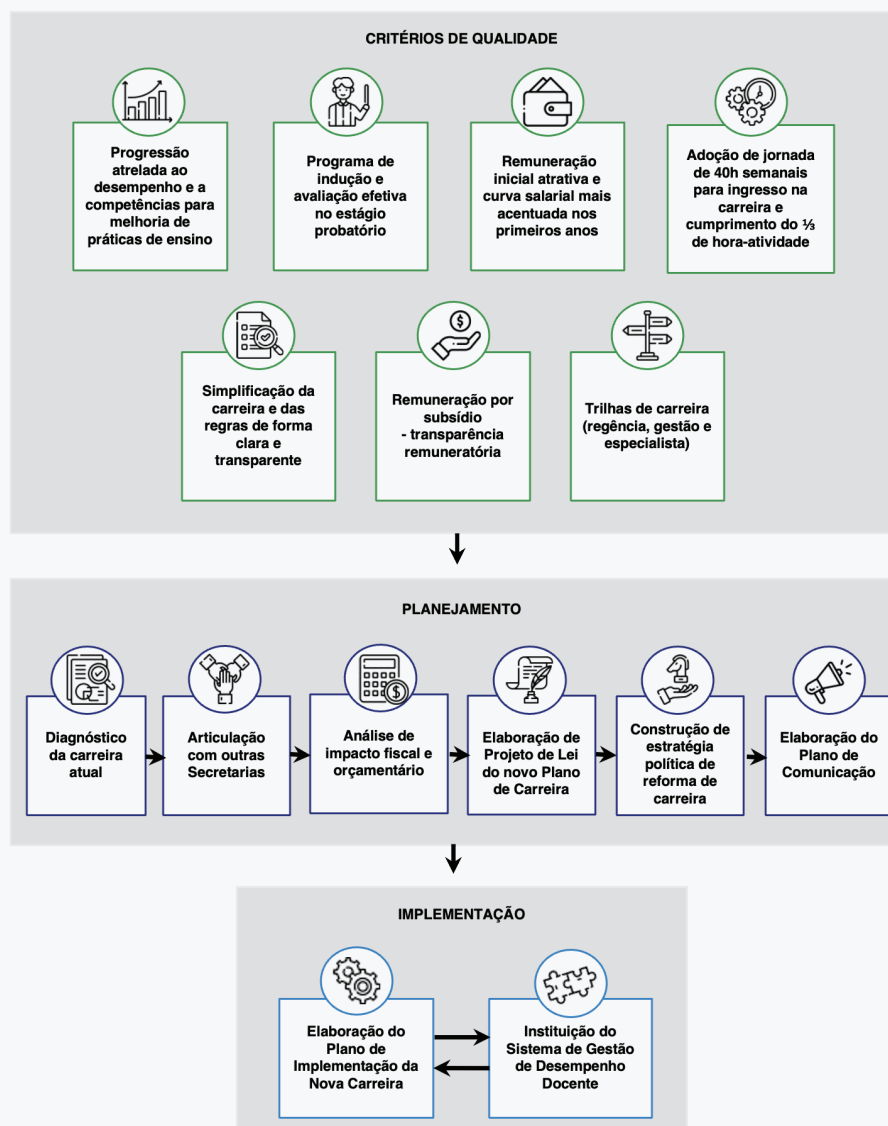
e evolução atrelada ao aprimoramento das competências profissionais, por meio de sistemas de gestão do desempenho e desenvolvimento docente.

Resultados esperados:

- ✔ Maior atratividade da carreira docente;
- ✔ Estímulo ao desenvolvimento profissional docente;
- ✔ Impacto positivo no nível de aprendizagem dos estudantes.

b) O desenho da política

Figura 8: Quadro-resumo da política de carreiras do Magistério



Elaboração: Profissão Docente.

Critérios de qualidade:

1. Progressão atrelada ao desempenho e ao desenvolvimento profissional, ancorada majoritariamente nos Referenciais Docentes adotados pela rede, é um caminho promissor, pois estimula o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas dos professores.

Os referenciais de atuação docente são um conjunto de competências e de desenvolvimento profissional esperados, ou seja, o que um professor deve saber e ser capaz de fazer para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Ademais, os referenciais docentes também podem ser parâmetro para a formação continuada e outras políticas docentes da rede.

Embora mais fácil de implementar, a evolução na carreira baseada apenas em tempo de serviço e/ou titulação é ineficiente para estes propósitos. A gestão do desempenho e do desenvolvimento docente, por sua vez, considera a atuação do professor como forma de orientar sobretudo o planejamento das ações formativas individuais e coletivas. Se bem implementada, a gestão do desempenho e do desenvolvimento se torna um processo formal e sistemático que desempenha um papel importante no aumento da eficácia da atuação docente e dos sistemas de ensino e, por sua vez, na melhoria da aprendizagem.

2. Um programa de indução e avaliação efetiva no estágio probatório pode funcionar como um indutor ao desenvolvimento de competências quando concebido com um forte caráter formativo, pois ocorreria em um momento crucial para os professores ingressantes, podendo impactar diretamente a aprendizagem dos estudantes (ver detalhes em [Proposta 3 - Desenvolvimento do Professor Ingressante e Estágio Probatório](#)).



3. Remuneração inicial competitiva é uma forma de aumentar a atratividade da carreira docente. A curva mais acentuada no começo da carreira, no entanto, deve ser combinada com amplitude remuneratória ao longo da carreira, sinalizando a valorização tanto dos ingressantes como dos atuais docentes em exercício na rede.

4. A adoção de uma **jornada de 40h** semanais para ingresso na carreira, a fim de garantir a dedicação integral do profissional à docência, e o **cumprimento do “um terço” de hora atividade**, destinado à formação continuada, planejamento coletivo, colaboração entre pares, planejamento individual de aulas e correção de atividades, como formas de viabilizar as condições básicas para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

5. A construção de **regras sólidas, transparentes e simples de serem compreendidas** por todos os professores, aumenta a legitimidade do plano de carreira e facilita a sua implementação. Por outro lado, a falta de clareza ou instabilidades nas regras (mudanças ou dissoluções) da carreira podem prejudicar sua credibilidade e reduzem o incentivo para os professores melhorarem o desempenho, adquirirem novos conhecimentos, habilidades e aplicá-los em sala de aula.

6. A remuneração por subsídio é um modelo de remuneração em parcela única, previsto no art. 39, §§ 4º e 8º da Constituição Federal, que promove maior transparência e segurança remuneratória. Neste modelo, é possível eliminar distorções existentes no modelo de remuneração por vencimentos, reduzir a complexidade da estrutura remuneratória e gerar maior sustentabilidade fiscal, facilitando, assim, a gestão dos recursos.

7. A adoção de **trilhas de carreira** é uma possibilidade cujo objetivo é oferecer oportunidades de crescimento profissional para atrair e reter talentos por meio de novos desafios e da complexidade das funções exercidas. É comum que, a fim de perseguir novos desafios profissionais, professores abandonem a sala de aula para atuar em cargos de gestão. As trilhas, neste caso, podem ser baseadas no conceito da carreira “em W”, ou seja: um professor pode atuar em posições de gestão e liderança e, posteriormente, retornar à regência sem ter sua progressão prejudicada por isso. Além disso, a progressão em cada um dos tipos de posição deve permitir progressão equivalente. O acesso às trilhas complementares pode ocorrer mediante processo seletivo baseado em competências.

Planejamento:

1. Diagnóstico da carreira atual, realizado a partir de um levantamento das características vigentes para as quais os gestores devem se atentar a fim de orientar sua tomada de decisão (forma de ingresso, cumprimento do “um terço” de hora atividade, estágio probatório, modelo de progressão/promoção, salário inicial, amplitude remuneratória, cargos/funções de gestão escolar, composição dos vencimentos, gratificações, transparência, análise remuneratória, estrutura de formação continuada, dentre outros).

2. A articulação com outras secretarias é parte importante para pactuação e apoio político no momento da construção da nova carreira, conferindo legitimidade e coerência interna ao projeto e conectando com a etapa de estratégia política da reforma da carreira.

3. Análise e avaliação de impacto fiscal e orçamentário,

conforme disponibilidade fiscal do governo e regras da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Federal nº 101/2000) e atualizações, de forma que a elaboração de uma carreira seja fiscalmente sustentável no curto, médio e longo prazos. Esta análise implica em “planejamento administrativo”, ou seja, conhecer o impacto orçamentário decorrente da reforma.

4. Elaboração de projeto de lei do novo plano de carreira

que contenha as alterações elaboradas de forma a refletir os objetivos da rede de ensino. A partir das experiências mobilizadas neste documento, há a sinalização de que adotar o formato de adesão voluntária dos professores é uma forma de pacificar o processo de reestruturação, uma vez que há indícios de maior êxito na gestão política da proposta e de redução de riscos de judicialização.

5. Elaboração de estratégia política da reforma da carreira,

considerando o momento político, os atores envolvidos (professores, diretores, outros profissionais da Educação, pais e alunos, sindicatos, organizações da sociedade civil, parlamentares, dentre outros), os riscos e possíveis formas de mitigá-los, o tipo de construção da reforma e a pactuação com os atores. Este diagnóstico poderá auxiliar na elaboração de estratégias eficazes tanto para implementação da política como para uma gestão eficaz dos atores envolvidos (Bruns & Luque, 2015; Schneider *et al.*, 2019).

6. Elaboração de plano de comunicação

com estratégias de alinhamento e comunicação voltadas para diferentes públicos: professores, demais profissionais do Magistério, famílias, estudantes e toda a sociedade. Este plano de comunicação pode, inclusive, abarcar material voltado para o corpo administrativo da secretaria, que será responsável pela implementação, manutenção e continuidade da política. Em especial, a comunicação direta e

frequente das lideranças da secretaria com os gestores escolares e professores é fator importante para o sucesso da implementação. Ademais, a operacionalização de uma política engloba engajamento dos atores envolvidos, sobretudo os professores, para fins de sua implementação. Neste sentido, destaca-se a importância de duas ações de comunicação: i) a cultura de escuta e construção coletiva com a rede; e ii) a disponibilização de informações claras por parte da Secretaria.

Implementação:

1. Elaboração de um plano de implementação englobando os estágios de execução da política pública (elaboração de normativos, criação de instrumentos de avaliação, governança dos atores envolvidos, políticas de comunicação voltadas para a compreensão das mudanças e engajamento na adesão, reestruturação de áreas e sistemas internos, avaliação e monitoramento dos resultados, dentre outros) e a governança dos atores envolvidos neste processo.

Pensar em uma carreira instigante, motivadora para os professores, e também no desafio da implementação desta carreira, implica em falar sobre o papel do setor de Recursos Humanos (RH) das secretarias. A fim de incentivar a valorização dos professores, é preciso fomentar mudança de cultura organizacional, com objetivo de conceber um **RH estratégico**, que pense nos professores não apenas como força de trabalho, mas como pessoas em sua integralidade – sempre com a finalidade de promover um ensino de excelência, com aprendizagem de alto nível.

Além disso, o RH estratégico tem também o papel de fortalecimento e/ou reorganização das áreas responsáveis pela gestão e implementação da carreira – para operacionalização em termos de governança e garantia da continuidade da política e formação de



capacidades estatais – considerando o período de implementação e as trocas de gestão –, sendo importante que setores responsáveis tenham equipe consolidada e competente, assim como meios e instrumentos adequados para a implementação da política.

2. Elaboração e instituição de um sistema de gestão do desempenho e do desenvolvimento docente, que consiste em um processo contínuo que vai desde a definição do desempenho e seu monitoramento até a implementação da política de desenvolvimento profissional e a avaliação e o aprimoramento do sistema. A implementação de um sistema de gestão do desempenho e do desenvolvimento (D&D) dos professores é desafiadora, mas torna os sistemas educacionais mais eficazes.

Uma das formas de conferir credibilidade ao sistema de gestão do desempenho e desenvolvimento é a estruturação por meio de um sistema de avaliações multidimensionais, que combina diferentes instrumentos – tais como testes de conhecimentos de conteúdo e pedagógicos, observações de sala de aula, portfólio que reúne evidências da prática docente, avaliações por colegas, alunos, pais e diretores de escola (conhecidas como “avaliação 360 graus”), entre outros.

A contratação de organizações externas²⁰ para elaborar e aplicar as avaliações pode ser um elemento a mais na construção de legitimidade do sistema. Além disso, o uso de especialistas externos bem treinados, o desenvolvimento de normas e instrumentos de avaliação claros e consistentes e o fornecimento de um *feedback* individualizado e detalhado são importantes para a mitigação de conflitos advindos do processo de avaliação – especialmente para observações em sala de aula e análise de portfólio.

²⁰ Assim como é feito com os programas de avaliação externa da aprendizagem dos estudantes.



c) Possíveis estratégias para construção de legitimidade, confiança e suporte

Um importante fator de sucesso para a implementação da carreira é a efetiva comunicação e pactuação com os atores envolvidos. As seguintes estratégias podem ser utilizadas para a construção de legitimidade e confiança:

- ✔ Escuta da rede para discussão e validação das propostas, instrumentos e mudanças previstas na carreira, configurando uma construção coletiva da reestruturação da carreira;
- ✔ Consulta ao Conselho Estadual de Educação e outros eventuais conselhos consultivos;
- ✔ Novamente, ressalta-se a importância de um plano de comunicação que torne claras as novas regras da carreira para os diversos públicos de interesse;
- ✔ Construção de instrumentos de avaliação que realmente sejam capazes de mensurar o desempenho, simples de operacionalizar e sujeitos a aperfeiçoamento, a fim de evitar sua ineficácia e conseqüente comprometimento do processo de evolução;
- ✔ Por fim, a participação/interlocução do Secretário de Educação em conversas, discussões e apresentações públicas sobre a nova carreira tem um importante papel no estabelecimento de legitimidade, confiança e pactuação com todos os envolvidos.

d) Monitoramento e avaliação

De modo a garantir a efetividade da política, os resultados e impactos esperados, é importante que haja a realização de uma análise contínua e periódica dos processos que compõem a política.



Dentre as possibilidades de monitoramento e avaliação, destacamos alguns caminhos que podem ser percorridos:

- ④ Desenho e aplicação periódica de pesquisa de mensuração do impacto da nova carreira na aprendizagem dos alunos;
- ④ Avaliação periódica da satisfação e sensação de desenvolvimento profissional dos professores, por meio de uma pesquisa tipo *survey*, com cotas por etapa, capital e interior e dependência administrativa, de acordo com os dados do último Censo Escolar;
- ④ Realização de grupos focais periódicos com professores e diretores para acompanhamento de suas impressões e sugestões para aprimoramento da política vigente;
- ④ Elaboração de métricas e instrumentos de avaliação destas métricas para avaliação do plano de evolução por desempenho e desenvolvimento;
- ④ A elaboração de métricas e instrumentos de avaliação destas métricas também pode ser aplicada para acompanhamento da evolução dos profissionais ao longo das trilhas (tempo, desistências e afins);
- ④ É durante a implementação que grande parte das falhas de formulação são percebidas a tempo para correção dos rumos da política (Lotta, 2015; 2021); por isso, parte importante do monitoramento cabe aos gestores, observando processos e resultados ocorridos ainda na fase de implementação.



Proposta 5

Política de formação continuada de professores

1. Introdução

A formação continuada de professores é uma estratégia amplamente utilizada para apoiar e valorizar os docentes no seu exercício profissional. Assim, todos os anos, as secretarias de Educação destinam quantias significativas de recursos para desenvolver ações de formação continuada. No entanto, esse investimento nem sempre é revertido no aprimoramento das práticas docentes e em consequências positivas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Um mapeamento do estado da arte da formação continuada no país (Davis, 2013) aponta uma série de desafios a serem enfrentados para garantir ações formativas que, de fato, apoiem os professores a aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas. São eles:

- ✔ Dificuldade em promover ações que atendam às demandas formativas de professores de diferentes etapas e modalidades, com graus variados de experiência profissional;
- ✔ Falta de preparo dos formadores e/ou de legitimidade do formador perante os pares;
- ✔ Dificuldade em avaliar a aprendizagem dos docentes ao término das formações e realizar o acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula para verificar se as

mudanças pretendidas pelas formações foram implementadas; e

- ✔ Falta de articulação com as demais políticas docentes da rede (ex.: medidas para valorizar a participação nas formações e tempo para formação, na escola e fora dela, dentro da jornada de trabalho).

Além disso, uma consulta nacional com profissionais da Educação (BCG; IAS, 2014) apontou como os três principais desafios da formação continuada no Brasil:

- ✔ A falta de incentivos para participar das formações;
- ✔ A escassez de tempo dos professores; e
- ✔ A pouca customização e aplicabilidade do conteúdo.

Não obstante, há também diversas políticas e práticas de formação continuada de professores em redes públicas brasileiras que enfrentam esses desafios e podem inspirar a criação de novas políticas públicas sistêmicas que, de fato, aprimorem a prática docente.

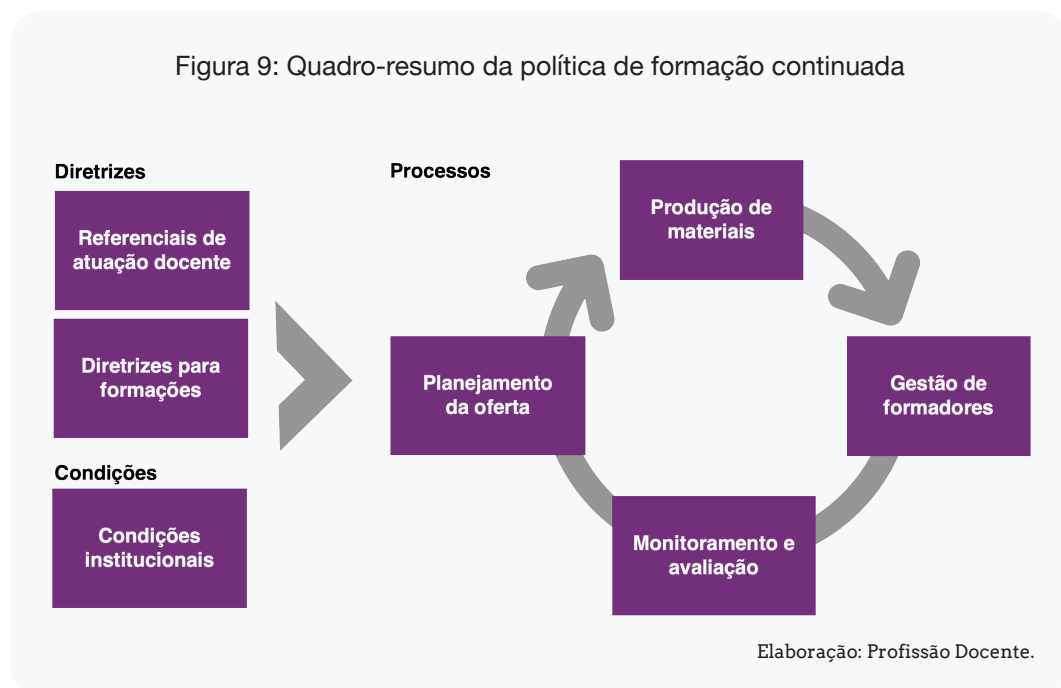
2. Proposta de política pública: formação continuada de professores

A proposta apresentada a seguir tem como objetivo apoiar as secretarias de Educação na organização de uma política de formação continuada que supere os desafios apontados anteriormente. Em outras palavras, uma política que promova:

- ✔ Formação com foco no que os professores irão trabalhar com os estudantes na sala de aula;
- ✔ Disponibilidade de tempo dos professores e incentivos para participarem da formação continuada; e

- ✓ Acompanhamento dos professores por profissionais qualificados durante e após os momentos formativos.

Neste contexto, a política é entendida mais como uma articulação de diversas ações do que como elaboração de um documento formal. Considerando o caráter contínuo da formação de professores, entende-se que a sua melhoria passa, necessariamente, pelo ajuste de **processos**, que sejam orientados por **diretrizes** e tenham assegurado **condições** para operacionalização. Dentro dessas três dimensões, foram identificados sete elementos para a superação do modelo de oferta de ações formativas fragmentadas em direção a uma política institucionalizada, com formações recorrentes, frequentes, efetivas e que alcancem todos os educadores.



Embora estruturante, essa proposta não é exaustiva e nem se propõe a apontar um único ponto de chegada. Cada secretaria de Educação tem um histórico próprio e características específicas e pode se beneficiar em maior ou menor grau de elementos diferentes dessa proposta. São muitos os caminhos possíveis para que as formações continuadas ocorram de forma sustentada e com qualidade.

a) O desenho da política

A proposta detalha recomendações para cada elemento de uma política pública de formação continuada. Essas recomendações foram baseadas em aprendizados de estudos acadêmicos e orientadas por experiências de redes públicas brasileiras que conseguiram organizar processos formativos efetivos de apoio aos professores, para aprimorar a prática profissional em favor da melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Foram consideradas, também, as Diretrizes Nacionais Curriculares e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores (DCN e BNC-FC), que trazem avanços e contribuições importantes para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada em todo o país.

Trazemos, a seguir, uma breve descrição de cada elemento, com apontamentos do que se espera alcançar e possíveis caminhos para a implementação de mudanças.

1. Referenciais de atuação docente: definição do que a rede espera dos professores em termos de conhecimentos, competências e práticas docentes para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Alinhar os diversos atores da rede sobre o que os professores precisam saber e ser capazes de fazer facilita a **coerência entre os diversos processos formativos focados nos professores** (ex.: cursos e oficinas, acompanhamento pedagógico, colaboração entre pares, autoavaliação etc.) e favorece o **alinhamento estratégico entre a política de formação continuada e as demais políticas docentes**, como seleção, estágio probatório e carreira.



Ações sugeridas: a Matriz de Desenvolvimento Profissional Docente, que consta como anexo do documento BNC-Formação Continuada na Prática, foi elaborada junto a um grupo de técnicos de secretarias municipais e estaduais de Educação. Este documento pode servir como um ponto de partida para a discussão e adequação ao contexto local, em um processo que amplie progressivamente o número de pessoas envolvidas, seja por meio de grupo de trabalho, encontros ou consulta pública, chegando-se a uma visão compartilhada da docência na rede.

2. Diretrizes para formações: definição de critérios que orientem o planejamento, a produção, o monitoramento e a avaliação dos processos formativos. Além de promover a coerência da formação continuada, esses critérios ajudam a assegurar a qualidade das ações formativas, aumentando a probabilidade de impacto na prática dos professores e no aprendizado dos estudantes.

Uma referência importante são as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica de 2020. Elas apontam a importância das seguintes características para formações que pretendem promover a mudança de práticas pedagógicas: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, uso de metodologias ativas de aprendizagem, trabalho colaborativo entre pares, duração prolongada e coerência com as políticas educacionais da rede.

Ações sugeridas: as diretrizes podem ser discutidas e aprofundadas pelos profissionais da rede e consolidadas em documentos orientadores ou normativas para facilitar o compartilhamento entre os diversos atores. Oficinas formativas sobre as diretrizes também podem contribuir para a apropriação do seu conteúdo.



3. Condições institucionais para a formação continuada: há uma série de fatores que afetam a participação dos professores nas formações (ex.: disponibilidade de tempo, incentivos de progressão na carreira e flexibilidade da carga horária) ou que condicionam a oferta de formação (ex.: espaços e recursos materiais disponíveis, arranjo institucional existente). Neste documento, destacamos duas condições determinantes para o sucesso de uma política de formação.

a) Disponibilidade de tempo dos professores para formação

A Lei Federal nº 11.738/2008 já prevê um terço da carga horária dos professores para momentos sem interação com os educandos e indica que parte desse tempo seja destinado para estudos e formação continuada. No entanto, ainda é preciso organizar o uso desse tempo em cada rede para que seja produtivo. Um exemplo de questão a ser decidido é a disponibilidade de horários na jornada para que os professores possam se reunir, de maneira presencial ou on-line, com outros profissionais da unidade educacional, da etapa/série, da área/componente curricular e das modalidades em que lecionam.

Ações sugeridas: quando a organização do horário dos professores depende exclusivamente dos gestores escolares é mais difícil garantir tempo coletivo de formação para todos os professores. Há secretarias que estabelecem diretrizes fixando dias específicos da semana para a formação de professores de determinado perfil - geralmente, por série, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e por área/ componente, para os Anos Finais e o Ensino Médio. Dessa forma, é mais fácil



alinhar a disponibilidade dos professores para a formação entre pares e organizar uma estratégia em nível de rede para evitar que os estudantes sejam prejudicados com a ausência do professor durante os períodos de formação.

Soluções já implementadas: em Sobral (CE), é garantido aos professores um dia por mês para formação centralizada, período no qual um professor substituto assume a sala de aula para conduzir o plano de aula articulado com o professor da turma e a coordenação pedagógica. Em Teresina (PI), as turmas de Anos Iniciais do 3º e 5º anos são divididas entre dois professores, que se especializam em áreas diferentes e se alternam na participação de formações continuadas específicas. No Espírito Santo, os horários de formação são viabilizados organizando-se a atribuição de aulas dos professores especialistas desde o início do ano letivo.

b) Arranjo institucional e governança da formação de professores

Um desafio enfrentado pelas secretarias de Educação ao pensar ações de formação continuada é atender às inúmeras demandas formativas, vindas de políticas públicas a serem implementadas, de clamor popular, da proposta pedagógica da própria escola, da iniciativa dos professores etc. É preciso organizar uma equipe responsável por organizar as diversas ações formativas da rede, com profissionais dedicados para o planejamento, execução, monitoramento e avaliação da formação continuada. Um arranjo institucional e uma governança bem definidos permitem que as demandas formativas



sejam conciliadas dentro do tempo proposto para todas as formações, com foco nas ações que mais contribuem para o desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem dos estudantes.

Ações sugeridas: estruturar uma equipe central responsável pela gestão pedagógica, administrativa e operacional das diversas ações formativas da rede, visando garantir a coerência e qualidade de todas essas ações. E articular, por meio de reuniões periódicas e processos bem definidos, os responsáveis pelas políticas de formação continuada, de currículo e de avaliação educacional, de modo a promover um alinhamento sobre o que a rede quer alcançar em termos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e qual deve ser o apoio oferecido aos professores para alcance dos resultados desejados.

4. Processos de planejamento das formações: o desenho das formações parte da definição dos resultados de aprendizagem dos estudantes a serem alcançados e da identificação das mudanças necessárias na prática docente para alcançar esses resultados. A transformação da prática docente será mais frequente na medida em que as **ações formativas estejam alinhadas com premissas de qualidade e as condições institucionais existentes** na rede.

Ações sugeridas: definir o conteúdo das formações a partir do currículo, do material didático e dos resultados de avaliação de aprendizagem da rede facilita e potencializa a atuação dos professores na escola. Além disso, organizar formações focadas no conhecimento específico das etapas/séries/áreas/componentes curriculares e alinhadas ao contexto da escola torna mais provável



que os professores consigam aplicar os aprendizados da formação em sala de aula. Atender essas necessidades formativas diversas envolve uma definição sobre como dividir e articular os momentos formativos, definindo, inclusive, quando os encontros são realizados de maneira centralizada e quando devem acontecer nas escolas.

5. Processo de produção dos materiais e das pautas: há um trabalho intensivo de produção de pautas formativas e outros materiais que apoiem as formações, que pode ser executado pela própria secretaria ou com instituições de Ensino Superior, organizações privadas, centros de estudos e outras instituições formadoras. De qualquer modo, cabe à secretaria **garantir a qualidade das pautas e dos materiais formativos desenvolvidos e prezar pela execução das ações dentro do prazo acordado.**

Para que se possa conciliar a qualidade da formação com a escala necessária para atender a redes de ensino com muitos professores, a tecnologia pode ser uma peça fundamental. Por exemplo, as pautas formativas podem ser criadas em âmbito central e compartilhadas com coordenadores pedagógicos em uma plataforma digital. Esse mesmo tipo de ambiente virtual pode ser utilizado, também, para armazenar os dados de participação nas formações e avaliação da qualidade da formação pelos participantes, permitindo que essas informações sejam consideradas para ajustar e criar novas ações formativas.

Soluções já implementadas: A formação continuada no estado do Ceará (Paic) é organizada para que os formadores discutam com os professores as rotinas pedagógicas organizadas nos materiais estruturados da rede e os professores planejem colaborativamente quais estratégias e métodos de ensino adotarão junto aos alunos nas semanas posteriores à formação. Os materiais para os estudantes



e para a formação dos professores foram elaborados de maneira articulada e incremental. A formação estruturada do estado teve início, em 2008, com Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; em 2011, cobria todos os Anos Iniciais; e, em 2016, foi ofertada, também, para o 9º ano.

6. Estratégia de seleção, formação e acompanhamento de formadores: para promover boas experiências de aprendizagem para os professores, há um conjunto específico de conhecimentos e habilidades que os formadores precisam desenvolver.

A qualidade das experiências formativas depende, em grande medida, dos profissionais que executam e gerenciam as formações, seja no órgão central, nas regionais ou nas unidades educacionais. Há diversos profissionais que podem exercer papel de formador nas redes: coordenadores pedagógicos/pedagogos, professores coordenadores de área, tutores, formadores do órgão central ou das regionais, formadores para iniciativas específicas. Para processos formativos por componente ou área curricular, os formadores precisam ter formação específica.

Ações sugeridas: selecionar formadores entre pessoas que conheçam boas práticas de sala de aula e entendam como os adultos aprendem, com habilidades de falar em público, trabalhar em equipe e gerir conflitos. A formação e o acompanhamento do trabalho dos formadores devem incentivar o domínio e o uso de estratégias formativas centradas na prática docente, como discussão de planos de aula, análise de atividades de alunos e vídeos de aula etc. Atrair e manter bons profissionais em funções formativas pode demandar a criação de benefícios como gratificações, incentivos para progressão na carreira e flexibilidade de jornada.



Soluções já implementadas: no âmbito do programa Formadores em Ação, a secretaria de Educação do Paraná seleciona, entre os professores da própria rede, formadores para dedicar parte de sua carga horária total como líder de grupos de estudos. O processo seletivo inclui prova escrita e análise de vídeo, que avaliam conhecimentos sobre metodologias ativas de ensino, políticas educacionais da rede e estratégias para engajar professores no compartilhamento de saberes e na abertura à contribuição de colegas. Na execução de suas atividades, os formadores recebem de técnicos da secretaria devolutivas sobre os planos de formação que desenvolveram e as formações que executaram (estas são acompanhadas de maneira amostral).

7. Sistema de monitoramento e avaliação da formação: o acompanhamento sistemático da formação continuada, durante e após a sua execução, demanda a definição de rubricas de avaliação, instrumentos e processos para coleta de informações e responsáveis pelas ações.

O levantamento e a análise de informações sobre a execução e os resultados alcançados pelos processos formativos ofertados auxiliam os gestores na tomada de decisão sobre a continuidade, o encerramento ou o aprimoramento das ações formativas, concentrando os recursos nas formações mais eficazes em promover a melhoria da Educação na rede.

Ações sugeridas: o monitoramento da participação dos professores, da execução do cronograma e da avaliação dos encontros formativos permite ajustes imediatos na formação para a melhoria dos resultados ao final da formação. Isso pode ser feito por meio de registros de presença e questionários para os professores participantes (e os formadores) ao final de cada encontro.



Em relação à avaliação da formação, é possível analisar não apenas o nível de satisfação dos professores, mas, também, os efeitos da formação nos conhecimentos e práticas dos professores e os efeitos da formação nas aprendizagens dos estudantes. Para avaliar a aprendizagem dos participantes, podem ser usados registros escritos, portfólios ou atividades de simulação. E para avaliar a repercussão nas ações pedagógicas, podem ser usadas estratégias como observação de sala de aula, análise dos planos de aula e relatos da prática docente. Em algumas redes, o acompanhamento pedagógico pode ter essa função. Por fim, a análise dos efeitos na aprendizagem dos estudantes pode ser feita usando os resultados de avaliação (interna e externa) e informações obtidas por meio de entrevistas ou grupos focais com estudantes, responsáveis, gestores escolares e outros.

b) Conclusão

A melhoria da qualidade educacional das redes públicas demanda a organização de processos formativos que promovam a reflexão docente sobre a própria atuação e a adoção de práticas pedagógicas que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

A proposta apresentada buscou contribuir para a consolidação de processos formativos que apoiem os professores a tomarem decisões mais assertivas sobre a aplicação de novas formas de ensinar nas situações particulares que vivenciam, e a mudarem suas práticas de maneira profunda e sustentável.

Ainda que existam muitos desafios a serem superados para promover o desenvolvimento profissional dos professores a partir de iniciativas coerentes de formação continuada, há também muitas ideias sendo discutidas e soluções já implementadas no Brasil que podem inspirar outras redes a avançarem nessa direção.

REFERÊNCIAS



Normativos

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). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Lei Federal n° 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 27 jun. 2022.

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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 15 jun. 2022.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 1988.

SOBRAL. Decreto n° 1.325, de 22 de agosto de 2011. Regulamenta a Lei Municipal n° 1.021, de 30 de junho de 2010, que aperfeiçoa as regras e procedimentos sobre o Plano de Carreira e Remuneração (PCR) do Grupo Ocupacional do Magistério (MAG) do Município de Sobral e dá outras providências. Sobral: Câmara Municipal, [2011]. Disponível em: <https://www.sobral.ce.gov.br/diario/public/iom/IOM309.pdf>



SOBRAL. Lei nº 1.021, de 30 de junho de 2010. Altera a Lei nº 256, de 30 de março de 2000, para aperfeiçoar as regras e procedimentos sobre o Plano de Carreira e Remuneração (PCR) do Grupo Ocupacional do Magistério (MAG) Público do Município de Sobral e dá outras providências. Sobral: Câmara Municipal, [2010]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18755127-Lei-n-1021-de-30-de-junho-de-2010.html>

Referências Bibliográficas

AARONSON, D.; BARROW, L. & SANDER, W. (2007). *Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools*. Journal of Labor Economics, 25: 95–135.

ABRUCIO, F. L. (Coordenação). *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança* / Fernando Luiz Abrucio, coordenação. São Paulo: Moderna, 2016.

BAAH-BOATENG W. *Human capital development: The case of education as a vehicle for Africa's economic transformation*. Legion J Int Affairs Diplomacy, 7, 31–55, 2013.

Béteille, T.; Evans, D. (2018). *Successful teachers, successful students: recruiting and supporting society's most crucial profession*. Washington, DC: World Bank Group.

BERTONI, E.; ELACQUA, G.; MÉNDEZ, C.; SANTOS, H. (2020). *Teacher hiring instruments and teacher value added: evidence from Peru*. IDB Working Paper Series; 1199.

Black, Carolyn; Bowen, Louise; Murray, Lorraine; Zubairi, Sanah Saeed. *Evaluation of the Impact of the Implementation of Teaching Scotland's Future*. Scotland: Social Research series, 2016.

BORN, B. *Transformar a formação de professores pela prática: um*



desafio possível. In. O papel da prática na formação inicial docente. Organização Instituto Península/Profissão Docente - 1.2d. São Paulo: Moderna, 2019.

Born, B. (2021). Condições institucionais para formação continuada no Brasil: revisão de literatura. Ribeirão Preto: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ZrZtOZxFBlkVigkKVrsfS_RZBZkqe7Qw/view?usp=sharing

Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2009). *Teacher Preparation and Student Achievement*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 31 (4): 416–40.

Brasil. Ministério da Educação. (s.d.). Construindo políticas de valorização dos profissionais da Educação Básica. Disponível em: <https://planodecarreira.mec.gov.br/>.

Bruns, B. & Luque, J. (2015). Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, DC: World Bank.

Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). *Measuring the impacts of teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates*. American Economic Review, 104(9), 2593-2632.

CHETTY, R., FRIEDMAN, J. & ROCKOFF, J. (2014a) *Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*. American Economic Review, 104 (9): 2593–632.

Chingos, M., & P. E. Peterson (2010). *Do School Districts Get What They Pay for? Predicting Teacher Effectiveness by College Selectivity, Experience, Etc.* Harvard University Program on Education Policy and Governance Working Paper 10-08, Harvard University, Cambridge, MA.



CLOTFELTER, C. T.; LADD, H. F.; VIGDOR, J. L. *Teacher credentials and student achievement: longitudinal analysis with student fixed effects*. *Economics of Education Review*, Cambridge, v. 26, p. 673-682, 2007.

_____. (2010). *Teacher credentials and student achievement in high school: a cross subject analysis with fixed effects*. *Journal of Human Resources*, Madison, n. 45, p. 655-68.

COENEN, J. *et al.* (2018). *Teacher characteristics and their effects on student test scores: A systematic review*. *Journal of Economic Surveys*, v. 32, n.3, p. 848-877.

CONSED & CONSAD. (2021). *Temas estratégicos para as carreiras do magistério*. Relatório. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/products/fcmkvja3eid4f8c0jdh80l5d3xh3zk.pdf>.

CONSED; UNDIME (2021). *BNC-Formação Continuada na prática: implementando processos formativos orientados por referenciais profissionais*. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/29-11-2021-23-25-undime-e-consed-e-lancam-o-documento-bnc-formacao-continuada-na-pratica-implementando-processos-formativos-a-partir-de-referenciais-profissionais?fbclid=IwAR1MZOb94P91S6BDhfYT6fBRx6P7LvXPMnAgX0exVEZy4RoB3oLnTFdb5c0>. Acesso em 15 jun. 2022.

COWAN, J.; GOLDHABER, D. *National board certification and teacher effectiveness: evidence from Washington State*. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, v. 9, n. 3, p. 233-258, 2016.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. *Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer*. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

Darling-Hammond, L. *et al.* (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. Jossey-Bass; 1st edition.



Davis, C. L. F. (2013). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Textos FCC*, 34, 104, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2452>

Delors, J. *et al.* (1998). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso em 25 jul. 2018.

ELACQUA, G.; HINCAPIÉ, D.; VEGAS, E.; ALONSO, M. Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018.

EQUADOR. *Edital Ministry of Education of Ecuador. "Quiero Ser Maestro"*. Process to select the best teachers. Ministerio de Educación, 2022. Disponível em: <https://educacion.gob.ec/proceso-quiero-ser-maestro/>

ESTRADA, R. (2013). *Rules rather than Discretion: Teacher Hiring and Rent Extraction*. Manuscript. Paris School of Economics, Paris, France. http://www.cedlas-er.org/sites/default/files/cer_ien_activity_files/estrada.pdf

Ferraz, C.; Bruns, B. (2012). *Paying Teachers to Perform: The Impact of Bonus Pay in Pernambuco, Brazil*. Documento de trabalho. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2012. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED530173>.

GATTI, B. A. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas / Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

HANUSHEK, E. A. (2003). *The failure of input-based schooling policies*. *The Economic Journal*, n. 113, p. 64-98.



HANUSHEK, E. A. *The economic value of higher teacher quality.*

Economics of Education Review, 30, 466-479, 2011.

Hanushek, E. & Rivkin, S. (2010). *Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality.* *American Economic Review* 100 (2): 267–71

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York: Teachers College Press.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: 27 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 27 jun. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. O Papel da prática na formação inicial de professores. Profissão Docente – 1. ed. São Paulo: Moderna, 2019.

JACOB, B. *et al.* (2016) *Teacher applicant hiring and teacher performance: Evidence from DC public schools.* N° w22054. National Bureau of Economic Research.

Kane, T. J. ; Rockoff, J. E. ; & Staiger, D. O. (2008). *What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City,* *Economics of Education Review*, Volume 27, Issue 6, p. 615-631.

LAVONEN, J. *Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to a career in teaching: An international and market-based perspective, by the McKinsey Group.* *The Physics Teacher*, American Association of Physics Teachers, v. 48, n. 9, p. 622–622, 2010.



LEMOS, R.; RIVAS, C. (2019). *Selección y desarrollo de docentes y directivos*. Banco Mundial.

Lima, Mário Jorge Cruz. A avaliação do estágio probatório docente no estado do Amazonas: estratégias para garantia de direitos e oportunidades. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. 2018.

Lotta, G. (2015). *Burocracia e Implementação de Políticas de Saúde*. Ed. Fiocruz, Rio de Janeiro.

_____. (2021). *Burocracia e Implementação de Políticas Públicas: Desafios e Potencialidades para Redução de Desigualdades*. Cadernos Enap, v. 81, 1-98.

Marcelo, Carlos; Burgos, Denia; Murillo, Paulino; López, Altagracia; Gallego-Dominguez, Carmen; Mayor, Cristina; Herrera, Barbarita; Jáspez, Juan Francisco. *La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO*. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 71, núm. 2. 2016.

Moriconi, G. M. (coord.) (2017). *Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências* / Moriconi, G.; Davis, C.; Tartuce, G.; Nunes, M.; Esposito, Y.; Simielli, L.; Teles, N. São Paulo: FCC, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/340>.

Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. London: McKinsey. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf.

Movimento Pessoas à Frente. (2018). *Gestão do Desempenho e Desenvolvimento: Guia para implementação*. Disponível em: https://movimentopessoasafrente.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Guia-Pratico-III_Desempenho.pdf.



NEILSON, C.; GALLEGOS, S.; CALLE, F. *Screening and Recruiting Talent At Teacher Colleges Using Pre-College Academic Achievement*. Industrial Relations Section Working Paper Series N° 636, 2019.

OCDE. *Working and learning together: rethinking human resource policies for schools*. OECD Publishing, 2019.

OCDE. *Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OCDE Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/a-flying-start-cf74e549-en.htm>.

PETTY, T. M.; GOOD, A. J.; HANDLER, L. K. *Impact on student learning: National Board Certified teachers' perspectives*. Educ Pol Anal Arch. 24-49, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006.

Pinto, Cristine; Ponczek, Vladimir; Arabage, Amanda; Dias, Mateus. *Avaliação de Impacto do Programa Tutoria de Manaus*. São Paulo: FGV, 2017.

Prado, M. (2019). Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada. Texto para Discussão n° 46. Brasília: Inep.

RIVKIN, S. G., E. A. HANUSHEK, and J. F. Kain. (2005). *Teachers, Schools, and Academic Achievement*. *Econometrica* 73 (2): 417–58.

ROCKOFF, J. E. (2004). *The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data*. *American Economic Review*, 94 (2): 247–52.

Samuels, Sheldon James. *An evaluation of the primary school teacher induction training program in Belize*. 149 p. Doutorado

em Educação. Oklahoma State University. 2011.

Schneider, B. R., Estarellas, P. C., & Bruns, B. (2019). *The politics of transforming education in Ecuador: Confrontation and continuity, 2006–2017*. *Comparative Education Review*, 63(2), 259-280.

Siqueira, F. (2020). Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras: uma análise multivariada em painel. 169 f. Tese de doutorado. Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo.

The National Center on Education (NCEE). (s.d.). *Top-performing countries: Korea*. Disponível em: <https://ncee.org/country/korea/>.

UNESCO (2014). *Comparación de resultados del segundo y tercer estudio regional comparativo y explicativo: SERCE Y TERCE 2006–2013*. Santiago: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.

Editais consultados

CEARÁ. Edital n° 003/2009. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/concursos/SEDUCCE2009/arquivos/ED_1_2009_SEDUC_CE21_08_2009_PUBLICADO_DOE.PDF.

CEARÁ. Edital n° 007/2013. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/concursos/SEDUC_CE_13/arquivos/EDITAL_N007.2013_VERS__O_DOE_DE_07.06.2013.PDF.

CEARÁ. Edital n° 030/2018. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/index.php/noticias/14-lista-de-noticias/1763-2018-07-20-21-32-11>.

CURITIBA. Edital n° 8/2019. Disponível em: <https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=718>.



MATO GROSSO. Edital n° 01/2017. Disponível em: http://www.gestao.mt.gov.br/images/files/EDITAL_N_0012017_SEDUC_DOE_0307201717082017141549.pdf.

PARANÁ. Edital n° 017/2013. Disponível em: <https://static.pucpr.br/2018/02/edital-017-2013-seed-magisterio.pdf>.

PARANÁ. Edital n° 031/2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-09/edital_312021_dgseed.pdf.

SOBRAL. Edital n° 03/2009. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/edital-300-vagas-para-professores-na-prefeitura-de-sobral-ce>.

SOBRAL. Edital n° 04/2011. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/edital-prefeitura-de-sobral-ce-abre-160-vagas-para-professores-da-rede-municipal>.

SOBRAL. Edital n° 001/2016. Disponível em: https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-sobral-ce-abre-concurso-publico-para-contratar-162-novos-docentes/1358308/9c4c21238d/edital_de_abertura_n_001_2016.pdf.

SOBRAL. Edital n° 04/2018. Disponível em: https://arquivo.pciconcursos.com.br/concurso-publico-com-mais-300-vagas-e-realizado-pela-prefeitura-de-sobral-ce/1437397/be62b6bcd7/edital_de_abertura_n_04_2018.pdf.

TERESINA. Edital n° 007/2019. Disponível em: https://nucepe.uespi.br/downloads/conc_semec2019/edital_n_007_2019_conc_semec2019.pdf.




TODOS
PELA
EDUCAÇÃO



 TODOSPELAEDUCACAO.ORG.BR

 /TODOSEDUCAO

 @TODOSEDUCAO

 @TODOSPELAEDUCACAO

 /USER.TODOSPELAEDUCACAO

 /COMPANY/ TODOSPELAEDUCACAO

 TODOS PELA EDUCAÇÃO