

Desafios da profissão docente

EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL E O CASO BRASILEIRO

FERNANDO LUIZ ABRUCIO
CATARINA IANNI SEGATTO

ORGANIZAÇÃO
INSTITUTO PENÍNSULA
INSTITUTO AYRTON SENNA

Fundação **Santillana**



Desafios da profissão docente

© 2021 Editora Moderna.

EDITORA MODERNA

Diretor de Relações Institucionais

Luciano Monteiro

Gerente de Relações Institucionais

Karyne Alencar Castro

FUNDAÇÃO SANTILLANA

Diretor Acadêmico

Miguel Thompson (*in memoriam*)

Diretor de Políticas Públicas

André Lázaro

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação e edição

Ana Luisa Astiz / AA Studio

Preparação

Marcia Menin

Revisão

Cida Medeiros e Marcia Menin

Projeto gráfico

Paula Astiz

Editoração eletrônica

Paula Astiz Design

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Abrucio, Fernando Luiz

Desafios da profissão docente : experiência internacional e o caso brasileiro / Fernando Luiz Abrucio, Catarina Ianni Segatto ; [organização Instituto Península, Instituto Ayrton Senna]. – São Paulo : Moderna, 2021.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5816-189-9

1. Educação - História 2. Prática de ensino 3. Professores - Formação
4. Professores - Formação - História I. Segatto, Catarina Ianni. II. Instituto Península. III. Instituto Ayrton Senna. IV. Título.

21-68605

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

Desafios da profissão docente

EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL E O CASO BRASILEIRO

FERNANDO LUIZ ABRUCIO
CATARINA IANNI SEGATTO

ORGANIZAÇÃO
INSTITUTO PENÍNSULA
INSTITUTO AYRTON SENNA

Fundação **Santillana**

 **MODERNA**

INSTITUTO PENÍNSULA

Presidente do Conselho

Ana Maria Diniz

Diretora Executiva

Heloisa Morel

Equipe

Daniela Kimi

Lia Glaz

Marina Brito Ferraz

Natalia Puentes Montoya

Responsáveis técnicos

Lia Glaz

Maria Camila Mourão Mendonça de Barros

INSTITUTO AYRTON SENNA

Presidente

Viviane Senna

Vice-Presidente Corporativo

Ewerton Fulini

Vice-Presidente de Educação, Inovação e Estratégia

Tatiana Filgueiras

Especialistas em Formação de Educadores

Helena Faro (Gerente Executiva)

Beatriz Lima

Isabel Furlan

Juliana Azevedo

Silvia Lima

Simone Mennella

Grupo de Trabalho sobre Formação de Educadores (2018)

Antônio Bara Bresolin

Helena Faro

Cacau Lopes da Silva

Mozart Neves Ramos

Sandra Ponzio

Simone André

Comunicação e Marketing

Fabiana Fragiacomio (Gerente Executiva)

Marília Rocha (Coordenadora)

Secretária

Marina Seixeiro

Equipe de pesquisa

Coordenação da pesquisa

Catarina Ianni Segatto

Fernando Luiz Abrucio

Auxiliares de pesquisa

Luisa Heráclio Panico

Marina Katurchi Exner

Equipe de produção

Leitura crítica

Sandra Ponzio

Helena Faro

Marília Rocha

Natalia Puentes Montoya

7	Apresentação
11	Agradecimentos
	<small>CAPÍTULO 1</small>
13	A centralidade do professor na agenda educacional contemporânea
	<small>CAPÍTULO 2</small>
27	Reformas e estruturação da profissão docente: experiência internacional
	<small>CAPÍTULO 3</small>
81	Profissionalização docente no Brasil: trajetória histórica, principais desafios e agenda de reformas
	<small>CONCLUSÃO</small>
155	Proposta de estratégia de reformas da profissão docente no Brasil
161	Referências bibliográficas
187	Autores
189	Parceiros

Apresentação

Atualmente, um dos impactos diretos na qualidade da Educação é a política pública de formação de professores. Entre os dez países mais bem colocados do último Programme for International Student Assessment (Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), oito estão focados na implementação de políticas sistêmicas de formação e valorização dos docentes, porque os enxergam como fator-chave para assegurar o aprendizado. Levando em conta a relevância do tema, as incontornáveis demandas e as necessárias reconfigurações do papel desses profissionais na sociedade contemporânea, surgem algumas perguntas. O que define um professor de qualidade? Quais valores, habilidades e competências permeiam sua prática? Como foi formado? Como desenvolve seu trabalho com qualidade ao longo do tempo?

Nosso desafio como país, além de deixar a carreira docente mais atrativa, é estabelecer políticas públicas que considerem o professor um profissional fundamental para a sociedade, que precisa ser valorizado, bem-preparado e desenvolvido integralmente em suas dimensões intelectual, física, cultural, social e emocional para conseguir desempenhar seu papel com excelência.

Para resolver o desafio urgente da demanda por esses profissionais e de sua qualificação, não basta seguir rotas de fuga tradicionais, que apenas endereçam o aspecto quantitativo da situação, preenchendo vagas sem um olhar cuidadoso para as necessidades de cada região, ciclo, modalidade, disciplina, sem considerar a preparação adequada em questões metodológicas ou ofertando somente formações continuadas pontuais, que não dialogam com o cotidiano desses profissionais. Essa é uma das principais conclusões da pesquisa de Fernando Luiz Abrucio e Catarina Ianni Segatto, a qual reconhece boas práticas de formação docente no mundo, recupera o histórico da formação de professores no Brasil, propõe

ajustes nos âmbitos do governo, da academia, da escola e das redes de ensino e apresenta indicações de como o terceiro setor pode ajudar a criar e implementar políticas adequadas e efetivas.

Quando o Instituto Península e o Instituto Ayrton Senna se uniram para propor à equipe de pesquisa o amplo estudo que resultou nesta publicação, um dos objetivos era também o de contribuir para a atual discussão nacional, fornecendo mais subsídios para pensar e instituir o necessário aperfeiçoamento da política de formação docente no Brasil. Mais do que apenas aprimorar os próprios projetos e iniciativas, ao compreender as bases e princípios de modelos formativos que têm demonstrado melhores resultados em diversas realidades, as duas organizações cumprem o papel social de disseminar conhecimentos e evidências que estimulem novas práticas por diversos outros atores do cenário educacional.

Nas próximas páginas, destaca-se a importância da articulação e atuação sistêmica do chamado “tripé formativo” – universidades, redes de ensino e escolas –, pois ele ainda carece de coordenação, algo que deve ser revertido para que o Brasil tenha de fato um planejamento estratégico no campo da Educação, casando a formação inicial e a continuada com a demanda do trabalho docente no dia a dia das salas de aula. O estudo também aponta para a relevância de incentivos reais para promover a formação de profissionais nas regiões, áreas de conhecimento e etapas de ensino com maior déficit, compartilhando análises essenciais sobre a distribuição dos professores segundo diferentes características e necessidades.

Além de melhorar a oferta e fortalecer a articulação do tripé formativo, são muitos os desafios e as oportunidades apontados pela pesquisa. Para citar mais alguns: a formulação de políticas que estimulem o desenvolvimento pleno do professor; o aprimoramento das regras de gestão da carreira nas redes; e a transformação de escolas em ambientes de investigação, reflexão, formação e motivação para o aprendizado contínuo do professor.

O estudo não só traz contribuições robustas para todas essas reflexões, como também deixa espaço para abordagens futuras, entre elas: a necessidade de mais professores preparados para garantir de fato o modelo das escolas em tempo integral adotado em

países mais bem-sucedidos e já estabelecidos em metas e diretrizes nacionais de Educação; os desdobramentos de implementação da Base Nacional Comum Curricular; e maior aprofundamento sobre os referenciais docentes instituídos em 2019 no país.

Esperamos que esta pesquisa inspire o desenvolvimento das tão necessárias políticas públicas voltadas para professores e contribua para o debate sobre a ação na Educação no Brasil.

Boa leitura!

Agradecimentos

O presente livro é resultado de pesquisa apoiada pelo Instituto Ayrton Senna e pelo Instituto Península. Sua versão final deriva de diversas leituras e seminários com técnicos de ambas as instituições, aos quais somos muito gratos pelas críticas, sugestões e aprendizados que nos trouxeram. Por isso, vale frisar o aspecto coletivo da reflexão aqui exposta, em uma parceria profícua entre a sociedade civil e a academia.

Também é necessário agradecer ao Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (CEAPG), da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV EAESP), onde atuamos como pesquisadores e desenvolvemos estudos sobre Educação há mais de uma década. Esse suporte acadêmico é essencial para construir uma reflexão de longo prazo sobre a questão docente, tema central na agenda educacional.

Para a realização da pesquisa, sobretudo na parte referente à experiência internacional, tivemos o apoio importantíssimo de duas jovens pesquisadoras extremamente talentosas: Marina Exner e Luísa Panico. Deixamos nosso agradecimento profundo a ambas.

A estadia em universidades estrangeiras teve papel fundamental no trabalho de pesquisa sobre a profissão docente. No caso de Fernando Abrucio, o período sabático no Massachusetts Institute of Technology (MIT) entre agosto de 2019 e fevereiro de 2020, sob a supervisão do professor Ben Ross Schneider, foi crucial para fazer uma imersão na literatura internacional sobre formação e desenvolvimento profissional de professores, além de esse tempo ter sido usado para elaborar a primeira redação do capítulo sobre o Brasil. Nunca esqueceremos a confiança que Ben depositou em Fernando e o aprendizado proporcionado pelas conversas e pela leitura de seus textos sobre reformas educacionais.

No caso de Catarina Ianni Segatto, a experiência como pesquisadora e pós-doutoranda, entre 2016 e 2019, na Johnson Shoyama

Graduate School of Public Policy, da University of Regina, sob a supervisão dos professores Bruno Dupeyron e Daniel Béland, foi central para desenvolver uma visão mais comparativa das políticas públicas. Além disso, entre 2015 e 2016, a realização de uma pesquisa com o apoio do Instituto Unibanco sobre o sistema educacional no Canadá teve grande importância para compreender em maior profundidade essa política no contexto internacional por meio do contato com gestores e especialistas nesse país.

Por fim, dedicamos este livro aos professores do Brasil, os atuais e os que pretendem abraçar essa desafiadora profissão. Sem docentes qualificados e motivados, não conseguiremos melhorar a Educação brasileira e, assim, desenvolver indivíduos em sua integralidade, reduzindo desigualdades sociais e gerando um ciclo virtuoso de longo prazo na economia. E, sem aperfeiçoar a política educacional, não cumprimos a profecia de ser o país do futuro, pois só teremos uma nação melhor para as futuras gerações se os professores se tornarem, na atualidade, preocupação central da sociedade e dos políticos.

Fernando Luiz Abrucio e Catarina Ianni Segatto

A centralidade do professor na agenda educacional contemporânea

O debate atual sobre Educação, não só na academia, mas também entre atores políticos e governamentais que comandam essa política pública pelo mundo, ressalta o peso enorme dos professores no aprendizado dos alunos e nos resultados educacionais (DARLING-HAMMOND, 2000, 2017; COCHRAN-SMITH *et al.*, 2016; FURLONG; CARTMEL, 2009; HANUSHEK; RIVKIN, 2010; MORICONI, 2012; RIVKIN; HANUSHEK; KAIN, 2005; SIMIELLI, 2017). Isso não é novidade, pois ao longo da trajetória histórica das políticas educacionais, em diferentes países, os professores tiveram um lugar central. No entanto, o que dá singularidade à discussão contemporânea sobre a centralidade docente são três elementos:

- a. a mudança no paradigma em relação à perspectiva anterior, prevalente entre os anos 1980 e 2000, sobre o que tem maior efeito positivo no aprendizado dos alunos, ressaltando como os fatores intraescolares, particularmente os professores, são essenciais;
- b. evidências muito fortes sobre o impacto dos docentes no aprendizado e no posterior desenvolvimento dos estudantes;
- c. e, por fim, uma reflexão mais sistêmica sobre a formação e o desenvolvimento docente, gerando uma nova onda de reformas pelo mundo, centradas na figura do professor e na ideia de referenciais docentes.

Somente na segunda metade do século 19 algumas poucas nações começaram a garantir o ensino a grandes parcelas da população; antes disso, o acesso à Educação era um privilégio de poucos. O ponto principal dessa mudança foi a institucionalização da escola como organização central do processo educacional, como bem pontuaram os primeiros grandes pensadores a refletir sobre essa transformação: o francês Émile Durkheim e o norte-americano John Dewey. Conforme esses autores mostraram, as escolas se tornariam peça-chave na socialização dos indivíduos na sociedade e, para cumprir tal função, deveriam ter regras claras de funcionamento, formas pedagógicas estruturadas e, especialmente, processos mais claros de seleção e formação de seus principais atores, em particular os professores. Nesse sentido, desde as origens da Educação contemporânea, a profissão docente ocupa lugar estratégico.

No entanto, foi no pós-Segunda Guerra Mundial que o processo de ampliação dessa política ganhou um sentido mais amplo, personificado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo texto proclamou, pela primeira vez, a Educação como um direito global. Teve início, então, um processo de massificação do ensino em várias partes do mundo. Nesse contexto, a Educação ganhou destaque inédito, reconhecida tanto como peça-chave no conjunto das políticas estatais de bem-estar social quanto como elemento para o desenvolvimento econômico. Os países desenvolvidos aumentaram os gastos educacionais no pós-guerra (LINDERT, 2004) e a teoria econômica passou, no começo da década de 1960, a dar maior centralidade à Educação com base no conceito de capital humano, criado pelos economistas da Universidade de Chicago, em particular Theodore Schultz (1961) e Gary Becker (1964), que mostraram os efeitos positivos da Educação na produtividade e, por conseguinte, no crescimento econômico dos países.

O aumento da importância da Educação como instrumento de transformação social e sua massificação levaram a um questionamento mais profundo sobre a efetividade das políticas educacionais e das escolas, assim como de sua influência no desempenho dos alunos. Seguindo essa linha e no contexto de expansão dos direitos dos negros nos Estados Unidos, surgiu um estudo seminal,

o Relatório Coleman, publicado em 1966, que procurou investigar o efeito da escola no desempenho de estudantes com condições sociais diferentes, medido por meio de testes padronizados (COLEMAN *et al.*, 1966).

O trabalho de James Coleman provocou um choque, pois mostrou, em linhas gerais, que as diferenças entre as escolas explicavam apenas uma pequena parte do desempenho dos alunos (COLEMAN *et al.*, 1966). O principal fator explicativo do aprendizado seria o nível socioeconômico, e não os insumos e processos escolares. É interessante notar que praticamente na mesma época foi feita outra pesquisa no Reino Unido, o Relatório Plowden, que, com algumas poucas diferenças analíticas, chegou à mesma conclusão: variáveis externas à escola – no caso, o acompanhamento pelos pais das atividades escolares de seus filhos – tinham um efeito maior do que os instrumentos específicos da ação escolar.

Tais relatórios, bem como o trabalho de outros acadêmicos sobre o sistema escolar, como os estudos clássicos de Pierre Bourdieu a respeito do caso francês, tiveram grande impacto sobre a reflexão acerca do efeito do ensino formal nos alunos. Por quase 20 anos, entre a segunda metade da década de 1960 e o início da de 1980, prevaleceu a visão de que as variáveis sociais eram mais importantes para os resultados educacionais do que qualquer ação advinda especificamente da política pública e, portanto, das escolas.

Sem dúvida, o contexto social é muito importante, de modo que fatores extraescolares constituem uma peça-chave para o aprendizado e devem ser considerados no desenvolvimento das políticas educacionais. Sabe-se, por exemplo, que os efeitos da Educação são intergeracionais: quanto mais as famílias tiverem acesso ao ensino ao longo dos anos, mais intenso será o acompanhamento de seus filhos e mais próximas serão as relações que estabelecerão com a escola. Além disso, as pesquisas mostram que, em geral, estudantes com maior acesso a bens culturais têm melhor desempenho. Outro exemplo diz respeito ao entorno geográfico das escolas: os efeitos da violência, das condições socioeconômicas e da distribuição do capital social em um território têm peso significativo na comparação de resultados entre escolas

e alunos. Como constatou Robert Putnam para o caso dos Estados Unidos, a segregação espacial é uma das variáveis mais importantes para explicar as diferenças de desempenho escolar entre crianças pobres e ricas de uma mesma cidade (PUTNAM, 2015).

Sem negar o impacto das variáveis sociais, o fato é que, desde a década de 1980, as pesquisas têm realçado a importância dos fatores estritamente escolares, questionando as premissas do famoso Relatório Coleman. O trabalho de Rutter *et al.* (1979) sobre o caso inglês foi um dos primeiros a mostrar que as escolas exercem influência sobre o desempenho dos alunos, seguido pela pesquisa de Madaus (1980). A partir daí, surgiu uma linha de investigação sobre a chamada eficácia escolar (SOARES, 2004), que ganhou força na década de 1980 e mudou os rumos da pesquisa acadêmica e aplicada sobre Educação.

A abordagem da eficácia escolar teve seu crescimento favorecido por dois aspectos. De um lado, a pesquisa acadêmica aperfeiçoou seus instrumentos de aferição e identificação do efeito de cada elemento escolar no desempenho dos alunos. Nessa linha, foram muito importantes os avanços dos estudos realizados, originalmente, por Eric Hanushek (1972), cujo objetivo era definir quais seriam os fatores escolares que adicionam valor (aprendizado) aos alunos. No entanto, foi apenas dos anos 1980 em diante que os aspectos intraescolares ganharam centralidade no debate, sobretudo quais deles influenciavam mais o aprendizado de estudantes de mesma origem social (HECK, 1992; SAMMONS, 1999; BROOKE; SOARES, 2008).

Iniciou-se, então, um grande debate alimentado por esse modelo, mensurando uma série de variáveis internas à escola: número de alunos por sala, horas diárias de ensino, uso de tecnologia nas aulas, características da infraestrutura, entre outros, com destaque mais recente para a análise do peso dos gestores e docentes. Ressalte-se que o estudo desses aspectos geralmente é cotejado com o nível de aprendizado atingido pelas crianças e adolescentes, controlado pelo nível socioeconômico de suas famílias e de seus contextos.

Tal avanço metodológico foi potencializado por conta de outro fator: a expansão inédita de avaliações em larga escala da pro-

ficiência dos alunos. Principalmente a partir da década de 1990, esse modelo de avaliação se disseminou por vários países. Por meio dele, governos e estudiosos concentraram sua atenção na mensuração do desempenho acadêmico dos estudantes, estabelecendo metas e indicadores que guiariam a política educacional. Constituiu-se, assim, uma onda internacional de reformas baseada na gestão por resultados, o que, na área da Educação, muitas vezes foi chamado de *output-focused policies* (políticas focadas em resultados) ou de *school accountability* (responsabilização escolar).

A implementação dessa lógica reformista trouxe importantes avanços para as políticas educacionais. O maior deles foi conhecer com mais precisão o desempenho dos alunos e acompanhar em que medida seu aprendizado melhora, ou não, ao longo do tempo. Com esse termômetro, também se obtém uma métrica de avaliação dos sistemas escolares e das escolas. Obviamente, os testes padronizados não conseguem captar todas as questões que envolvem a política educacional e o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Não obstante, tais avaliações permitem conhecer melhor o efeito das ações implementadas como nunca antes se tinha conseguido, gerando a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento dos resultados e estabelecer metas mais claras para a Educação.

Outro avanço foi aumentar a *accountability* (responsabilização) dos sistemas de ensino em relação à sociedade e a todos os membros da comunidade escolar, em especial os pais dos alunos. O gasto com Educação aumentou em boa parte do mundo, o que é muito positivo, mas é necessário saber se esse gasto tem gerado os resultados esperados. A apresentação dos indicadores educacionais também reforça a priorização da política educacional em cada lugar e, ainda, a premiação por desempenho. Essa lógica ganhou dimensão global em 2000, com a criação do Programme for International Student Assessment (Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), exame realizado com jovens de 15 anos de vários países (79 na última edição, em 2018). Esse instrumento avaliativo tornou-se muito influente, a ponto de alçar a questão educacional ao topo da agenda pública ou alimentar reformas e mudanças em várias nações (LINGARD, 2016).

No final dos anos 1990 e sobretudo na primeira década deste século, a gestão por resultados na Educação sofreu uma série de críticas, voltadas para usos supostamente inadequados ou desmedidos dessa lógica. Um desses argumentos colocou-se contra a excessiva preocupação com os testes no processo educacional. Isso geraria anomalias, como o que a literatura chama de *gaming*: os atores escolares podem criar meios para melhorar de maneira artificial o desempenho dos alunos em testes padronizados (BRICKLEY; SMITH; ZIMMERMAN, 2004). Como estudiosos já mostraram, em Educação o efeito da subversão dos meios é mais drástico, porque o sucesso da área depende da manutenção de valores públicos e de um “senso de missão”, diferentemente do que ocorre em organizações privadas (WILSON, 1989).

Outro elemento também tem sido criticado no campo da gestão por resultados na Educação: atrelar a obtenção de resultados à distribuição de bônus aos docentes e aos gestores educacionais. A literatura sobre bônus por desempenho em Educação é ampla e foi bem resumida pelo trabalho de Umansky (2005), que fez um balanço das pesquisas sobre esse assunto – uma meta-análise. Segundo ele, quando há efeito positivo dos bônus no aprendizado dos estudantes, é apenas no curto prazo; ao longo do tempo, sistemas como esse geram mais distorções do que melhorias. O autor ressalta o que efetivamente causa, conforme as evidências científicas, mais impacto na Educação: planejamento e trabalho coletivo nas escolas, alinhamento dos currículos, informação sobre melhores práticas de ensino, infraestrutura básica, apoio dos pais e, sobretudo, qualificação do corpo docente e dos gestores.

O fato é que a elaboração de reformas calcadas basicamente em testes e indicadores gerou, muitas vezes, críticas injustas às escolas e lhes cobraram ações que estavam fora de seu alcance, considerando os insumos que tinham (CARTER; WELNER, 2013). Sem melhorar os recursos à disposição das escolas ou oferecer aos gestores mecanismos adequados para aprimorar o processo educacional, a gestão por resultados transforma-se em mera corrida pelo desempenho.

No entanto, não se pode adotar uma postura desbalanceada em relação às políticas focadas em resultados. Deve-se, ao con-

trário, aproveitar suas qualidades principais – a definição clara de metas, a mensuração científica do desempenho e a criação de instrumentos de *accountability* educacional – e a elas acoplar medidas planejadas de melhorias dos recursos escolares. Como bem colocam Carter e Welner (2013), é preciso construir um novo equilíbrio entre políticas focadas nos recursos e políticas focadas nos resultados. Segundo esses estudiosos, as escolas e a distribuição mais equitativa de seus insumos são fundamentais para melhorar os resultados educacionais e reduzir a reprodução de desigualdades sociais (ver: HUTMACHER; COCHRANE; BOTTANI, 2001), especialmente em países desiguais (CHUDGAR; LUSCHEI, 2009).

Foi em meio a esse debate sobre a gestão por resultados na Educação que surgiu uma nova onda reformista, entre o final dos anos 1990 e o começo dos anos 2000, fortemente centrada no aperfeiçoamento dos meios que seriam responsáveis pela melhoria dos resultados. É importante ressaltar que, quando se utiliza o termo “onda reformista”, o que está em questão é a construção de abordagens hegemônicas na literatura e no campo de políticas públicas. Nesse sentido, não se pode esquecer que, desde a década de 1980, perpassando os anos 1990, havia autores que davam maior relevância analítica à pesquisa sobre os recursos das escolas e do sistema educacional, a exemplo de Fullan e Newton (1988), Trider e Leithwood (1988), Murphy (1989), Wilson (1989) e Heck (1992). Eles faziam parte de uma corrente chamada de *effective schools* (escolas eficazes), cujo campo continuou existindo, mas que era minoritário na agenda acadêmica e governamental diante do grupo intitulado *output-focused policies* ou *school accountability*. Vale salientar que ocorreu o mesmo para o universo dos países: especialmente na década de 1990, a maioria das reformas estava mais voltada para a lógica dos resultados, porém alguns casos seguiram o modelo reformista mais concentrado na temática dos recursos educacionais, como foi, com destaque, a experiência finlandesa.

De todo modo, a tendência mais forte de investigação científica e de modelo de políticas públicas mais focadas no aperfeiçoamento dos recursos educacionais acentuou-se e tornou-se hegemônica a partir da década de 2010. Isso se deu, em boa me-

dida, como consequência das críticas ao modelo voltado apenas para os resultados, mas, de maneira aparentemente paradoxal, também foi fruto do sucesso da proposta de mensuração em larga escala, inclusive do Pisa, que aumentou o arsenal de dados para pesquisas. Os estudos utilizaram essas informações mais amplas e longitudinais, combinando-as com outros estudos de caso e análises qualitativas, o que contribuiu para a produção de uma literatura que tem percebido de modo mais consistente a relação entre recursos e resultados educacionais.

Os achados das pesquisas têm influenciado as reformas educacionais feitas por diversos países, contribuindo com informações gerais que podem se adequar ao desenho de políticas voltadas a contextos específicos. Três temas ganharam espaço central na agenda dos governos nos últimos anos com base nesses estudos: currículo, inovação pedagógica e, com maior ênfase, formação e desenvolvimento dos recursos humanos, principalmente de gestores e docentes.

De fato, vários países têm atuado no tema da melhoria do desempenho dos diretores e lideranças escolares, como a Inglaterra, a Suécia, o Chile e a Austrália, para citar apenas alguns dos mais destacados. Além disso, vem aumentando o número de estudos que procuram mostrar o papel estratégico dos gestores escolares para melhorar a atuação dos docentes, atingindo, indiretamente, o aprendizado dos alunos (ver, por exemplo: SAMMONS, 2008; LEITHWOOD; SUN, 2012; HULPIA; DEVOS; VAN KEER, 2011).

No que se refere à formação e desenvolvimento dos recursos humanos na área da Educação, a questão que tem mais recebido a atenção dos formuladores de políticas públicas e também dos acadêmicos relaciona-se à qualificação docente. A quantidade de estudos e reformas nesse campo cresceu muito, dando ao tema dos professores uma centralidade enorme na agenda reformista.

A primeira razão que explica essa prioridade é o surgimento de várias pesquisas realçando o impacto dos professores no aprendizado dos alunos. O trabalho pioneiro nessa linha foi o de Eric Hanushek, no início dos anos 1990, segundo o qual um docente que esteja entre os melhores poderia representar, com base nos dados analisados, um ano de aprendizado adicional para os alu-

nos, em comparação a um professor que esteja entre os piores na distribuição de qualidade aferida (HANUSHEK, 1992).

Na década seguinte, diversos estudos mostraram um impacto forte no aprendizado vinculado à atuação docente. Destaque-se o trabalho de Hattie (2008), que fez uma impressionante meta-análise de mais de 800 pesquisas sobre variáveis que impactavam o desempenho dos alunos, concluindo que os professores constituem a peça-chave no aprendizado escolar. Com bases de dados diferentes, chegaram à mesma conclusão – a centralidade do professor no processo educacional – os estudos de Rivkin, Hanushek e Kain (2005), Furlong e Cartmel (2009), Kane *et al.* (2013), entre os principais.

Os trabalhos mais recentes de Hanushek aprofundam suas conclusões originais, trazendo novos resultados sobre o impacto positivo da atuação docente, assim resumidos por Elacqua *et al.* (2018, p. 32):

Por exemplo, um aluno que frequenta aulas lecionadas por um professor localizado no quartil superior de qualidade docente apresenta uma aprendizagem 0,2 desvio-padrão maior que um aluno de um professor localizado no quartil inferior de qualidade docente (Hanushek e Rivkin, 2012). [...] Outra maneira de quantificar a importância da qualidade do ensino é através de simulações do efeito de substituir professores menos eficazes por professores de eficácia média. Hanushek (2011) conclui que, se 5% a 10% dos professores menos eficazes forem substituídos por professores com eficácia média, o nível de aprendizagem dos alunos aumentará em 0,04 desvio-padrão. Estima-se que isso possa aumentar a renda anual de cada aluno em US\$ 10.000 a US\$ 20.000 (em valor presente líquido).

Um dos estudos acadêmicos mais interessantes sobre o efeito positivo da atuação docente no aprendizado dos alunos é o de Chetty, Friedman e Rockoff (2011). Os autores demonstram, analisando a experiência norte-americana, que estudantes que tiveram acesso a docentes com alto valor adicionado estão mais propensos a frequentar uma universidade, ganhar salários maiores, viver

em bairros mais afluentes e poupar mais para a aposentadoria.

O consenso criado na academia sobre o papel do professor no aprendizado escolar reforçou a centralidade deles nas políticas educacionais. É importante apontar que, além disso, outros atores relevantes na construção da agenda pública também produziram reflexões centradas no impacto docente – a segunda razão que explica essa nova onda reformista. Vetor influente nas decisões dos países, organismos internacionais elaboraram vários documentos nos últimos anos sobre a importância do professor e das reformas em torno de sua formação e carreira (ver, por exemplo: OECD, 2011; BRUNS; LUQUE, 2014; ELACQUA *et al.*, 2018). Vale destacar, ainda, o trabalho de uma das maiores empresas de consultoria do mundo, a McKinsey, intitulado *How the world's best performing systems come out on top* (MOURSHED; BARBER, 2007), que, ao analisar vários sistemas educacionais pelo mundo, concluiu que não é possível ter uma Educação muito melhor do que a qualidade média dos professores de determinado local e que as reformas nos sistemas educacionais que tiveram mais resultados positivos incluíram mudanças na formação e na carreira docentes.

Cabe realçar que esses textos de organismos internacionais, governos e organizações da sociedade civil baseiam-se em evidências científicas, sejam as de larga escala quantitativa, sejam as lastreadas em estudos de implementação de políticas públicas, com um número menor de casos. Inegavelmente, todos esses documentos não acadêmicos tiveram um grande peso no aspecto político da nova agenda reformista.

Por fim, outra razão contribuiu para a consolidação de uma agenda reformista centrada no papel do professor: a comparação dos países avaliados pelo Pisa mostrou, ao longo da década de 2010, que os participantes com melhores desempenhos, em especial os países asiáticos e a Finlândia, investiram muito em seu corpo docente como principal peça do processo educacional. Isso reverberou no debate internacional de especialistas e, sobretudo, entre formuladores de políticas públicas. Outros países que passaram a seguir essa trajetória obtiveram melhorias significativas nas edições mais recentes do Pisa, como o Canadá, o Chile e a Polônia. Essa disseminação global das reformas docentes tem ganhado

destaque na literatura acadêmica – um bom exemplo são os trabalhos de Linda Darling-Hammond (2000, 2005 e 2017).

A construção de uma agenda reformista centrada no papel do professor só se completa, contudo, com a compreensão em profundidade de quais características da formação e da atuação docentes fazem diferença no aprendizado dos alunos. Tradicionalmente, a avaliação da qualidade dos professores passava pela análise de seu grau de escolaridade, algo esperado quando grande parte deles tinha baixa instrução e atuava como leigos. Claro que uma formação inicial universitária é importante, mas a capacidade dos docentes de efetivamente ensinar não pode ser deixada em segundo plano. Isso envolve aspectos quantificáveis *a priori*, como diplomas e certificações, e outros que só são observáveis na prática do professor.

Um bom exemplo de pesquisa pioneira sobre variáveis observáveis apenas *in loco* foi o livro de Martin Carnoy, *Cuba's academic advantage* (2007), que, ao comparar a atuação dos docentes no Brasil, no Chile e em Cuba, mostrou que o sucesso educacional estava vinculado, principalmente, à prática do professor na sala de aula – o autor, inclusive, usou a filmagem de aulas como técnica comparada de pesquisa. Outros estudos seguiram essa linha e reforçam que é preciso fazer uma conexão entre a formação docente inicial e a experiência e o aprendizado adquiridos ao longo da carreira.

Um breve resumo das pesquisas sobre professores revela que vários fatores explicam seu desempenho. No primeiro trabalho mais amplo sobre as características docentes que mais impactam o aprendizado dos alunos, Darling-Hammond (2000) indica que a qualidade da formação inicial, a certificação, a contratação e o desenvolvimento profissional afetam as qualificações e as capacidades que os professores trazem para seu trabalho. Posteriormente, outros estudos tentaram mensurar melhor cada um dos aspectos da formação e da atuação docentes. Dentre eles, Darling-Hammond (2005) aponta um impacto significativo nas políticas de certificação docente, enquanto Rivkin, Hanushek e Kain (2005) mostram resultados mais expressivos nas políticas de contratação, programas de mentoria e práticas de promoção.

Em um balanço geral sobre a literatura, Moriconi (2012) realça os fatores que mais se destacam na atuação dos professores em relação ao aprendizado dos alunos: a experiência deles, suas notas em testes realizados antes do ingresso na docência e políticas de contratação, incluindo a certificação e a formação na área em que lecionam. Outros estudos também reforçam a formação como fator central que explica seu desempenho e, portanto, sua influência no aprendizado dos alunos (ver: COCHRAN-SMITH *et al.*, 2016).

Analisando a experiência internacional de reformas docentes, vários autores, como Meckes (2015), Jensen *et al.* (2016), Abrucio e Segatto (2017), Darling-Hammond (2017) e Elacqua *et al.* (2018), apontam que a construção da profissão docente tem de ser vista cada vez mais como um sistema, constituído por saberes, competências, práticas e valores que se desenvolvem continuamente, desde a formação inicial até o conjunto da trajetória de carreira. Essa visão sistêmica envolve a interligação clara entre os processos formativos e a profissionalização do professor, de modo que o aprendizado profissional contínuo seja norteado por políticas educacionais que gerem formas de incentivos à carreira, responsabilização pela atuação nas escolas e construção de um senso coletivo de produção do fazer pedagógico (OECD, 2011; JENSEN *et al.*, 2016; DARLING-HAMMOND, 2017).

Diversos países e sistemas de ensino ao redor do mundo já têm adotado essa perspectiva sistêmica quando elaboram e implementam reformas educacionais, como Finlândia, Austrália, Chile, Escócia, Singapura, Xangai (China), algumas províncias do Canadá e algumas unidades federativas dos Estados Unidos. No Brasil, embora esse debate não tenha ainda adquirido a devida centralidade na agenda governamental, algumas mudanças nacionais mais recentes, como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação Inicial, definidas pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) (Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015), as DCNs para Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 1/2020), a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério (Lei nº 11.738/2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), envolveram a discussão da “profissão docente” com algum viés sistêmi-

co no plano nacional. De modo complementar a essas diretrizes e normas, alguns governos subnacionais – estados e municípios – e organizações da sociedade civil têm adotado soluções inovadoras relacionadas, principalmente, à formação continuada e ao desenvolvimento profissional dos professores.

Com base no diagnóstico da centralidade da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, no próximo capítulo serão analisadas experiências internacionais de reforma e estruturação da profissão docente.

Reformas e estruturação da profissão docente: experiência internacional

Neste capítulo, apresentamos as diferentes estratégias adotadas pelos países e, em alguns casos, pelas instituições que promoveram mudanças recentes para a melhoria da formação e desenvolvimento profissional dos docentes, buscando entender suas principais características e dinâmicas de funcionamento. Trata-se da descrição e análise de modelos internacionais de formação – inicial e continuada – e desenvolvimento da carreira de professores, com destaque para aqueles que têm apresentado melhores resultados e que são considerados experiências bem-sucedidas, levando em conta seu impacto no aprendizado dos alunos e na motivação dos atores escolares, seu reconhecimento pelos formuladores, implementadores e especialistas, bem como seu potencial de disseminação para outros contextos.

Ressalte-se que os modelos de formação e desenvolvimento profissional docente que conseguiram desenvolver melhor as características sistêmicas intrínsecas a esse processo basearam-se, de maneira mais ou menos estruturada, na construção de referenciais docentes, categoria fundamental nas reformas educacionais contemporâneas. Como características sistêmicas entendemos instrumentos, processos e práticas coerentes e articulados entre si, e não um modelo fechado.

Os referenciais são diretrizes, gerais ou específicas, que orien-

tam os professores na formação inicial e no desenvolvimento profissional. Envolvem valores e princípios que norteiam a carreira docente, descrevem o que os professores devem saber e fazer, incluindo práticas eficazes, e indicam caminhos para que eles desenvolvam seus conhecimentos e suas habilidades de modo a alcançar os objetivos do sistema educacional (INGVARSON; KLEINHENZ, 2006; MECKES, 2015). Por meio dos referenciais, são estabelecidos os elementos básicos que devem guiar a construção da profissão em um sistema estruturado em três etapas principais, articuladas entre si:

1. Formação inicial.
2. Políticas de indução à carreira.
3. Desenvolvimento profissional e formação continuada.

Os referenciais docentes, tanto no processo de formação inicial como ao longo da carreira, promovem o aprendizado contínuo na profissão e se alicerçam em quatro elementos que devem ser desenvolvidos nas três etapas da formação docente – formação inicial; políticas de indução à carreira; e desenvolvimento profissional e formação continuada (ABRUCIO; SEGATTO, 2017):

- a. conhecimentos relativos à(s) disciplina(s) ministrada(s) pelos professores;
- b. competências necessárias ao ofício de professor, em áreas como comunicação, trabalho colaborativo, capacidade de escuta dos alunos etc.;
- c. prática profissional, que diz respeito ao conjunto de aprendizados didáticos e de metodologias de ensino aprendidos tanto na formação inicial como ao longo da carreira, de modo que a reflexão sobre a experiência, individual e coletiva, dentro das escolas torna-se um elemento constitutivo do sistema de formação docente;
- d. valores relativos ao ofício de professor, especialmente um *éthos* público vinculado à profissão docente, pois professores devem servir à sociedade, particularmente na garantia do direito ao aprendizado de crianças e adolescentes.

Esses quatro elementos constitutivos dos referenciais docentes atravessam as três etapas formativas e se materializam em políticas e instrumentos de gestão educacional, como discutiremos adiante na descrição e análise dos países.

Partindo, então, do diagnóstico apresentado no capítulo anterior de que há uma onda reformista em torno da questão docente, baseada em evidências e na experiência com políticas públicas e norteadas geralmente por um modelo sistêmico composto pelas três etapas de formação – cuja peça de articulação é o conceito de referenciais docentes –, realizamos uma pesquisa para entender de maneira mais sistemática a realidade dos países. Para tanto, compilamos a bibliografia sobre o tema, incluindo estudos e publicações, e, diante de lacunas encontradas na literatura, coletamos e analisamos documentos sobre algumas das experiências consideradas bem-sucedidas, sobretudo legislação e relatórios governamentais.

Nossa análise abrange também os resultados de pesquisas anteriormente realizadas, como o estudo sobre referenciais docentes feito em parceria com o Todos Pela Educação em 2017, que contou com entrevistas com gestores governamentais, especialistas e representantes de organismos internacionais (ABRUCIO; SEGATTO, 2017).

Os casos discutidos neste capítulo incluem países reconhecidos pela excelência na formação de professores e em seu desenvolvimento, bem como por seus resultados em exames internacionais e também alguns cuja experiência tem maior proximidade com a realidade brasileira, em termos institucionais (como a adoção do federalismo) ou socioeconômicos. São eles: Alemanha, Austrália, Canadá, Chile, Escócia, Estados Unidos, Finlândia, México, Peru, Polônia, Portugal e Singapura. Por vezes, de maneira não sistemática, são citadas políticas adotadas por outras nações referenciadas pela literatura internacional, geralmente com o objetivo de mostrar tendências globais ou destacar alguma prática que possa ajudar a entender modelos mais sistêmicos de reforma docente.

A primeira seção apresenta os modelos mais comuns de formação inicial e as principais mudanças implementadas em sua estrutura. A segunda discute as estratégias de indução à carreira,

chamada pela literatura internacional de *teacher induction*, que compreende as estratégias implementadas no final da formação inicial e no início da carreira docente, ou seja, no momento da transição de estudante a professor iniciante e no de professor iniciante a permanente (INGVARSON *et al.*, 2014). A terceira trata das políticas de desenvolvimento profissional, com grande ênfase na formação continuada.

Como mostra a Figura 1, os referenciais docentes estão presentes nessas três fases. Em alguns casos, referenciais específicos orientam os programas de formação inicial, os mecanismos presentes no período de indução, o desenvolvimento profissional e a progressão na carreira; em outros, os referenciais são gerais, com implicações em todas as etapas. No entanto, em ambos os casos, ao descreverem a ação docente com base em um consenso entre diferentes atores dos sistemas educacionais, os referenciais constituem não só mecanismos de controle da qualidade e de avaliação, mas principalmente instrumentos transversais que conectam o conhecimento às práticas, aumentam a coordenação e o alinhamento entre as diferentes fases e, portanto, dão um sentido sistêmico à formação docente (INGVARSON; KLEINHENZ, 2006).

**FIGURA 1: REFERENCIAIS E INSTRUMENTOS
ADOTADOS NAS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS AO LONGO
DA FORMAÇÃO E CARREIRA DOS PROFESSORES**



Fonte: elaborada pelos autores.

Após a discussão dessas três fases, apresenta-se uma síntese das três seções mostrando as principais inovações e desafios. Essas lições serão muito importantes para depois analisar o caso brasileiro.

1. FORMAÇÃO INICIAL

A literatura sobre formação inicial tem evidenciado algumas tendências gerais no plano internacional, e cinco delas podem ser destacadas (cf. ABRUCIO, 2016; DARLING-HAMMOND, 2000, 2005; INGVARSON *et al.*, 2014; LOUZANO; MORICONI, 2014; VILLEGAS-REIMERS, 2003; SEGATTO; LOUZANO, 2019).

Em primeiro lugar, além de ensinar o conteúdo específico de formação disciplinar – que tem de estar articulado ao currículo –, a formação inicial deve ter uma parte importante de seu conteúdo vinculada à didática e às metodologias de ensino, preparando o futuro professor para o processo pedagógico dentro da sala de aula.

A segunda tendência é que a formação inicial também precisa ensinar, além do conhecimento específico e da didática, competências fundamentais para a atividade docente, como a comunicação com os alunos, a aptidão para lidar com contextos distintos e com a diversidade discente, para usar tecnologias, para trabalhar coletivamente, entre alguns dos temas mais importantes.

Ademais, como terceira tendência, uma boa formação inicial depende da capacidade de construir valores sólidos sobre o papel do professor na sociedade e junto ao alunado. Quanto mais valores de um *éthos* público forem fortalecidos, maior será a chance de os docentes atuarem firmemente e com altas expectativas pelo aprendizado dos alunos, do mesmo modo que a construção dessa visão é importante para a retenção e motivação dos futuros professores.

Em quarto lugar, a prática já no período de formação inicial é o elemento que mais aparece com destaque nas experiências dos governos que fizeram reformas docentes nos últimos 15 anos. Para tanto, a relação entre os centros formadores, as escolas e o sistema educacional precisa estar bem articulada, de maneira que se utilize esse instrumento como uma forma efetiva de aprendizado. Ressalte-se que, além da prática nas escolas por meio de estágios e residências pedagógicas, a formação inicial, em vários lugares, tem usado métodos participativos e investigativos nas disciplinas como instrumento para desenvolver habilidades que ajudarão a futura prática profissional, em uma lógica de resolução de problemas pedagógicos.

Por fim, o processo de avaliação dos centros de formação de professores tem se intensificado em muitos países, embora haja diversas maneiras de realizá-lo. Em alguns casos, criou-se um processo de certificação das faculdades formadoras de docentes, o que gerou um sinalizador importante para a sociedade e para os sistemas educacionais. Os vários processos avaliativos, mais ou menos atrelados a formas de indução e de controle, ajudam a estabelecer padrões de qualidade e reforçam os referenciais docentes na etapa inicial. Cabe ressaltar que o êxito de tais processos depende de seu diálogo com o caráter sistêmico da formação e profissionalização docente.

Dadas essas tendências mais gerais, muitos são os caminhos possíveis, como verificado no balanço sobre os países analisados. Primeiro, a maioria deles adota programas de formação inicial consecutivos ou concorrentes, também chamados de simultâneos, e alguns oferecem ambos os modelos. Nos programas consecutivos, os alunos devem finalizar a graduação em uma área específica, como artes ou ciências, e, em seguida, cursar um programa em Educação – que normalmente dura dois anos – para se qualificar como professores; em alguns países, como a Finlândia, esse curso de Educação é como um mestrado.¹ Já nos programas concorrentes, os cursos – de área específica e de Educação – são combinados ou realizados ao mesmo tempo (OSTINELLI, 2009).

Ambos os modelos são compostos por conhecimentos relacionados ao conteúdo específico da área/disciplina, fundamentos da Educação, estudos pedagógicos e de métodos, desenvolvimento infantil e prática na sala de aula. Destaca-se que os cursos de formação inicial têm dado maior enfoque ao conteúdo específico e, sobretudo, aumentado a duração dos cursos e das práticas (VILLEGAS-REIMERS, 2003; SEGATTO; LOUZANO, 2019).

Além da diferença nos modelos, alguns países dividem os cursos em Educação Primária (Ensino Fundamental) e Educação Secundária (Ensino Médio), e, no caso do Ensino Médio, alguns países ofertam cursos que especializam os alunos em duas disciplinas. Esse é o caso da Alemanha, em que os professores devem ser graduados em duas disciplinas (OSTINELLI, 2009).

Ademais, na Alemanha, a formação inicial tanto dos professores do Ensino Fundamental como do Ensino Médio ocorre em duas fases: os estudantes frequentam um curso de Ensino Superior e, após aprovação no “primeiro exame”, são considerados professores em período probatório e iniciam um período de treinamento prático por meio de estágios nas escolas com supervisão. Essa fase dura de 18 a 24 meses e, ao final dela, os alunos realizam

1. Na Finlândia, o exercício da profissão médica também depende de um curso de nível de mestrado. O interessante é notar que o mestrado em Educação é mais concorrido do que o em medicina, o que realça o *status* do professor no país.

o “segundo exame”. Em relação ao conteúdo, os cursos incluem disciplinas sobre as áreas específicas, a didática dessas áreas e ciência da Educação. Há também treinamento prático nas escolas, com duração de quatro a seis semanas, integrando a experiência ao conteúdo do curso (VIEBAHN, 2003).

No Chile, os cursos das instituições que participaram do Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente² (1997-2002) eram compostos por três dimensões:

- a. formação geral, com conteúdo sobre bases sociais e filosóficas da Educação e da profissão docente, sistema educacional, bases históricas e ética profissional;
- b. formação específica, com direcionamento profissional, em temas como conhecimento dos alunos, processo de ensino, conhecimentos instrumentais para o ensino com uso de tecnologias de informação e comunicação e investigação;
- c. formação prática, incluindo imersão nas escolas, que é maior na formação dos professores da Educação Infantil.

Esse programa foi central na indução de mudanças na formação inicial de professores. Uma delas consistiu da adoção do modelo de aprendizagem baseada em problemas e, para tanto, foram concedidas bolsas aos melhores alunos dos cursos de pedagogia. Em 2010, criou-se o Beca Vocación de Profesor, que continuou a conceder bolsas para aumentar a atratividade dos cursos ligados à carreira docente. Há também programas de formação inicial mais curtos voltados para professores que já estão em exercício, como ocorre em outros países latino-americanos, mas eles não têm mostrado resultados bem-sucedidos (ÁVALOS, 2003, 2014; ÁVALOS; MATUS, 2010; LOUZANO *et al.*, 2019).

Na Finlândia, o conteúdo da formação inicial é definido pelas universidades, não havendo padrões nacionais do que deve ser estudado pelos futuros professores. Os programas incluem cur-

2. Os nomes de políticas, instituições e cursos só foram traduzidos quando necessário para o entendimento do assunto, dada a recorrência de termos.

sos sobre teorias da Educação e teorias e práticas de ensino. Os alunos têm de concluir a graduação em uma área específica com um *minor* em outras disciplinas. Louzano e Moriconi (2014) exemplificam dizendo que um estudante pode ter um *major* em língua finlandesa e um *minor* em disciplinas de teatro e literatura. Em seguida, os alunos devem cumprir um ano em um programa de mestrado para a formação no ensino de uma das disciplinas estudadas na graduação e no desenvolvimento da investigação (LOUZANO; MORICONI, 2014). Especificamente na formação para atuar com alfabetização – anos iniciais do Ensino Fundamental –, o currículo de diferentes universidades inclui estudo de finlandês como língua-mãe, o que representa de 2% a 3% da carga horária total. Além disso, disciplinas optativas de finlandês e de leitura e escrita são trabalhadas de maneira transversal no currículo (GARBE *et al.*, 2016).

De modo diferente, em Portugal, o governo central define macrocompetências para professores que devem ser consideradas por todas as instituições de formação inicial. Os componentes trabalhados são ensino geral da Educação, didáticas específicas, introdução à prática profissional, Educação cultural, social e ética, metodologias no estudo da Educação e formação em áreas específicas de atuação. O sistema também requer o domínio da língua portuguesa oral e escrita como dimensão comum de qualificação de todos os educadores. O ensino da língua é transversal entre disciplinas: por exemplo, para os futuros professores de matemática e ciências, a formação inicial contempla o aprendizado sobre língua, comunicação e alfabetização em suas áreas específicas; para os de língua portuguesa e língua estrangeira, como ensinar os alunos a ler e escrever; para os dos anos iniciais do Ensino Fundamental, teoria da leitura e escrita e estratégias de ensino para aumentar as habilidades de leitura e escrita dos alunos e promover a leitura literária; e, para os da Educação Secundária, estratégias de ensino de compreensão de texto, motivação e engajamento dos alunos, além daquelas para aumentar as habilidades de leitura e escrita e promover a leitura literária (ARQUEIRO *et al.*, 2016).

Na Escócia e no restante do Reino Unido, assim como na França e na Suécia, a alfabetização e as habilidades de leitura e

escrita também foram designadas como questões transversais nos currículos nacionais. Todos os professores recém-formados devem conseguir desenvolver as habilidades de leitura e escrita nos alunos, não só os de língua (JOHNSON *et al.*, 2016). Elemento-chave para melhorar os referenciais de leitura e escrita nas escolas escocesas foi a recomendação de que os aspirantes a professor deveriam demonstrar habilidades sólidas de alfabetização e numeração. Assim, “candidatos a ensinar deveriam fazer avaliações diagnósticas da própria competência em alfabetização e numeração. Os referenciais para a entrada na carreira deveriam permitir que os estudantes superassem suas fragilidades durante o curso” (DONALDSON, 2011, p. 15, *apud* JOHNSON *et al.*, 2016, tradução nossa).

Na etapa da Educação Infantil, verifica-se uma grande variação quanto às práticas adotadas por diferentes países para a formação inicial dos docentes. Em alguns casos, como na Alemanha, aos profissionais que trabalham com crianças de 0 a 6 anos não é conferido o *status* de professor, mas o de *state-recognised youth or child-care workers*, trabalhador com jovens ou crianças reconhecido pelo estado, em tradução livre. Enquanto o grau de escolaridade de educadores do Ensino Fundamental da Alemanha é, em geral, de mestrado, a qualificação exigida para a formação inicial de professores da Educação Infantil é de três anos em uma escola técnica, focada no trabalho comunitário com crianças e jovens, somado a um ano de experiência prática como educador/assistente em instituições de Educação Infantil. Há também a possibilidade de realizar quatro anos de estudo em uma escola técnica, dois dos quais devem, obrigatoriamente, integrar um período de trabalho prático (OECD, 2016). O modelo canadense é similar ao alemão (SEGATTO, 2018).

Singapura também possui uma experiência particular no que diz respeito à formação inicial de professores que desejam atuar na Educação Infantil. Não é exigido desses profissionais o diploma de bacharel. São ofertados cursos específicos para quem visa trabalhar com essa faixa etária, ou em escolas politécnicas, com *status* inferior ao de universidade, ou em *private training agencies*, agências privadas de treinamento. Esses cursos devem ser acre-

ditados pela Early Childhood Development Agency, agência autônoma que atua como autoridade normativa, supervisionada pelos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Social e Familiar (OECD, 2016).

Em outros países, como Portugal, Chile e Polônia, a formação de professores da Educação Infantil ocorre em instituições de Ensino Superior, com duração de três a cinco anos. Normalmente, basta o diploma de pedagogia para que o profissional possa trabalhar na Educação Infantil. É importante pontuar que em alguns casos, como na Finlândia e na Polônia, o grau de mestrado é exigido apenas dos professores que visam atuar nas etapas mais avançadas da Educação Básica (OECD, 2016).

Vale apontar que o programa de formação inicial da Polônia é predominantemente concorrente. Como visto, quem deseja trabalhar na Educação Infantil só precisa concluir o bacharelado, cuja duração é de três a três anos e meio. O que diferencia o sistema de formação inicial polonês é que aos estudantes de pedagogia se oferece a possibilidade de especialização em duas áreas, em vez de apenas uma, durante a graduação. Assim, na Polônia, o aluno de pedagogia que quer atuar na Educação Infantil tem a chance de especializar-se tanto para trabalhar na Pré-Escola (crianças de 3 a 6 anos) como na Creche (0 a 3 anos), o que lhe permitirá maior flexibilidade de atuação e conhecimentos mais profundos sobre essa etapa de ensino (EUROPEAN COMMISSION, s/d).

O caso chileno é mais interessante ainda e parece ser mais similar ao brasileiro. O Chile foi o primeiro país da América Latina a oferecer o título universitário de educador de Jardim de Infância (*educadora de párvulos*), isto é, responsável pela atuação com crianças de 0 a 6 anos (PARDO; ADLERSTEIN, 2015). Em 1944, foi criada a carreira de professor especializado em Educação e cuidado de crianças a partir do nascimento. Esse caso destaca-se por seu reconhecimento legal no Chile e sua institucionalidade no país, consolidada pela presença da Subsecretaria de Educação para o Jardim de Infância (Subsecretaría de Educación Parvularia), um marco normativo que regula diversas dimensões de sua operação e uma extensa rede de provedores de várias dependências (PARDO; ADLERSTEIN, 2015).

Como tentativa de melhorar a qualidade da formação inicial de professores da Educação Infantil, o governo chileno desenvolveu, em 2012, os Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia, padrões de qualidade para essa carreira. O documento inclui as competências esperadas deles, tanto as disciplinares, referentes aos conhecimentos de teor prático, sobre o conteúdo substantivo das experiências pedagógicas propostas para favorecer o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, como as pedagógicas, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem – planejamento, ensino, avaliação e reflexão (MINEDUC, 2012).

Espera-se no Chile, portanto, que as instituições que formam profissionais para a Educação Infantil sejam orientadas por esse documento, de modo a desenvolver essas competências nos futuros professores. Também é interessante pontuar que, em 2011, o governo chileno passou a aplicar a Evaluación Inicia para avaliar as competências dos alunos egressos do curso de pedagogia, que é também norteadada pelos Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia e auxilia na construção de um retrato mais claro acerca da qualidade das instituições de formação inicial no país (LABORDA; VELASCO, 2016).

Concomitantemente à formação teórica, os estudantes devem realizar estágios e atividades práticas, que envolvem visitas a creches e pré-escolas, observações em sala de aula, atuação como auxiliares de professores e como professores, planejamento de aulas e análise e debate sobre o modo como as aulas na Educação Infantil são conduzidas. Essas atividades práticas estão associadas aos diversos módulos que serão trabalhados ao longo da graduação (EUROPEAN COMMISSION, s/d). Como se vê, o Chile tem um dos modelos mais avançados de formação inicial de professores da Educação Infantil, e, para todas as etapas de ensino, a formação prática é peça-chave.

É importante apontar que o fortalecimento das atividades práticas nas escolas se deu em diversos países na formação de professores do Ensino Fundamental e Médio. Segundo Darling-Hammond (2005), Alemanha, Austrália, Finlândia, Nova Zelândia e Portugal estão entre os que realizaram mudanças na formação inicial, rela-

cionadas, principalmente, à dimensão pedagógica e à prática nas escolas. No entanto, experiências bem-sucedidas também foram implementadas no Canadá, no Chile e em Singapura, por exemplo.

Muitos programas têm enfatizado as atividades práticas durante o processo de formação inicial para que os estudantes desenvolvam uma percepção real do que é ensinar, do que está envolvido e do que se requer nesse processo, compreendam alguns dos desafios e comecem a organizar e entender como ideias e teorias se combinam no cotidiano da sala de aula. A introdução dessas atividades é, em muitos dos países analisados, norteada por uma visão comum do papel do professor, definido com base nos referenciais de formação docente. Na medida em que os referenciais são também usados para orientar os currículos dos cursos de formação inicial e os processos de ingresso na profissão, as experiências práticas apresentam maior articulação entre a formação inicial e a carreira docente, o que denominamos de modelo sistêmico.

Uma mudança interessante em alguns programas refere-se à exigência de experiências práticas desde o começo da formação inicial, e não apenas no final, como ocorre tradicionalmente. Tais experiências podem ser realizadas tanto nas escolas de Educação Básica como nas salas de aula dos próprios cursos de formação inicial, por meio de estratégias “centradas na prática” e da reflexão sobre a própria existência de um currículo baseado em conhecimento sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e as práticas pedagógicas específicas segundo a área/disciplina.

Essas estratégias envolvem uso de métodos de estudo de casos, investigação, avaliações de desempenho, portfólio de atividades, recursos de documentação de prática, cópias de trabalho de alunos, vídeos de aulas, materiais de currículo e anotações dos professores. Elas abrangem também o ensino do conteúdo específico por meio de explicações, modelos, representações e exemplos, discussões em classe, uso e interpretação do pensamento individual dos estudantes, estabelecimento de normas e rotinas de sala de aula relacionadas ao conteúdo específico (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2005).

As estratégias de uso de casos, portfólios, apresentações e pesquisa-ação foram encontradas em diversos programas de for-

mação inicial nos Estados Unidos avaliados como bem-sucedidos, como o de Stanford, e nos de países com alto desempenho escolar, como Finlândia e Singapura (INGVARSON *et al.*, 2014). Alguns programas motivam os estudantes a desenvolver um portfólio de ensino com evidências de suas conquistas em termos de desempenho acadêmico e de suas competências e habilidades profissionais (WANG; ODELL; SCHWILLE, 2008).

Na Finlândia, os programas incentivam fortemente o uso da investigação, ou seja, a formação inicial deve ser orientada pelo conhecimento científico e desenvolver os processos e habilidades cognitivas empregados em métodos de pesquisa. O intuito da formação é que os professores ajam como pesquisadores e abordem suas escolhas pedagógicas de uma perspectiva crítica e analítica (GARBE *et al.*, 2016). Singapura segue um modelo similar, em que os programas de formação também são orientados por evidências e investigação científica por meio do modelo VSK, sigla em inglês de *values, skills, knowledge* (valores, competências e conhecimento). Em ambos os países, há uma intensa formação em conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos do conteúdo com prática intensiva (LOUZANO; MORICONI, 2014).

Na Alemanha, foram criados centros educacionais, os quais reúnem departamentos das universidades ou instituições de Ensino Superior que, junto com as escolas, coordenam pesquisas que estejam alinhadas com a prática docente. No entanto, Viebahn (2003) aponta que a articulação entre a formação em conhecimentos específicos e pedagógicos poderia ser melhorada por meio do envolvimento dos professores responsáveis pelo treinamento prático. Além disso, os professores de disciplinas específicas e de ciência da Educação deveriam realizar projetos de pesquisa que se relacionassem com a prática.

Experiências similares foram adotadas na Austrália, onde se estabeleceram diversas parcerias entre universidades e escolas, como o MTeach Program, da Universidade de Melbourne, o Exceptional Teachers for Disadvantaged Schools Programs, da Universidade de Tecnologia de Queensland, o Bachelor of Learning Management, da Universidade Central de Queensland, e os School Centers for Teaching Excellence, em Victoria. Segundo Ingvarson

et al. (2014), essas experiências buscam construir uma colaboração entre universidades e escolas para dar suporte aos estágios, ao desenvolvimento profissional, à formação continuada e à pesquisa.

No caso dos estágios, eles devem ser extensos e monitorados e estar alinhados à visão de um professor efetivo e ao curso de formação, o que aponta para um relacionamento forte entre universidades e escolas (DARLING-HAMMOND, 2005). No Brasil, essa questão seria vinculada à articulação do tripé formativo universidades, redes de ensino e escolas, uma vez que o modelo brasileiro é mais “rede-orientado” do que “escola-orientado” (ABRUCIO, 2016).

No entanto, o tempo nas escolas varia bastante entre os programas de formação inicial: de sessões de quatro semanas na Nova Zelândia a um ano ou mais na Alemanha. No Canadá e nos Estados Unidos, os estudantes geralmente passam 12-14 semanas nas escolas (HOWE, 2006; VILLEGAS-REIMERS, 2003). Além disso, alguns programas incentivam a realização de estágios durante o curso de graduação, e não somente nos últimos anos ou depois de sua conclusão. Nesses casos, os estudantes são alocados em diversas turmas com alunos de diferentes características, como idade e contexto socioeconômico (DARLING-HAMMOND, 2005). Segundo Cobb (1999), essas experiências têm progressivamente se tornado parte do processo formativo, em razão não só do aumento de sua duração, como também da oferta de diferentes modelos, incluindo estágios (*internships*) e práticas (*clinical practice*), aos estudantes.

Na Austrália, a experiência prática desde o começo da formação inicial fez parte de uma política pública inovadora para atrair pessoas à carreira docente. Em 2009, o governo federal lançou o Australian Government's Smarter Schools – Improving Teacher Quality National Partnership (TQNP, parceria nacional para a melhoria da qualidade docente), abrangendo cinco frentes: atração dos melhores recém-formados para serem professores, melhoria da qualidade da formação inicial, desenvolvimento de referenciais nacionais de atuação docente, melhoria da retenção na carreira (por meio de recompensa a bons professores e líderes escolares) e desenvolvimento profissional de professores e líderes escolares durante a carreira (MAYER; COTTON; SIMPSON, 2017).

Na Alemanha, segundo Viebahn (2003), há duas “culturas de sistemas educacionais”, uma mais acadêmica e outra mais prática, ligadas às duas fases de formação inicial, que não estão integradas. Isso é relatado por outros autores como desafios dos sistemas educacionais em diversos países. Ainda assim, depois de aprovados no primeiro exame, os estudantes devem iniciar dois anos de treinamento em pedagogia, que combina seminários de ensino com experiências supervisionadas em sala de aula. Durante os anos de prática, os orientadores das universidades e das escolas observam e avaliam pelo menos 25 aulas ministradas pelos alunos. No final desse período, os estudantes preparam, ministram e avaliam as aulas, fazem uma análise do currículo e devem ser aprovados em uma avaliação antes de se habilitar para ensinar (DARLING-HAMMOND, 2005).

Na Finlândia, a prática ocorre em escolas que são diretamente vinculadas às universidades ou que fazem parte de uma rede de ensino, contando com profissionais de maior experiência no papel de supervisores. A prática se divide em três fases – básica, avançada e final –, em que os estudantes observam aulas desses professores e ministram aulas a diferentes grupos de alunos sob a supervisão deles (CALVO, 2015; LOUZANO; MORICONI, 2014).

Em Singapura, as escolas são escolhidas pelo Ministério da Educação, os docentes mais experientes supervisionam os estudantes e os vice-diretores ou coordenadores de área atuam como mentores responsáveis pela relação universidade-escola. No primeiro ano, os alunos passam duas semanas nas escolas para conhecer o contexto no qual farão sua prática; no segundo, observam e analisam a prática docente durante cinco semanas; e, nos três últimos, são responsáveis por ensinar 20 a 24 classes em diferentes etapas de ensino (LOUZANO; MORICONI, 2014).

Nos Estados Unidos, algumas universidades desenvolveram modelos de formação inicial que abrangem um treinamento intensivo em ensino, incluindo uma experiência de um ano em uma escola. Darling-Hammond, Chung e Frelow (2002) apontam que há evidências de que esses modelos têm produzido professores que se sentem mais preparados, que ficam na docência por mais tempo e que são avaliados como mais eficazes. Uma dessas expe-

riências, segundo os autores, é a do Bank Street College of Education, que envolve atividades chamadas de pré-serviço, feitas nos últimos dois anos antes da conclusão, e um ano de experiência de ensino nas escolas com supervisão de professores da universidade durante a graduação. Esse programa se baseia em uma abordagem de desenvolvimento infantil em que a aprendizagem se dá por meio de observação e registro do comportamento e da aprendizagem da criança, práticas de ensino baseadas em disciplinas específicas, desenvolvimento de linguagem e alfabetização.

O Bank Street College of Education acredita que todos os professores precisam ter a oportunidade de realizar atividades práticas em escolas antes de começar a atuar profissionalmente. Por isso, o aprendizado se baseia na investigação, pesquisa e observação, de modo que os estudantes da universidade possam construir seus conhecimentos e suas habilidades por meio de suas experiências práticas. Cada aluno é supervisionado por um mentor ou conselheiro, que o ajuda a atingir seus objetivos de aprendizagem.

Outra experiência inovadora do Bank Street College of Education é a iniciativa Prepared to Teach (preparado para ensinar, em tradução livre). Análoga à ideia da residência nos cursos de medicina, os futuros professores, durante seu último ano de graduação, têm a oportunidade de trabalhar em uma escola de maneira remunerada, adquirindo experiência e maior segurança para sua atuação profissional. Isso se viabiliza por meio de parcerias entre a universidade e o distrito escolar (BANK STREET GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, s/d).

Calvo (2015) aponta que há, em Boston, um programa de capacitação para recém-graduados baseado em um modelo de residência médica, combinando experiência prática e conhecimento teórico. Ele é composto por um curso de verão de seis semanas e, após sua conclusão, os estudantes, durante um ano, realizam experiências práticas nas escolas por quatro dias com um professor experiente, sendo um dia dedicado ao curso de formação. No segundo ano, cada aluno é supervisionado por um mentor, que participa de algumas atividades em sala e dá assistência ao planejamento e ao desenho de estratégias de ensino. Esse modelo é similar ao Master of Arts in Child Studies and Education do Instituto

de Estudos em Educação de Ontário, da Universidade de Toronto, Canadá (SEGATTO, 2019a).

Além da centralidade da prática, outra característica de algumas experiências internacionais é a orientação da formação inicial segundo referenciais docentes por meio de uma articulação sistêmica, alinhando-os, por exemplo, aos processos de avaliação e certificação dos cursos. Os países anglo-saxões, em função de sua tradição em avaliações e creditações, foram pioneiros em combiná-las com os referenciais na década de 1990. Outras nações também adotaram os referenciais e passaram a requisitar que as universidades os seguissem para receber creditação. Isso ocorreu em alguns países da Europa, como resultado do Tratado de Bolonha, de 1999, e, mais recentemente, de outras regiões, a exemplo da Austrália (CAMPOS, 2004; INGVARSON *et al.*, 2006). Esse movimento foi influenciado por uma visão da formação superior menos generalista e mais profissional, mas, para a formação inicial de professores, foi fundamental para articular a teoria com a prática.

Em alguns casos, as universidades devem orientar seus cursos segundo os referenciais, já que, para ingressar na carreira, os estudantes devem estar preparados para o processo de certificação, como ocorre na Escócia. Em outros, como em Ontário (Canadá) e na Austrália, as universidades são certificadas somente se seus cursos estiverem alinhados aos referenciais (ABRUCIO; SEGATTO, 2017). No caso australiano, os referenciais incluem: resultados, como taxas de graduação; elaboração, desenho e implementação do programa; processo de seleção; estrutura e conteúdo do programa; experiência profissional; avaliação, monitoramento e melhorias do programa (AITSL, 2015). Além disso, há as diretrizes do Tertiary Education Quality and Standards Agency, que abrangem participação e assiduidade dos estudantes, ambiente de aprendizagem, ensino, pesquisa e treinamento, qualidade institucional, governança e *accountability* (responsabilização), representação, informação e gestão da informação (ABRUCIO; SEGATTO, 2017).

Nos Estados Unidos, o National Council on Accreditation of Teacher Education (NCATE) é uma organização não governamental composta por representantes das associações de professores e gestores públicos e das instituições de formação inicial de pro-

fessores. Esses representantes desenvolveram referenciais para orientar os cursos de formação inicial e avaliam os cursos segundo o conteúdo dos programas e evidências do aprendizado dos estudantes por meio de avaliações com eles e vídeos de aulas. No entanto, em 2016, uma outra organização, o Council for the Accreditation of Educator Preparation, passou a ser responsável pelos referenciais e pelo processo para acreditação de cursos de formação inicial.

Por fim, em relação ao uso de novas tecnologias, Calvo (2015) aponta que o caso de Singapura é o mais interessante, já que tem utilizado essas ferramentas no processo de formação inicial de professores. Usando as tecnologias, os estudantes aprendem como ensinar seus futuros alunos em bibliotecas e salas de aula com mesas redondas e sofás, o que lhes permite trabalhar em grupo de maneira colaborativa. Além disso, há um grande acesso às tecnologias de apoio, que dão suporte às estratégias e métodos de ensino dos cursos baseados na investigação e cooperação.

Na Finlândia, o letramento digital faz parte do currículo do Ensino Fundamental, a ser trabalhado de modo transversal em todas as disciplinas, como a alfabetização. O multiletramento também tem forte componente de letramento digital, introduzindo um conceito amplo de textos e literatura que enfatiza diferentes formas de comunicação cultural (FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION, 2014a, *apud* GARBE *et al.*, 2016). Apesar de o país não ter padrões nacionais para a formação de professores, alguns módulos em tecnologia da informação e comunicação (TIC) são obrigatórios, além de haver módulos optativos e a possibilidade de especialização no ensino de TICs. O Programa de Sociedade da Informação 2007-2015 também previu que os professores precisam ter desempenho excepcional em ferramentas digitais e que as TICs devem ser parte de um ensino multimodal em todos os níveis da Educação (INFORMATION SOCIETY PROGRAMME, 2006, *apud* GARBE *et al.*, 2016).

Os referenciais docentes têm efeitos sistêmicos na formação de professores na medida em que articulam os diferentes momentos da formação e a teoria à prática docente. Louzano e Moriconi (2014) relatam que, nos Estados Unidos, a National Commission

on Teaching & America's Future (NCTAF) elaborou um manifesto recomendando que os estados aumentassem a regulação e o controle dos programas de formação inicial com base no uso de referenciais, na duração dos cursos e na integração entre os cursos e a prática. Desse esforço resultaram, por exemplo, a elaboração de referenciais para a atuação docente e de um processo de certificação alinhado aos referenciais. Já na Alemanha, as experiências incluem a coordenação entre a formação específica e a pedagógica nos centros de Educação, as mudanças nos treinamentos feitos nas escolas e a introdução da discussão sobre a prática nas aulas ministradas nas universidades.

No fundo, o objetivo dos referenciais docentes é fazer a ponte entre os elementos desejados para a formação inicial, em termos de valores, competências, currículo, metodologias de ensino e vinculação com a prática educacional, preparando aqueles que Darling-Hammond *et al.* (2005) chamam de “professores eficazes”. Em última análise, os “professores eficazes” são os que conseguem melhorar o desempenho dos alunos, orientados por metas alicerçadas por altas expectativas, gerando, ao longo do tempo, aprendizado consistente e equânime. Para tanto, a formação inicial precisa dar conta dos quatro aspectos constitutivos dos referenciais docentes – valores, conhecimento, competências e prática docente –, em articulação com a realidade das escolas e por meio de metodologias formativas capazes de fazer o futuro professor contextualizar sua atuação.

Os instrumentos e as estratégias de formação inicial para preparar um “professor eficaz”, como visto nesta seção, são vários. É possível elencar de maneira fragmentada uma série de inovações e medidas interessantes no campo da formação inicial, mas a grande questão é a integração das partes do sistema da formação docente. Nesse sentido, os casos da Austrália, do Chile, da Finlândia, do Canadá e de Singapura são os mais bem-sucedidos, o que, provavelmente, explica seus resultados positivos no Programme for International Student Assessment (Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

2. POLÍTICAS DE INDUÇÃO À CARREIRA

Ainda que a formação docente ocorra em diferentes fases da carreira, a literatura internacional mostra que os primeiros anos na profissão são cruciais para a permanência, qualidade e eficácia dos professores em sua atividade. Há evidências de que esse período é central para estruturar o saber docente, mudar ou formar padrões de ensino e conhecer o contexto e as necessidades dos alunos. Também tem importância porque influencia a permanência na carreira (LOEB; BÉTEILLE, 2008). O abandono nos primeiros anos ocorre, de um lado, porque os professores deparam com situações cotidianas para as quais não foram preparados e não recebem apoio para lidar com elas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) e, de outro, porque os mais eficazes e mais bem qualificados têm outras oportunidades de trabalho (LOEB; BÉTEILLE, 2008).

Nesse sentido, a literatura vem enfatizando a importância de políticas focadas nesse período, tendo como objetivos a continuação da formação nos primeiros anos no magistério, a consolidação de uma cultura escolar, a ampliação da eficácia do ensino e o aumento da retenção e motivação dos docentes na carreira (INGVARSON *et al.*, 2014; WANG; ODELL; SCHWILLE, 2008). Essa etapa da carreira tem sido considerada, portanto, um processo de formação de professores iniciantes, e as políticas adotadas são chamadas de *teacher induction*, traduzidas neste livro como políticas de indução.

Ingvarson *et al.* (2014) apontam que políticas voltadas para o momento do ingresso dos professores na carreira assumiram posições mais permanentes e estão entre as estratégias mais relevantes no processo de formação docente. Para os autores, essas políticas não podem focar somente o primeiro ano, já que leva dois ou três anos para que os professores se adaptem e consigam desenvolver estratégias segundo referenciais de docência desafiadores – o que, no caso brasileiro, equivale ao período do estágio probatório.

As políticas de indução entendem que os primeiros anos no magistério devem ser considerados um processo formativo que inclua como ensinar bem e como melhorar a aprendizagem dos alunos, ao contrário do que ocorria e ainda ocorre em muitos sistemas educacionais, em que os professores iniciantes já são

cobrados para ter um modelo acabado de gestão da sala de aula. Esses professores precisam ser incentivados a contextualizar o conteúdo específico de sua(s) disciplina(s) e a preparação pedagógica e a se integrar na comunidade escolar, adaptando-se paulatinamente à organização e cultura da instituição de ensino. Eles também devem contar com um apoio mais sistemático e consistente de mentores, programas de treinamento e diferentes formas de colaboração entre pares para que possam desenvolver práticas eficazes específicas para o contexto no qual estão inseridos (INGERSOLL; STRONG, 2011; INGVARSON *et al.*, 2014; WANG; ODELL; SCHWILLE, 2008).

Os principais temas relativos às políticas de indução à carreira são os seguintes:

- a existência, em vários países, de mecanismos de certificação que devem ser obtidos pelos formandos para exercer a profissão docente;
- o desenvolvimento de sistemas de mentoria, por meio dos quais os iniciantes são acompanhados e mesmo ensinados por mentores, que, em geral, são professores com maior experiência profissional na escola, o que, em alguns casos, envolve centros de formação daqueles que exercerão a mentoria;
- formação e cursos de capacitação feitos na própria escola e/ou em centros formadores externos (universidades, órgãos governamentais ou agências independentes);
- a submissão dos professores principiantes a atividades que lhes permitam adquirir uma cultura escolar, captando assim, na prática, os valores do ofício e de sua natureza coletiva;
- a realização de exames e/ou processos de avaliação ao final de um período probatório, algo recorrente em diversos sistemas educacionais.

Para a entrada na carreira, na maioria das nações analisadas, os recém-graduados devem ser certificados e registrados na profissão docente, o que significa que, em certos casos, precisam cumprir determinados requisitos no processo de formação inicial. Em outros países, como na Alemanha, e em alguns estados

norte-americanos, têm de ser aprovados em avaliações ou, como na Escócia, concluir um programa de treinamento baseado nos referenciais de atuação docente (INGVARSON *et al.*, 2014; ABRUCIO; SEGATTO, 2017).

Após o ingresso na carreira, as políticas de indução, segundo Ingersoll e Strong (2011) e Villegas-Reimers (2003), variam enormemente entre os países, incluindo: atividades como tarefas de casa e relatos de campo; sessões de orientação; colaboração entre professores; observação de aula; reuniões com supervisores; *workshops* formativos; seminários; realização de projetos; assistência e apoio nas aulas; e, sobretudo, mentoria. Villegas-Reimers (2003) aponta que essas experiências são orientadas segundo diferentes abordagens – pesquisa-ação, resolução de problemas, investigação, interação e colaboração –, mas estão mais focadas no processo do que no conteúdo.

A mentoria é a política de indução mais comum nos países analisados e consiste na orientação individualizada dada por professores mais experientes aos iniciantes. Os programas de mentoria variam em duração e intensidade, podendo, por exemplo, envolver uma reunião no início do ano letivo ou reuniões frequentes por alguns anos. Existem programas direcionados para qualquer professor iniciante em uma escola, mesmo que ele tenha experiência prévia na docência, e outros focados apenas nos ingressantes na carreira. Por fim, há diferenças em relação a como os mentores são selecionados – se são voluntários ou obrigados –, preparados – se passam por treinamentos – e compensados – se recebem uma remuneração por essa atividade. Além disso, alguns programas combinam mentores e professores iniciantes segundo suas características e necessidades (INGERSOLL; STRONG, 2011).

Nos países que utilizam com maior intensidade esse instrumento, os mentores podem ter três papéis. O primeiro diz respeito à responsabilidade pela continuação da formação do professor iniciante por meio de sua experiência em sala de aula repassada de modo informal ou mais formalmente, mediante o compartilhamento de métodos de ensino testados naquele ambiente escolar ou elaborados em centros de formação pelos quais os mentores tenham passado, como ocorre em Singapura e Xangai (China) (JEN-

SEN *et al.*, 2016). Em segundo lugar, eles são importantes para transmitir os valores da cultura escolar aos ingressantes na carreira, estabelecendo os elementos necessários à criação de uma identidade profissional. E, finalmente, em alguns lugares, os mentores têm função avaliativa, fazendo parte de um grupo que, levando em conta o desempenho dos novos professores em relação ao aprendizado dos alunos, definirá sua aprovação ou não na carreira docente.

Na Alemanha, os professores iniciantes devem cumprir 6-12 meses de prática, nos quais combinam dois ou três dias de ensino por semana com dois de seminários. Durante essa fase, eles não são responsáveis por suas classes. Depois, iniciam um período de um ano em que têm a mentoria de um professor preparado; dão aulas em quatro dias da semana e um dia é reservado a seminários para planejamento e colaboração. Além disso, docentes das universidades observam e avaliam suas aulas para dar sugestões de melhoria. No final, há uma avaliação de seus portfólios e exames orais e escritos (HOWE, 2006).

Na Austrália, as escolas são responsáveis pelos programas de indução, o que resultou em uma grande variação. Uma pesquisa feita pelo Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) em 2016 mostrou que a maioria das estratégias implementadas nas escolas refere-se a programas de mentoria. Além delas, técnicas envolvendo a colaboração com outros professores, a observação e *feedbacks* e oportunidades específicas de aprendizagem são implementadas nas escolas australianas. Em função disso, o AITSL tem incentivado a adoção de políticas de indução que combinem quatro dimensões:

1. práticas profissionais, o que envolve o desenvolvimento de competências;
2. identidade profissional, ou seja, o desenvolvimento de uma concepção sobre o que é bom ensino;
3. bem-estar, incluindo o desenvolvimento de resiliência, saúde emocional e relacionamento com outros profissionais;
4. orientação sobre políticas, procedimentos e processos informais (AITSL, 2016).

Nos Estados Unidos, a oferta também é altamente descentralizada, já que diversos distritos oferecem programas de orientação e de mentoria a professores iniciantes. No entanto, algumas experiências estaduais e de parcerias entre governos e organizações não governamentais são reconhecidas como bem-sucedidas. Na Califórnia, por exemplo, os professores devem cumprir um programa de indução, o Beginning Teacher Support and Assessment Program (BTSAP – Califórnia), no qual recebem mentoria e avaliação formativa individualizada para melhorar a prática de ensino. Há o desenvolvimento de um plano de indução individualizado que se baseia nas necessidades de cada professor para orientar suas atividades nos dois primeiros anos de carreira. Esse plano inclui objetivos, estratégias específicas para atingi-los e documentação do progresso no alcance deles. Além disso, os professores participam de atividades de formação intensivas. Destaca-se que esse programa é orientado segundo os referenciais de atuação docente, o California Standards for the Teaching Profession (HOWE, 2006; INGVARSON *et al.*, 2014).

Outra experiência são as *professional development schools* (escolas de desenvolvimento profissional). Proposta na década de 1990 pelo Holmes Group, disseminou-se nos Estados Unidos com o apoio de outras organizações, como National Education Association, American Federation of Teachers, American Association of Colleges for Teacher Education e National Council for Accreditation of Teacher Education, resultando em mais de mil parcerias entre escolas e universidades. As *professional development schools* são espaços formativos ou de aprendizagem para professores experientes e iniciantes. Nelas, há oportunidades de desenvolvimento profissional por meio de atividades colaborativas experimentais, baseadas em investigação de experiências práticas de ensino derivadas das atividades dos professores com seus alunos. Essas oportunidades incluem participação em seminários, grupos de resolução de problemas, reflexão, investigação e atividades para o desenvolvimento de competências.

Carpenter e Sherretz (2012) enfatizam que um dos resultados desse programa é que os processos formativos não são externos às escolas, e sim feitos pelos professores para os professores da mes-

ma instituição de ensino (*co-teaching*). Mais recentemente, eles passaram a ser orientados pelos referenciais de atuação docente e, como será discutido adiante, muitos professores participantes do programa têm sido certificados pelo National Board Professional Teaching Standards (CARPENTER; SHERRETZ, 2012; CASTLE; FOX; FUHRMAN, 2009; INGVARSON *et al.*, 2014).

Na Finlândia, a transição entre a experiência prática e o ingresso na carreira parece ser menos dividida do que nos outros países, já que os professores cursam o mestrado ao iniciar a carreira. Os programas de indução são, portanto, combinados com processos de qualificação acadêmica (CALVO, 2015).

Em Ontário, todas as escolas participam do New Teacher Induction Program. Esse programa orienta os docentes em seu primeiro ano em uma escola ou distrito escolar, o que abrange: mentoria por professores mais experientes; desenvolvimento profissional e treinamento em programas da província, como estratégias de alfabetização e programas para alunos do Ensino Médio; orientações sobre gestão de sala de aula; competências de comunicação efetiva com as famílias; e estratégias pedagógicas para melhorar o processo de aprendizagem de alunos com diferentes habilidades e necessidades, incluindo aqueles com necessidades especiais (INGVARSON *et al.* 2014).

Na Nova Zelândia, os professores iniciantes fazem parte do Advice and Guidance Program durante os dois primeiros anos da carreira, o que constitui um pré-requisito para sua certificação como professores permanentes. Esse programa inclui: recursos e suporte de docentes que ministram aulas em disciplinas da mesma área; receber observações e avaliações escritas sobre sua prática em sala de aula, para monitoramento de seu progresso em relação ao que é definido pelos referenciais; visitas e observação de aulas de professores experientes; reuniões com pessoal de apoio mais experiente para a compreensão do trabalho e responsabilidades dos professores; e registro escrito do programa, documentando a orientação recebida e a participação nele.

É importante apontar que as escolas neozelandesas que empregam esses professores iniciantes recebem um adicional para que o *staff* e outros docentes possam realizar essas atividades.

Além disso, os iniciantes e seus mentores têm 20% de seu tempo de trabalho nas escolas reduzido para que possam participar de atividades de apoio (DARLING-HAMMOND, 2005; HOWE, 2006). Destaca-se que esse período é orientado pelos referenciais de atuação docente (INGVARSON; KLEINHENZ, 2006; MECKES, 2015).

Na Escócia, o Teacher Induction Scheme é implementado pelo General Teaching Council for Scotland, organização de autorregulação da carreira docente, que criou referenciais de atuação docente e processos de certificação de professores. Os recém-graduados devem participar do Teacher Induction Scheme, que compreende um ano de período probatório, em que eles passam por treinamento e, portanto, dão um número limitado de aulas para que tenham tempo para participar das atividades de formação e de mentoria. Após a conclusão do treinamento, podem solicitar a Standard for Full Registration, ou seja, a certificação para serem professores permanentes. Eles não são obrigados a participar desse programa, podendo seguir uma “rota flexível”, mas precisam cumprir determinados requisitos durante o período probatório para receber a Standard for Full Registration (INGVARSON *et al.*, 2014; ABRUCIO; SEGATTO, 2017).

Um dos casos mais interessantes e sistêmicos de mentoria é o de Singapura. Nesse país, o sistema de mentoria é contínuo, ou seja, sempre haverá mentores não só dos mais jovens, como também dos profissionais em outros estágios da carreira. Todos serão professores e mentores simultaneamente em algum momento da carreira, algo que também ocorre em Xangai. A importância da mentoria é tão grande que os mentores têm um tempo de seu contrato fora de sala de aula, seja para realizar a mentoria, seja para frequentar cursos de formação continuada para melhorar suas habilidades e conhecimentos como mentores (JENSEN *et al.*, 2016). Além disso, o desempenho na mentoria é contabilizado na avaliação anual de desempenho do professor-mentor. Em outro caso asiático, o de Xangai, os mentores são promovidos se forem bem avaliados pelos professores que orientam.

Singapura vem se destacando no que diz respeito aos projetos de mentoria e programas de indução também na Educação Infantil. É possível mencionar esforços tanto do governo como de insti-

tuições privadas. No país, a Early Childhood Development Agency (ECDA) enfatiza a importância do suporte aos profissionais que acabaram de receber sua formação inicial para tornar-se professores de crianças de 0 a 7 anos. Uma de suas principais ações é a publicação, disponível *online*, de todas as informações necessárias para o bom desempenho profissional dos novos professores da Educação Infantil. Chamado *Start well! Induction booklet for new early childhood educators* (O bom começo! Manual para novos educadores da primeira infância), esse material contém informações acerca do sistema de Educação para a primeira infância, descreve as possibilidades de crescimento na carreira docente e dá dicas práticas de como o profissional pode ter um bom desempenho durante sua atuação (ECDA, 2016).

Também se enfatiza a importância do suporte ao novo professor em seus primeiros meses de atuação na instituição de ensino, seja por meio de eventos promovidos pela ECDA, nos quais ele poderá descrever suas maiores dificuldades e trocar experiências com outros educadores, seja por meio da mentoria, isto é, da interação profissional com um professor mais experiente (ECDA, 2016).

Embora o líder do centro de Educação Infantil deva ser o responsável por engajar a comunidade escolar no programa de mentoria, espera-se que se desenvolva uma cultura de mentoria na instituição, em que os professores atuem naturalmente para auxiliar os novos profissionais e, por consequência, contribuir para melhorar a qualidade da Educação de crianças de 0 a 7 anos. Essa estratégia, no entanto, tem de ser planejada e seguir algumas orientações básicas, previstas pelo governo de Singapura. Idealmente, deve haver um mentor para cada novo professor, o planejamento pedagógico e administrativo dos mentores precisa incluir o tempo que ele vai passar com o mentorado, além de ser necessária a construção de um plano de desenvolvimento, tanto para os professores que estão iniciando suas atividades como para os veteranos, de modo que todos estejam capacitados a intervir na comunidade educacional de maneira mais ampla.

Ademais, o líder do centro de Educação Infantil deve ser capaz de selecionar mentores preparados para a função, isto é, que

tenham tido experiências bem-sucedidas com seus mentorados e tempo e disposição para auxiliar um novo professor. É preciso, também, pensar estratégias para garantir espaços adequados para o encontro entre os dois educadores e tempo suficiente para que possam trocar experiências. Por fim, destaca-se a importância de o mentor inovar no diálogo com o mentorado, por meio de técnicas como dramatização ou solução colaborativa de problemas, assim como de grupos de apoio entre mentores, nos quais eles pesquisam diferentes práticas e habilidades para melhor atender às diferentes necessidades dos mentorados.

A Polônia possui uma experiência interessante no que diz respeito ao período de indução dos professores, incluindo aqueles que atuam especificamente na Educação Infantil, que engloba a Educação de crianças de 3 a 6 anos. Todos os profissionais que desejam ingressar na carreira docente, independentemente da etapa de ensino, devem passar por um período de indução, durante o qual seguem um plano de desenvolvimento profissional aprovado pelo diretor da escola. Os professores *trainees*, como são chamados, têm as possibilidades de (EUROPEAN COMMISSION, s/d):

1. observar aulas ou atividades educacionais, de cuidado com crianças, entre outras, na instituição de ensino e, particularmente, acompanhar as atividades realizadas por professores que desempenham as mesmas funções que eles deverão realizar no futuro;
2. participar de atividades de formação continuada, se for relevante para seu desenvolvimento profissional;
3. receber orientações psicológicas e pedagógicas ou suporte metodológico relacionado a sua área de conhecimento específica.

De acordo com a lei de financiamento da Educação escolar da Polônia, de 30 de maio de 2017, o período de indução para professores ingressantes na carreira é de um ano e nove meses. Ao longo desse período, o *trainee* recebe o suporte de um mentor, que é um professor mais experiente, escolhido pelo diretor da instituição de ensino. Destaca-se que esse profissional recebe 90% do salário

de professores já contratados e desempenha quase todas as mesmas funções destes (EUROPEAN COMISSION, s/d). Ao final do período probatório, o professor *trainee* deve submeter ao diretor um relatório a respeito da implementação de seu “plano de desenvolvimento profissional”. Espera-se que ele tenha:

- aprendido as principais regras e questões administrativas da instituição de ensino;
- participado, como observador, de aulas conduzidas por seu mentor ou outros docentes por pelo menos uma hora por mês e discutido com professores mais experientes suas impressões a respeito dessas aulas;
- conduzido aulas com crianças ou jovens, na presença do mentor ou diretor da escola, por pelo menos uma hora por mês e discutido essas aulas com um supervisor;
- participado de atividades de desenvolvimento profissional contínuo na escola.

A Polônia também tem diversos cargos para outros profissionais cujo principal foco é dar suporte ao corpo docente das escolas, entre os quais se enfatizam os orientadores metodológicos dos professores (*teachers-methodological advisers*). Eles são responsáveis por dar suporte metodológico aos docentes – em especial aos *trainees* – de jardins de infância, escolas e outras instituições educacionais, o que inclui o auxílio nas atividades de planejamento, organização e avaliação dos professores, a seleção, adaptação ou desenvolvimento do currículo e dos materiais de ensino e o desenvolvimento de habilidades e abordagens pedagógicas inovadoras. Esses orientadores contribuirão, também, para o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo de toda a sua carreira (EUROPEAN COMISSION, s/d).

Vale citar, por fim, o modelo de mentoria de Xangai. Nele, os professores iniciantes desenvolvem, em uma escola de alto desempenho em seu distrito, com o suporte de um mentor experiente, uma série de atividades, sobretudo coletivas, para aprender o ofício docente em um lugar com práticas bem-sucedidas. No final desse ciclo de aprendizado, eles precisam fazer uma avalia-

ção para serem certificados, na qual, além de uma prova escrita, há uma entrevista e, com maior destaque, um exemplo de aula (JENSEN, 2016).

Segundo estudos recentes, essas políticas de indução à carreira têm sido responsáveis por melhores desempenhos em diversos aspectos do ensino, fazendo com que os professores iniciantes tenham mais êxito, conforme a ampla pesquisa de Ingvarson *et al.* (2014):

- no aumento do repertório pedagógico, por meio do conhecimento de boas práticas de docentes mentores ou de outras escolas bem avaliadas (como em Singapura);
- no gerenciamento da sala de aula, ajustando as atividades com os interesses dos alunos, individualmente ou em grupo, gerando, enfim, uma atmosfera positiva e produtiva;
- no desenvolvimento de planos de aulas para alunos reais e com responsabilidade em relação aos resultados, o que difere das atividades na formação inicial;
- no uso de metodologias em que as perguntas dos alunos são usadas de maneira mais efetiva;
- na relação com os estudantes, na sensação de satisfação e no compromisso dos professores com o trabalho, diminuindo a desistência no início da carreira docente.

Para a literatura que discute os referenciais de atuação docente (INGVARSON; KLEINHENZ, 2006; INGVARSON *et al.*, 2014; MECKES, 2015), as políticas de indução devem ser combinadas com processos rigorosos de certificação e registro, bem como estar ligadas à questão salarial, para que tenham maior impacto na atratividade da carreira. Ademais, esses instrumentos vinculados à entrada na carreira precisam reforçar e aperfeiçoar, por meio da prática, os aspectos dos referenciais docentes aprendidos na formação inicial. Ingersoll e Strong (2011) também afirmam que as políticas de indução podem ser usadas para avaliação dos professores e, portanto, para sua progressão na carreira, possibilitando que assumam a posição de docentes permanentes.

Conclui-se, observando a experiência internacional, que as políticas de indução à carreira fortalecem a escola como núcleo formativo e aumentam a articulação entre os centros formadores, as organizações escolares e o sistema educacional, consolidando uma visão sistêmica da formação, o elemento mais estratégico das reformas docentes realizadas nos últimos anos.

3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

A literatura aponta que o desenvolvimento profissional se refere ao processo de formação ao longo da carreira que induz os professores a alcançar ganhos em experiência por meio de reflexões sistemáticas sobre sua docência e prática. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional consiste em uma estratégia mais ampla em relação à progressão na carreira, podendo envolver experiências formais, como reuniões e programas de mentoria, e informais, como vivências pessoais (VILLEGAS-REIMERS, 2003).

A grande novidade nas mudanças feitas recentemente nos países foi estabelecer uma relação direta e constante entre desenvolvimento da carreira e modelos de formação continuada, tendo a escola como lócus principal. Nesse modelo, tanto o progresso dos professores como o da escola são organizados em torno de instrumentos contínuos de aprendizado, entre eles cursos, mentorias e trabalhos conjuntos.

Para que isso ocorra, em primeiro lugar, as escolas e o sistema educacional que as organiza devem ter um novo tipo de relacionamento com centros formadores e universidades, de modo que estes incidam diretamente na vida escolar. Além disso, nesse novo modelo interligado de desenvolvimento profissional com formação continuada, criam-se outros papéis no sistema e na escola para liderar o processo de aprendizado contínuo. Mentores, articuladores de trabalhos coletivos na unidade ou entre unidades, líderes de comunidades de aprendizagem, entre outros, aparecem em vários países. Esse modelo só é possível quando há uma cultura colaborativa na escola, construída por metodologias de trabalho e formação continuada, fazendo com que os professores sejam,

coletivamente, responsáveis pelo fortalecimento da qualidade pedagógica de cada um deles e, o mais importante, pela melhoria do aprendizado dos alunos.

Villegas-Reimers (2003) mostra que há diversos modelos de desenvolvimento profissional acoplados a modalidades de formação continuada, que podem ser divididos em dois grandes grupos:

1. modelos de parceria entre organizações, como escolas de desenvolvimento profissional, parcerias universidade-escola, outras colaborações entre instituições, redes de escolas e de associações de professores – o que comumente envolve educação a distância e uso de novas tecnologias.
2. modelos de pequenos grupos ou individuais, como supervisão, avaliação do desempenho dos alunos, seminários e cursos, estudos de caso, autodesenvolvimento, cooperação, observação de boas práticas, desenvolvimento de competências, reflexão, modelos baseados em projetos, portfólios, pesquisa-ação, uso de narrativas de professores e mentoria.

Segundo a autora, o sistema mais “tradicional” de desenvolvimento profissional baseia-se em cursos curtos, em que há treinamento em serviço. Seus objetivos são padronizados e preestabelecidos pelo governo, ao passo que a oferta é feita por universidades, organizações governamentais, consultorias e organizações da sociedade civil. Esse modelo é importante, mas não suficiente. As experiências com melhores resultados reconhecem que o desenvolvimento profissional ocorre quando os docentes são expostos ao conhecimento produzido na universidade, quando esse conhecimento é conectado à prática (produzindo um conhecimento prático) e, sobretudo, quando os professores podem refletir sobre suas práticas, investigar e solucionar problemas relacionados a seus contextos e processos de aprendizagem (VILLEGAS-REIMERS, 2003). No fundo, a grande transformação nessas experiências de desenvolvimento profissional envolve a articulação entre os saberes produzidos sobre a docência, em universidades e outros centros de pesquisa, e a reflexão feita sobre a prática na escola, que se torna um lugar de formação contínua de todos os

seus profissionais, tanto no âmbito individual como no coletivo.

Essas experiências baseiam-se em novas perspectivas de desenvolvimento profissional que têm as seguintes características comuns: adoção de uma abordagem construtivista, e não de mera transmissão de conhecimento; o professor aprende ao longo do tempo e é entendido como um ator reflexivo que adquire novos conhecimentos e experiências e os incorpora aos saberes já construídos; a formação continuada deve ser um processo colaborativo, baseado em interações, ainda que haja momentos de reflexão individual; o processo de desenvolvimento profissional tem de prever *feedback*, acompanhamento e suporte, ser realizado no contexto em que o professor está inserido – ou seja, com as iniciativas sediadas nas escolas e coordenadorias – e estar ligado a uma mudança na escola, já que envolve a construção de uma nova cultura pedagógica, e não só o treinamento dos docentes (VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Esses pressupostos perpassam várias das experiências analisadas e, com base na descrição e comentários analíticos sobre os casos estudados, discutiremos os seguintes aspectos que promovem desenvolvimento profissional em serviço e sua relação com as características e o funcionamento da carreira de professor:

- a. organização normativa e do trabalho docente para a formação continuada;
- b. experiências formativas, já no exercício da carreira, para que os professores aprendam como os alunos aprendem determinado conteúdo;
- c. o papel de líderes de formação continuada e das mentorias;
- d. formas de trabalhos colaborativos, uma das tendências mais importantes nas reformas docentes, como comunidades de aprendizagem e redes de compartilhamento entre escolas;
- e. métodos coletivos de aprendizado pedagógico ao longo da carreira;
- f. a relação entre avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional;
- g. o uso de tecnologias no processo formativo ao longo do desenvolvimento profissional;

- h. o papel dos referenciais docentes como orientadores da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Um dos pontos de partida para entender o desenvolvimento profissional é sua normatividade. A Escócia, por exemplo, prevê que seus professores continuem a desenvolver sua *expertise* em todas as áreas de sua prática profissional para que se tornem profissionais reflexivos e questionadores. Os referenciais docentes abrangem três aspectos: valores e comprometimento na profissão; conhecimento e habilidades da carreira; e ações de formação continuada. Assim, como parte de seu aprendizado contínuo, é requerido que desenvolvam um entendimento próprio sobre didática, aprendizado e conhecimento subjetivo, além de currículo e avaliação, investigação e pesquisa, e contextos e debates relacionados à política pública de Educação (JOHNSON *et al.*, 2016).

Na maioria dos países analisados, os docentes têm uma jornada que inclui uma parte de atuação em sala de aula e outra de trabalho individual ou coletivo. É comum que passem metade da jornada em sala de aula com os alunos e, no restante do tempo, trabalhem individual ou coletivamente planejando suas aulas, desenvolvendo e melhorando seu conhecimento do conteúdo e suas práticas. Essas atividades podem envolver, além da preparação de aulas, estudo do currículo, observação de aulas de outros professores, participação em grupos de estudo (especialmente conduzindo pesquisas sobre ensino), visitas a outras escolas, discussões com colegas sobre como os alunos respondem a atividades específicas, demonstrações de estratégias de ensino e comparação de anotações sobre determinadas lições e problemas.

No entanto, em alguns países, como nos Estados Unidos, a jornada de trabalho não inclui um número tão grande de horas fora da sala de aula para a realização dessas atividades de planejamento e desenvolvimento profissional. Em certos casos, isso é superado por meio da realização dessas atividades depois do horário de aulas, aos fins de semana ou em períodos específicos para isso – por exemplo, em uma semana dedicada à formação continuada (DARLING-HAMMOND, 2005).

É importante apontar que as estratégias mais inovadoras de desenvolvimento profissional têm sido orientadas não só pelo aumento do domínio do conteúdo específico, incluindo o conhecimento do conteúdo definido no currículo, mas principalmente pelas práticas pedagógicas e estratégias de articulação entre conteúdo e práticas. Darling-Hammond *et al.* (2005), ao analisarem um conjunto de estudos, mostraram que experiências formativas mais efetivas consistem naquelas em que os professores aprendem como os alunos aprendem determinado conteúdo, em especial quando são focadas em uma disciplina específica.

Algumas experiências foram adotadas nos países analisados para promover essas mudanças. Uma delas refere-se ao Centre for Teacher Development, da Universidade de Toronto, que trabalha com as escolas ofertando programas de formação continuada em serviço em áreas específicas. Outra, comum nos Estados Unidos, é a das já citadas escolas de desenvolvimento profissional (*professional-development schools*), parcerias entre professores de escolas, gestores escolares e docentes das universidades para aproximar teoria e prática. Como visto, esse tipo de iniciativa é importante no final do curso de formação inicial e ingresso na profissão docente, mas também pode ser usado para promover ganhos ao longo da carreira. Além disso, essas escolas possibilitam que professores experientes usem seu conhecimento na supervisão de iniciantes, passem por treinamentos para realizar essa supervisão e se mantenham atualizados em relação a pesquisas e teorias (VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Em alguns países, são definidos líderes de formação continuada nas escolas ou até no sistema escolar, como em Xangai. Como mostra Jensen *et al.* (2016), eles podem ser formados pela escola ou pelo sistema. A proposta é que exerçam o papel de organizar o aprendizado contínuo dos professores e das organizações de ensino. Esses líderes recebem diferentes denominações – por exemplo, em Singapura, são chamados “desenvolvedores da equipe escolar” e, na Colúmbia Britânica (Canadá), “coordenadores de pesquisa” (JENSEN *et al.*, 2016) –, porém o mais comum é que sejam pares dos professores.

Os programas de mentoria são outro instrumento importante, pois não têm implicações apenas na indução de professores

iniciantes, mas também no desenvolvimento profissional dos experientes. Alguns programas exigem que os mentores realizem treinamento para isso. Em geral, eles são professores experientes, com excelência no ofício e ótima avaliação de desempenho. Na Austrália, por exemplo, os docentes certificados como líderes são habilitados para serem mentores de outros professores. Em alguns casos, há processos de seleção, já que os mentores têm de demonstrar que possuem determinadas habilidades e atributos pessoais para desempenhar essa função, como em Singapura e Xangai (ABRUCIO; SEGATTO, 2017; HOWE, 2006; INGVARSON *et al.*, 2014).

Diversos estados norte-americanos, como Arizona, Califórnia, Nevada e Utah, têm programas de mentoria em que professores são selecionados por meio de entrevistas com outros atores do sistema educacional e treinados para serem mentores. Eles devem ter experiência na docência de no mínimo cinco anos, baseada nos referenciais de atuação docente, e ser reconhecidos como professores exemplares. Esses programas buscam a melhoria do ensino dos professores iniciantes, mas também desenvolvem habilidades de mentoria dos experientes, que incluem o uso de evidências para o ensino e técnicas de conversação e investigação, por exemplo (CALVO, 2015).

Também nos Estados Unidos, o Clinical Master Teacher Program seleciona professores muito experientes e qualificados para que supervisionem, avaliem e deem *feedback* a outros docentes, trabalhando como mentores de grupos de estudantes que estão fazendo suas práticas. Já o Rodel Exemplary Teacher Initiative, no Arizona, identifica os professores altamente qualificados e eficazes, considerando o desempenho de seus alunos, e os seleciona com base na recomendação do diretor da escola, na realização de entrevistas e na observação de suas aulas. Os professores que participam desse programa recebem um incentivo financeiro para serem mentores da prática durante três anos.

Na Austrália, o Teacher Mentor Support Program também é um treinamento de curta duração para docentes experientes desenvolverem competências para dar suporte e assistência a outros professores (INGVARSON *et al.*, 2014).

Em Ontário, os diretores devem atuar como mentores dos professores da escola, dando suporte a eles no planejamento da carreira e no desenvolvimento profissional, incluindo incentivo à formação para desenvolverem conteúdos e competências para a melhoria de seu desempenho e eficácia em sala de aula e para a habilitação em outras disciplinas necessárias naquela escola (SEGATTO, 2018).

No Peru, há suporte individualizado do docente por um profissional intitulado *acompañante pedagógico*, similar ao suporte dado pelo coordenador pedagógico no Brasil, que tem a função de promover o pensamento crítico no professor acerca de sua prática, com a finalidade de melhorá-la. Ao *acompañante pedagógico*, cabem diversas funções. Uma delas refere-se à visita ao professor em seu contexto cotidiano, de modo a analisar sua tarefa pedagógica com os alunos, pais e comunidade. Por meio da observação, o *acompañante pedagógico* identifica as potencialidades do docente, os aspectos a serem melhorados e os riscos apresentados pelos atores envolvidos e pelo ambiente; realiza uma reflexão crítica acerca dos processos de ensino e aprendizagem do professor; e, com ele, constrói práticas pedagógicas inovadoras para melhorar seu desempenho, de acordo com seu contexto (RIVERO, 2015).

Outras experiências importantes referem-se aos processos de formação em serviço por meio do trabalho colaborativo com pares, em que há ambiente de troca de experiências, recomendações e *feedback*, buscando a melhoria do ensino e o aumento da motivação dos professores ao longo da carreira (CALVO, 2015). Segundo Darling-Hammond *et al.* (2005) e Calvo (2015), os estudos mostram que o trabalho colaborativo é a estratégia mais efetiva para mudar e melhorar as práticas em sala de aula.

Os processos colaborativos com pares estão ancorados na ideia de que a docência é resultado do trabalho coletivo e, portanto, constituem uma estratégia de trabalho horizontal, valorizando os conhecimentos construídos com base na própria experiência dos professores. Nesse sentido, eles podem aprender a partir de suas práticas pedagógicas em determinado contexto por meio de trocas e da reflexão conjunta. Além disso, esses processos são importantes para subsidiar a construção de uma identidade do

grupo e dos professores em suas escolas, incluindo a elaboração de normas de interação, a responsabilidade coletiva no cumprimento dessas normas, uma visão compartilhada do que significa aprender e ensinar, bem como o compromisso no desenvolvimento profissional dos pares (CALVO, 2015; DARLING-HAMMOND *et al.*, 2005; VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Uma das estratégias utilizadas para promover processos colaborativos refere-se às comunidades profissionais ou de aprendizagem. Trata-se de modelos que têm três objetivos:

- promover a cooperação entre os professores, especialmente no aprendizado pedagógico de como planejar melhores cursos, aulas, atividades interdisciplinares eficazes e o relacionamento com os alunos; os docentes aprendem juntos como se dão os processos de aprendizagem e como lidar com eles em diferentes contextos;
- criar instrumentos coletivos para que os professores construam identidade e sentido, fortalecendo, de um lado, a motivação individual da carreira e, de outro, a cultura coletiva em cada escola;
- agregar profissionais com diferentes trajetórias e de diversas organizações, incluindo professores de várias escolas e universidades, por vezes com participação de centros formativos governamentais, como em Singapura e Xangai.

É importante apontar que a literatura ressalta que essas comunidades são um importante mecanismo para a carreira como um todo, mas que têm um impacto muito grande para os professores iniciantes (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2005; NÓVOA, 2017).

As comunidades de aprendizagem podem ser temporárias ou permanentes. Nelas, os professores compartilham experiências e são incentivados a usar suas práticas em sala de aula durante esse processo de desenvolvimento profissional (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2005). Além disso, o aprendizado se dá por meio de troca de ideias, articulação de determinadas decisões pedagógicas, engajamento em investigação para resolver problemas da prática e, ainda, reflexão sobre como os docentes estão afetando

a aprendizagem dos alunos. Pode também haver grupos de estudo sobre o ensino com, por exemplo, a elaboração de planos de aulas, que servem como guia para os professores, mas também como documentação de seu desenvolvimento profissional. O ponto central é que eles aumentem seu repertório de práticas e possam usá-las em contextos educacionais diferentes e segundo as necessidades de seus alunos (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2005; NÓVOA, 2017).

No Chile, oficinas chamadas *talleres comunales* proporcionam aos professores espaços de reflexão pedagógica por meio de reuniões semanais ou quinzenais sob coordenação de um professor e com assistência *online* do Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas para formação contínua entre educadores.

Na Finlândia, os professores têm uma tarde livre por semana para desenvolver seus planos de trabalho coletivamente com os pares. Esses planos são elaborados de maneira conjunta porque se referem às escolhas de estratégias pedagógicas de como implementar o currículo em cada instituição de ensino. Além disso, há um compartilhamento de boas práticas entre as escolas.

Já o *Aspire*, implementado nos Estados Unidos, combina estratégias como planejamento conjunto de aulas, revisão dos resultados dos alunos, suporte dos professores com mais experiência aos iniciantes, aulas por vídeo e reuniões de apoio (CALVO, 2015).

No Peru, há os *círculos de interaprendizaje colaborativo*, em que um grupo de professores se reúne para debater sobre suas práticas pedagógicas e compartilhar experiências inovadoras. Nesses espaços, identificam-se as maiores demandas para capacitação dos docentes, promovem-se debates críticos sobre suas práticas pedagógicas e, por fim, validam-se em grupo, após um debate, as práticas inovadoras que foram construídas com os *acompañantes pedagógicos* (CUENCA *et al.*, 2011). Além disso, as práticas metodológicas mais efetivas na formação de professores relacionam-se com as chamadas *comunidades educativas*, as quais favorecem ações de acompanhamento pedagógico aos docentes, círculos de interaprendizagem, estágios e trocas de experiências (RIVERO, 2015).

Redes de compartilhamento de boas práticas entre professores de diferentes escolas também são comuns em outros países. Por exemplo, na Austrália, há a National Schools Network, que é um projeto nacional de pesquisa-ação que conecta as escolas; no México, os *centros de maestros*, que se referem a espaços educativos que oferecem serviços, recursos e equipamentos para atividades formativas de grupos de professores; no Chile, a Red Maestros de Maestros, que inclui espaços virtuais de trabalho colaborativo e troca de experiências em torno de uma proposta de assessoria pedagógica baseada em situações específicas; e, em Ontário, o Learning Consortium, formado por quatro distritos escolares em Toronto em parceria com a Universidade de Toronto, que implementam cursos de verão em processos de aprendizagem cooperativos, mentoria e apoio de pares, estabelecem e fortalecem redes de escolas e compartilham estratégias de reflexão e de monitoramento (CALVO, 2015; CHILE, s/d; VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Em Portugal, as escolas possuem autonomia para agrupar-se de acordo com a localidade, os focos de interesse e a etapa da Educação Básica em que atuam. Cada grupo define uma agenda de formação dos professores, com base nas demandas mapeadas de cada instituição de ensino. O plano de ação para a capacitação dos docentes do grupo é construído e, em seguida, aprovado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, que integra o Ministério da Educação. A formação pode ser ofertada por meio de parcerias com entidades públicas, particulares e não governamentais. Essa experiência destaca-se pela tentativa de responder às demandas específicas de cada escola, isto é, as capacitações devem dialogar com o real contexto dos professores, oferecendo subsídios para que eles possam lidar com os desafios de seu cotidiano.

Calvo (2015) aponta que o compartilhamento também pode ocorrer por meio de intercâmbios. No Chile, há intercâmbios e encontros entre escolas que se realizam em torno de uma experiência educativa que um dos professores tenha desenvolvido para que outros a recriem em seu contexto. Por vezes, o intercâmbio inclui um processo de mentoria em outra escola, na qual o professor realiza observação de aulas, planejamento conjunto, avalia-

ções, seleção e organização de propostas de ensino. A ideia é que ele aprenda com as experiências de diferentes contextos, culturas organizacionais, vínculos entre famílias e educadores e formas de comunicação com os alunos.

Há também experiências que se baseiam em estudos de caso. Esse modelo envolve a escolha de exemplos reais de ensino que possam promover a discussão em um grupo pequeno de professores. Assim como o trabalho colaborativo, a ideia é que os docentes possam construir o conhecimento de maneira coletiva com base em conhecimentos prévios e nas próprias experiências (VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Os professores também observam regularmente a prática de outros. Segundo Darling-Hammond *et al.* (2005), grupos de docentes engajados em observação conjunta, análise e avaliação são promissores como ambientes de aprendizagem com os pares. Uma estratégia relacionada à observação refere-se aos estudos de aula ou modelamentos de aula (*lesson studies*), originados no Japão e hoje adotados em países como Singapura e Reino Unido.

Lesson study é uma forma de pesquisa em que docentes trabalham juntos para estudar e aprimorar o ensino de um objeto de aprendizagem específico. Cada vez um professor conduz a atividade e o grupo pesquisa, planeja, leciona e observa uma série de aulas, por meio de evidências, discussão contínua, reflexão e contribuições de especialistas para acompanhar e refinar suas intervenções em sala de aula (TEACHER DEVELOPMENT TRUST NETWORK, s/d). O método japonês foi adotado no Reino Unido pelo National College for Teaching and Leadership em um projeto piloto. Segundo pesquisas, as *lesson studies* geram melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos em uma variedade de contextos escolares (DUDLEY, 2011).

A literatura também cita aulas demonstrativas como uma estratégia bem-sucedida de observação e trabalho colaborativo: um professor apresenta práticas de excelência a um grupo de colegas e, em seguida, há sessões de debates e *feedback* (CALVO, 2015; VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Na Finlândia, um sistema de gestão para melhoria do desempenho articula algumas dessas estratégias, uma vez que inclui cur-

tos, observações de aulas de outros professores, discussões com os pares e *feedback*. Além disso, os docentes devem compartilhar e validar suas práticas e experiências com seus supervisores (LOUZANO; MORICONI, 2014).

No caso da Educação Infantil, o College of Early Childhood Educators, em Ontário, oferta o chamado Continuous Professional Learning Programme Portfolio Cycle, em que o professor, ao longo de dois anos, reflete sobre suas práticas pedagógicas e as planeja em um portfólio pessoal. No primeiro ano, o docente é convidado a refletir sobre sua prática profissional de modo crítico, pensando em outras formas de tê-las realizado e revisitando atitudes. Depois, ele identifica três prioridades de desenvolvimento profissional a serem trabalhadas no ano seguinte. Com isso, pode estabelecer um plano de desenvolvimento profissional para si próprio, como maneira de atingir os três objetivos selecionados. Assim, espera-se que o professor planeje suas atividades e práticas pedagógicas e as documente em seu portfólio, sempre refletindo sobre como essas atividades contribuem para seu desenvolvimento profissional. Todas essas etapas são constantemente revisadas ao longo de dois anos, e, no final desse período, o docente deve recomeçar o ciclo, de modo a garantir a autorreflexão e o desenvolvimento profissional durante toda a sua carreira (CECE, 2017).

Outra tendência recente de desenvolvimento profissional de professores envolve avaliações do desempenho e aprendizagem dos alunos e também das práticas do professor. A ideia é que o docente reflita sobre sua atuação e resultados com base no *feedback* produzido por essas avaliações e que lhe seja dado suporte para que possa melhorar seu ensino (VILLEGAS-REIMERS, 2003).

O Chile e os Estados Unidos se destacam por terem adotado modelos considerados mais inovadores de avaliação do desempenho nas últimas décadas. No entanto, a articulação entre esses modelos e processos de formação docente ainda é frágil. No Chile, um sistema de avaliação de professores e incentivos é realizado pelo Centro UC Medición, da Pontifícia Universidade Católica do Chile, por meio de análise do portfólio do educador, observação de aulas por vídeo, entrevista com pares, parecer de um supervisor e autoavaliação. As avaliações consideram, principalmente,

planejamento, avaliação, reflexão, participação, interação e trabalho colaborativo em quatro níveis: destacado, competente, básico e satisfatório (ABRUCIO; SEGATTO, 2017; DOMÍNGUEZ; MECKES, 2011; MECKES, 2015; TAUT; SUN, 2014).

Esses processos são orientados segundo os referenciais de atuação docente – Marco para la Buena Enseñanza (marco para o bom ensino) – que auxiliam os professores a se desenvolverem profissionalmente em torno de objetivos claros e preestabelecidos. No entanto, a literatura aponta que o Chile foi mais bem-sucedido ao promover mudanças na formação inicial do que na continuada (ABRUCIO; SEGATTO, 2017; DOMÍNGUEZ; MECKES, 2011; MECKES, 2015; TAUT; SUN, 2014).

Nos Estados Unidos, o National Board for Professional Teaching Standards concede certificação a professores altamente qualificados por meio de avaliação do conteúdo e práticas pedagógicas a ele relacionadas, análise do portfólio, observação de aulas por vídeo, evidências de competências de colaboração, de reflexão e planejamento do ensino, e do uso de avaliações, por exemplo (ABRUCIO; SEGATTO, 2017; NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS, s/d).

Algumas dessas estratégias envolvem a adoção de novas tecnologias. Villegas-Reimers (2003) aponta que são comuns a realização de seminários, reuniões e grupos de estudos por videoconferência e a disponibilização de materiais *online*, como textos, atividades e vídeos, aos docentes em processos formativos colaborativos. Também há iniciativas que incluem a utilização de ferramentas digitais como conteúdo da formação continuada. Em Portugal, o Ministério da Educação criou uma estratégia para manter e aprimorar o repositório de recursos educacionais digitais e definir diretrizes para o uso de TICs na formação inicial e continuada de professores (Ordem Legislativa nº 1.3608/2012, *apud* ARQUEIRO *et al.*, 2016), além de ter lançado, em 2008, o Plano Tecnológico para a Educação, prevendo que as TICs fossem adotadas de maneira transversal nos métodos de ensino (RIZZA, 2011, *apud* ARQUEIRO *et al.*, 2016).

A literatura reforça a importância da articulação entre as estratégias de desenvolvimento profissional e os referenciais de

atuação docente (INGVARSON; KLEINHENZ, 2006; MECKES, 2015). Os casos mais bem-sucedidos que promovem articulação são os da Austrália, Canadá e Escócia, os quais, mesmo que em graus distintos, usam os referenciais para orientar os processos de formação continuada e de progressão na carreira, incluindo avaliações de desempenho que atestam se os professores estão seguindo os referenciais e produzindo melhores resultados educacionais (ABRUCIO; SEGATTO, 2017).

No Canadá, a articulação entre os referenciais de atuação docente e os processos de formação é viabilizada pela atuação do Ontario College of Teachers, órgão autônomo de autorregulação da carreira docente. Além de estabelecer diretrizes próprias, essa organização acredita os cursos de formação inicial e continuada considerando sobretudo seu alinhamento aos referenciais, mas também ao currículo, à legislação, às diretrizes da política governamental e às expectativas de aprendizagem. Além disso, a formação continuada é formulada de maneira compartilhada entre organizações de representação dos professores, Ontario College of Teachers, Ministério de Educação, distritos escolares e escolas (ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS, s/d).

É importante destacar que na Austrália e na Escócia os referenciais variam de acordo com a etapa na carreira, ou seja, tornam-se mais complexos e incluem competências que vão além daquelas presentes nos processos de aprendizagem que ocorrem nas salas de aula, como as relacionadas ao envolvimento do professor com a comunidade escolar, famílias e outros atores do sistema educacional. Ademais, em ambos os casos, isso está associado a distintas trajetórias de carreira, isto é, à progressão na carreira de professor e de liderança no sistema educacional, principalmente como diretor de escola (ABRUCIO; SEGATTO, 2017).

Na Austrália, os referenciais e a carreira docente são divididos nas seguintes etapas: 1) professores iniciantes; 2) professores proficientes; 3) professores altamente qualificados; 4) professores líderes. Os referenciais foram desenvolvidos nacionalmente com base em um consenso construído com diversos atores do sistema educacional. Como apontado, o governo federal obrigou os programas de formação inicial a seguir os referenciais, e os estados

têm progressivamente adotado mecanismos de ingresso e progressão na carreira docente que os seguem.

O Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) produziu materiais e recursos *online*, incluindo um mapa de desenvolvimento profissional e ferramentas de autoavaliação, para orientar os professores em sua trajetória. Além disso, os referenciais foram centrais para direcionar mudanças nos programas de formação oferecidos pelos estados, já que antes não havia uma grande consistência entre o conteúdo da formação continuada e a melhoria da eficácia dos docentes e, portanto, dos resultados educacionais. Assim, os programas de formação continuada desenvolvem conhecimentos, práticas, competências e valores contidos nos referenciais (ABRUCIO; SEGATTO, 2017; AITSL, 2011).

Na Escócia, o General Teaching Council for Scotland oferta o Standard for Chartered Teacher e o Standard for School Leadership and Management. O Standard for Chartered Teacher se constitui de um programa de seis anos para professores experientes que alcançaram o último nível na carreira docente. É como um mestrado, que inclui valores profissionais e compromissos pessoais, conhecimento específico, atributos profissionais e pessoais, autoavaliação, estratégias pedagógicas, TICs, habilidades de pensamento crítico e estratégias para o ensino a alunos com diferentes necessidades (ABRUCIO; SEGATTO, 2017; THE GENERAL TEACHING COUNCIL FOR SCOTLAND, s/d).

Em outros países, como Chile e Finlândia, ainda não há tanta articulação direta com os referenciais docentes (embora se pretenda no caso chileno), mas existem formas de articulação sistêmica entre os objetivos dos referenciais e o desenvolvimento profissional. De todo modo, o mais importante é exatamente a criação de uma lógica sistêmica que oriente a formação continuada ao longo da carreira e articule essa etapa, de algum modo, com a formação inicial e as políticas de indução à carreira. Nesse sentido, Singapura e Polônia têm feito muitos avanços, e, em menor medida, Portugal.

O objetivo maior dessa lógica dos referenciais é fazer com que o aprendizado docente seja contínuo e se retroalimente na interligação entre as fases – formação inicial, políticas de indução à carreira e desenvolvimento profissional e formação continuada. Isso

está implementado em alguns dos países que lideraram processos de reforma docente e começou a ser uma bússola para várias outras nações que têm buscado reformular a formação e a carreira dos professores. De maneira explícita ou em seu sentido geral como um sistema, os referenciais docentes constituem um guia para a construção de uma nova visão sobre a profissão docente.

4. CONTRIBUIÇÕES PARA O CASO BRASILEIRO

Alguns dos principais elementos das reformas docentes mencionados nas páginas anteriores, incluindo desafios e estratégias do reformismo, têm potencial de contribuir para o caso brasileiro. A base das experiências mais bem-sucedidas está nos referenciais docentes, que podem ser de diferentes tipos, mas a articulação entre as etapas de formação – formação inicial, políticas de indução à carreira e desenvolvimento profissional/formação continuada –, ou seja, seu caráter sistêmico, sustenta esses processos reformistas.

Para que a ideia de referenciais docentes ganhe de fato um caráter sistêmico no Brasil, é necessária uma forte articulação entre os centros formadores (universidades), o sistema educacional e as escolas. As instituições escolares são o principal lócus formativo e de desenvolvimento dos professores, recebendo apoio e ajuda, principalmente, do sistema educacional e das universidades e, em alguns lugares, de organizações da sociedade civil e associações de representação de professores, as quais trazem elementos que por vezes não podem ser oferecidos pelas escolas.

As principais mudanças na formação inicial dizem respeito: ao reforço das disciplinas de didática, articulando-as com os saberes específicos que os professores ministram; à introdução de novas metodologias de ensino, com destaque para as que se baseiam em formatos coletivos, investigativos e de resolução de problemas; à priorização da formação prática, com atividades junto ao sistema educacional desde a fase universitária; e à certificação dos centros formadores, o que os obriga a ter padrões de excelência que se coadunem com o currículo e os objetivos de formação docente definidos pelos governos.

Uma das maiores novidades das reformas recentes é a introdução sistemática e estratégica de políticas de indução à carreira. Alguns objetivos guiam essas políticas: aperfeiçoar a formação inicial; dar um sentido profissional ao ofício, em termos de instrumentos práticos e identidade docente, criada por meio da absorção da cultura escolar; reter e motivar os professores iniciantes, dado que a perda de docentes no começo da carreira é um problema em vários lugares; e avaliar se o professor em formação está habilitado para a carreira – isso tem sido feito, em geral, por meio de exames e processos de certificação, que podem envolver a combinação de diversos critérios, incluindo avaliação de pares, portfólio e autoavaliação.

Para implantar essas políticas de indução, a escola se torna um lócus essencial do processo formativo. Esse modelo também funciona com forte ação do sistema educacional, por exemplo, com a realização de programas em que os iniciantes podem aprender com professores mais experientes e eficazes. Destaca-se aqui o papel de mentoria exercido por esses docentes, que ajudam os entrantes a aprender o ofício em um contexto específico e, em alguns casos, são avaliadores ao final dos primeiros anos na carreira.

O terceiro ciclo formativo é o do desenvolvimento profissional. Seu sucesso depende em parte das duas fases anteriores, porque se relaciona com políticas de atratividade à carreira. É importante ressaltar esse aspecto porque os países mais bem-sucedidos nas reformas recentes, como Finlândia, Chile, Canadá, Austrália e Singapura, aumentaram os incentivos para os jovens se tornarem professores. Além disso, esses países dão condições para que a formação continuada se dê de maneira mais efetiva, incluindo maior número de horas para os docentes realizarem (em geral na escola) seu aperfeiçoamento, funções profissionais especialmente dedicadas à formação continuada e, com grande destaque, um ambiente colaborativo e propício ao trabalho coletivo dos professores, para que o aprendizado docente seja fortalecido como estrutura intrínseca da escola.

Nos países analisados, a formação ao longo do desenvolvimento profissional tem usado instrumentos como experiências que mostrem como os alunos aprendem determinado conteúdo

e mentorias contínuas, no decorrer da carreira, por vezes com auxílio do sistema educacional, que forma e desenvolve mentores em diversos estágios da trilha profissional, como é o caso de Singapura. No entanto, o elemento central, que se espalha por vários países reformistas, é o aprendizado coletivo, que pode ocorrer por meio de comunidades de aprendizagem. Isso exige uma mudança significativa na maneira como as escolas funcionam, atrelando, diretamente, a formação continuada ao progresso profissional. Nessa mesma linha, crescem as metodologias participativas de formação e, com destaque, as redes de compartilhamento de aprendizado pedagógico entre as escolas, como demonstram o Chile, a Colúmbia Britânica no Canadá e Singapura.

O desenvolvimento profissional, por fim, envolve uma articulação entre incentivos motivadores e formas de responsabilização e avaliação dos professores. Esse é outro campo interessante, no qual têm sido montados sistemas articuladores dessas duas dimensões, com forte atuação da política construída nos sistemas educacionais, por intermédio de modelos avaliativos múltiplos, que contam, inclusive, com a participação dos professores na definição de certos critérios.

Observa-se que, nas três etapas de formação docente, os países analisados têm realizado mudanças que reforçam a articulação entre conhecimento teórico e prática pedagógica, por meio, principalmente, de experiências mais sistemáticas nas escolas. Uma característica comum aos modelos de formação de diferentes nações é a concepção da sala de aula como um objeto de estudo científico e, ao mesmo tempo, um lugar onde se produz conhecimento sobre o processo educativo. Isso se alinha à tendência de tratar a formação de professores como um processo contínuo de construção de sua autonomia para refletir, pesquisar, exercitar e aprimorar suas práticas de ensino, com base em evidências científicas e no trabalho colaborativo.

Avançar no sentido da aproximação entre teoria e prática e da autonomia dos professores requer o desenvolvimento de competências e habilidades durante a formação inicial e ao longo da carreira. Para tanto, os referenciais docentes são importantes como um mapa de quais são as principais dimensões do ensino e da pro-

fissão docente. Além disso, é necessária mais colaboração entre universidade e escola, já que as práticas durante a formação inicial, os processos de indução e o desenvolvimento profissional dos professores devem estar centrados nas escolas. Inúmeras estratégias nesse sentido foram adotadas pelos países analisados, mas as mais eficazes são aquelas orientadas pela colaboração e construção coletiva, reflexão, resolução de problemas e investigação.

A literatura ressalta diferenças importantes entre as nações para os resultados de experiências mais bem-sucedidas. Alguns estudos apontam que o resultado dos cursos de formação de professores depende dos conhecimentos e competências que os alunos possuem ao entrar neles. Na Finlândia, por exemplo, os que ingressam nos programas de formação de professores têm conhecimentos e habilidades sólidas nos conteúdos do Ensino Médio (INGVARSON *et al.*, 2014; LOUZANO; MORICONI, 2014), o que é extremamente urgente no caso brasileiro, em vista do consenso de que os alunos que optam pela carreira docente vêm de contextos socioeconômico, educacional e cultural inferior ao de outros cursos. No que se refere à especificação da formação docente, constatou-se que, na maioria dos países, existem trilhas formativas diferentes para as diversas etapas, não só as etapas escolares dos futuros professores, como sobretudo dos conteúdos e métodos de ensino.

Alguns grandes desafios apareceram no caminho das reformas docentes aqui estudadas. O primeiro diz respeito à articulação do sistema educacional com as escolas e as universidades. Isso é mais importante na formação inicial, mas também o é nos outros momentos, principalmente no desenvolvimento profissional, uma vez que os professores precisam levar seu conhecimento da escola ao mundo acadêmico e suas investigações ao ambiente escolar. Essa articulação é bastante complicada em alguns países analisados, e no Brasil tende a ser mais complexa ainda.

Além disso, um tema central é transformar a escola em um lócus de formação permanente e desenvolvimento profissional. Para isso, é necessário um apoio forte e planejado dos sistemas educacionais. De todo modo, a desigualdade entre as escolas, a ausência de uma cultura de gestão do conhecimento, a inexistência

de uma tradição em que o professor se veja como agente coletivo da própria formação e mesmo a falta de melhores condições de carreira são aspectos que dificultam realizar tal tarefa, que, na verdade, significa uma enorme transformação na maioria dos sistemas educacionais.

Combinar os processos de desenvolvimento profissional relativos à formação e motivação dos professores com os instrumentos de responsabilização e avaliação docente é outro grande desafio das reformas estudadas. Uma parte da literatura e mesmo os formuladores de políticas educacionais ainda veem uma contradição ou até uma fratura entre essas etapas. No entanto, o sucesso da política docente passa pela busca do equilíbrio e conciliação entre motivação e responsabilização, sabendo que algum grau de conflito entre elas sempre acontecerá. Em especial, países como Chile e Austrália resolveram bem essa questão por meio de um processo participativo mais amplo e um pouco mais demorado. Conseguiram convencer os professores a participar da própria avaliação, com outros membros externos, aumentando os mecanismos de motivação, como salário inicial melhor e maior investimento em formação continuada. De todo modo, não é possível cobrar mais *accountability* dos docentes sem melhorar as condições de exercício da profissão.

Um dos maiores desafios das reformas docentes refere-se à atratividade da carreira. Todo esse processo formativo terá mais chance de dar certo atraindo melhores quadros para as escolas. A carreira docente pode ser muito gratificante, mas tem muitas exigências também, o que requer um profissional preparado e motivado. Atrair gente qualificada e vocacionada depende de políticas ativas de atração dos futuros professores, envolvendo tanto as condições de trabalho e salariais como a mudança da imagem e do *status* que a profissão tem para boa parte da sociedade, sobretudo para os mais jovens.

Em alguns países, especialmente nos Estados Unidos, o desinteresse pela carreira docente tem levado à carência de professores, resultando na contratação de profissionais sem a preparação necessária e sem certificações permanentes. Para superar essa falta de preparação, os governos vêm adotando programas cur-

tos e intensivos, criticados pela literatura (DARLING-HAMMOND; CHUNG; FRELOW, 2002). Além disso, a atratividade da carreira exige um salário inicial convidativo na comparação com os existentes para os mais jovens em profissões com escolaridade similar. Como mostra a literatura, no que se refere aos incentivos individuais, a remuneração parece ter efeitos importantes na seleção inicial e na redução do abandono da carreira (cf. GUARINO; SANTIBAÑEZ; DALEY, 2006). Essa mudança foi feita pela Finlândia, pelo Canadá, por Singapura e, mais recentemente, pelo Chile, e em todos os casos já há bons resultados em termos de aprendizado dos alunos.

Também é importante que os docentes tenham o apoio necessário no início da carreira, além do tempo efetivo, espaço, novos modelos de organização escolar e incentivos salariais para os processos formativos ao longo da carreira (CALVO, 2015; DARLING-HAMMOND *et al.*, 2005; VILLEGAS-REIMERS, 2003). Conforme apontado por Ingvarson *et al.* (2014), a preparação bem-sucedida de professores depende do alinhamento de todos os componentes dos sistemas de Educação. O fato é que a motivação profissional aumenta quanto mais formas de aprendizado e oportunidades de funções forem oferecidas. Por isso, várias reformas docentes caminham no sentido de criar atividades de mentoria, liderança de formação continuada (individual ou coletiva), coordenação temática ou interdisciplinar, articulação de comunidades de aprendizagem (internas ou entre escolas) etc.

Soma-se a isso a introdução de métodos participativos e coletivos de atuação no ambiente escolar, juntando a formação com a construção de uma nova cultura escolar, algo que faz com que todos os professores se sintam mais importantes no processo educacional. Sem dúvida, tais mudanças na carreira supõem políticas que sejam muito bem planejadas pelo sistema educacional e que cheguem de fato às escolas.

O último grande desafio é estabelecer um caráter realmente sistêmico às reformas docentes. Para isso, tem contado de maneira positiva o conceito de referenciais docentes, mais desenvolvido em países como Canadá, Finlândia, Singapura e Chile, mas que vem influenciando outros em seus processos reformistas. Porém, a implementação desse modelo é bastante complexa, pois envol-

ve a articulação entre várias partes que, historicamente, são muito fragmentadas.

A estratégia de reformas dos países varia porque seus sistemas políticos, cultura e trajetória de políticas educacionais são distintos. Algo em comum que é condição *sine qua non* refere-se ao processo de tornar a questão docente uma prioridade. Nessa linha, são fundamentais as decisões dos governos e sua capacidade de convencer a sociedade e, sobretudo, de chegar às escolas. O apoio das universidades é essencial, dado seu papel decisivo na formação inicial e continuada.

A maneira de realizar esse processo diferiu nos casos estudados. Alguns modelos, como o de Singapura, foram feitos “de cima para baixo”, o que tem a ver com as próprias características institucionais dos países. Em contextos mais complexos e consociativos, mais próximos do que se pode esperar no caso brasileiro, houve maior participação dos atores, com muita negociação e incrementalismo, e, como forma de enfrentar a lentidão do processo, a adoção de experiências pilotos mais localizadas ou a implementação de parte das reformas antes de grandes mudanças. De todo modo, mesmo nesse modelo mais intrincado e cuja transformação demora um pouco mais, o sucesso maior esteve na capacidade de se construir uma visão sistêmica das reformas, articulando as três etapas do processo formativo e tendo clareza sobre o perfil desejado de professor; e os referenciais docentes têm contribuído muito para isso.

Profissionalização docente no Brasil: trajetória histórica, principais desafios e agenda de reformas

Este capítulo busca estabelecer um espaço de troca entre os aprendizados das experiências internacionais bem-sucedidas, o diagnóstico da formação e profissionalização docente no Brasil e a compreensão dos efeitos da trajetória profissional no cenário contemporâneo.

A discussão aqui apresentada sustenta-se basicamente na literatura acadêmica nacional e em documentos, incluindo legislação, relatórios governamentais e de organizações da sociedade civil. No entanto, também utiliza as experiências dos diversos países estudados, considerando as semelhanças e diferenças em suas mudanças e contextos, como anteparo para a análise do caso brasileiro, e pesquisas anteriormente realizadas, sobretudo o estudo feito em parceria com o Todos Pela Educação entre 2015 e 2016, que contou com entrevistas de especialistas e gestores.

Na primeira parte do capítulo, expomos a trajetória histórica da carreira docente no Brasil, com maior ênfase ao aspecto formativo, mas também apontando a relação entre a profissão docente e o modelo de Educação que se desenvolveu ao longo do tempo. Na segunda parte, analisamos as mudanças mais recentes na formação e na carreira do professor, iniciadas na Constituição de 1988 e cujo último marco são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) aprovadas em 2019 e 2020. Por fim, discutimos o diagnóstico da

situação docente, apresentando os temas que mais aparecem na literatura como problemas, além daqueles que constituem as principais lacunas de pesquisa e que ainda não tiveram o aprofundamento necessário.

1. O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE AO LONGO DA HISTÓRIA BRASILEIRA: TRAJETÓRIA, PERCALÇOS E EFEITOS DE LONGO PRAZO

A história da Educação no Brasil é marcada por um longo período de elitismo e exclusão da maioria da população do sistema de ensino, baixa institucionalização e pouca importância da questão educacional para o desenvolvimento do País. Nesse quadro geral, o desenvolvimento da formação e profissionalização de professores de modo estruturado demorou e só ganhou impulso real com as reformas docentes de alguns estados na Primeira República (1889-1930). Mesmo com a criação de organizações formadoras e a construção de uma ideia geral de carreira, a profissão de professor de Educação Básica nunca teve um lugar central na sociedade brasileira nem o *status* de áreas como direito, medicina, engenharia e, mais recentemente, economia, administração e odontologia.

Dentre as possessões do Novo Mundo, o Brasil esteve em desvantagem em relação aos países colonizados pela Espanha, para não falar da comparação com o domínio britânico nos Estados Unidos. O longo período de colonização portuguesa deixou um legado bastante negativo. Não foram criadas universidades como na América Hispânica, não houve incentivo à escolarização básica para a população – fato agravado pelo imenso contingente de escravos – e os professores eram pessoas eruditas que serviam como preceptores dos filhos das famílias abastadas. Havia alguma reflexão sobre o saber educacional dentro da Igreja Católica, feita especialmente pelos jesuítas, mas isso não tinha um efeito mais amplo em termos de formação docente e criação de escolas em larga escala. Vale lembrar que muitos dos preceptores da alta aristocracia ou da realeza que vieram na fuga das guerras napoleônicas eram brasileiros que tinham estudado em Portugal, como foi o caso de José Bonifácio.

A política nacional de Educação tem como sua primeira legislação a Lei de Instrução Pública de 1827, que estabeleceu uma estrutura favorável a um projeto elitista e excludente, no qual o que chamaríamos hoje de Educação Básica estava a cargo dos governos subnacionais, ao passo que o Ensino Superior cabia ao governo central. Como os tributos eram fortemente centralizados e no plano local predominava um poder oligárquico, não havia interesse nem se realizaram muitas ações para ampliar o acesso à escola para a maioria da população (ABRUCIO, 2010a). Soma-se a isso o grande contingente de escravizados e miscigenados que estavam alijados dos direitos de cidadãos. Basta lembrar que apenas 5% da população adulta votava no momento de maior participação do Império (CARVALHO, 2000).

Nesse contexto, o primeiro centro de formação de professores no Brasil, a chamada Escola Normal, foi criado no Rio de Janeiro em 1835, com a finalidade de formar docentes para os primeiros anos de estudo. A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: leitura e escrita pelo método lancasteriano, as quatro operações e proporções, a língua nacional, elementos de geografia e princípios de moral cristã (BASTOS, 1998).

Nos anos que se seguiram à criação da primeira Escola Normal, a experiência se repetiu em outras províncias, sendo criadas organizações semelhantes: em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma Escola Normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma Escola Normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876, com a criação de uma Escola Normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em 1880 (instalada

em 1884); no Mato Grosso, em 1874; e em Goiás, em 1882 (TANURI, 2000, p. 64).

A expansão desses centros formadores não gerou grande transformação educacional, já que não houve um processo de ampliação das escolas.

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado, ou, como as definiu o presidente da Província do Paraná em 1876: “plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia” (*ibidem*).

Na década de 1870, iniciou-se um processo de expansão das escolas normais, fenômeno que só ganhou força com a promulgação da República e o conseqüente aumento da autonomia federativa dos estados, consagrado pela Constituição de 1891. Cabe lembrar que, mesmo com mais recursos em relação à situação no Império, as unidades estaduais eram muito distintas entre si em termos políticos e financeiros, o que gerou um federalismo assimétrico, seja na capacidade de produzir políticas públicas, seja na normatização (ABRUCIO, 2010a). Nesse modelo, havia uma enorme desigualdade de ações governamentais entre os estados, com a maioria atuando de maneira muito tímida nas políticas sociais, ao passo que o governo federal continuou, ao longo de toda a Primeira República, com baixa participação nas políticas educacionais.

De todo modo, houve ampliação das escolas normais, com destaque inicial para São Paulo e Distrito Federal, com reformas que duraram duas décadas. Em ambos os casos, aprimorou-se a formação pedagógica do professor em termos de currículo, prolongamento do curso e maior especificação para os níveis de ensino. A partir da década de 1920, foram feitas reformas similares em outras unidades estaduais, como Ceará, Bahia, Minas Gerais e Pernambuco.

Alguns estados aumentaram o contingente dos cursos de formação docente, todos de nível médio, que captavam cada vez mais profissionais, basicamente mulheres de classe média, para fazer a primeira ampliação de escolas primárias e ginasiais públicas do Brasil, fenômeno que se estenderia até meados dos anos 1960. Na verdade, essa primeira onda de expansão do ensino público abarcou sobretudo a (pequena) classe média do País, tanto do lado dos professores como dos alunos, além de alguma fatia da elite que se utilizava de escolas-modelo estaduais e do Colégio Pedro II, que ficava no Rio de Janeiro e era federal, fato que permaneceu até o regime militar, quando começou a massificação do Ensino Fundamental.

A década de 1930 foi marcada por grandes transformações no Estado brasileiro, incluindo a criação do primeiro ministério voltado para a Educação, embora se chamasse Ministério da Educação e Saúde Pública, não sendo, assim, exclusivo da temática educacional. De todo modo, muitas mudanças ocorreram no campo da Educação, inspiradas, a princípio, pelas ideias presentes no Manifesto dos Pioneiros, de 1932. Houve a implantação do modelo de universidade, a fundação do Instituto Nacional de Pedagogia, atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – que seguiria o padrão do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), buscando contribuir para a qualificação de diretores e inspetores recrutados pelos governos estaduais –, a modificação estrutural das incipientes escolas técnicas e, por fim, a alteração no modelo de formação de professores.

O primeiro curso de pedagogia foi criado por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, localizada no Rio de Janeiro. As discussões sobre as propostas de formação no Ensino Superior, embora concretizadas apenas nos anos 1930, tiveram início já em 1920. O período entre as discussões e a real implantação caracterizou-se por tentativas frustradas para a formalização do curso de formação docente em nível superior. A primeira iniciativa foi o Instituto Superior de Educação, que funcionava anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Ordem das Beneditinas de São Paulo em 1901. Uma das dificuldades que a formação docente enfrentou

entre as décadas de 1930 e 1960 consistiu na falta de identidade do curso de pedagogia, o que o fez cair em desprestígio. As demais licenciaturas, destinadas à formação nas áreas básicas das ciências sociais e aplicadas, passaram a valorizar seu conteúdo específico em detrimento do saber pedagógico. Isso mostra que, historicamente, a formação docente para a Educação Básica ficou marcada pela dicotomia entre a pedagogia e as demais áreas científicas, desconsiderando que ambas estão inseridas no contexto educacional (TANURI, 2000).

O novo modelo formativo da década de 1930 adotou a seguinte divisão de tarefas: as escolas normais formariam os docentes das primeiras séries, e as universidades, os professores dos outros ciclos, principalmente os especialistas. A formação de cunho universitário seguiria o modelo 3 + 1, isto é, três anos da especialidade mais um de cunho pedagógico. Sobre essa mudança, mais especificamente as alterações feitas na Universidade de São Paulo (USP), Neubauer e Pisaneschi (2013, p. 83) afirmam que

[com as mudanças feitas no final dos anos 1930] implantava-se o modelo formativo de docentes, para o ginásio e o secundário, que se tornaria predominante no ensino superior brasileiro: à formação de bacharéis acrescentava-se um ano (o conhecido modelo 3 + 1). A licenciatura, reduzida a um ano de estudos, no final do curso, seria relegada à porta de saída da universidade, o que, definitivamente, colocou a formação docente em patamar inferior.

Os resultados da reforma universitária da década de 1930 foram importantes para dar um novo sentido à produção científica e à formação de profissionais mais bem qualificados em um país que precisava de capital humano para se desenvolver. No entanto, do ponto de vista da formação docente, essa reformulação teve um efeito paradoxal: de um lado, começou a formar professores que teriam o diploma da universidade (e não mais de cursos secundaristas), em particular das especialidades, mas também, em menor medida, de pedagogia, melhorando sua qualidade acadêmica; de outro, relegou a formação especificamente pedagógica a uma posição secundária. É bem verdade que o modelo do magistério

continuou bastante importante no Brasil, sobretudo para fornecer professores ao antigo Primário. Ademais, muitos estados não conseguiam formar universitários para o ofício docente, de modo que por décadas ainda teriam profissionais com menor grau de escolaridade e até os chamados professores leigos (professores sem formação na área específica de atuação).

Os efeitos da reforma varguista não foram iguais em todo o país. Apesar de ter se constituído, pela primeira vez na República, uma legislação mais clara de organização do sistema educacional básico, a implementação ficou a cargo dos governos estaduais – havia pouquíssima municipalização do ensino à época. Estados como São Paulo e Rio Grande do Sul já tinham uma cobertura escolar (contingente de escolas em relação aos alunos) de 80% a 90% no final da década de 1950, uma situação bem diversa das regiões Norte e Nordeste, cuja situação ficava na casa dos 30% no mesmo período.

Cabe aqui ressaltar algo fundamental para entender a evolução da Educação brasileira. O fracasso na universalização, na época, não ocorreu somente porque a política educacional não era central para o modelo de desenvolvimento e não havia direitos educacionais consagrados na Constituição. Um fator pedagógico também atrapalhou a expansão da escolaridade para o conjunto da população brasileira: o modelo de ensino criava barreiras para o avanço dos alunos, apostando mais na reprovação, que era enorme, e na multiplicação dos conteúdos de ensino, utilizados como forma de elitizar o acesso efetivo à Educação.

O primeiro a destacar isso foi o estatístico Teixeira de Freitas (1946), que mostrou que, na década de 1940, os principais centros urbanos – minoritários no conjunto da população naquele momento – já conseguiam colocar cerca de 90% das crianças no primeiro ano do então curso Primário. Mesmo na zona rural, onde vivia a maior parte dos brasileiros, o índice era significativo, em torno de 50%. O problema estava na taxa de repetência altíssima, de modo que a grande maioria dos alunos não conseguia completar minimamente sua escolarização. O autor frisava como principal causa a ineficácia das escolas, que gerava um “prolongado insucesso” das crianças no processo escolar.

É importante ressaltar esse aspecto porque hoje se fala bastante, nas pesquisas e no debate público, sobre os problemas didáticos do professorado brasileiro, mas se esquece que a visão pouco preocupada com o aprendizado dos alunos tem uma raiz histórica profunda. Uma tradição de autoritarismo e conteudismo pedagógico esteve presente ao longo de quase toda a nossa história.

Entre as reformas varguistas, um dos maiores exemplos desse modelo pedagógico elitista, excludente e não orientado ao aprendizado foi a criação do exame de admissão, que era uma prova obrigatória para passar do Primário ao Ginásio. Essa avaliação tornou-se uma das principais barreiras para o avanço das crianças na escola, tendo um enorme efeito de redução das taxas de escolarização – em alguns lugares, a reprovação no exame de admissão era de 70% dos candidatos. O pior é que essa prova durou até o início da década de 1970, vigorando por quase 40 anos (ABRUCIO, 2018).

Todo esse processo pedagógico ia além dos currículos e da organização dos ciclos. Ele já tinha início na formação docente inicial, constituindo uma visão punitivista e autocentrada nos conteúdos na cabeça do professorado, além do predomínio de um modelo autoritário de vida escolar. Tudo isso gerou, ao longo do século 20, a pedagogia da repetência, nos termos de Sérgio Costa Ribeiro (1991) – lembrando, como mostrou esse autor, que no final da década de 1980 ainda 60% dos alunos reprovavam pelo menos uma vez a primeira série do Primeiro Grau (hoje Ensino Fundamental).

Um corte importante na Educação brasileira se deu entre o final da década de 1960 e o início dos anos 1970, quando duas transformações educacionais impactaram bastante a formação docente. A primeira foi a massificação do ensino público, em particular com a criação, pelo regime militar, do Primeiro Grau. Com tal mudança, houve um grande crescimento do número de escolas em várias partes do país, embora não tenha sido atingida a universalização, o que implicaria a transformação da Educação em direito para todos. Essa expansão, mais acelerada nas áreas que passavam por intensa urbanização, demandou ampliação de vagas em cada escola e aumento do número de professores.

A segunda foi que, nesse mesmo momento, por conta da reforma universitária e da consolidação de um sistema de pós-graduação, algumas universidades, principalmente as públicas e as de melhor qualidade, voltaram-se cada vez mais para a pesquisa e para a formação de bacharéis para o mercado. No caso das faculdades de pedagogia, elas incrementaram sua oferta, congregando um conjunto maior de atividades na área educacional, sobretudo relacionadas à gestão, e procuraram se estabelecer principalmente como produtoras de reflexão e pesquisa. Isso gerou, sem dúvida alguma, maior identidade desse campo acadêmico, o que foi um efeito positivo, mas distanciou a universidade da realidade escolar brasileira, em especial no que se referia ao fornecimento e acompanhamento da prática na sala de aula com alunos.

Eis aí um paradoxo importante na trajetória da profissionalização docente: exatamente quando o País mais precisava da formação de professores por conta da massificação da escola pública, em particular a partir da década de 1970, as melhores instituições universitárias voltaram seu processo formativo para a pesquisa e distanciaram-se da Educação Básica. Não por acaso foi criada uma legislação para instituir “licenciaturas curtas”, com formação mais rápida de professores, em vários campos do conhecimento, cuja oferta ficou a cargo principalmente de instituições privadas, em geral as de pior qualidade.

O fato é que esse processo histórico entre as décadas de 1930 e 1970 gerou uma institucionalização das universidades como formadoras na área de pedagogia e de outras que contêm licenciaturas, tanto nas ciências humanas como nas naturais. Esse adensamento acadêmico provocou duas rupturas. A primeira foi entre o conhecimento científico e o saber pedagógico, uma vez que a formação didática para fins de magistério tornou-se menos importante para os cursos de ponta e para os melhores alunos desses campos do conhecimento.

Disso derivou uma segunda dissociação: um fosso entre as melhores universidades, preocupadas mais com a pesquisa e outras formações bacharelescas, e as escolas de Educação Básica. O avanço da pesquisa universitária, inegável nas últimas décadas, pouco dialogou com a expansão da escolarização pública, o que

fez surgir outras fontes formadoras, mormente as universidades privadas de massa, bem como um modelo de disseminação muito especializado de saberes.

Em poucas palavras, desde que essa “institucionalização universitária” gerou uma orientação para a pesquisa ou outras atividades de mercado mais bem remuneradas do que o magistério, a formação de professores e o saber pedagógico ficaram em segundo plano nas melhores universidades. Essa transformação, feita entre as décadas de 1930 e 1970, originou uma dependência de trajetória (*path dependence*), com impacto grande até hoje na visão hegemônica do modelo formativo de professores no Brasil.

A crise do regime autoritário e a luta pela democracia ajudaram a colocar a política educacional em um novo patamar na agenda pública. Pela primeira vez na história, com a Constituição de 1988, a Educação se converteu efetivamente em um direito dos cidadãos. Essa mudança histórica também afetou, e muito, o processo da formação e profissionalização docente, como veremos a seguir.

Vale aqui destacar três aspectos da trajetória de longo prazo da Educação que continuam tendo efeito sobre a questão docente no Brasil. Primeiro, a profissão de professor não conseguiu obter um outro *status* em nossa história, diferentemente dos países asiáticos de ponta, como Singapura, Japão e Coreia do Sul, ou da Finlândia e do Canadá. É preciso fazer uma mudança estrutural em termos culturais na sociedade brasileira, realçando o lugar estratégico que devem ter os professores. Claro que isso só será possível fazendo com que a Educação seja mais valorizada socialmente e se torne variável-chave para os projetos de desenvolvimento do País.

Um segundo legado histórico problemático é a separação entre a atividade de pesquisa e de reflexão pedagógica e a prática do cotidiano docente. Paulatinamente, desde a década de 1930, criou-se um abismo entre esses dois mundos no campo da Educação, o que dificultou o diálogo entre eles e o ganho que cada um geraria ao outro. O pior é que o período recente de redemocratização manteve tal divisão, e as tentativas de diminuir essa distância não têm sido muito bem-sucedidas.

Por fim, como terceiro legado problemático, é preciso fortalecer institucionalmente a escola. No Brasil, a organização escolar

ainda possui pouca autonomia e, mais importante, poucos recursos e instrumentos que a tornem uma estrutura forte em termos de profissionalização e de relacionamento com a comunidade. Esse ponto é relevante porque os professores somente poderão desenvolver mais suas capacidades e competências em um universo escolar estável e que seja um espaço de ação, reflexão e aprendizado coletivo. É necessário frisar aos que querem melhorar a Educação brasileira que a formação e o desenvolvimento profissional docente precisam ter na escola seu ponto central.

2. MUDANÇAS RECENTES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A redemocratização do País impulsionou uma série de mudanças no Estado brasileiro em prol da expansão das políticas sociais. No campo educacional, houve um conjunto de modificações institucionais estratégicas que influenciou o modelo de formação e desenvolvimento profissional dos professores. Discutiremos dois tipos de transformações: as reformas mais amplas que afetaram a profissionalização docente e as alterações legislativas e nas políticas públicas ligadas mais especificamente ao professorado, no que se refere a seu modelo formativo e a sua carreira.

No que tange às transformações gerais na Educação brasileira, podemos destacar cinco pontos principais. O primeiro é a universalização do ensino. A Constituição de 1988 tornou o Ensino Fundamental, de 7 a 14 anos, um direito do cidadão e um dever do Estado, o que gerou uma forte onda a favor da expansão do ensino. Cabe lembrar que o Censo de 1980 mostrava que 40% das crianças de 7 a 14 anos estavam fora da escola naquele momento. Em boa medida, esse era o percentual que deveria ser incorporado à vida escolar, algo que representava milhões de alunos. Para realizar essa tarefa gigantesca – e essa absorção enorme de alunos ocorreu bem rápido –, foi preciso contratar mais professores, habilitados em termos de formação acadêmica. Esse processo, mesmo com todos os problemas docentes ainda existentes, levou pouco tempo, quando comparado à realidade prévia do País. A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, ademais, tornou a Educação obrigatória

dos 4 aos 17 anos, aumentando a importância do investimento em docentes também para a Educação Infantil e para o Ensino Médio.

Em segundo lugar, a Carta Magna também realizou uma grande mudança por meio da descentralização da maioria dos serviços públicos sociais para os governos subnacionais, sobretudo os municípios. No caso da Educação, praticamente não havia uma tradição municipalista no País, o que levou à construção de redes de ensino e à contratação de um grande contingente de professores e profissionais para as escolas. Hoje, a maior parte da política educacional para o Ensino Fundamental – em especial para o primeiro ciclo – é feita por governos locais, que se tornaram peça-chave na definição de políticas para o professorado.

É claro que com a enorme desigualdade que há entre as municipalidades, não só em termos econômico-financeiros, mas também em relação ao capital social em cada localidade e à capacidade estatal instalada, a articulação com a política estadual e a cooperação intermunicipal são fundamentais para o sucesso da Educação no plano local. Daí o federalismo ter se tornado um elemento essencial na área educacional, incluindo a questão docente.

Em terceiro lugar, o financiamento se tornou central para a garantia do direito à Educação expresso na Constituição. Em um primeiro momento após a promulgação da Carta, houve muitas dificuldades tanto para a universalização do Ensino Fundamental como para a efetiva assunção da Educação pelos municípios. O que mudou esse quadro foi a criação, aprovação e implementação, iniciada em 1998, de um novo marco legal de financiamento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef). A lógica do fundo – “o dinheiro segue as matrículas” – alavancou a universalização do ensino, além de obrigar os governos a gastar uma parte desses recursos com a formação docente, o que gerou enorme impacto na redução dos professores leigos.

Na década seguinte, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que, continuando esse processo de financiamento básico da Educação brasileira, incorporou a Educação Infantil e o Ensino Médio, algo que ganhou mais um impulso

positivo em 2020, com a renovação do Fundeb, que agora vai favorecer mais os municípios mais pobres.

Em quarto lugar, a partir do final dos anos 1990, foram criadas ou consolidadas avaliações em larga escala, destinadas a mensurar o aprendizado dos alunos da Educação Básica. Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb) permitiu que o País passasse a ter um termômetro mais preciso de sua situação e se transformou em um importante instrumento de responsabilização (*accountability*) das redes de ensino e das escolas. Evidentemente, a avaliação do sistema educacional e de seus profissionais precisa ir além do Ideb, porém sua implantação colocou em destaque as fragilidades da Educação brasileira em termos de qualidade. Com isso, tornou-se urgente melhorar o desempenho educacional do País, o que só será possível com a melhoria da gestão das secretarias de Educação e das escolas, mas, principalmente, com o aperfeiçoamento da formação e das competências dos professores.

Por fim, em dezembro de 2017, após um debate que atravessou vários governos, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Feita para melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes, a BNCC é uma novidade e um desafio para os profissionais do magistério da Educação Básica. Sua instituição é complexa, dado que outras políticas públicas devem ser modificadas ou criadas à luz dela, gerando um “efeito cascata”. Isso porque todos os profissionais do magistério, sistemas e redes educacionais terão de passar por um processo de adequação à base em seu contexto regional, já que não se trata de uma receita pronta para ser implementada, e sim um ponto de partida para oferecer uma formação equânime que faça jus aos diversos contextos educacionais.

A BNCC, além do mais, vai exigir um modelo de ensino lastreado na interdisciplinaridade e em competências múltiplas, o que afetará muito o perfil e a formação dos professores, bem como o trabalho conjunto deles dentro das escolas. Ficará mais claro, ainda, ao longo da regulamentação e implementação do novo modelo curricular, o papel docente em cada um dos ciclos de ensino, o que levará a mudanças na formação de profissionais para a Educação Infantil, para os primeiros anos do Ensino Fundamental I, no mo-

mento da alfabetização, para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio.

A esse conjunto de macromudanças pode-se acrescentar uma atuação da sociedade civil no controle e apoio à Educação brasileira. Foram criados programas de atuação conjunta, indicadores, premiações e uma série de ações que obrigaram os governos a dialogar mais sobre o tema e tentar construir formas de planejamento de mais longo prazo. Exemplo disso é a própria transformação do Ideb. Os Planos Nacionais de Educação (PNEs), em especial o aprovado em 2014, também reforçaram esse movimento, já que elencaram questões estratégicas para o futuro educacional brasileiro, as quais demandarão alterações e novas práticas para a carreira docente.

Além dessas macrotendências, houve mudanças legislativas e de políticas públicas para a formação e profissionalização dos professores desde a década de 1980, ao que se somou uma forte transformação na situação docente no país. Vale lembrar que, mesmo antes da Constituição de 1988, quando a Educação se transformou em direito, medidas foram tomadas para melhorar esse setor, desde o aumento de recursos até a formação docente. Foi o caso, por exemplo, do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), criado em 1982, cujas unidades cresceram em várias partes do país até meados dos anos 1990, em um modelo que, além de ser considerado de grande qualidade formativa, dava condições, inclusive com bolsas, para atração de bons candidatos ao professorado (ABRUCIO, 2016). Infelizmente, essa prática foi descontinuada posteriormente.

Outra mudança importante ocorreu em 1986, quando, por meio de parecer do então Conselho Federal de Educação, foi permitido que os graduados em pedagogia exercessem a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa reforma tinha como intuito trazer capital humano qualificado, advindo das universidades públicas, mas a maioria dos novos professores veio das faculdades privadas que formavam de maneira massificada e com pouca qualidade, tendência que continua até hoje.

A Constituição de 1988, que é um marco na construção de uma política educacional universalista, também influenciou, nas dé-

cadastros seguintes, várias reformas e propostas de aperfeiçoamento da Educação. No entanto, no campo da formação docente, o caminho inicial foi, no mínimo, ambíguo. Basta ver que, no governo Itamar Franco (1992-1995), o ministro Murílio Hingel deu apoio importante à criação de institutos superiores de formação de professores, que teriam um papel específico de formação docente, diferente do modelo predominantemente voltado para a pesquisa e para as especialidades que ainda norteia as universidades.

Ao mesmo tempo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, bem como legislações posteriores, fortaleceu o papel dos cursos de pedagogia e das licenciaturas vinculadas às diversas disciplinas como mecanismos de formação de professores. Nesse caso, a aposta era que o aumento do grau de escolaridade dos professores resultaria, automaticamente, em melhor qualidade do corpo docente da Educação Básica, visto que, além de mais conhecimento em termos de conteúdo, seriam agregadas as capacidades de visão crítica e de reflexão analítica derivadas do modelo acadêmico voltado para a pesquisa que dá sentido às universidades, mais notadamente as públicas.

A LDB trata também de vários aspectos da Educação brasileira, como a gestão democrática, a definição das competências legais e materiais dos níveis de governo e, com destaque, o lugar do professor no sistema educacional. Cabe ressaltar que o professorado, em boa parte do documento, está vinculado ao que se chama de profissionais da Educação e, em outras, é tratado de modo mais específico. De toda forma, há uma preocupação muito forte em reforçar a formação docente, tanto a inicial como a continuada. Além disso, a LDB procura refletir de maneira ampla e flexível sobre as necessidades formativas dos professores para prepará-los para lidar com as diversas tarefas, ciclos e modalidades de ensino.

Os artigos 61 a 67 tratam dos principais aspectos relativos aos docentes e sua formação. A redação atual do artigo 61 define que:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Esse dispositivo mostra a preocupação em aliar o conhecimento teórico com o prático, evitando a formação de professores sem características da prática docente. No entanto, alguns aspectos da LDB não vingaram ou não tiveram efeitos práticos significativos, e outros levaram exatamente à tendência contrária, reforçando o fosso entre universidade e escola. Esse resultado adverso relacionou-se bastante com a forma pela qual a comunidade epistêmica da pedagogia e das demais licenciaturas construiu sua trajetória posterior.

O artigo 62 fala mais especificamente sobre a formação inicial docente e a maneira de realizá-la.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

O objetivo desse artigo é explícito: fazer com que os professores sejam, todos, formados em nível superior. Isso não tinha ocorrido ao longo da história educacional brasileira, em que os cursos de magistério foram peças-chave da formação docente. Além disso, à época, os professores nas regiões menos desenvolvidas do País eram, em grande parte, leigos, com pouca e precária formação. No entanto, admitia-se, para os primeiros anos da Educação Básica, a possibilidade de o docente ter apenas formação secundária, na modalidade normal.

Outro destaque dessa legislação foi estabelecer o Ensino Superior como critério mínimo para atuação na carreira e as uni-

versidades/faculdades e os chamados institutos superiores de Educação como lócus da formação. A ideia dos institutos superiores de Educação baseou-se na experiência de outros países que especializaram sua formação docente, destacando-a das demais áreas acadêmicas. Embora a proposta fosse bastante inovadora, sua implementação sofreu muita resistência das universidades públicas e não houve um interesse efetivo das entidades privadas, especialmente as maiores, com um projeto massificador de formação. Poucas instituições seguiram essa tipologia, ainda que fossem de grande qualidade, verdadeiros modelos de formação docente. Esse é um exemplo de ideia da LDB que não vingou.

O artigo 64 da LDB fixa, claramente, que a formação em pedagogia habilitará o profissional para além da atuação docente.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

De um lado, é importante essa formação destinada a um conjunto amplo de profissionais da Educação, em especial nos temas da gestão escolar, embora os cursos de pedagogia não tenham, em geral, módulos específicos para formar diretores escolares. De outro, com a ampliação do leque de funções e formações (que podem chegar a 16), os cursos de pedagogia reduziram sua atuação mais exclusiva no campo da formação docente, já que formam os chamados profissionais polivalentes. Na verdade, essa mudança piorou a formação de professores nas universidades públicas, em vez de melhorá-la, dado que não é a principal trilha formativa de tais cursos.

Seria preciso repensar como as faculdades de Educação continuam a formar algumas trilhas essenciais a esse campo de saber e às práticas profissionais dele derivadas, porém dando especial destaque à formação docente. Não se trata, portanto, de reduzir o alcance formativo na área educacional, em competências como

as de diretor escolar ou pesquisador, mas de criar um espaço mais adequado, articulando teoria e prática, contando com formadores o mais qualificados possível para iniciar o processo de desenvolvimento dos professores do futuro. Essa é uma tarefa fundamental para o Brasil e tem de ganhar centralidade nas instituições superiores de ensino.

O artigo 65 propõe o seguinte: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). Tal determinação foi muito positiva do ponto de vista normativo, entretanto, a experiência prática não foi efetivamente implementada, porque as universidades, as redes de ensino e as escolas não se articularam para isso nos últimos 20 anos. Sem uma ponte entre elas, a prática é apenas uma previsão formal, que não se incorporou à experiência concreta dos cursos.

Um corolário dessa proposta de reforço docente está no artigo 67, quando se coloca ênfase na atratividade da carreira e no desenvolvimento profissional, algo que retornará no PNE aprovado em 2014.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Várias dessas questões são essenciais para dar suporte à formação dos professores e foram transformadas, após a promulgação da LDB, em arcabouços legais, como no caso da Lei do Piso

Nacional (Lei nº 11.738/2008), que estabeleceu bases salariais e horas-atividade fora da sala de aula para planejamento e formação em serviço. Não obstante o aprendizado acadêmico, que pode ser avaliado por meio de titulação, ser muito relevante, a LDB e as políticas posteriores não valorizaram o saber pedagógico construído nas escolas. Essa prática docente precisa ser recuperada e reconhecida para fins de carreira e para encontrar soluções pedagógicas que melhorem o ensino no País.

Outro aspecto fundamental da LDB foi enunciar que o professor deve participar da elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola, algo que tem de levar a uma formação profissional mais holística e ao papel central das unidades escolares, inclusive no processo de desenvolvimento docente. Por fim, a LDB reforça a importância da formação continuada, ao assegurar, no artigo 67, incisos II e V, “aperfeiçoamento profissional continuado” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996). Essa foi a primeira grande legislação da Educação brasileira a colocar a formação continuada como peça-chave para o processo educacional.

Muitos dos dispositivos da LDB apontam para uma direção correta e tiveram algum efeito nas políticas públicas docentes. Contudo, a lei não conseguiu alterar o modelo de formação inicial, tampouco articular universidades, redes de ensino e escolas. O efeito disso é a constituição de um modelo formativo insuficiente para a melhoria da qualidade dos professores brasileiros.

A visão política predominante após a LDB estruturou a concepção formativa com base em dois modelos, um mais voltado para a formação de professores, como os institutos superiores de Educação, e outro vinculado, em tese, à criação de centros de pesquisa em Educação. Os dois não convivem em harmonia desde o final da década de 1990. Não que sejam, necessariamente, antípodas um do outro, dado que não se trata, do ponto de vista conceitual, de uma contraposição entre um formato tecnicista e uma concepção científica e crítica da Educação. Em vários países, de tradição variada, como a França e a Inglaterra, há combinações de ações de formação prática com centros de pesquisa avançados. Não foi, portanto, por uma ordenação lógica, e sim por conta de

uma situação histórica, que a convivência desses dois modelos ficou prejudicada. O pior é que, nesse embate, sobreviveram poucas instituições nitidamente formadoras, como o Instituto Singularidades e o Instituto Vera Cruz, que até hoje estão entre os melhores programas de formação de pedagogos do País.

O modelo propugnado pelas universidades de ponta, sobretudo as públicas, no fim se concentrou mais na área de pesquisa, de modo que elas estão formando, em certa medida, mais “pensadores da Educação” do que docentes preparados para as escolas públicas reais da Educação Básica brasileira, seja em termos de metodologias de ensino, seja em termos vocacionais. Isso é consenso entre especialistas da área e gestores que atuam nas redes de ensino (ABRUCIO, 2010a). Ao final, quem formou a maior parte dos professores brasileiros nas últimas décadas, quando houve um enorme crescimento da Educação Básica, em especial de escolas públicas, foram as instituições de Ensino Superior privadas, principalmente em cursos no período noturno.

Outro fenômeno importante foi o expressivo aumento da Educação a Distância (EaD) nos últimos 20 anos, tanto em instituições públicas como privadas. Em 2011, quase a metade dos alunos de pedagogia fazia o curso nessa modalidade. No caso das universidades públicas, o impulso maior foi dado pela criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, visando a formação inicial e a continuada, e pela instituição do Plano Nacional de Formação da Educação Básica (Parfor), voltado para a licenciatura e para a formação pedagógica. Porém, o maior avanço da EaD ocorreu nas instituições privadas – cerca de 90% dessa oferta se dá nessas organizações (ver BARRETTO, 2015).

De todo modo, por meio de incentivos como a LDB e o Fundef, houve uma ampliação da escolaridade de nível superior dos professores brasileiros. Mesmo que a maioria tenha feito essa formação em universidades privadas, em cursos noturnos ou em EaD, com uma qualidade geralmente inferior, o fato é que a escolaridade superior, conforme mostra a literatura (NICOLELLA; KASSOUF; BELLUZZO JR., 2014), teve efeitos positivos sobre o desempenho dos alunos. Em 1991, 20% dos professores tinham Ensino Superior; em 2006, já eram 60%; e, em 2013, segundo dados do Inep,

esse contingente chegou a 75%. Tal avanço é bem resumido por Simielli (2015, p. 94):

As políticas públicas recentes incentivaram fortemente a escolarização dos professores: enquanto em 2001 88% dos professores de 9º ano e 45% dos professores de 5º ano declararam ter diploma de ensino superior, em 2011 estes números saltam para 97% no 9º ano e 87% no 5º ano. Com a pós-graduação, o fenômeno é semelhante: se, em 2001, 34% dos professores do 5º ano e 46% dos professores do 9º ano declararam ter feito algum curso de pós-graduação, em 2011 os percentuais saltam para 60% no 5º ano e 67% no 9º ano – menos significativos do que o aumento do ensino superior, como esperado, mas ainda assim bastante expressivos.

Apesar disso, ainda há no Brasil uma grande desigualdade no acesso à formação dos professores, notadamente nas regiões Norte e Nordeste. Ademais, o aumento do acesso à formação inicial não é suficiente para melhorar a qualidade da Educação. Há muitas críticas à forma de expansão dos cursos de pedagogia e licenciaturas disciplinares no Brasil, de modo presencial ou a distância, mostrando problemas de qualidade. Boa parte dessa argumentação critica a provisão privada, em geral oferecida no período noturno ou a distância (ver BARRETTO, 2015, por exemplo). Pesquisa feita com os próprios licenciados revela que seus cursos se baseiam, prioritariamente, em apostilas, resumos e cópias de trechos de livros (GATTI, 2013, p. 40), evidenciando a precariedade dessas graduações.

Vale notar que a literatura também demonstra que as universidades públicas não estão resolvendo de maneira adequada a questão formativa dos futuros docentes, de modo que o problema da qualidade da formação é mais complexo. O trabalho de Louzano *et al.* (2010), por meio da análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), apontou que os cursos de pedagogia das instituições públicas são, na média, melhores que os das entidades privadas, mesmo tomando como base o contexto socioeconômico dos alunos desses cursos. No entanto, afirmam os autores,

essa vantagem desaparece quando se considera a experiência prévia na docência. Entre os graduados de Pedagogia que já deram aulas ou já são professores – dois terços dos ingressantes dos cursos de Pedagogia – não se observam diferenças significativas no resultado Enade dos alunos de cursos públicos e privados (LOUZANO *et al.*, 2010, p. 564).

Como aspectos positivos, deve-se destacar que houve avanços na formação continuada, com a elevação significativa do investimento para isso, melhorias nos planos de carreira do professor pelo Brasil afora (embora de maneira bastante desigual) e adoção de políticas inovadoras no campo do estágio. Nesse último caso, um exemplo foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que conseguiu integrar melhor a universidade e a atividade profissional dos futuros professores, não apenas proporcionando a interligação institucional, mas dando mais condições aos bolsistas de terem efetiva dedicação ao processo de formação inicial na prática. Além disso, há experiências exitosas de fortalecimento da prática ao longo dos cursos, como as do Instituto Singularidades e da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná (SEGATTO, 2019b).

É inegável que as décadas de 1990 e 2000 produziram avanços na formação dos professores e em seu desenvolvimento profissional, mas as fragilidades e os desafios ainda são muito grandes. As mais recentes tentativas de enfrentar de modo direto esse problema estiveram presentes, em um plano mais geral, no PNE de 2014 e, em um plano mais específico, nas DCNs aprovadas em 2019 e 2020 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O PNE deriva do que determina o artigo 214 da Constituição:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988).

Essa medida só foi aprovada em janeiro de 2001, com a promulgação do PNE, no final do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. O plano resultou de duas propostas, uma da sociedade civil e outra do Executivo federal. Após muito debate, e a partir do substitutivo feito pelo deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), aprovou-se o projeto, três anos depois do início do processo. Embora tenha sido referência para o debate educacional, suas metas não foram cumpridas nem usadas efetivamente como mecanismos orientadores das políticas e de responsabilização do governo.

Houve um amadurecimento da coalizão educacional ao longo da década passada e se construiu um novo caminho em prol da revisão do PNE. A articulação entre a sociedade civil, o Congresso Nacional e o governo foi maior, com mais reuniões a fim de aprofundar uma ideia importante: além de metas, deveriam existir estratégias de implementação. Também aumentou a amplitude de temas e preocupações, demonstrando maior clareza sobre o diagnóstico da Educação brasileira.

A questão docente ganhou no novo PNE um destaque inédito, mesmo que ainda dentro da denominação “profissionais da Educação”, quando deveria haver uma diferenciação, por exemplo, entre as metas e estratégias para os professores e para os gestores escolares. De todo modo, já no primeiro artigo da lei se coloca a prioridade da valorização dos profissionais da Educação, o que revela a importância da temática docente.

No que se refere especificamente às metas, a preocupação com os professores aparece desde a Meta 1, relativa à universalização da Educação Infantil. Com o aumento da relevância da questão da primeira infância na Educação em todo o mundo e dada a baixíssima provisão desse serviço no Brasil, iniciar com essa meta foi estratégico. Em relação à formação docente, ela aparece na estratégia 1.8: “promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2014).

Essa questão é muito importante, considerando a discussão dos referenciais docentes, pois a definição das qualificações bási-

cas dos professores desse ciclo é essencial para guiar um modelo de formação ainda pouco desenvolvido no Brasil. Trata-se de uma tarefa bastante nova dentro da política educacional, prioritária então por sua relevância como tema e por sua insuficiência histórica no caso brasileiro, ganhando ainda maior importância com a aprovação da BNCC.

No entanto, é interessante notar que essa preocupação não aparece na Meta 2: “Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (*ibidem*). O Ensino Fundamental é o ciclo que teve mais avanços no Brasil desde a Constituição de 1988, obtendo-se a quase universalização de seu acesso. Além disso, com o Fundef, houve um grande investimento na formação docente, em particular na inicial, aumentando, e muito, o contingente de professores com diploma universitário. Porém, o aumento do investimento e do contingente de formados, inclusive em formação continuada, não significou uma melhoria substantiva na prática didática e no aprendizado dos alunos, especialmente no Fundamental II. É interessante notar que a Meta 2 estabelece estratégias e objetivos de aprendizagem, mas nenhuma voltada para a formação docente.

Na Meta 3 – “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” – a questão docente aparece na seguinte estratégia:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação

continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (*ibidem*).

Como se vê, a formação docente está dentro de uma estratégia maior de mudança do Ensino Médio, algo que vem sendo pensado desde o final da década de 1990. No entanto, a questão formativa dos professores tem aqui menor importância do que a Meta 1 determina.

Na Meta 4, que trata do tema das pessoas com deficiência, há um ponto que cita a questão docente:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade (*ibidem*).

Para isso, a seguinte estratégia é determinada:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (*ibidem*).

A proposição de uma política para formação docente em uma modalidade de ensino é um avanço muito importante. Isso coloca desafios que não estavam historicamente postos aos projetos formativos de professores e demonstra como esse tema tende a ser mais múltiplo e complexo no mundo contemporâneo.

A alfabetização é um dos temas mais relevantes da formação docente e está na Meta 5 – “Alfabetizar todas as crianças, no má-

ximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” –, destacando-se a seguinte estratégia:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (*ibidem*).

Embora o País tenha avançado bastante na universalização e nos resultados do Fundamental I, que é a fase com melhores resultados no Ideb, grande parte das crianças não se alfabetiza na idade certa. Para mudar essa realidade, a variável educacional mais importante é, sem dúvida alguma, a do professor. Não será possível melhorar o processo de alfabetização sem docentes com formação adequada para essa tarefa, e o PNE pontuou bem isso.

O maior avanço do PNE no campo docente foi a criação de uma meta específica, a 15, que estabelece uma política nacional de formação dos profissionais da Educação, conforme o trecho a seguir:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação (...), assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (*ibidem*).

São estratégias:

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;

15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, [...], inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas

áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (*ibidem*).

A Meta 15, em primeiro lugar, reforça a ideia de que é preciso fazer um diagnóstico que defina as prioridades na formação docente com a participação dos diferentes níveis de governo, em regime de colaboração, nesse processo. A proposição de uma política nacional de formação continuada também exigirá enorme coordenação governamental, ponto que é ressaltado e perpassa o documento do PNE, reconhecendo a importância do regime de colaboração. Essa atuação em colaboração federativa será fundamental porque os municípios, em grande parte, não conseguirão atuar e interferir na formação docente, de modo que dependerão da coordenação dos governos estaduais e, em certa medida, da União para renovar seus quadros com qualidade. Ressalte-se que os estados passarão por um desafio de reposição com o aumento de inativos e terão de fazer melhor o planejamento de sua força de trabalho para contratar e preparar novos professores.

A Meta 15 trata, ainda, da ampliação de programas para iniciação docente, mostrando que já havia consciência da necessidade de adotar políticas sólidas de indução. Soma-se a isso a preocupação em mapear e estruturar melhor um sistema que disponibilize cursos de formação inicial e continuada e em fomentar a formação docente para as diversas modalidades de ensino.

O aspecto mais importante da Meta 15 é o que se refere à reforma curricular dos cursos de licenciatura e à renovação pedagógica, na medida em que o texto frisa claramente a centralidade do foco no aprendizado. Também reforça a importância da formação em didática, inclusive incorporando instrumentos tecnológicos, outra novidade do PNE no campo da formação docente. Cita, ademais, que essa trajetória formativa terá de dialogar com a base nacional comum dos currículos da Educação Básica, compatibilizando formação e currículo, algo que deveria ser óbvio, mas que não ocorreu desde a redemocratização. A aprovação da BNCC, nesse sentido, exige a adoção de um novo modelo formativo docente.

No campo da formação continuada, também se destacam as proposições contidas na Meta 16, como se vê no seguinte trecho:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (*ibidem*).

São estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede públi-

ca de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (*ibidem*).

A Meta 17 toca em um aspecto essencial para a formação docente: o aumento da atratividade da carreira – “Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” –, por meio das seguintes estratégias:

17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE;

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, [...], com im-

plantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos(as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional (*ibidem*).

O PNE adicionou também uma meta que pensa no desenvolvimento profissional dos professores, a 18:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal [...] (*ibidem*).

São estratégias:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municí-

pios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*;

18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos(as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os(as) profissionais da educação;

18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira (*ibidem*).

Apesar dos avanços, o PNE não abrange a discussão dos referenciais docentes nem a visão sistêmica que lhe dá base, conforme se tem visto na experiência internacional. Com efeito, as propostas de formação docente e afins aparecem de maneira muito fragmentada e desarticulada ao longo do documento. É preciso um modelo mais articulado dessas várias partes, e os referenciais docentes podem ser o instrumento que produz o alinhamento entre os diferentes ciclos formativos.

Como definiu o trabalho de Louzano e Moriconi (2014), o avanço da formação passa pelo fato de que a “docência deve ser vista como profissão”. Isso implica a criação de padrões formativos (o que e como ensinar), mecanismos de ligação da universidade com a prática e melhoria da carreira. A profissionalização docente, ademais, envolve ter um aprendizado prático que comece nas escolas

e continue ao longo da carreira por meio de uma formação continuada que coloque o ambiente de trabalho como principal ponto formativo, incluindo comunidades de aprendizagem e estratégias de trabalho colaborativo entre professores e gestores, como revela a experiência internacional analisada no capítulo anterior.

Claro que a construção da carreira docente vai além da formação. Como aponta a literatura, o processo formativo dos professores depende muito da capacidade de fazer com que os alunos da formação inicial pretendam seguir a carreira e, entrando nela, desejem permanecer e atuar de maneira motivada ao longo da vida profissional. A construção social da carreira docente deve passar, portanto, por um fortalecimento do processo formativo (inicial e continuado) e por maior atratividade na carreira.

Em um plano mais específico da formação docente, novas DCNs para a formação inicial foram aprovadas em 2019 pelo CNE (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015). Essa nova normativa buscou definir os conhecimentos e as competências do perfil do egresso dos cursos, que funcionam como referenciais docentes para orientar os currículos dos programas de formação inicial. Além disso, deu maior centralidade à prática, por meio do estágio (400 horas) e da prática distribuída ao longo do curso (400 horas), e ao conhecimento pedagógico e procurou reforçar as articulações entre universidades, redes de ensino e escolas e entre formação inicial e continuada.

Em relação ao perfil do egresso, a resolução, em seu artigo 4º, divide as competências específicas em três grupos: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I – dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II – demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III – reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV – conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I – planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II – criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III – avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV – conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I – comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II – comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III – participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV – engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2020a).

A articulação entre teoria e prática deve ocorrer ao longo de todo o processo formativo, que está dividido em três grupos: o Grupo I inclui, entre outros conteúdos, currículos e seus marcos legais, didática e seus fundamentos, metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas, gestão escolar e compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos, mas há um grande foco nos conhecimentos de como as pessoas aprendem, considerando os diversos contextos; o Grupo II refere-se aos conteúdos específicos das etapas de ensino e áreas do conhecimento e sua articulação com o domínio pedagógico desses conteúdos; e o Grupo III diz respeito à prática pedagógica, com 400 horas para o estágio supervisionado em situação real de trabalho, além de 400 horas distribuídas ao longo dos outros dois componentes, de modo que a formação prática perpassasse todo o curso.

Quanto à prática docente, um dos princípios norteadores da proposta, elencados no artigo 7º, realça a “centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a

avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)” (*ibidem*). Além disso, os parágrafos 3º e 4º do artigo 15 apontam:

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo (*ibidem*).

O estágio deve incluir o “engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório” e o “estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando” (*ibidem*, art. 7º, X e XI). É importante destacar que nos cursos EaD as 800 horas de prática devem ser presenciais e deve haver, pelo menos, 25% da carga horária presencial.

Além disso, a proposta avança em dois pontos. O primeiro reforça a ampliação do capital cultural dos alunos, que já estava presente na legislação: “a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural” (*ibidem*, art. 6º, IX). O segundo diz respeito à necessidade de adoção de mecanismos de cooperação intergovernamental para assegurar a implementação dessa política: “a colaboração constante entre os entes federados para a conse-

cução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica” (*ibidem*, art. 6º, III).

As DCNs para a formação continuada aprovadas em 2020 pelo CNE (Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de outubro de 2020) também orientam o processo formativo seguindo os três grupos propostos pelas DCNs para a formação inicial – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Elas determinam que a formação continuada deve envolver conhecimento pedagógico, metodologias ativas de aprendizagem, trabalho colaborativo entre pares, duração prolongada da formação e coerência sistêmica, além de mecanismos de cooperação entre os entes federados, incluindo cooperação intermunicipal por meio dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) (BRASIL, 2020b).

Dividindo a história recente a partir da redemocratização em temáticas reformistas prioritárias, pode-se dizer que nesse caminho histórico os temas principais foram, pela ordem, o direito à Educação, a descentralização, a reorganização do ensino e sua democratização (LDB principalmente), o financiamento, a avaliação, a melhoria da gestão (sobretudo local), o currículo, a formação e a profissão docente – estas passaram por mudanças apenas nos últimos anos, em especial com a aprovação das novas DCNs. O que chama a atenção é que ainda não há claramente uma visão sistêmica que articule todas essas partes do sistema educacional.

No futuro próximo, vários desses temas continuarão importantes, porém é provável que dois se destaquem: a governança federativa – Sistema Nacional de Educação, disseminação de políticas bem-sucedidas e melhoria da eficiência e efetividade da gestão subnacional – e a formação e profissionalização de professores. Recentemente, criou-se um consenso forte sobre a relevância desses temas, e, no que cabe à questão docente, os principais atores da Educação sabem hoje, como em nenhum momento anterior, que não será possível um avanço significativo na área sem professores qualificados, efetivos e motivados. No entanto, faltamos um diagnóstico mais completo de como fazer esse processo de transformação.

3. DIAGNÓSTICO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: PRINCIPAIS PROBLEMAS, POSSÍVEIS SOLUÇÕES E A RECONSTRUÇÃO SISTÊMICA DO DEBATE

O diagnóstico construído nesta seção tem duas características. Primeiro, procurou-se sintetizar um amplo debate por meio de temas e instrumentos de políticas públicas. Os textos e pesquisas consultados abarcavam um conteúdo bastante extenso e desigual em termos de qualidade e abrangência, e apresentá-lo de maneira mais sintética foi uma escolha centrada na organização dos assuntos, em vez de se optar pela demonstração de todos os pontos que aparecem na literatura. Segundo, teve-se como objetivo trazer uma visão articulada e sistêmica dos problemas, vinculada a possíveis alternativas de políticas públicas, o que é feito com base nos três ciclos formativos que têm orientado as discussões e reformas internacionais. Desse modo, cada tema e as visões teóricas subjacentes só fazem sentido aqui se resultam na apresentação de um modelo de transformação da formação e profissionalização docente.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL

A formação inicial foi o ponto de partida para a melhoria da qualidade dos professores em diferentes países. Como já ressaltou Amanda Ripley (2014), com base em um estudo sobre algumas experiências internacionais:

A maneira mais elegante de elevar a carreira de professor é começar do começo: reformar as faculdades que formam os professores. Os países com as crianças mais inteligentes do mundo transformaram seus cursos de formação de professores em cursos muito seletivos e rigorosos. Deram aos estudantes de pedagogia muito tempo para praticar suas habilidades em sala de aula antes de se tornarem professores e assumirem suas próprias classes.

A mudança na formação inicial, no caso brasileiro, é ainda mais central, porque há um consenso entre especialistas e gestores públicos em relação à fragilidade atual da formação inicial.

Todos estão descontentes com sua qualidade e escolheriam esse tópico como prioridade no início de uma transformação na carreira docente (ABRUCIO, 2016). Entretanto, como apresentado, juntamente com o grande avanço em termos de acesso e anos de escolaridade, houve também uma melhoria significativa na formação acadêmica dos professores da Educação Básica, com um aumento bastante expressivo daqueles que têm diploma de Ensino Superior, bem como daqueles que buscam maior especialização na área em que atuam, embora ainda haja uma grande desigualdade regional, como mostra Simielli (2015).

Também cresceu nos últimos 15 anos a oferta de vagas em cursos de pedagogia, tal qual revela a pesquisa de Gatti *et al.* (2019, p. 107), mas o mesmo não aconteceu em outras licenciaturas disciplinares, como as de física, química, artes e língua estrangeira, ainda com forte evasão de alunos. São exatamente essas áreas que têm hoje escassez de docentes, algo que deve continuar nos próximos anos (SEGATTO *et al.*, 2021).

Vale destacar, ademais, os esforços de melhoria no processo formativo universitário em termos regulatórios, com alterações em alguns estados, como São Paulo, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 e as DCNs, aprovadas em 2019 e 2020, bem como a criação de importantes programas, como o Parfor, no campo da formação geral de professores, e o Pibid, relacionado à residência pedagógica dos alunos. O próprio aumento da preocupação com a qualidade desse momento formativo em parte deriva do maior investimento do país nesse tema.

Não obstante os avanços, cinco questões essenciais precisam de melhorias no campo da formação inicial. A primeira vincula-se ao processo de entrada no Ensino Superior, envolvendo a atração de alunos aos cursos de pedagogia e licenciaturas disciplinares voltadas para a Educação Básica. A segunda diz respeito à existência de políticas de incentivo à permanência dos discentes nesses cursos, colocando assim a formação de professores como prioritária. A terceira relaciona-se com o currículo dos cursos formadores de docentes, enfatizando aqui a necessidade de desenvolver e articular os conhecimentos, competências, práticas e valores necessários, propostos pelas novas DCNs. A quarta refere-se à avaliação

da qualidade da formação inicial, de modo a garantir a qualificação necessária dos professores do futuro e sinalizar, ademais, para a permanente melhoria dos cursos. Por fim, é preciso pensar a formação inicial docente de maneira sistêmica, aperfeiçoando sua governança, o que significa, em poucas palavras, a integração dos três ciclos formativos – formação inicial, indução à carreira e desenvolvimento profissional –, do tripé formativo – centros formadores, redes de ensino e escolas – e do sistema educacional nos três níveis de governo, com destaque para as redes de ensino estaduais e municipais, que devem atuar em regime de colaboração.

Analisaremos a seguir a situação de cada um desses pontos no Brasil. A questão mais estratégica e prévia às mudanças na formação inicial reside na articulação dos três ciclos formativos e do tripé formativo, pois sem a visão sistêmica as melhorias serão muito fragmentadas e terão menor alcance. O diagnóstico básico é que, em linhas gerais, há uma desarticulação entre os três ciclos e as três partes que compõem esse processo, isto é, há pouca comunicação e articulação entre os centros formadores, o sistema educacional – especialmente as redes estaduais e municipais de ensino – e as escolas (ABRUCIO, 2016). Esse processo deriva da maneira como cada parte se organiza, muito mais voltada para si do que para os outros componentes.

Claro que há exceções, e o estudo de Gatti *et al.* (2019) mostra alguns casos de formação inicial que conseguiram estabelecer uma forte articulação entre os centros formadores, as redes de ensino e as escolas. O interessante é notar que essas são as experiências – três casos, mais especificamente – que as autoras consideram exemplos de formação inicial de boa qualidade, o que realça a importância da integração dos três ciclos formativos e, portanto, do tripé formativo. De todo modo, na maior parte das vezes essa articulação funciona mal no Brasil.

No caso dos centros formadores, algumas razões explicam seu isolamento em relação às redes de ensino e às escolas. Primeiro, em especial nas universidades públicas, a trajetória histórica mostrou, como descrito anteriormente, que a construção do campo acadêmico da pedagogia no Brasil levou a um modelo mais preocupado em formar pesquisadores do que professores para a Edu-

cação Básica. Em busca de seu reconhecimento diante das outras ciências, as melhores faculdades brasileiras de Educação tornaram a formação docente algo menor em seus objetivos. O paradoxal é que, ao mesmo tempo, muitas de suas lideranças defenderam, na década de 1990, a exclusividade na formação pedagógica, evitando que outros formatos, como escolas específicas para a formação de professores, ganhassem terreno, com exceção de institutos superiores, como o Singularidades e o Vera Cruz.

Ao reduzirem seu papel na formação docente, os melhores cursos de pedagogia do país reduziram sua conexão com as redes de ensino e as escolas – embora a responsabilidade por isso não seja só das universidades, como veremos adiante. A interligação que foi mantida esteve mais no campo da pesquisa, havendo muitos trabalhos sobre formação docente e em especial estudos de caso sobre escolas no Brasil, vários deles bastante relevantes cientificamente, o que é um mecanismo importante para o reconhecimento do papel das universidades para o entendimento do sistema educacional brasileiro. No entanto, não há muitos estudos sobre as redes de ensino nem sobre a relação destas com as escolas, o que reduz o alcance das pesquisas na área de pedagogia sobre a realidade escolar do país.

O isolamento dos cursos de pedagogia em relação aos outros vértices do tripé também deriva de sua estrutura curricular, na qual dois aspectos geram menor contato: o pouco peso dado à área de didática no currículo e uma pequena conexão do curso com a prática. Os estudos de Bernardete Gatti têm mostrado que há um pequeno espaço para as disciplinas de metodologia de ensino em comparação às demais, o que afasta o futuro docente de questões que ele enfrentará quando exercer o ofício de ensinar. Ademais, os estágios supervisionados, tomados como a principal forma de articulação com a vida escolar, ocorrem só ao final do curso, com carga horária insuficiente e, pior, em geral são vistos como algo apenas formal, e não como uma parte central da formação. Esse último aspecto não é somente um problema curricular, como se discutirá mais adiante: ele resulta também da pequena articulação da maioria dos centros formadores com as redes de ensino e com as escolas brasileiras.

É verdade, como apontado, que alguns programas realizaram mudanças recentemente, como é o caso do Instituto Singularidades e da PUC Paraná. De um lado, esses programas buscaram dar maior centralidade à prática desde o início da formação inicial, garantindo que os estudantes reflitam sobre a prática nas disciplinas e que tenham experiências em diferentes contextos escolares e não escolares. De outro, ampliaram a discussão sobre a prática nas disciplinas por meio da adoção de diversas metodologias mais interativas e participativas (SEGATTO, 2019b).

Mais um entrave para a maior articulação dos centros formadores com o restante do sistema educacional está relacionado às licenciaturas das outras áreas de saber da Educação Básica. Embora haja experiências interessantes e inovadoras, sobretudo no campo da matemática, ainda se observam muitos problemas formativos, pelo menos em três sentidos. Um é a pequena preocupação e mesmo a pouca competência mais especificamente pedagógica entre os profissionais de cada uma das áreas das licenciaturas, já que a maioria delas está mais preocupada em formar pesquisadores ou para outras atividades não docentes. O segundo é a própria ligação e/ou delegação dessa formação aos pedagogos, não só porque seu conhecimento das didáticas específicas raramente é forte, como também pelo fato de que em geral as faculdades de pedagogia não têm uma política que priorize o ensino nas licenciaturas. E, como terceiro aspecto, muitas dessas áreas não estão formando professores no contingente necessário para suprir as vagas das redes de ensino, em particular nas ciências naturais, em parte das ciências humanas (como geografia e sociologia), em artes e em língua inglesa. Vale reforçar que esse cenário é bastante desigual em todo o país, geralmente com maior carência nas regiões menos desenvolvidas.

Por fim, cabe lembrar que a maioria dos professores formados no Brasil hoje estudou em instituições privadas de massa, sobretudo à noite, e que cresce, de maneira preocupante, o número dos que fizeram cursos EaD – na verdade, o número de formados em EaD já ultrapassa o de cursos presenciais, especialmente nos cursos de pedagogia (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Para além dos problemas de qualidade existentes nesse modelo hegemônico de formação docente, como comentaremos mais

adiante, vale frisar aqui que as instituições privadas de massa têm baixíssima conexão com as redes de ensino e as escolas durante a formação, menor do que as universidades públicas. Só que há um paradoxo nesse processo de predomínio das instituições privadas de massa e de seu modelo educacional: a maior parte do corpo docente das escolas públicas brasileiras origina-se – e continuará a originar-se – exatamente dos centros formadores menos articulados com o sistema educacional no momento formativo.

A frágil articulação do tripé formativo relaciona-se também com a lógica do federalismo educacional brasileiro. Nele, combinam-se vários elementos. O primeiro é o fato de o país ser territorialmente bastante desigual, não só em termos socioeconômicos, mas sobretudo em relação às capacidades financeiras e administrativas dos governos subnacionais (GRIN; ABRUCIO, 2018). Isso tem grande impacto na qualidade das políticas públicas descentralizadas. Hoje, há uma duplicidade de redes no Ensino Fundamental, com a coexistência da provisão estadual com a municipal, em geral ofertada de maneira descoordenada (CURY, 2008; ABRUCIO, 2010a; ARAUJO, 2013). Essa falta de coordenação impõe desafios a uma série de políticas educacionais subnacionais, sobretudo à gestão de pessoal, seja no processo de atração e seleção, seja no desenvolvimento profissional. Além disso, até 2018, o governo federal atuava fortemente na coordenação por meio de regulamentação nacional e assistência aos governos subnacionais, embora a União praticamente não participe da execução direta da política educacional (a não ser com uma pequena participação de escolas de Ensino Médio).

A partir de 2019 o papel de coordenação do governo federal se enfraqueceu mais, e o padrão federativo constituído ao longo das últimas décadas segue afetando a formação inicial de professores em três aspectos. Primeiro, a União tem importante papel na regulação dos cursos e no incentivo a políticas nacionais de formação dos formadores, bem como na permanência ou residência pedagógica dos estudantes de pedagogia ou licenciaturas; a qualidade e a continuidade dessas ações e programas são fundamentais. Em segundo lugar, a desigualdade federativa afeta o processo formativo docente, uma vez que milhares de governos municipais e vários

estaduais têm baixa capacidade de gestão, o que pode dificultar a produção de políticas para organizar a atração e formação de professores. Por fim, a descoordenação intergovernamental entre estados e municípios também gera empecilhos para aumentar a articulação das redes de ensino com os centros formadores.

O ponto principal é que a maioria das redes não faz a articulação com as universidades e destas com as escolas. O maior envolvimento dos governos estaduais e municipais desde o processo de formação inicial favoreceria uma mudança qualitativa do corpo docente. Além disso, a articulação das redes com os centros formadores teria efeitos positivos em todos os aspectos da formação, como o maior intercâmbio entre as práticas pedagógicas em sala de aula e a reflexão conceitual nas universidades. Como disse um especialista entrevistado por pesquisa feita pelo Todos Pela Educação (ABRUCIO, 2016, p. 36): “O Estado é o maior demandante de professores, mas não tem clareza do que quer. O concurso é um reflexo disso. É cobrado somente conhecimento de conteúdo, então as universidades só vão ensinar isso. Depois não adianta reclamar que os professores não sabem ensinar”.

O último vértice desse tripé formativo são as escolas. Sem a participação das unidades escolares, será muito difícil mudar a formação inicial docente, porque é preciso haver uma via de mão dupla nesse processo: de um lado, os futuros professores só aprenderão seu ofício se tiverem, ao longo da formação inicial, experiência prática em sala de aula e na vida escolar; de outro, as universidades e as redes podem ganhar com essa articulação, tanto em termos de teorias e produção de novas metodologias de ensino – no caso dos centros formadores – como de maior conhecimento de quais práticas docentes geram ganhos de aprendizado, o que pode ter reflexos nos programas e nas políticas públicas.

A articulação entre os centros formadores, as redes de ensino e as escolas, portanto, é uma peça-chave da formação docente. Para equacionar essa questão, é fundamental criar incentivos para maior integração entre as universidades e as redes e entre estas e as escolas. É possível facilitar esse processo por meio de programas de apoio e/ou avaliação das faculdades de pedagogia e licenciaturas que as levem, necessariamente, a cooperar com as

unidades escolares. Precisa-se, acima de tudo, criar um modelo formativo nas universidades que priorize o intercâmbio e o aprendizado mútuo com as escolas, algo que exigirá mudanças culturais e aperfeiçoamento profissional.

Cabe reforçar aqui o papel das secretarias de Educação, uma vez que o modelo brasileiro é mais “rede-orientado” do que “escola-orientado”, ou seja, as escolas têm menos autonomia e as redes de ensino controlam a maior parte da gestão de pessoal e da construção do material didático, devendo, portanto, cuidar da redução das desigualdades interescolares. Considerando esse contexto, só é possível realizar alguma mudança na lógica das unidades escolares se elas estiverem bem articuladas com as respectivas secretarias. Daí o papel do federalismo ser essencial para estabelecer as formas de articulação no tripé formativo.

A melhor maneira de usar as relações intergovernamentais para ativar o tripé formativo passa pela cooperação federativa, seja a horizontal (intermunicipal), seja a vertical (entre estados e municípios), para que os governos subnacionais criem programas de larga escala em uma ação conjunta com universidades e grupos de escolas. Essa é uma das possibilidades mais profícuas e escaláveis dos modos de cooperação para melhorar a seleção e formação de professores.

O efetivo funcionamento do tripé formativo depende, ainda, da preparação do ambiente escolar para acolher melhor os estagiários, residentes e recém-formados. Isso é fundamental porque a escola tem de se tornar, ao longo de todo o ciclo formativo (do início ao final da carreira), o principal lócus de formação e de desenvolvimento das principais competências, habilidades, conhecimentos e valores profissionais dos professores.

A articulação entre os vértices do tripé formativo poderá ganhar ainda mais força se forem feitas parcerias envolvendo a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com o objetivo não só de apoiar cada parte, mas sobretudo de buscar aumentar a articulação entre eles. Isso intensificará a integração do tripé formativo, ampliando o efeito de suas ações educacionais.

Para iniciar a análise dos aspectos intrínsecos à questão da formação inicial, o diagnóstico deve passar, primeiro, pelo tema da seleção dos alunos que vão fazer pedagogia ou licenciaturas. Há alguns textos importantes sobre essa temática no Brasil, e dois deles se destacam: o de Louzano *et al.* (2010) e mais recentemente o de Gatti *et al.* (2019).

O estudo de Louzano *et al.* (2010) mostra que o sistema educacional brasileiro atrai estudantes cujas famílias estão nos estratos socioeconômicos mais baixos e que tiveram baixo desempenho acadêmico na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – são os alunos localizados, em geral, nos piores quartis. É interessante notar, com base na análise do Enade, que, embora as universidades públicas, controlando pelo nível socioeconômico, tenham melhor desempenho nos cursos de pedagogia, quando seus estudantes são comparados com outros das instituições privadas que têm alguma experiência docente, os resultados são similares. O fato é que a formação inicial, mesmo a de melhor qualidade, não gera grande diferença quando cotejada pela variável experiência docente (LOUZANO *et al.*, 2010).

Já o estudo de Gatti *et al.* (2019) aponta que, tomando como base os dados do Enade em dois momentos, 2005 e 2014, a escolaridade dos pais de alunos de pedagogia e licenciaturas disciplinares é baixa, afetando o grau de capital cultural que esses estudantes têm. De certa maneira, essa informação revela um avanço, que é a chegada de filhos dos estratos sociais C e mesmo D à universidade, de modo que os futuros professores da maioria das escolas públicas do país, tendo como parâmetro a realidade do público atendido, serão cada vez mais parecidos com seu corpo discente, podendo inclusive ter maior capacidade de entender seus anseios e demandas. Entretanto, essa realidade também traz um problema: menor capital cultural resulta em menor repertório para o ofício de professor. Isso terá efeitos, se não for corrigido pela formação docente, na qualificação dos professores e, por tabela, no aprendizado dos alunos.

Observando o perfil dos entrantes em cursos voltados para o magistério, constata-se também que o perfil etário desse público tem mudado. Os alunos de pedagogia e licenciaturas disciplina-

res estão se tornando mais velhos, o que não é um problema em si, já que na qualificação dos futuros professores não pode haver nenhum tipo de barreira demográfica (idade, gênero, raça, religião etc.). Mais do que isso, aumentar a diversidade do corpo docente é algo bastante saudável. No entanto, a profissão parece não ser tão atrativa aos mais jovens.

Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019), utilizando o questionário do Enade, constataram que, quando perguntados sobre a principal motivação para a escolha por ser professor, os estudantes respondem que o fazem por “vocação” e pela “importância da profissão”. No entanto, os mesmos estudantes, em sua maioria, dizem que ser professor não é uma “boa carreira”. Ou seja, os que optam por estudar em um curso que forma docentes não veem atratividade nessa profissão, tanto do ponto de vista financeiro como do de *status*. Obviamente, isso fragiliza a escolha por parte dos estudantes que terão de ser futuros profissionais. Não por acaso, a evasão dos cursos de pedagogia e licenciaturas disciplinares é, em geral, muito alta (GATTI *et al.*, 2019, p. 130) e, conforme relatado pelos entrevistados, muitos decidem não ingressar na carreira.

É preciso entender melhor a visão dos jovens brasileiros sobre a profissão docente, e para tanto faltam dados e pesquisas. Um dos únicos estudos sobre o tema é o de Gatti *et al.* (2010). Com a mudança drástica que já vem ocorrendo e outras que acontecerão de maneira mais brusca nas carreiras em geral nos próximos anos, seria importante entender melhor a relação da visão e valores dos mais jovens com as potencialidades profissionais contidas na docência. Essas pesquisas poderiam alimentar políticas públicas e ações da sociedade civil para fomentar a escolha pelo ofício de professor.

Mesmo havendo a necessidade de maior aprofundamento de pesquisa sobre o tema, alguns elementos do diagnóstico atual devem ser destacados, considerando não só os dados já analisados sobre o caso brasileiro, mas também a experiência internacional. O primeiro deles é a ausência de estímulos à carreira docente já no Ensino Médio. Até a década de 1990, ainda havia a possibilidade de cursar o magistério nessa etapa escolar, o que incentivava os jovens que tinham interesse em atuar no campo da docência. Ago-

ra há uma nova oportunidade com a reforma curricular do Ensino Médio, que poderia incluir a criação de um itinerário específico no campo pedagógico, o qual, para além do debate sobre seu caráter profissionalizante, trouxesse informações e ações formativas sobre o professor do futuro. É fundamental, desde a adolescência, mudar a visão dos jovens sobre as diversas potencialidades do ofício de ensinar na sociedade contemporânea.

Juntamente com o incentivo curricular, poderiam ser oferecidas bolsas de estudo em escolas públicas do País, especialmente nas áreas com maior falta de professores, para os jovens que quisessem seguir a carreira docente, de modo semelhante ao programa de iniciação científica do Ensino Médio (Pibic-EM). Ressalta-se que, pelo fato de a profissão docente atrair cada vez mais indivíduos com menor renda e capital cultural, esse processo somente será positivo se esses jovens receberem melhor formação e orientação profissional, algo a ser iniciado no Ensino Médio, com incentivos curriculares e financeiros.

Campanhas em larga escala podem mudar a visão-padrão sobre a profissão docente, tornando possível conseguir captar um conjunto diverso de jovens idealistas, que estudaram em escolas públicas ou privadas. É preciso ter isso como um projeto mais amplo de sociedade, sobretudo para um país como o Brasil, que precisa desesperadamente da Educação para atacar sua imensa desigualdade social. Cabe ressaltar a péssima situação em que estamos na atratividade docente: estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostrou que apenas 2,4% dos jovens brasileiros querem seguir a carreira de professor (OECD, 2018).

O ponto central é a necessidade de uma política estruturada de atração e seleção de jovens para a profissão docente que não comece apenas no momento do vestibular. Trata-se de incentivos ao magistério desde o Ensino Médio, passando por uma política de apoio e comunicação à juventude. Vale frisar que a avaliação do sucesso dessas medidas não pode se restringir ao desempenho do Enem; é preciso mensurar outras habilidades, competências e talentos dos jovens que possam ajudá-los a desenvolver uma futura carreira docente.

Outro aspecto importante no diagnóstico da formação inicial diz respeito ao fato de que são necessárias políticas que incentivem a permanência dos estudantes nos cursos de pedagogia e licenciaturas. Primeiro, porque hoje, como mostrado antes, é alta a evasão de estudantes desses cursos. Além disso, caso haja uma política forte de apoio à carreira docente já no Ensino Médio, será preciso continuar essa ajuda para potencializar o investimento feito em tais jovens. Deve-se lembrar, por fim, que a maioria dos futuros professores brasileiros estuda em universidades privadas de massa, à noite ou em EaD. Para que tenham mais tempo de estudo e dedicação à formação prática, esses alunos, em geral com menor renda e capital cultural, precisam de apoio financeiro e acadêmico.

Se o tripé formativo é a questão estratégica que estrutura todo o conjunto da formação e profissionalização docente, e se a criação de mecanismos de atração, motivação e permanência dos estudantes, sobretudo jovens, nos cursos de pedagogia e licenciaturas é central para o funcionamento do sistema, o principal foco de reformas para garantir melhor formação dos professores está na reformulação dos cursos de graduação, em seu currículo, modo de funcionamento e aperfeiçoamento do corpo de profissionais.

Vale realçar que, dentro da temática da profissionalização docente, o debate mais consolidado na pesquisa brasileira diz respeito ao currículo, estrutura e métodos dos cursos de pedagogia e, em menor medida, das licenciaturas. É vasta a literatura centrada na forma como se organizam esses cursos de graduação e no que se espera de sua proposta de formação de professores. Também dessas investigações sai boa parte das proposições de reforma no modelo de formação inicial vigente hoje no País e nos consensos entre especialistas e gestores.

Mesmo com as melhorias trazidas pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 e pelas novas DCNs de 2019 e 2020, alguns problemas regulatórios permanecem. Afora isso, será preciso investir em mudanças no desenho mais geral dos cursos, na formação de professores e pesquisadores das universidades em determinadas áreas e no desenvolvimento de campos como metodologias de ensino e conhecimento pedagógico nos saberes específicos das licenciaturas,

bem como para modalidades e ciclos de ensino. Ademais, como apontado antes, a transformação da formação inicial vincula-se a uma nova articulação dos centros formadores com as redes de ensino e as escolas.

As DCNs avançaram na construção dos referenciais docentes, isto é, do que significa formar um professor conforme a realidade brasileira e os objetivos do projeto educacional do País. Para isso, deixaram mais claro quais são os conhecimentos, as competências, as práticas e os valores que os docentes devem adquirir em seu primeiro momento formacional e depois desenvolver ao longo do processo contínuo de profissionalização dentro das escolas.

No caso dos conhecimentos, eles se referem não só ao campo de saber no qual o professor trabalhará e à(s) disciplina(s) que ministrará, mas à necessidade de amparar esses conteúdos no contexto dos alunos. Além disso, observando os dados já tratados aqui sobre o perfil dos estudantes de pedagogia e licenciaturas no Brasil, conformando um grupo com baixo desempenho no Enem e pouco capital cultural em seu ambiente familiar, na maior parte dos cursos terá de ser dada uma formação mais geral que permita, posteriormente, um salto formativo dos futuros docentes. Sem isso, talvez não consigam entender os procedimentos didáticos que levam ao ensinamento de frações, análises sintáticas ou interpretação de períodos históricos, porque esses estudantes universitários, de maneira mais forte na imensa maioria de cursos privados de massa, também têm lacunas formativas nesses assuntos.

Ensinar o conteúdo envolve ainda a construção de competências docentes, em termos de comunicação, leitura de contexto, capacidade de lidar com a diversidade, habilidade para trabalhar em equipe, entre os principais aspectos. Uma profissão exige, no fundo, não apenas seu conhecimento específico, mas também aquilo que se chama de *soft skills* (competências socioemocionais), instrumento necessário, no caso da docência, para ensinar um conjunto múltiplo e heterogêneo de alunos, como são os das escolas públicas brasileiras. Infelizmente, raras são as experiências universitárias no Brasil que fornecem, como atividade curricular estruturada, essas competências para os futuros professores.

Um terceiro elemento dos referenciais são os valores docentes. É preciso que a universidade garanta a discussão sobre uma série de valores que constituem o *éthos* profissional docente, da mesma forma que médicos devem ter o seu. Trata-se do fortalecimento da percepção de seu papel social, da construção de uma ética voltada para o aprendizado dos alunos e para a *accountability* (responsabilização) diante da comunidade escolar, do desenvolvimento de uma visão crítica e investigativa do saber e de um espírito coletivo de trabalho, para citar os temas mais importantes. A formação inicial tem de repassar a seus estudantes esses valores de modo transversal e realizar alguma forma de controle ou avaliação para saber se tais questões foram efetivamente incorporadas ao processo formativo. Não há, hoje, esse tipo de processo nos cursos de pedagogia e licenciaturas disciplinares, tampouco o Enade avalia isso.

Os referenciais docentes reforçam as características específicas e práticas que definem a carreira de professor (LOUZANO; MORICONI, 2014; BRUNS; LUQUE, 2014; GATTI, 2010). Para dominar o ofício docente, duas questões são fundamentais na formação inicial: o aprendizado de didática e metodologias de ensino e formas de estágio, residência e mentorias que aproximem, desde cedo, o futuro professor da realidade do mundo escolar.

O fato é que as metodologias de ensino precisam ganhar mais centralidade nos cursos de pedagogia e licenciaturas, reforçando o que as DCNs propõem. Áreas de humanidades, exatas e biológicas que formam professores deveriam oferecer disciplinas vinculadas ao ensino-aprendizagem desde o primeiro ano, permitindo aos alunos ter um conhecimento mais profundo sobre didática específica de seus campos de saber. Essa é uma tarefa urgente para formar uma nova geração do professorado, em substituição a um grande número de docentes que se aposentarão nos próximos anos.

A maior ênfase em didática e metodologias de ensino passa pela formação de professores e pesquisadores nessa área. Há escassez de profissionais nesse campo no Brasil e o Ministério da Educação (MEC) poderia promover editais por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para financiar vários núcleos de pesquisa em universidades, abrangendo

as cinco regiões do País. Processo semelhante foi feito pelo MEC nos anos 1990, para incentivar a produção de conhecimento em avaliação educacional, o que gerou a construção de centros de estudo nesse assunto, levando à formação de pesquisadores que foram fundamentais nas últimas décadas para tornar as avaliações em larga escala um importante instrumento no sistema educacional brasileiro. Os núcleos de pesquisa em didática e metodologias de ensino teriam um efeito enorme na formação de professores, não só no momento inicial, como também utilizando esses profissionais e seus centros de estudo em processos de formação continuada, da mesma forma que os investigadores e núcleos de pesquisa em avaliação educacional espalharam seus efeitos por todo o Brasil. Essas mudanças são fundamentais para que os professores, em interação com seus alunos e sua escola, tenham instrumentos didáticos para ensinar os conteúdos, competências, habilidades e valores.

Cabe reforçar que a mudança da formação inicial no campo da didática é algo que vai além do âmbito individual. Para fazer uma revolução nas metodologias de ensino no Brasil, será necessário, também, formar os docentes para o trabalho em equipe e de maneira interdisciplinar, bem como equipar a escola, em termos tecnológicos e de ambiente organizacional, para receber e estimular uma mudança no comportamento dos professores em relação à sala de aula e ao aprendizado de seus alunos.

A compreensão dos múltiplos desafios vinculados à criação de competências didáticas revela outro problema dos cursos de formação: o modelo das graduações em pedagogia – e das licenciaturas disciplinares – ainda é muito generalista e tem dificuldade de captar aspectos de diversidade e especificidade do aprendizado dos alunos. Barretto (2015) mostra o reduzido número de disciplinas obrigatórias e eletivas sobre ciclos, modalidades ou outras particularidades do alunado brasileiro nas grades dos cursos de pedagogia das principais universidades do país. Da mesma forma, Abrucio (2016) aponta que o espaço dado às metodologias inovadoras como parte da formação também é pequeno.

O aprendizado das práticas de ensino passa pela didática, mas vai além dela, incluindo como elemento-chave a existência

de programas de estágios ou afins em escolas. Como foi mostrado na análise das experiências internacionais, a atuação dos alunos diretamente no ambiente escolar é cada vez maior na formação inicial. Em vários países já nem se considera a separação estanque entre o saber conceitual e o prático, de tão articulados que ambos estão desde o início da graduação ou ciclo acadêmico em que são formados os professores.

Teoria e prática devem se retroalimentar, de modo que, de um lado, os estudos da prática profissional e seus resultados alimentem as formulações teóricas e, de outro, as visões normativas, as teorias e suas hipóteses orientem o exercício empírico do ensino-aprendizagem. Essa via de mão dupla é essencial para melhorar a qualidade profissional dos professores brasileiros. Conforme relatado por um pesquisador em Educação no Brasil (ABRUCIO, 2016, p. 40),

tem de parar com essa discussão de que o problema é que há muita teoria e pouca prática na pedagogia e nas licenciaturas. É mais complexo. Nenhuma formação superior acontece sem uma boa base teórica. Esse é um dilema inexistente. Hoje, os futuros professores não são provocados a fazer projetos com implicações práticas em que a base teórica da universidade seja discutida [...]. Quando o professor percebe que o conteúdo que ele aprendeu na universidade tem pouca sintonia com o currículo escolar, ele faz adaptações sem que tenha uma teoria para dar conta disso. Na verdade, ensinaram para eles [os docentes] que os instrumentos didáticos eram mera técnica, e ficam órfãos de um saber estruturado quando chegam à sala de aula.

No caso brasileiro, historicamente, há os estágios monitorados nas escolas. Suas horas curriculares têm sido aumentadas por regulações federais ou estaduais. Todavia, mais do que ampliar o número de horas, é fundamental fazer uma articulação efetiva entre o que se ensina na universidade e a prática, dando aos estudantes um papel real, e não meramente formal, no período pré-docência. O sucesso desse tipo de formação, portanto, depende muito de uma forte interligação entre os centros formadores e as

escolas, entre a pesquisa e o processo formativo realizados pelas faculdades de pedagogia ou outras licenciaturas e a utilização dos estágios e afins de maneira produtiva pelas unidades escolares em sua atuação no aprendizado dos alunos da Educação Básica.

Como regra geral, o estágio não tem sido no Brasil uma política sistemática de formação docente. É uma atividade que, normalmente, não está bem articulada com atividades da universidade nem inserida de fato na vida escolar. Ao contrário, trata-se, no mais das vezes, de uma ação burocrática para preencher requisitos formais, a não ser nos casos em que houve uma forte articulação dos centros formadores com as redes de ensino e as escolas, como mostra a pesquisa de Gatti *et al.* (2019), algo que é mais exceção do que regra na Educação brasileira.

A maioria das escolas do País não está organizada adequadamente para receber os estagiários como uma atividade didático-pedagógica. Isso envolveria maior inserção dos estudantes universitários em seu projeto pedagógico, tornando o estágio um momento estratégico na formação desses novos professores. No entanto, a precariedade institucional que marca grande parte das escolas brasileiras – resultante dos problemas de infraestrutura, da baixa qualificação em gestão de muitos diretores e, sobretudo, da fragilidade do laço organizacional dos professores com cada unidade escolar, pois há uma alta rotatividade de docentes e quase metade deles dá aula em mais de um lugar ou exerce outra atividade – dificulta a transformação desse ambiente em um espaço planejado para que o estágio seja uma forma de aprendizado.

Mesmo com todos esses problemas institucionais na relação entre centros formadores e escolas, houve uma experiência muito interessante com o Pibid. Criado em 2009, o programa gerou maior integração entre a universidade e a atividade profissional dos futuros professores, atuando nas duas frentes problemáticas dos processos de estágio no Brasil: de um lado, fortaleceu a ligação institucional entre os centros formadores e as escolas, especialmente dando maior apoio aos docentes universitários participantes, e, de outro, concedeu bolsas aos alunos, o que lhes permitiu uma efetiva dedicação à formação inicial na prática. O Pibid tornou-se um programa de larga escala, chegando a ter 285 faculdades inscritas e

206 mil alunos de pedagogia e licenciaturas. Com essa dimensão, houve, sem dúvida, um choque positivo tanto nas escolas como nas universidades.

Infelizmente, desde 2018 o Pibid vem sendo descontinuado. Entre suas importantes lições destaca-se a de que é preciso ter programas de estágio e/ou residência estudantil que articulem universidades, redes de ensino e escolas, mudando a atuação histórica de cada uma das partes na formação inicial, isoladas em seu campo e não aprendendo com as demais. Segundo um importante ator do sistema educacional brasileiro (ABRUCIO, 2016, p. 48):

As universidades públicas não têm políticas para seus egressos, a não ser que eles entrem na pós-graduação. Se virar docente e nunca mais voltar à pós, esse aluno não interessa à maioria das universidades. Nas faculdades privadas, depois de formado, o aluno só é importante se fizer um novo curso. E as redes de ensino não buscam o aluno da faculdade, já querem alguém “pronto”, que passe no concurso. A residência ou algo similar mexeria com a lógica interna das instituições formativas e empregadoras.

A residência pedagógica teria, no fundo, um papel similar ao da residência médica, que constrói a profissionalização dos médicos por meio do aprendizado mais profundo do sentido e dos instrumentos práticos de seu ofício. Nesse processo, os professores das faculdades de medicina repassam seu conhecimento e aprendem, com o modelo prático da residência, como ensinar da melhor maneira possível. O hospital onde se realiza o estágio profissionalizante também é peça-chave, pois os estudantes aprendem no “mundo real” e escolhem, com base nessa experiência, se querem se manter na carreira, e as unidades hospitalares ganham com a incorporação momentânea de mão de obra barata, qualificada e motivada. Além disso, a residência médica fortalece a integração entre universidade e hospital.

O último desafio da formação inicial está na avaliação de seu desempenho. Desde o final da década de 1990, existe um processo para verificar a qualidade das graduações e licenciaturas, consolidado em um sistema – o Enade – que abrange uma prova com os

alunos e uma avaliação institucional. É importante dizer que essa mensuração constituiu um avanço, porém está longe de mensurar o que é essencial na formação dos futuros professores, especialmente porque o teste mede um conhecimento muito distante do que é necessário saber para a prática docente, ao passo que a avaliação institucional não analisa se as instituições de ensino estão criando as condições para uma efetiva e qualificada inserção do futuro docente no mercado de trabalho.

Portanto, uma das principais reformas do modelo de formação inicial passa pela alteração do sistema Enade. É preciso elaborar um novo instrumento avaliativo para aferir se os alunos e suas faculdades respondem às exigências da boa prática docente. Seguindo algumas experiências internacionais, poderia ser dada uma certificação institucional e individual, contanto que ela tratasse de fato do que é necessário para ser professor. Seria possível, além do Enade, adotar um exame nacional de professores que gerasse um banco de talentos docentes para ser usado por estados e municípios que não possuem capacidade de realizar processos de seleção mais robustos, mas, para tanto, seria importante contar com uma análise de competências que fosse além de uma prova escrita e de um exame de títulos.

A melhoria do sistema de avaliação é fundamental no caso do sistema educacional brasileiro, porque, como apontado, a maioria dos atuais estudantes de pedagogia e licenciaturas está inserida em universidades particulares de massa e em EaD (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019). Nesse cenário, afora o fato de a qualidade dessas graduações ser, na média, bem pior do que a das presenciais das instituições públicas, das confessionais e das privadas menores (como os institutos), há um problema fulcral: o modelo centrado no período noturno ou em EaD praticamente inviabiliza uma experiência prática mais efetiva.

Um novo modelo avaliativo precisa levar à transformação desses cursos privados de massa. Não é possível proibir completamente graduações noturnas ou de EaD, até porque, diante das desigualdades sociais e regionais brasileiras, muitas vezes elas são a única alternativa. No entanto, é preciso mudar o processo de avaliação, de modo a induzir tais instituições a, no mínimo: cumprir

os requisitos básicos de referenciais docentes relacionados a conteúdos, competências e valores que os professores devem ter, algo que pode ser mensurado por uma avaliação como um Enade reformulado; estabelecer articulações institucionais com redes de ensino e escolas para que seus alunos tenham parte de seu processo formativo dentro desse tripé; ofertar disciplinas com conteúdo de metodologias de ensino; e inserir a prática docente desde o início do curso, com módulos mais avançados de residência pedagógica, que devem ter algum método avaliativo para mostrar seu impacto na formação docente.

Se todas as faculdades, incluindo aquelas com ensino noturno ou EaD, cumprissem esses requisitos, mensurados por uma avaliação independente, seria grande a possibilidade de mudar fortemente o perfil e a qualidade dos formandos em pedagogia e licenciaturas. No entanto, a formação não termina com o final da graduação. Há outro momento estratégico na formação do professor: o início da carreira, discutido na próxima seção.

3.2 POLÍTICAS DE INDUÇÃO À CARREIRA

No plano internacional, a indução à carreira é uma das questões mais importantes no ciclo recente de reformas educacionais, como mostra a sistematização da literatura. No âmbito brasileiro, estudos mais recentes de boa qualidade analisam alguns casos de políticas de indução (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; AZEVEDO; FERNANDES; BONIFÁCIO, 2014; ROMANOWSKI, 2012; MIRA; ROMANOWSKI, 2014, entre outros), mas não existe um debate amplo e consolidado sobre o assunto como há para o tema da formação inicial. Vários trabalhos também destacam os desafios iniciais do ofício docente em diversas áreas do saber, como história, química e matemática. Existem, ademais, estudos realçando experiências locais que adotaram estratégias para apoiar e melhorar a qualidade dos professores iniciantes, como as políticas do governo cearense e da prefeitura de Jundiá. Além disso, há pesquisas que abordam esse problema de maneira fragmentada, em aspectos como estágio probatório, modelos de ingresso, abandono da carreira, entre os principais, e a grande maioria delas trata de estudos de caso.

Destacamos o estudo de Marcelo e Vaillant (2017), cuja comparação de cinco países latino-americanos – Brasil, Chile, México, Peru e República Dominicana – mostra como o caso brasileiro, diferentemente das experiências chilenas, mexicanas e peruanas, não apresenta um padrão nacional de regulação da iniciação dos professores no sistema educacional, a despeito do Plano Nacional de Educação (2014), que propõe que deve haver uma diretriz para essa questão. O discurso corrente entre gestores é de que ocorre abandono da profissão nos primeiros anos de exercício, mas sabe-se pouco, em termos quantitativos, se esse abandono é expressivo ou não. O que se sabe é que há uma forte mobilidade de professores entre escolas nos momentos iniciais da carreira, dificultando que eles aprendam de modo organizado com a prática escolar – ao contrário de outros países, que organizam a vida dos iniciantes para que absorvam mais esse contato inicial com a vida escolar e com a institucionalidade docente.

Para entender melhor essa dinâmica, é preciso discutir o tema em oito aspectos: concurso público; estágio probatório; modelo de carreira inicial; mentorias; preparação das escolas para receber e desenvolver os professores iniciantes; formação em rede dos docentes em começo de carreira; proposição de um salário de entrada maior; e construção da identidade profissional.

A melhoria do início da carreira docente no Brasil passa por mudanças nas formas de ingresso, que se dão especialmente por concurso público. Em geral, os concursos abrangem provas conteudistas – normalmente sobre disciplinas e conhecimento da legislação – e avaliação de títulos, não levando em conta as competências e práticas docentes. Esse tipo de seleção não afere, portanto, o mais importante para a profissão docente: se o professor será capaz de, com outros atores escolares, ter um bom desempenho na sala de aula, no sentido de motivar e ensinar seus alunos.

Há, porém, uma experiência bem-sucedida no País: a de Sobral (CE), que influenciou a política de outros governos. Trata-se de um modelo que procura avaliar não só conhecimentos gerais e específicos sobre disciplinas e pedagogia, como também competências e prática didática. Os docentes iniciantes só são aprovados se souberem dar boas aulas. Vale lembrar que quase todos os go-

vernos estaduais e de grandes cidades fazem concurso em larga escala sem aplicar uma prova didática para os futuros professores.

Mudar o processo seletivo significa examinar os candidatos como docentes iniciantes, e não como “concurseiros”. Tanto melhor se esse processo de entrada se articular com os próximos passos da carreira. Em particular, no caso brasileiro, a primeira etapa é o estágio probatório, com duração de três anos e, conforme a legislação, uma avaliação final para definir se continuará na função como professor ou mudará de área, por ser funcionário público com estabilidade. É importante ressaltar que o formato atual foi adotado com base na Emenda Constitucional nº 19, aprovada em 1998, que aumentou de dois para três anos esse período inicial de avaliação, supondo que, com isso, haveria mais tempo para aferir a qualidade dos iniciantes. Além disso, é nesse período que o recém-formado ou o professor com pouca experiência passa por uma socialização escolar que o profissionaliza efetivamente.

O estágio probatório deveria, em tese, ser ao mesmo tempo um mecanismo de formação e avaliação. É por meio de um programa estruturado de aprendizagem dos professores iniciantes que se organiza esse processo em outros países, como Singapura. Entretanto, no Brasil, nenhuma dessas funções é realizada a contento. Na verdade, criou-se o estágio probatório, mas não se pensou em uma estrutura de gestão desse mecanismo. Na Educação, o efeito disso é bastante ruim, porque muitos dos que chegam como novos professores às escolas praticamente não tiveram contato anterior com elas. Em geral, eles encontram uma realidade de unidades educacionais muito precárias, com problemas de infraestrutura e grande rotatividade docente, e têm de lidar com alunos que estão em contextos marcados por vulnerabilidades.

O pior é que os professores, nesses primeiros três anos de estágio probatório, muitas vezes mudam de escola, além de, em várias situações, começarem a dar aulas simultaneamente em escolas da rede de ensino privada ou de outra rede pública. Isso traz desafios ao acompanhamento e à avaliação dos docentes iniciantes. Ainda que muitos deles passem por esse processo e depois se consolidem profissionalmente, alguns abandonam a carreira ou diminuem sua carga horária em sala de aula, porque não são

preparados ao longo desse caminho. Soma-se a esse um segundo problema: como é um modelo de inserção profissional muito pouco estruturado, torna-se difícil avaliar os iniciantes, o que leva à aprovação da quase totalidade deles, independentemente da efetiva qualidade docente.

As redes de ensino deveriam estruturar programas de estágio probatório que tivessem uma linha clara de formação de professores iniciantes, para garantir a qualidade futura de seus educadores e reduzir a perda de profissionais com potencial para a função. Tais programas poderiam, ademais, criar um modelo que se estruturasse, de fato, em torno da prática docente.

A avaliação dos professores iniciantes poderia, ainda, ser constituída por uma combinação de critérios, como o *feedback* de seus pares na escola, com um peso grande para a visão do docente mentor, seu desempenho em relação aos alunos, a filmagem de suas melhores aulas para serem analisadas por um grupo independente e uma prova realizada pela Secretaria de Educação ou por um ator externo. Em alguns países, o professor iniciante – ou mesmo em outras etapas da carreira – faz um exame que certifica sua qualidade e eficácia, o que favorece o currículo desse candidato, pois é usado pelos sistemas educacionais e escolas.

Para construir esses programas de estágio probatório, os governos subnacionais poderiam adotar modelos de governança multinível por meio de parcerias com universidades e organizações da sociedade civil e da adoção de mecanismos de cooperação federativa. Isso porque, como apontado, muitos governos estaduais e municipais são caracterizados por falta de capacidade administrativa e financeira para a construção de sistemas robustos.

É importante destacar que políticas de indução dependem da existência de profissionais mais experientes nas escolas que façam o trabalho de mentoria dos docentes iniciantes. Esse é um ponto importante porque não só conhecimento, competências e práticas, mas também as características do contexto e necessidades de seus alunos podem ser aprendidas com outros que tenham maior experiência nas escolas e salas de aula. Na verdade, em alguns sistemas educacionais, ao longo da carreira os professores recebem várias mentorias de outros com maior senioridade, de tal

modo que a escola se torna um lócus de aprendizado contínuo.

A primeira dificuldade para instalar esse modelo no Brasil está no fato de que a carreira docente não prevê quase nenhuma diferenciação entre os professores. Há, no máximo, reconhecimento por antiguidade e aumento de escolaridade (pela via dos títulos), o que reflete individualmente em promoção e acréscimo de salário, mas não gera trajetórias e tipos diferentes de funções no sistema educacional e nas escolas. Para melhorar o desenvolvimento dos docentes iniciantes, é fundamental que outros possam atuar como mentores. Embora alguns estados busquem promover mudanças nessa direção, tal prática é pouco disseminada no País.

Ademais, a institucionalização da mentoria dependeria de um processo de formação para exercer essa função nas escolas brasileiras. Isso poderia ser incentivado pelo MEC por meio de uma política nacional gerida e desenvolvida pelas redes estaduais e municipais, com a possibilidade de implementação de diferentes formas, seguindo um padrão geral, e de parcerias com universidades e organizações da sociedade civil.

Por fim, seria preciso que a escola se preparasse para ter múltiplos modelos de carreira docente e sobretudo organizasse sua estrutura de funcionamento pedagógico para que professor mentor e professor iniciante pudessem trabalhar de maneira colaborativa, gerando, primeiro, as condições para a formação do docente iniciante e, depois, as garantias de que a avaliação do estágio probatório fosse feita. Todo esse processo dependeria muito de uma enorme transformação do modelo institucional das escolas brasileiras, que deveriam reduzir muito sua precariedade de infraestrutura e de capital humano. A implementação das escolas de tempo integral ajudaria nesse processo, pois os profissionais se dedicariam a uma só escola, uma peça-chave para transformá-la em um ponto estratégico de formação docente.

Dada a heterogeneidade entre os governos locais e das escolas entre si, é muito difícil imaginar que cada unidade de ensino faça isoladamente esse processo formativo. Por isso, para que uma política de indução inicial à carreira seja efetiva, será necessária a atuação conjunta do ponto de vista territorial, entre municipalidades e, em âmbito local, entre grupos de escolas.

Só será possível implantar um modelo bem-sucedido de formação e desenvolvimento dos professores iniciantes se for pensada, conjuntamente, uma política mais clara de atratividade docente, que inclua o aumento do salário de entrada, como vários países estão fazendo, pois é fundamental haver alguma sinalização aos mais jovens sobre o potencial da carreira. A esse respeito, diversos estudos (por exemplo: GUARINO; SANTIBANEZ; DALEY, 2006; LOEB; BÉTEILLE, 2008) mostram que uma remuneração atrativa no início da carreira é central para interessar bons professores e reduzir o abandono. Isso também foi constatado em pesquisas sobre o caso brasileiro (por exemplo: BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2011; CRUZ, 2018; MACHADO; SCORZAFAVE, 2016; MORICONI; MARCONI, 2008).

A formação docente não termina na avaliação do estágio probatório e nos primeiros anos do ofício. Trata-se de um processo que ocorre ao longo da carreira, de tal modo que é preciso entender as características do desenvolvimento profissional e seus efeitos formativos. Como veremos a seguir, essa reflexão ainda é embrionária no Brasil.

3.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

O processo de formação docente é contínuo e envolve várias etapas de aprendizagem ao longo da carreira, bem como uma constante atualização diante das mudanças que ocorrem no mundo e afetam a vida escolar. Diante desse fato, a forma como se organiza a profissão é essencial para a qualidade do processo formativo. Isso já foi constatado em outros países, e vários autores realçam o potencial da articulação entre formação continuada e desenvolvimento profissional como mecanismo para melhorar a qualidade da atuação docente (ver, entre outros, VILLEGAS-REIMERS, 2003; DARLING-HAMMOND *et al.*, 2005; CALVO, 2015; NÓVOA, 2017).

No caso brasileiro, muitos estudos tratam de algumas partes que compõem o desenvolvimento profissional, como formação continuada, clima escolar, identidade profissional e, em menor medida, remuneração e carreira. Outros temas, no entanto, são pouco pesquisados, como formas de avaliação ao longo da car-

reira, políticas de recursos humanos para além do salário e das condições de trabalho, aprendizado coletivo docente nas escolas, relação entre professores em vários estágios na carreira, para enumerar algumas questões importantes.

Há, também, outros aspectos problemáticos na literatura sobre desenvolvimento profissional no Brasil. Seria importante aumentar o diálogo entre o caso brasileiro e outras experiências e estudos, para entender melhor qual é a singularidade do País, bem como para aproveitar melhor as reflexões sobre nações diferentes e o que seria possível usar como referência para aperfeiçoar a discussão acadêmica e as políticas públicas.

Embora tenha crescido a produção de dados educacionais, especialmente com o fortalecimento do Inep, ainda faltam importantes informações sobre a situação dos professores, como modelos de seleção, mobilidade, avaliação e promoção. Mesmo assim, com os dados existentes, poderia haver mais análises sobre os recursos humanos no setor educacional.

Essa lacuna está relacionada a outro problema na reflexão sobre o caso brasileiro: a ausência de uma visão sistêmica sobre o processo formativo – suas etapas e as relações entre elas. Não há uma abordagem sistêmica sobre o desenvolvimento profissional docente, cuja literatura e debate, bem como sua implementação concreta em políticas públicas, são muito fragmentados no Brasil.

Um dos objetivos deste livro é trazer a visão sistêmica sobre a formação de professores. Para analisar o desenvolvimento profissional docente sob essa perspectiva, consideram-se cinco aspectos que o compõem: estrutura de carreira do professor, que é o tema mais amplo e base para todos os outros quesitos; formação continuada; preparação da escola para ser um espaço de formação e aprendizado individual e coletivo; melhoria da atuação das redes de ensino no processo formativo dos professores ao longo de sua vida profissional; e, por fim, conjugação de políticas que levem, concomitantemente, à responsabilização e motivação do professorado.

Em grandes linhas, o processo de profissionalização docente no Brasil é precário e mal articulado (ABRUCIO, 2016). Esse diagnóstico deriva sobretudo da estrutura de carreira existente, na

qual, ao contrário da grande maioria dos países cuja Educação é bem avaliada, o professor brasileiro, em boa parte da carreira, atua em mais de uma escola simultaneamente. Como apontado, essas experiências internacionais caracterizam-se pela atuação dos docentes em tempo integral em uma única escola.

Fica muito difícil promover o desenvolvimento profissional do professor quando ele não se dedica a apenas uma unidade. Essa dificuldade se deve, primeiro, à complexidade das redes de ensino e das escolas na organização de processos de formação continuada efetivos – com foco, acompanhamento, avaliação e *feedback* – diante de uma dispersão enorme do corpo de profissionais em várias unidades, até mesmo de cidades diferentes. Além disso, o principal vetor da formação continuada deve ser repassar e produzir conhecimento para que o docente o use onde leciona. Quando ele está em mais de uma unidade, os mecanismos formativos tornam-se menos eficazes.

A decisão de que os professores brasileiros atuem em tempo integral em uma escola envolverá, necessariamente, por razões financeiras e demográficas do setor público, um processo incremental. Não será possível implementar uma mudança radical. No entanto, esse é o caminho que o Brasil deverá seguir se quiser ter docentes mais eficazes, que recebam formação continuada para aprimorar seu desempenho e que estejam mais motivados para exercer seu ofício.

O “professor de tempo integral”, cabe frisar, não é um terreno completamente inexplorado no sistema educacional brasileiro, porque ele já é adotado em algumas redes de ensino e tem sido expandido aos poucos, embora o debate sobre a formação continuada ainda não seja central nessas experiências. Será importante estudar em maior profundidade como isso está sendo feito e, sobretudo, incentivar uma proposta de desenvolvimento profissional contínuo dos docentes nas escolas de tempo integral.

A precariedade da carreira do professor não se esgota nesse tema. Há muitos docentes temporários nos estados e municípios, os quais, em geral, continuam nessa categoria por anos e mesmo durante toda a carreira. Tal situação não inviabiliza, mas dificulta a criação de programas de desenvolvimento profissional contí-

nuo. Isso porque se adotou uma dicotomia perversa para a profissionalização: de um lado, um grande contingente de professores “temporários de longo prazo” e, de outro, uma parcela considerável de estáveis que nunca são efetivamente avaliados ou responsabilizados e que têm baixa motivação no trabalho.

É preciso promover mudanças nas políticas de carreira docente, de modo que a situação dos professores não seja precária e que eles possam ser, ao mesmo tempo, avaliados e motivados. O primeiro passo para isso seria ampliar o arco de possibilidades de funções aos docentes, algo que teria efeitos positivos, sobretudo oferecendo-lhes múltiplas formas de atuação que os motivassem a enfrentar novos desafios, como tornarem-se mentores, coordenadores de área de saber, líderes de processos de formação continuada e outras maneiras de utilizar o conhecimento didático e a experiência profissional que adquiriram ao longo dos anos. Ademais, o sistema educacional e as escolas se beneficiariam com essa mudança, porque seriam criadas funções que ajudariam muito na melhoria do desempenho dos professores, individual e coletivamente, como no caso das mentorias.

As poucas possibilidades na carreira fazem com que os docentes procurem seu desenvolvimento profissional fora do ofício para o qual se formaram. Um especialista entrevistado pelo Todos Pela Educação (ABRUCIO, 2016, p. 52-53) definiu bem essa situação:

Não há variações funcionais no ofício do professor, como ser tutor, líder de área ou algo que o valha, que gere acréscimo de remuneração ou uma nova posição funcional. O professor, se fica na escola, só aumenta sua renda porque continuou trabalhando ao longo dos anos, ou quando faz uma pós, que nem sempre tem a ver com o que ele trabalha, e pode assim ser pouco efetivo, ou pior, desestimulante. Se quiser mesmo ter uma sensação de que está subindo na carreira, o professor vira diretor ou vai trabalhar na secretaria. Assim perdemos muitos bons professores das salas de aula, que não viam outra perspectiva de carreira. O pior é que não necessariamente eles viram bons diretores ou gestores e a moral da história é que criamos incentivos para os professores melhorarem de vida se fugirem da sala de aula.

Obviamente, os professores podem querer trabalhar nas secretarias de Educação ou atuar como diretores e aportar seus saberes nessas novas funções. Não obstante, é necessário fazer com que o bom docente possa se desenvolver profissionalmente sem precisar abandonar seu ofício.

Uma combinação importante entre a estrutura de carreira e o processo formativo é a criação das posições de mentor e tutor nas escolas, tanto para receber e ajudar a desenvolver os professores iniciantes como para dar oportunidade aos mais experientes que, ao longo do tempo, contribuem para a formação dos demais. A experiência do Pibid foi muito interessante para as universidades desenvolverem competências formativas e para os jovens estudantes se formarem, mas do ponto de vista das escolas não se construiu um arranjo institucional de longo prazo que envolvesse a adoção da mentoria. Isso só será possível alterando a regulamentação que define o perfil da carreira docente.

À multiplicidade de papéis e funções ao longo da carreira docente devem corresponder, ademais, salários condignos com a responsabilidade e a importância do cargo para a sociedade brasileira. A remuneração inicial tem de ser atrativa para interessar indivíduos qualificados, do mesmo modo que deve sê-lo, no decorrer dos anos, para incentivar o bom desempenho e criar um espírito de corpo positivo entre os profissionais. Houve melhorias na situação salarial nos últimos anos, especialmente com a adoção do piso nacional do magistério. Contudo, ainda estamos bem distantes dos países mais desenvolvidos e mesmo de nações vizinhas, como o Chile. “O salário médio [anual] para professores de 25 a 64 anos no Brasil passa de US\$ 22 mil na Educação Infantil para US\$ 24.100 no Ensino Médio. Em comparação, a média da OCDE varia de US\$ 36.900 a US\$ 45.900” (OECD, 2018).

Segundo a pesquisa da OCDE que analisou 48 nações (*ibidem*), estamos na lanterna do rendimento docente na maior parte dos ciclos de ensino. Apesar da impossibilidade de resolver esse problema em curto prazo por conta de uma série de limitações fiscais, é preciso propor um plano de melhoria salarial de médio e longo prazos que consiga avançar o mais rápido possível para um patamar que se aproxime, no mínimo, dos países latino-americanos

que pagam melhor do que o Brasil. Sem isso, será difícil atrair quadros razoavelmente qualificados para a carreira docente e manter os que permanecerem por uma forte vontade de se dedicar integralmente à docência em apenas uma escola. Portanto, o sucesso de qualquer programa ambicioso de formação docente dependerá, em parte, da questão remuneratória. Ainda que haja variações regionais no Brasil, vale lembrar o trabalho de Moriconi e Marconi (2008), segundo o qual os salários dos professores seriam 52,11% menores do que as demais ocupações do setor público.

A remuneração, evidentemente, não é o único elemento que define a carreira e sua atratividade, embora tenha um peso considerável, como mostra a literatura internacional. O reconhecimento social é outro elemento importante, e os professores brasileiros também se destacam de modo negativo no *ranking* internacional de prestígio docente *Global Teacher Status Index*, apresentado pela Varkey Foundation (DOLTON *et al.*, 2018). Em uma lista de 35 países, o povo brasileiro é o que menos prestigia a profissão docente – na enquete anterior, de 2013, o país estava na penúltima posição. Um dado aqui é alarmante para a valorização da profissão: 88% dos brasileiros consideram a categoria professor uma profissão de baixo *status*.

A visão do cidadão brasileiro sobre o desprestígio da carreira não difere da perspectiva dos próprios professores. Foi o que mostrou pesquisa realizada pelo Todos Pela Educação em parceria com o Itaú Social (2018) com 2.160 profissionais da Educação Básica. Destes, 33% estão completamente insatisfeitos, e 21%, completamente satisfeitos. Entre os aspectos mais relevantes para a valorização da carreira, os quatro itens mais citados são a formação continuada (69%), a escuta dos docentes (participação) para a formulação das políticas educacionais (67%), a restauração da autoridade e respeito da figura do professor (64%) e o aumento salarial (62%), tópico que não ocupa a primeira preocupação dos docentes, mas está entre os pontos mais importantes.

Em outras palavras, o aumento da motivação dos professores, de acordo com os próprios ouvidos por essa enquete, envolve, em uma linha de prioridades, basicamente quatro aspectos: primeiro, a melhoria da formação; segundo, maior participação nas deci-

sões que os atingem; terceiro, a criação de um clima escolar mais adequado à convivência entre professor e alunos; e, por fim, a remuneração mais justa e motivadora.

O fortalecimento do processo formativo ao longo da carreira implica, portanto, a melhoria dos programas de formação continuada. Os estudos empíricos sobre o tema mostram, em geral, que tais ações formativas com os professores têm pouco efeito sobre os resultados educacionais, tanto em termos de mudança da dinâmica das escolas como principalmente no que se refere ao desempenho dos alunos, conforme revela a pesquisa de Nicolella, Kassouf e Belluzzo Jr. (2014). Em um balanço mais geral sobre a formação continuada, Barretto (2015, p. 695) apresentou o seguinte quadro sintético da situação atual:

A maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes. Ela contribui para afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos. Mesmo quando os professores se convencem de que devem introduzir alterações em sua maneira de atuar, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicar os princípios propostos nos contextos em que trabalham. A falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada no curso.

Partindo dos estudos sobre formação continuada no Brasil, é possível elencar quatro problemas básicos atualmente. O primeiro é sua baixa articulação com a realidade escolar e com as questões de prática docente que afetam os professores no dia a dia. A maioria dos cursos é dada fora da escola, seguindo um padrão único, o que gera uma “indústria de diplomas” que depois contarão para a promoção dos docentes. Em entrevista, um grande estudioso desse tema definiu tais programas de formação continuada do seguinte modo:

Em geral, são de tamanho único. O professor tem que vestir aquilo. Se vai ficar apertado ou solto é problema dele, não há políticas que, junto com o professor, mapeiam o que ele quer. Isso é importante, porque ele está dentro de um contexto escolar, nenhuma escola é igual à outra e os profissionais têm trajetória única. Os processos teriam de levar em consideração as necessidades formativas de cada um. O que é um desafio, ainda mais quando pensamos em larga escala. Dessa maneira, a formação continuada não é adaptada às necessidades das escolas, o que, em algum grau, deveria ser feito pelas diretorias regionais de ensino e pelas coordenações pedagógicas das escolas. Mas as secretarias preferem o tamanho único. E acho que as universidades, as principais produtoras desses cursos, também. No fundo, a formação continuada é um dos maiores exemplos de como as políticas educacionais estão pouco articuladas com as escolas (ABRUCIO, 2016, p. 50).

A baixa articulação com as escolas continua depois da graduação, pois não há acompanhamento de seus resultados nem aprendizado acerca dos efeitos sobre a prática docente. Na verdade, além da desarticulação institucional, os programas de formação continuada são muito fragmentados e, sobretudo, descontínuos no tempo. Claramente esse problema está relacionado à frágil interligação do tripé formativo, tal qual no caso da formação inicial. Enquanto redes de ensino, escolas e centros formadores não se articularem, a formação continuada terá pouca valia para a prática docente.

Outro problema da formação continuada é o modo como está articulada com a carreira docente. A acumulação de diplomas é um dos principais instrumentos, se não o principal, para promoção. Por isso, fazer cursos é sempre bem-visto pelo professorado. A questão é a utilidade desse conjunto de palestras, seminários e atividades, geralmente realizados fora da escola, para a prática docente e para sua eficácia dentro da unidade de atuação.

A maioria das secretarias de Educação premia fortemente os professores que fazem especialização, mestrado e doutorado. É importante aumentar o grau de escolarização dos docentes e, muitas vezes, tais cursos melhoram a capacidade reflexiva dos que deles participam, além de elevar sua motivação. No entanto, seria me-

lhor se esse tipo de formação externa fosse mais articulado com os desafios da vida escolar e da prática docente na sala de aula, ao que se somaria um plano de desenvolvimento de carreira a ser seguido pelos docentes, em parceria com mentores da rede de ensino e da universidade, fortalecendo, assim, o tripé formativo.

Aqui vale citar um achado importante encontrado pela pesquisa feita em 2018 pelo Todos Pela Educação/Itaú Social: os professores colocam a formação continuada como o fator mais importante de estímulo à carreira, mas não estão satisfeitos com a própria formação, porque ela não está respondendo aos desafios encontrados no dia a dia das escolas e das salas de aula. O fato é que os docentes gostam dos cursos que têm realizado, visto que são importantes para reflexão e motivação, porém sabem que precisam de mais ferramentas para melhorar seu desempenho. É esse ajuste de qualidade, foco, planejamento e articulação entre as redes de ensino, as universidades e as escolas que deve ser feito para que a formação continuada consiga alavancar de maneira efetiva a capacidade de ensinar bem os alunos.

A fragilidade da formação continuada também se vincula a um inevitável papel de correção de falhas na formação inicial, inclusive em questões relacionadas aos conteúdos das disciplinas que os professores ministram. Muitas vezes, a segunda graduação ou a especialização cumprem também esse objetivo. Além disso, dado que a maioria dos docentes não teve uma base mínima de metodologias de ensino, eles usam esses cursos para aprender o que deveriam ter aprendido na graduação e nas atividades de estágio supervisionado que foram mal realizadas. Obviamente, enquanto não forem sanados os diversos problemas formativos das graduações que preparam os docentes, tal como discutido, a formação continuada estará fadada a repetir conteúdos e ensinamentos que já deveriam ter sido apreendidos antes do ingresso na carreira.

Por fim, é fundamental que se criem programas de avaliação dos cursos oferecidos pelas redes de ensino e seus parceiros. É necessário saber em que medida tais programas conseguem melhorar o desempenho dos professores, seja no que se refere a suas práticas, seja no que diz respeito ao aprendizado efetivo dos alunos. Governos deveriam, nesse ponto, estabelecer parcerias com

organismos internacionais, universidades e organizações da sociedade civil para fazer esse processo avaliativo, uma vez que o sistema educacional brasileiro não possui experiência e instrumentos para empreender tal tarefa. Um exemplo interessante é apresentado pelo estudo de Fontanive e Klein (2010) sobre um processo de formação continuada em Tocantins que teve planejamento adequado, continuidade de ações ao longo do tempo e avaliação para entender melhor seu desempenho.

É preciso, portanto, preparar as escolas para esse processo, não só criando um sistema de mentorias em cada uma delas, mas também transformando-as em ambientes de aprendizado. Isso exigirá a adoção de pelo menos cinco medidas: capacitar os diretores escolares e suas equipes para realizar a gestão do conhecimento que envolve a atividade de formação continuada; dar maior centralidade ao papel do coordenador pedagógico nesse processo formativo dentro das escolas; destacar professores para trabalhar como líderes pedagógicos nas diversas áreas de conhecimento, tornando-os atores-chave nas ações de formação continuada; incluir no planejamento pedagógico os objetivos e medidas referentes à formação continuada; e incentivar e fortalecer o trabalho coletivo dos professores no processo de aprendizagem individual e conjunto de novos conhecimentos, práticas e competências.

Este é o ponto mais importante na preparação das escolas: fortalecer o trabalho coletivo entre os professores como forma de aprendizagem individual e do conjunto deles. Para isso, é necessário usar o horário de trabalho pedagógico coletivo para que os professores possam, com a orientação dos diretores e coordenadores pedagógicos, aperfeiçoar e refletir sobre suas práticas profissionais. Há boas experiências no Brasil e possibilidades muito interessantes de usar esse instrumento (ver, entre outros, OLIVEIRA, 2006). Não obstante, na maior parte das redes de ensino não se conseguiu tornar as escolas um lugar de aprendizado coletivo, o que pode ser explicado pela precariedade institucional da carreira docente, com toda a sua instabilidade, e pela falta de preparação dos gestores escolares para usar melhor esse instrumento.

Não se trata de uma ação fácil de ser comandada pela gestão escolar, uma vez que há falta de uma trajetória coletiva em toda a

formação dos professores, algo que já começa na formação inicial feita na universidade. Como disse um dos entrevistados à pesquisa realizada pelo Todos Pela Educação (ABRUCIO, 2016, p. 39),

uma das razões de o horário de trabalho pedagógico coletivo ser tão mal aproveitado é que os professores foram formados como “especialistas solitários” e estão assim alocados na grade curricular. Não aprenderam na universidade a trabalhar com profissionais de outras áreas do saber e, mesmo quando frequentam juntos cursos de licenciatura, não há conversa entre eles para aprender a trabalhar em grupo.

A perspectiva de ter uma lógica mais coletiva de atuação e formação nas escolas pode produzir um avanço ainda maior caso sejam implementadas comunidades de aprendizagem ou práticas colaborativas. Elas ainda são muito incipientes no Brasil, mas fundamentais para ativar uma reflexão formativa sobre a atuação e os desafios cotidianos.

Um último elemento para destacar a importância das escolas no processo de desenvolvimento profissional: como mostrou a pesquisa do Todos Pela Educação/Itaú Social (2018), a segunda maior demanda dos professores em relação à melhoria de sua carreira é sua participação nas decisões que os afetam. Os docentes e as escolas poderiam, por exemplo, participar mais dos processos de formação continuada, pois geralmente recebem pacotes fechados e de tamanho único (ABRUCIO, 2016). Uma diretora escolar entrevistada assim descreveu essa questão (*ibidem*, p. 54):

Queremos ser ouvidos pela secretaria em relação à formação continuada. Se criarmos uma relação permanente quanto a esses programas, poderemos aprender mais e dizer o que pode ser útil para nós. Sentiremos mais que somos uma coletividade, o que é bom para as relações entre os professores, os funcionários, os alunos e a diretoria. E quando estivermos mais próximos, mais envolvidos com a superação dos desafios, ficaremos mais satisfeitos. Creio que numa escola em que todos estão satisfeitos, a luta para melhorar os resultados, com todas essas provas e índices, fica mais fácil.

Aqui há um espaço importante de mudança e inovação, a exemplo da criação de *clusters* ou redes de escolas para o processo formativo, como em Portugal; de escolas de governo que articulem toda a formação executada nelas e com elas, como em Singapura; de mecanismos de aprendizado pelos quais os professores possam ter experiências nas melhores e piores escolas, para entender o que deve ser feito em cada contexto, como em Xangai e Singapura; e de um modelo profissional que adote uma estrutura múltipla de carreira, com vários tipos de funções, como mentores, tutores e outras categorias.

O fortalecimento do regime de colaboração por meio de mecanismos de coordenação e cooperação, incluindo a articulação estado-municípios e municípios-municípios, como os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) ou Consórcios Intermunicipais, pode facilitar a mobilização das redes de ensino em prol da transformação a fim de garantir as condições para que tais mudanças se disseminem e sejam implementadas na maioria delas no Brasil.

No processo de desenvolvimento profissional, também é preciso fortalecer os mecanismos de responsabilização e motivação. No que se refere à responsabilização, é importante criar sistemas de monitoramento e avaliação da prática docente. Não se trata de uma mera avaliação individual do professor, embora ela também possa ser incluída. O que está em jogo é avaliar continuamente a prática docente na escola para gerar um desenvolvimento profissional em que os professores construam a própria trajetória. Vale lembrar o que ressalta a literatura internacional: os sistemas de avaliação podem combinar diversos critérios, mas é fundamental que eles sejam acompanhados de um apoio da rede às escolas.

Além disso, a avaliação docente precisa conter duas combinações: de um lado, uma avaliação tanto dos processos/insumos como dos resultados e, de outro, uma aferição de desempenho individual e uma coletiva. Apenas levando em conta essas duas combinações é possível montar um modelo justo e coerente com o que a literatura tem mostrado como importante para a melhoria dos resultados educacionais. Assim, é necessário usar os dados de aprendizagem dos alunos como principal instrumento de

accountability da Educação, mas eles não podem se tornar uma bússola das políticas educacionais se não se sabe quais são os mecanismos que produzem os resultados, o que envolve entender, entre os principais aspectos, o que faz com que os professores melhorem seu desempenho. A outra conclusão dos estudos é que não se deve isolar completamente o desempenho individual – embora se possa fazê-lo em alguma medida – sem levar em conta o contexto organizacional em que o docente trabalha, isto é, a forma como a rede de ensino e a escola funcionam.

A essas dimensões é essencial acrescentar mais uma: só é possível ter uma boa avaliação se ela fizer parte de um modelo mais amplo de formação. O professor precisa ser avaliado a partir de uma formação contínua, processo que deve se prolongar por meio de algum instrumento formativo que ocorra depois do *feedback* dado com a avaliação, tanto a individual como a coletiva. Em outras palavras, se o objetivo é melhorar o desempenho do sistema educacional, não faz sentido ter avaliações descoladas de processos formativos.

A motivação é um dos aspectos mais difíceis de compreender em qualquer organização, mas é uma variável-chave no desempenho de todas as políticas públicas, especialmente para os atores que as implementam, como é o caso dos docentes, um típico exemplo de trabalhadores de linha de frente. Uma primeira estratégia é fazer com que eles conversem constantemente com seus pares, compartilhem experiências e construam soluções de maneira coletiva. É bastante motivador – e transformador também – quando professores disponibilizam para os colegas suas melhores aulas, suas mais instigantes experiências de ensino, como os modelos de disseminação de vídeos pela internet utilizados pela Austrália comprovam. O aprendizado compartilhado e a disseminação de boas práticas são ferramentas essenciais para realizar duas metas a um só tempo: espalhar a boa solução docente e criar um ambiente motivador.

O processo motivacional envolve campanhas de reforço de uma identidade positiva para os professores. Entidades da sociedade civil têm feito isso em vários países, incluindo o Brasil. Contudo, no caso brasileiro, os governos precisam intensificar esse

apelo, fazendo, sim, uma comunicação massiva à opinião pública, mas também se aproximando da comunidade escolar, realçando sua importância. A profissão docente mais do que perdeu o *status* de carreira entre os cidadãos; ela é constituída hoje por profissionais solitários que atuam em uma estrutura profissional precária e com apoio falho a seu aprimoramento, como mostra este capítulo. Ter um grande programa nacional de formação, que articule vários governos e entidades envolvidas com políticas educacionais e que seja uma âncora para fortalecer institucionalmente tanto a carreira docente como as escolas brasileiras, poderia ser um passo decisivo para começar a mudar a Educação brasileira, em uma combinação de responsabilização e motivação dos professores.

O desenvolvimento profissional é a última etapa formativa dos professores e seu sucesso depende de uma interligação bem-sucedida com as outras duas etapas, a da formação inicial e a da indução. Transformar esse processo, em larga escala e com medidas que vão do curto ao longo prazo, envolverá uma governança multinível entre o tripé formativo e outras organizações, com destaque para a necessidade de articular cooperativamente os níveis de governo. Este livro apresentou um mapa de diagnósticos e prognósticos que pode iluminar as propostas de reforma da profissão docente nos próximos dez anos. Com base nisso, é preciso selecionar os passos desse caminho, as prioridades e as estratégias e começar urgentemente a mudar a realidade atual. O Brasil não tem mais tempo a perder e, para catapultar essa imensa transformação, precisa começar do início, como diz Amanda Ripley (2014): pela melhoria do ofício docente.

Proposta de estratégia de reformas da profissão docente no Brasil

Reformas educacionais são processos complexos, que dependem de modelos técnicos robustos, mas cuja aprovação e implementação estão vinculadas a uma estratégia política, como mostra a literatura internacional (SCHNEIDER; ESTARELLAS; BRUNS, 2019; BRUNS; MACDONALD; SCHNEIDER, 2019; MIZALA; SCHNEIDER, 2019). Assim, é preciso definir os elementos estratégicos que favorecem o sucesso reformista. Com base nos estudos pelo mundo, podem ser elencadas **cinco referências para a política das reformas**:

1. Definição da agenda, escolhendo os temas que estão mais maduros para a reforma, tanto do ponto de vista técnico como do político, e os que têm maior chance de produzir um efeito “bola de neve”, isto é, ter impacto sobre mais fatores da Educação de maneira sistêmica.
2. Seleção de quais temas passarão por alterações mais incrementais e quais precisarão de mudanças mais amplas e imediatas. Em geral, as estratégias reformistas mais bem-sucedidas no setor público são incrementais e de longo prazo, escolhendo cirurgicamente quais pontos podem ativar outras mudanças. Exemplos recentes no Brasil foram a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef), expandido para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a criação de sistemas de avaliação vinculados a um indicador divulgado a toda a sociedade; e a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Todos esses temas, de um modo ou de outro, afetaram a carreira dos professores, mas é preciso ativar reformas docentes com esse poder sistêmico e irradiador para outras questões nesse campo.

3. Criação de uma governança para a transformação, pois ela é essencial para o sucesso das reformas docentes, tanto no processo de mudança como no de implementação. Ou seja, é preciso construir um modelo decisório que leve em conta os atores e entidades fundamentais para a aprovação da agenda e para a operacionalização de mudanças institucionais vinculadas à formação e carreira dos professores. De modo mais específico, essa governança da transformação da profissão docente passa basicamente por três arenas: pelo federalismo (regime de colaboração entre os governos subnacionais e o sistema nacional de Educação), pelo tripé formativo (centros formadores, redes de ensino e escolas) e pelas instituições que tomam as decisões regulatórias mais importantes – Congresso Nacional, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e conselhos estaduais de Educação.
4. Montagem e implementação, nas escolas, de uma engrenagem de apoio, essencial para qualquer reformulação mais ampla do ofício docente no Brasil. Se não chegarem aos professores em seu ambiente de trabalho, as reformas nunca serão suficientes.
5. Construção de um contexto de sustentabilidade das reformas, obtendo apoio social, das famílias, dos alunos, dos professores de maneira geral, das universidades, dos gestores públicos e dos políticos. Nesse sentido, alcançar bons resultados e propagandear-los, além de criar uma mobilização contínua sobre a profissão docente, é essencial para garantir a continuidade das reformas.

Tendo como base o plano político mais geral, a agenda central deve ser uma **grande reforma pedagógica**. As evidências mostram que, sem melhoria da qualidade do processo pedagógico, os resultados educacionais, em termos de desempenho e equidade entre os alunos, não serão profundamente modificados. Tal processo tem de abarcar uma reformulação profunda da profissão docente em cinco âmbitos, apresentados ao longo do livro como prioritários, quais sejam:

1. atratividade da carreira;
2. governança e articulação institucional (o tripé formativo);
3. formação inicial;
4. ingresso na carreira; e
5. desenvolvimento profissional contínuo.

Para reformular essas questões essenciais na profissão docente, apresentam-se aqui sete estratégias.

Primeira estratégia – Trabalhar pela **mudança regulatória** a serviço da articulação entre os atores envolvidos na formação docente – o tripé formativo. Isso envolve o aperfeiçoamento da legislação sobre a carreira do professor, continuando a linha das duas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) sobre formação inicial e continuada, mas com um olhar mais sistêmico sobre a relação entre o ofício docente e o conjunto das mudanças do sistema educacional. É importante enfatizar os elementos que possam fortalecer a articulação entre universidades, redes de ensino e escolas, como formação de professores/pesquisadores na área de metodologias de ensino, mudança do processo de avaliação representado pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e programas de mentoria, entre outros.

Segunda estratégia – Engajar o **terceiro setor**, em parceria com governos, organismos internacionais e associações de pesquisa, na promoção de programas para melhorar a qualidade da formação nas universidades, ajudando-as a articular-se com as redes de ensino e as escolas e a desenvolver ações de indução à carreira e ao desenvolvimento profissional. Essa estratégia prevê apoio a pesquisadores de metodologias de ensino e outros proces-

sos pedagógicos para cursos e professores que atuem diretamente nas escolas. O terceiro setor deve buscar a criação de **pontes** entre universidades, redes e escolas por meio de encontros, seminários e programas conjuntos, bem como apoiar os governos subnacionais para aperfeiçoar os modelos de entrada na carreira e aumentar sua participação em programas de formação continuada que possam ser disseminados e customizados em âmbito local.

Terceira estratégia – Articular e disseminar boas práticas de formação docente nos governos subnacionais por meio de uma governança que incentive o planejamento e o debate conjuntos entre os níveis de governo, nos planos vertical e horizontal, uma vez que o **federalismo** é uma peça-chave na formação e no desenvolvimento dos professores.

Quarta estratégia – Aproximar os **professores** do processo de reforma da formação docente, mostrando-lhes como esse processo melhora a qualidade das aulas e de outros aspectos do exercício e desenvolvimento profissional. Pesquisa do Todos Pela Educação em parceria com o Itaú Social (2018) revelou que a segunda maior preocupação dos professores é com as capacidades docentes. Se isso for somado a medidas que pensem a carreira de professor de maneira mais ampla, será possível criar um discurso envolvente para engajá-los na transformação. Tal apoio terá especial importância nos processos de formação continuada. Essa estratégia prevê ainda a criação de um programa de estímulo ao aperfeiçoamento das práticas educacionais dos professores brasileiros, com participação de docentes na governança e nas ações multiplicadoras positivas.

Quinta estratégia – Escolher **escolas e clusters** (agrupamentos) **de escolas** que sejam modelos de disseminação de processos formativos docentes. A principal ideia-base deve ser a comunidade de práticas. Segundo essa estratégia, ter casos-modelo que possam ser multiplicados no País é uma forma de aproximar os principais atores da Educação (gestores escolares e docentes) de uma grande reforma pedagógica do ensino brasileiro. Essa estratégia prevê premiações que contemplem de maneira mais coletiva e contínua as escolas e recomenda usar os mecanismos de colaboração federativa para escolher as escolas e integrá-las em um universo mais amplo de reformas.

Sexta estratégia – Criar um modelo de **gestão do conhecimento** que dissemine tecnologias educacionais bem-sucedidas. É tarefa urgente montar um banco de experiências de sucesso no Brasil e no exterior. Aqui também deve haver governança e instrumentos de disseminação, além de preparação das universidades, dos governos subnacionais e, sobretudo, das escolas e dos professores para absorver o processo de inovação pedagógica e contribuir para ele.

Sétima estratégia – Fomentar a valorização da **profissão docente**. Isso pode ser feito de diversas maneiras:

- com campanhas de comunicação junto à sociedade e aos jovens para a atração de futuros docentes, desde o Ensino Médio, em parceria com as universidades e por meio da criação de um itinerário voltado para a pedagogia;
- com programas de auxílio à formação docente nas universidades;
- com articulação precoce entre os futuros profissionais e as escolas – transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor e desenvolvedor de competências profissionais é fundamental para motivar os professores e torná-los mais bem-sucedidos na tarefa de ensinar crianças e jovens;
- com introdução de mudanças nos processos de entrada na carreira e desenvolvimento profissional, para que a trajetória do docente seja um espaço permanente de aprendizado e construção de propósitos públicos.

É muito comum que atores sociais falem da necessidade de modernizar a Educação e criar uma pedagogia do século 21. Pois bem: todo esse processo só ocorrerá se houver um norte de reformas e mudanças de longo prazo centradas na profissão docente. Todo o restante das medidas reformistas dependerá de termos professores melhores e mais motivados. As histórias de sucesso no plano internacional apontam que esse é o caminho mais seguro para o sucesso educacional.

Referências bibliográficas

- ABRUCIO, F. L. (coord.). *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo: Moderna, 2016.
- ABRUCIO, F. L. (coord.). *Governança das secretarias estaduais de Educação*. Rio de Janeiro: Instituto Natura; Fundação Getúlio Vargas, 2014.
- ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco, 2010a. p. 39-70.
- ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & pesquisas educacionais*. v. 1. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010b. p. 241-274.
- ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. *Métodos inovadores de ensino: as experiências internacionais de referenciais de atuação docente*. São Paulo: FGV Eaesp, 2017.
- ABRUCIO, F. L. Uma breve história da Educação como política pública. In: DALMON, D. L.; SIQUEIRA, C.; BRAGA, F. M. (org.). *Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?* São Paulo: Edições SM, 2018.
- AGUIAR, M. A. S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.
- AITSL. *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: standards and procedures*. Victoria: Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2015.

- AITSL. *Australian professional standards for teachers*. Victoria: Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011.
- AITSL. *Introduction of beginning teachers in Australia: what do early career teachers say?* Victoria: Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2016.
- AKIBA, M.; LE TENDRE, G. K.; SCRIBNER, J. P. Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, v. 36, n. 7, p. 369-387, 2007.
- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores. estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, J. S. *Formação de professores do 1º grau: a prática de ensino em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1991.
- ALMEIDA, L. B. C. *Formação do professor do ensino básico para a educação para a mídia: avaliação de um protótipo de currículo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.
- ALMEIDA, M. E. B.; IANNONE, L. R.; SILVA, M. G. M. Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em pedagogia. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & pesquisas educacionais*. v. 3. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012. p. 279-354.
- ALMEIDA, P. C. A. Formação do professor e os conhecimentos da psicologia. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 8, n. 2, p. 236-248, 2007.
- ALMEIDA, P. C. A.; ABDALLA, M. F. B. *Formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da educação inclusiva: informe final*. Santiago: Orealc/Unesco, 2017.
- ALMEIDA, P. C. A.; ABUCHAIM, B. Incentivo a quem ensina a ensinar: análise de práticas formativas premiadas pela Fundação Carlos Chagas. In: ANDRÉ, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2016. p. 189-212.
- ALMEIDA, P. C. A.; YERED, P. L. Os efeitos do Programa Pedagogia Parfor para a identidade docente dos professores formadores. In: ABDALLA, M. F. B.; MARTINS, M. A. R. *Formação de professores, gestão e identidade profissional: implicações do Parfor*.

- Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2017. p. 207-228.
- ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ALVES, N. (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- AMARAL, N. C. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com países da OCDE e do BRICS. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, p. 717-736, jul./set. 2016.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, n. 226, p. 592-608, 2009.
- ANDRADE FILHO, A. *O uso do portfólio na formação continuada do professor reflexivo pesquisador*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *O trabalho docente do professor formador: relatório final de pesquisa* São Paulo: CNPq/PUC-SP, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 227, p. 122-143, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 22, n. 2, p. 203-219, 2017.
- ANFOPE. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

- DE EDUCAÇÃO, 11., 2017, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 523-525.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, v. 29, n. 50, p. 69-86, 2013.
- ARAÚJO, G. C. *Políticas educacionais e estado federativo: conceitos e debates sobre a relação entre município, federação e educação no Brasil*. Curitiba: Appris, 2013.
- ARQUEIRO, A. *et al. Literacy in Portugal: country report children and adolescents*. Cologne: Elinet, 2016.
- ÁVALOS, B. *La formación docente inicial en Chile*. Santiago: Orealc/Unesco, 2003.
- ÁVALOS, B. La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, v. 40, n. 1, p. 11-28, 2014.
- ÁVALOS, B.; MATUS, C. *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional*. Santiago: Ministerio de Educación, 2010.
- AZEVEDO, A. A.; FERNANDES, C. M.; BONIFÁCIO, R. M. Professores em início de carreira: políticas públicas no contexto da América Latina. *Formação Docente*, v. 6, n. 10, p. 31-44, 2014.
- BALL, D. L.; COHEN, D. K. Developing practice, developing practitioners: towards a practice-based theory of professional education. In: SYKES, G.; DARLING-HAMMOND, L. (ed.). *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. p. 3-32.
- BANK STREET GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION. *Our approach*, s/d. Disponível em: <https://graduate.bankstreet.edu/about/our-approach>. Acesso em: mar. 2021.
- BARBOSA FILHO, F. H.; PESSÔA, S. A. A carreira de professor estadual no Brasil: os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul. *Revista de Administração Pública*, v. 4, n. 4, p. 965-1001, 2011.
- BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 104, p. 919-927, 2008.
- BARRETO, R. G. Política de educação a distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-204.

- BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.
- BARRETTO, E. S. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 427-443, 2010.
- BASTOS, M. H. C. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o “curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)”. *Revista História da Educação*, v. 2, n. 3, p. 95-119, 1998.
- BAUER, A. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, B. A. (org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 5-70.
- BAUER, A. *Avaliação de impacto de formação docente e serviço: o programa Letra e Vida*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BECKER, G. S. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press, 1964.
- BERRY, B. Good schools and teachers for all students: dispelling myths, facing evidence, and pursuing the right strategies. In: CARTER, P. L.; WELNER, K. G. (ed.). *Closing the opportunity gap: what America must do to give every child an even chance*. Oxford: Oxford University Press, 2013. cap. 13.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cur-

so de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2, de 31 de janeiro de 2006. Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES nº 6/2005, referente ao credenciamento para oferta de cursos de especialização, em regime presencial, na área de Economia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 maio 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 abr. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 out. 2020b.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRICKLEY, J.; SMITH, C.; ZIMMERMAN, J. *Managerial economics and organizational architecture*, Boston: McGraw Hill, 2004.

- BRITO, N. D. *Estudo sobre a aprendizagem da docência na educação a distância: uma análise da percepção dos professores*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- BRUNS, B.; LUQUE, J. *Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington: World Bank Group, 2014.
- BRUNS, B.; MACDONALD, I. H.; SCHNEIDER, B. R. The politics of quality reforms and the challenges for SDGs in education. *World Development*, v. 118, p. 27-38, 2019.
- BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais de educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.
- BRZEZINSKI, I. Formação de professores: concepção básica no movimento de reformulações curriculares. In: BRZEZINSKI, I. (org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996a. p. 13-28.
- BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 161-174.
- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996b.
- BRZEZINSKI, I. Política de formação dos professores: a formação do professor “primário” na Lei 9.394/96 e seus desdobramentos. In: BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.
- CALDERANO, M. A. (org.). *Estágio curricular: concepções, reflexões e proposições*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.
- CALVO, G. Teacher’s professional development: collaborative professional learning. In: CEPPE. *Critical issues for formulation new teacher policies in Latin America and the Caribbean: the current debate*. Santiago: Orealc/Unesco, 2015. p. 100-136.
- CAMPOS, B. The balance between higher education autonomy and public quality assurance: development of the Portuguese

- system for teacher education accreditation. *Education Policy Analysis Archives*, v. 12, n. 73, p. 1-33, 2004.
- CARNOY, M. *Cuba's academic advantage: why students in Cuba do better in school*. Stanford: Stanford University Press, 2007.
- CARPENTER, B. D.; SHERRETZ, C. E. Professional development school partnerships: an instrument for teacher leadership. *School-University Partnerships*, v. 5, n. 1, p. 89-101, 2012.
- CARTER, P. L.; WELNER, K. G. (org.). *Closing the opportunity gap: what America must do to give every child and even chance*. New York: Oxford University Press, 2013.
- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CASTLE, S.; FOX, R. K.; FUHRMAN, C. Does professional development school preparation make a difference?: a comparison of three teacher candidate studies. *School-University Partnerships*, v. 3, n. 2, p. 58-68, 2009.
- CATRIB, A. M. F.; GOMES, S. C.; GONÇALVES, F. D. *Educação superior: formação de professores x demanda de educação básica*. Brasília: Inep, 2008.
- CAVALCANTE, M. J. *Cefam: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CECE. *Continuous professional learning portfolio cycle*. Toronto: College of Early Childhood Educators, 2017.
- CECE. *CPL Program*, s/d. Disponível em: <https://www.college-ece.ca/en/Members/CPL-Program>. Acesso em: mar. 2021.
- CHETTY, R.; FRIEDMAN, J. N.; ROCKOFF, J. E. Measuring the impacts of teachers I: evaluating bias in teacher value-added estimates. *The American Economic Review*, v. 104, n. 9, p. 2593-2632, 2014a.
- CHETTY, R.; FRIEDMAN, J. N.; ROCKOFF, J. E. Measuring the impacts of teachers II: teacher value-added and student outcomes in adulthood. *The American Economic Review*, v. 104, n. 9, p. 2633-2679, 2014b.
- CHETTY, R.; FRIEDMAN, J. N.; ROCKOFF, J. E. *The long-term impacts of teachers: teacher value-added and student outcomes in adulthood*. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2011.

- CHEVALIER, A.; DOLTON, P.; MCINTOSH, S. Recruiting and retaining teachers in the UK: an analysis of graduate occupation choice from the 1960s to the 1990s. *Economica*, v. 74, n. 293, p. 69-96, 2007.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia*. Santiago: Mineduc, 2012.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Red Maestros de Maestros*, s/d. Disponível em: <http://www.rmm.cl>. Acesso em: mar. 2021.
- CHUDGAR, A.; LUSCHEI, T. National income, income inequality, and the importance of schools: a hierarchical cross-national comparison. *American Educational Research Journal*, v. 46, n. 3, p. 626-658, 2009.
- CLOTFELTER, C.; LADD, H.; VIGDOR, J. Teacher credentials and student achievement: longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, v. 26, n. 6, p. 673-682, 2007.
- COBB, V. *An international comparison of teacher education*. Washington: Eric Digest, 1999.
- COCHRAN-SMITH, M. *et al.* Research on teacher preparation: charting the landscape of a sprawling field. In: GITOMER, D. H.; BELL, C. A. (org.). *Handbook of research on teaching*. 5. ed. Washington: American Educational Research Association, 2016. p. 439-547.
- COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, v. 19, n. 1, p. 5-28, 2003.
- COLEMAN, J. S. *et al.* *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.
- CONSTANTINE, J. *et al.* An evaluation of teachers trained through different routes to certification: final report. Washington: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, 2009.
- CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. *Educação em Revista*, v. 34, e172761, 2018.
- CRONINGER, R. *et al.* Teacher qualifications and early learning: effects of certification, degree, and experience on first-grade

- student achievement. *Economics of Education Review*, v. 26, n. 3, p. 312-324, 2007.
- CRUZ, G. B.; ANDRÉ, M. E. D. A. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educação em Revista*, v. 30, n. 4, p. 181-203, 2014.
- CRUZ, T. Teacher hiring decisions: How do governments react to an exogenous redistribution of education funds? *Economics of Education Review*, v. 67, n. 1, p. 58-81, 2018.
- CUENCA, R. et al. *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente: estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: Consejo Nacional de Educación, 2011.
- CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. et al. (org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.
- CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 105, 2008.
- CYRINO, M. *Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- DARLING-HAMMOND, L. Securing the right to learn: policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Researcher*, v. 35, n. 7, p. 13-24, 2006.
- DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: what can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.
- DARLING-HAMMOND, L. Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, v. 8, n. 1, p. 1-44, 2000.
- DARLING-HAMMOND, L. Teaching as a profession: lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan*, v. 87, n. 3, p. 237-240, 2005.
- DARLING-HAMMOND, L.; CHUNG, R.; FRELOW, F. Variation in teacher preparation: how well do deferent pathways prepare

- teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, v. 53, n. 4, p. 286-302, 2002.
- DARLING-HAMMOND, L. *et al.* The design of teacher education programs. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (ed.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. p. 390-441.
- DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. (ed.). *Teacher education around the world: what can we learn from international practices?* London: Routledge, 2012.
- DAVIS, C. L. F. *et al.* *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. (Textos FCC, v. 34).
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.
- DEIMLING, N. N. M. *Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 85, p. 1155-1177, 2003.
- DIEESE. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. *Nota técnica*, n. 14, out. 2014. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/nota-tecnica/2014/notaTec14IDocentesPnadvf.pdf>. Acesso em: mar. 2021.
- DOLTON, P. *et al.* *Global Teacher Status Index 2018*. London: Varkey Foundation, 2018.
- DOMÍNGUEZ, M.; MECKES, L. Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile. *Calidad en la Educación*, n. 34, p. 165-183, 2011.
- DUDLEY, P. Lesson study development in England: from school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, v. 1, n. 1, p. 85-100, 2011.

- DUTHILLEUL, Y. *Developing teachers' knowledge and skills: policy trends in OECD countries*. Kuala Lumpur: International Institute for Educational Planning, 2005.
- ECDA. *Mentoring matters: a practical guide to learning focused relationships*. Singapore: Early Childhood Development Agency, 2016. Disponível em: <https://www.ecda.gov.sg/Documents/ECDA%20Mentoring%20Matters%20E-Book.pdf>. Acesso em: mar. 2021.
- ECDA. *Start well! Induction booklet for new early childhood educators*, s/d. Disponível em: <https://www.ecda.gov.sg/Pages/Induction-Booklet-for-New-Early-Childhood-Educators.aspx>. Acesso em: mar. 2021.
- ELACQUA, G. et al. *Profissão professor na América Latina: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?* Washington: BID, 2018.
- EUROPEAN COMMISSION. *National education systems*, s/d. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en. Acesso em: mar. 2021.
- FANFANI, E. T. A. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- FEIMAN-NEMSER, S. *Teachers as learners*. Cambridge: Harvard Education Press, 2012.
- FIORENTINI, D. Learning and professional development of mathematics teacher in research communities. *Sisyphus: Journal of Education*, v. 1, n. 3, p. 152-181, 2013.
- FONTANIVE, N. S.; KLEIN, R. O efeito da capacitação docente no desempenho dos alunos: uma contribuição para a formulação de novas políticas públicas de melhoria da qualidade da educação básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 3, n. 3, p. 62-89, 2010.
- FONTANIVE, N. S.; KLEIN, R.; RODRIGUES, S. S. Boas práticas docentes no ensino da matemática. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & pesquisas educacionais*. v. 3. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012. p. 195-278.
- FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M. I. O projeto pedagógico e os resultados escolares. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 32, n. 3, p. 477-494, 2002.

- FRANCO, M. A. S. *et al.* Elementos para formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.
- FULLAN, M. G.; NEWTON, E. E. School principals and change processes in the secondary school. *Canadian Journal of Education*, v. 13, n. 3, p. 404-422, 1988.
- FURLONG, A.; CARTMEL, F. *Higher education and social justice*. New York: Open University Press, 2009.
- GALIAN, C. V. A.; PAGNEZ, K. S. M. O estágio na formação inicial: a perspectiva dos estudantes de pedagogia. In: LEITE, Y. U. F. *et al.* (org.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. v. 2, p. 1683-1693.
- GARBE, C. *et al.* *Literacy in Finland: country report children and adolescents*. Cologne: Elinet, 2016.
- GATTI, B. A. Formação de professores: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores no Brasil: resultados de investigação. In: MELLO, G. N. (org.). *Formação de professores da Educação Básica*. São Paulo: Sesi-SP, 2013.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GATTI, B. A. *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VÍCTOR CIVITA. *Estudos & pesquisas educacionais*. São Paulo: Fundação Víctor Civita, 2009. p. 95-209.
- GATTI, B. A. *et al.* *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos – relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Víctor Civita, 2008. 2 v.
- GATTI, B. A. *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências bio-*

- lógicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Textos FCC, v. 29).
- GAUTHIER, C. *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GOMES, M. O. Residência educacional. In: SILVA JR., C. A. *et al.* (org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 203-217.
- GRIN, E.; ABRUCIO, F. L. Qué decir de las capacidades estatales de los municipios brasileños en un contexto de descentralización de políticas? *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, v. 70, p. 20-35, 2018.
- GUARINO, C.; SANTIBAÑEZ, L.; DALEY, G. Teacher recruitment and retention: a review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, v. 76, n. 2, p. 173-208, 2006.
- HANUSHEK, E. A. *Education and race: an analysis of the educational production process*. Lexington: D.C. Heath, 1972.
- HANUSHEK, E. A. Teacher quality. In: HANUSHEK, E. A.; WELCH, F. (ed.). *Handbook of the economics of education*. Amsterdam: North Holland, 2006. v. 2, p. 1051-1078.
- HANUSHEK, E. A. The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, v. 30, n. 3, p. 466-479, 2011.
- HANUSHEK, E. A. The trade-off between child quantity and quality. *The Journal of Political Economy*, v. 100, n. 1, p. 84-117, 1992.
- HANUSHEK, E. A.; KAIN, J.; RIVKIN, S. G. Why public schools lose teachers. *NBER Working Paper*, n. 8599, 2001.
- HANUSHEK, E. A.; RIVKIN, S. G. Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *The American Economic Review*, v. 100, n. 2, p. 267-271, 2010.
- HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 2008.
- HECK, R. H. Principals' instructional leadership and school performance: implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 14, n. 1, p. 21-34, 1992.
- HOWE, E. R. Exemplary teacher induction: an international review. *Educational Philosophy and Theory*, v. 38, n. 3, p. 287-297, 2006.

- HULPIA, H.; DEVOS, G.; VAN KEER, H. The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, v. 47, n. 5, p. 728-771, 2011.
- HUTMACHER, W.; COCHRANE, D.; BOTTANI, N. (ed.). *In pursuit of equity in education: using international indicators to compare equity policies*. New York: Kluwer Academic Publishers, 2001.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2001.
- INEP. *Censo Escolar, 2017: notas estatísticas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.
- INEP. *Professores atuando em disciplinas específicas e adequação de sua formação para o exercício do magistério*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. (Série documental, texto para discussão).
- INGERSOLL, R.; STRONG, M. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, v. 8, n. 2, p. 201-233, 2011.
- INGVARSON, L. et al. *Best practice teacher education programs and Australia's own programs*. Canberra: Department of Education, 2014.
- INGVARSON, L. et al. *Teacher education accreditation: a review of national and international trends and practices*. Victoria: Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2006.
- INGVARSON, L.; KLEINHENZ, E. *Standards for advanced teaching: a review of national and international developments*. Victoria: Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2006.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & pesquisas educacionais*. v. 1. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. p. 17-61.

- JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Proposições*, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016.
- JENSEN, B. *et al.* *Beyond PD: teacher professional learning in high-performing systems. teacher quality systems in top performing countries*. Washington: National Center on Education and the Economy, 2016.
- JOHNSON, S. *et al.* *Literacy in Scotland: country report children and adolescents*. Cologne: Elinet, 2016.
- KANE, P. G.; FRANCIS, A. Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development*, v. 17, n. 3, p. 362-379, 2013.
- KANE, T. What does certification tell us about teacher effectiveness?: evidence from New York City. *Economics of Education Review*, v. 27, n. 6, p. 615-631, 2008.
- KANE, T. *et al.* Evaluating teacher effectiveness: can classroom observations identify practices that raise achievement? *Education Next*, v. 11, n. 3, p. 54-61, 2011.
- KANE, T. *et al.* *Have we identified effective teachers?: validating measures of effective teaching using random assignment*. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation, 2013.
- KANE, T.; ROCKOFF, J.; STAIGER, D. Photo finish: certification does not guarantee a winner. *Education Next*, v. 7, n. 1, pp. 60-67, 2007.
- KANE, T.; STAIGER, D. *Gathering feedback on teaching: combining high-quality observations with student surveys and achievement gains*. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation, 2012.
- KUHN, C. *Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial dos professores na UFPR*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- LABORDA, P. P.; VELASCO, V. E. ¿Calidad en a formación inicial docente?: análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, v. 55, n. 1, p. 152-167, 2016.
- LAPO, F.; BUENO, B. Professores: desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 65-88, 2003.

- LAZZARIN, S. R. *Estágio: eixo articulador da formação inicial de professores para os primeiros anos da educação básica*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- LEAL, A. D. *Itinerários de políticas de formação inicial de professores para os anos finais do ensino fundamental e médio: a experiência de duas universidades estaduais paulistas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- LEITHWOOD, K. *The Ontario Leadership Framework 2012, with a discussion of the research foundations*. Toronto: The Institute for Education Leadership, 2012.
- LEITHWOOD, K.; SUN, J. The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administrative Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 387-423, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. (org.). *Revisão curricular da habilitação ao magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação*. Projeto do Convênio MEC/PUC-SP, 1987. Mimeografado.
- LINDERT, P. *Growing public: social spending and economic growth since the eighteenth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- LINGARD, B. Think tanks, 'policy experts' and 'ideas for' education policy making in Australia. *The Australian Educational Research*, v. 43, n. 1, p. 15-33, 2016.
- LOEB, S.; BÉTEILLE, T. Teacher labor markets and teacher labor market research. In: DUNCAN, Greg; SPILLANE, James (ed.). *Teacher quality: broadening and deepening the debate*. Evanston: Northwestern University, 2008. p. 27-58.

- LOUZANO, P. *Do schools matter in Brazil?: excellence and equity in Brazilian primary education*. Tese (Doutorado em Educação) – Harvard University, Cambridge, 2007.
- LOUZANO, P. *et al.* O curso de pedagogia da Universidade Diego Portales, Chile. In: INSTITUTO PENÍNSULA; PROFISSÃO DOCENTE (org.). *O papel da prática na formação inicial de professores*. São Paulo: Moderna, 2019. p. 113-154.
- LOUZANO, P. *et al.* Quem quer ser professor?: atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010.
- LOUZANO, P.; MORICONI, G. Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. In: CEPPE. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago: Orealc/Unesco, 2014. p. 10-52.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- MACHADO, L. M.; SCORZAFAVE, L. G. D. S. Distribuição de salários de professores e outras ocupações: uma análise para graduados em carreiras tipicamente ligadas à docência. *Revista Brasileira de Economia*, v. 70, n. 2, p. 203-220, 2016.
- MADAUS, G. F. *School effectiveness: a reassessment of the evidence*. New York: McGraw-Hill, 1980.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017.
- MAYER, D.; COTTON, W.; SIMPSON, A. *Teacher education in Australia*. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- MECKES, L. Standards and initial teacher education. In: CEPPE. *Critical issues for formulation new teacher policies in Latin America and the Caribbean: the current debate*. Santiago: Orealc/Unesco, 2015. p. 47-98.
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.
- MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional sobre Professorado

- Principiante e Inserção Profissional à Docência. In: ANPED SUL. 10., out. 2014, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Udesc, 2014.
- MIZALA, A.; SCHNEIDER, B. R. Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy*, v. 35, n. 2, p. 1-27, 2019.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *E-Curriculum*, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2005.
- MONFREDINI, I.; MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. C. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí: Paco, 2013. p. 13-62.
- MONLEVADE, J. A. C. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MORICONI, G. M. Avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente. In: GATTI, B. A. (org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 1-256.
- MORICONI, G. M. *Medindo a eficácia dos professores: o uso de modelos de valor agregado para estimar o efeito do professor sobre o desempenho dos alunos*. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012.
- MORICONI, G. M. *Os professores são mal remunerados nas escolas públicas brasileiras?: uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração*. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.
- MORICONI, G. M.; BELANGER, J. *Student behaviour and use of class time in Brazil, Chile and Mexico: evidence from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing, 2015a. (OECD Education Working Papers, n. 112).
- MORICONI, G. M.; BELANGER, J. *Supporting teachers and schools to promote positive student behaviour in England and Ontario (Canada): lessons for Latin America*. Paris: OECD Publishing, 2015b. (OECD Education Working Papers, n. 116).

- MORICONI, G. M. *et al.* *Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. (Textos FCC, v. 52).
- MORICONI, G. M.; MARCONI, N. Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil? *In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA*, 36., 2008, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Anpec, 2008.
- MOURSHED, M.; BARBER, M. *How the world's best performing systems come out on top*. New York: McKinsey and Company, 2007.
- MURPHY, J. Educational reform in the 1980s: explaining some surprising success. *Evaluation and Policy Analysis*, v. 11, n. 3, p. 209-221, 1989.
- NAGLE, J. A educação na Primeira República. *In: FAUSTO, B. (org.). História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difel, 1977. v. 3, p. 251-291.
- NASCIMENTO, M. G.; ALMEIDA, P. C. A.; PASSOS, L. F. Formação docente e a sua relação com a escola. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 29, n. 2, p. 9-34, 2016.
- NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS. *Get started*, s/d. Disponível em: <http://www.nbpts.org/national-board-certification/get-started>. Acesso em: mar. 2021.
- NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. *The science of early childhood development: closing the gap between what we know and what we do*. Cambridge: Harvard University, 2007.
- NEUBAUER, R.; PISANESCHI L. S. C. Cefam e institutos superiores de educação: algumas reflexões e experiências. *In: MELLO, G. N. (org.). Formação de professores da Educação Básica*. São Paulo: Sesi-SP, 2013.
- NICOLELLA, A. C.; KASSOUF, A. C.; BELLUZZO JR., W. Programas de qualificação do corpo docente e sua relação com o desempenho dos estudantes. *In: FERNANDES, R. et al. (org.). Políticas públicas educacionais e desempenho escolar dos alunos da rede pública de ensino*. Ribeirão Preto: Funpec, 2014. p. 157-195.
- NICOLETTI, M. G.; MEDEIROS, A. M. (org.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NUNES, D. F. *Quem quer ser professor no Brasil: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- OECD. *Effective teacher policies: insights from PISA*. Paris: OECD Publishing, 2018.
- OECD. Starting strong IV: early childhood education and care. Data country note – Germany. OECD, 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/ECECDCN-Germany.pdf>. Acesso em: mar. 2021.
- OECD. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing, 2011.
- OLIVEIRA, N. A. R. *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS. *Professional standards, s/d*. Disponível em: <http://www.oct.ca/public/professional-standards>. Acesso em: mar. 2021.
- OSTINELLI, G. Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, v. 44, n. 2, p. 291-308, 2009.
- PALMA FILHO, J. C. O Programa Residência Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. In: SILVA JR., C. A. et al. (org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 229-243.
- PAPAY, J. P. et al. Does an urban teacher residency increase student achievement?: early evidence from Boston. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 34, n. 4, p. 413-434, 2012.
- PARDO, M.; ADLERSTEIN, C. *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile*. Proyecto Estrategia Regional Docente. Santiago: Orealc/Unesco, 2015.
- PENIN, S. T. S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Estudos Avançados*, v. 14, n. 42, p. 317-332, 2001.

- PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. *Educação & Pesquisa*, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.
- PISANESCHI, L. *Formação inicial de professores: da escola normal ao instituto superior de educação – uma abordagem histórica.* São Paulo: Livro Novo, 2010.
- PRADA, L. E. A. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins*, v. 2, n. 3, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/584>. Acesso em mar. 2021.
- PUTNAM, R. *Our kids: the American dream in crisis.* New York: Simon & Schuster, 2015.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.* 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RAYMUNDO, G. M. C. *Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica.* Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). *Formação de professores: tendências atuais.* São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S.; MIZUKAMI, M. G. N. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. *Educação*, v. 39, n. 1, p. 121-132, 2016.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 12, p. 7-12, 1991.
- RIPLEY, A. *As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá.* São Paulo: Três Estrelas, 2014.
- RIVERO, S. O. *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Perú.* Proyecto Estrategia Regional Docente. Santiago: Orealc/Unesco, 2015.
- RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F. Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, v. 73, n. 2, p. 417-458, 2005.
- ROCKOFF, J. E. The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data. *The American Economic Review*, v. 94, n. 2, p. 247-252, 2004.

- ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago. *Anais [...]*. Santiago: Universidad de Sevilla; Universidad Autónoma de Chile, 2012.
- RUTTER, M. *et al.* *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on schoolchildren*. London: Open Books, 1979.
- SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- SAMMONS, P. School effectiveness: coming of age in the 21st century. *Management in Education*, v. 13, n. 5, p. 10-13, 1999.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.
- SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, 2007.
- SCHNEIDER, B. R.; ESTARELLAS, P.; BRUNS, B. The politics of transforming education in Ecuador: confrontation and continuity, 2006-2017. *Comparative Education Review*, v. 63, n. 2, p. 259-280, 2019.
- SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. *The American Economic Review*, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.
- SEGATTO, C. I. As reformas implementadas em Ontário (Canadá) e suas implicações no sistema de ensino e nos resultados educacionais. *IDeA*, 2018. Disponível em: https://portalidea.org.br/uploads/catarina-segatto_canada.pdf. Acesso em: mar. 2021.
- SEGATTO, C. I. Master of Arts in Child Studies and Education, Instituto de Estudos em Educação de Ontário, Universidade de Toronto, Canadá. In: INSTITUTO PENÍNSULA; PROFISSÃO DOCENTE (org.). *O papel da prática na formação inicial de professores*. São Paulo: Moderna, 2019a. p. 91-112.
- SEGATTO, C. I. Os cursos de pedagogia do Instituto Singularidades e da PUC-PR. In: INSTITUTO PENÍNSULA; PROFISSÃO DOCEN-

- TE (org.). *O papel da prática na formação inicial de professores*. São Paulo: Moderna, 2019b. p. 155-180.
- SEGATTO, C. I.; LOUZANO, P. Em busca de consensos e mudanças incrementais. In: INSTITUTO PENÍNSULA; PROFISSÃO DOCENTE (org.). *O papel da prática na formação inicial de professores*. São Paulo: Moderna, 2019. p. 181-188.
- SEGATTO, C. I. *et al.* Pesquisa sobre oferta e demanda de professores no Brasil: relatório de pesquisa. São Paulo: FGV Eaesp; Instituto Península, 2021.
- SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, v. 36, n. 2, p. 257-271, 2004.
- SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, M. *Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A. *Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para formação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. (Textos FCC, v. 44).
- SILVEIRA, G. T. Centros Específicos de Formação para o Magistério: os Cefam's em São Paulo. In: MENEZES, L. C. *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 1996.
- SIMIELLI, L. E. R. Equidade e oportunidades educacionais: o acesso a professores no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25, n. 46, p. 1-30, 2017.
- SIMIELLI, L. E. R. *Equidade educacional no Brasil: análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011*. Tese (Doutorado em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.
- SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Espanha, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.
- SOMMER, L. H. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. *Em Aberto*, v. 23, n. 84, p. 17-30, 2010.

- SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação & Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.
- SOUZA, J. V. A. Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites. In: SOUZA, J. V. A. (org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. p. 27-44.
- SOUZA, J. V. A.; DINIZ, M.; OLIVEIRA, M. G. (org.). *Formação de professores(as) e condição docente*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, 2000.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TARTUCE, G.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010.
- TAUT, S.; SUN, Y. The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, v. 22, n. 71, p. 1-30, 2014.
- TEACHER DEVELOPMENT TRUST NETWORK. *What is lesson study?*, s/d Disponível em: <https://tdtrust.org/what-is-lesson-study>. Acesso em: mar. 2021.
- TEIXEIRA DE FREITAS, M. A. *O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941*. Rio de Janeiro: IBGE, 1946.
- THE GENERAL TEACHING COUNCIL FOR SCOTLAND. *Professional standards*, s/d. Disponível em: <http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/professional-standards.aspx>. Acesso em: mar. 2021.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Formação de professores no Brasil: entrevistas com atores estratégicos e grupos focais – relatório técnico*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2016.

- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Formação inicial de professores no Brasil: panorama sobre ingresso, matrículas e conclusão de cursos de pedagogia e licenciaturas nas modalidades presencial e a distância – relatório técnico*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2019.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO; ITAÚ SOCIAL. *Profissão docente*, jul. 2018. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822. Acesso em: mar. 2021.
- TRIDER, D. M.; LEITHWOOD, K. A. Exploring the influences on principal behavior. *Curriculum Inquiry*, v. 18, n. 3, p. 289-311, 1988.
- UMANSKY, I. A literature review of teacher quality and incentives: theory and evidence. In: VEGAS, E. (org.). *Incentives to improve teaching: lessons from Latin America*. Washington: World Bank, 2005.
- UNESCO. *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago: Orealc/Unesco, 2006.
- UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.
- VIEBAHN, P. Teacher education in Germany. *European Journal of Teacher Education*, v. 26, n. 1, p. 87-100, 2003.
- VILLEGAS-REIMERS, E. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: Unesco, 2003.
- WANG, J.; ODELL, S. J.; SCHWILLE, S. A. Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: a critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, v. 59, n. 2, p. 132-152, 2008.
- WILSON, J. Philosophical issues in moral education and development. *Journal of Philosophy of Education*, v. 23, n. 1, p. 129-133, 1989.

Autores

FERNANDO LUIZ ABRUCIO

Doutor em ciência política pela Universidade de São Paulo (USP), foi pesquisador visitante no Massachusetts Institute of Technology (MIT) e é professor da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV EAESP) desde 1995, onde coordena a área de Educação no Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (CEAPG). Publicou vários artigos e livros sobre política educacional, entre eles Formação de professores no Brasil (Editora Moderna). Vencedor do Prêmio Moinho Santista de melhor Jovem Cientista Político do Brasil (2001) e duas vezes ganhador do Prêmio Anpad de Melhor Trabalho em Administração Pública do país (1998 e 2003).

CATARINA IANNI SEGATTO

Doutora em administração pública e governo pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV EAESP) e pós-doutoranda no Centro de Estudos da Metrópole (CEM) do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), é professora do programa de pós-graduação em políticas públicas na Universidade Federal do ABC e pesquisadora colaboradora no Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (CEAPG). Coordenou e colaborou com artigos para diversas publicações, entre elas O papel da prática na formação inicial de professores (Editora Moderna).

Parceiros

EDITORA MODERNA

A Moderna atua há mais de 50 anos com o compromisso de educar para um mundo em constante movimento, compreendendo cada ecossistema formativo para ajudar a construir projetos de vida alinhados às expectativas de cada indivíduo. Com uma equipe de autores e especialistas que conhecem as necessidades do brasileiro e das instituições de ensino públicas e privadas, investe em pesquisas, inovações e novas metodologias para criar e produzir conteúdos didáticos, literários e projetos educacionais efetivos. Assim, ao lado de escolas e famílias, desenvolve habilidades, competências e valores para os desafios pessoais e profissionais que estão por vir.

Desde 2001, como parte da Santillana, grupo editorial e de Educação presente em 22 países, a Moderna contribui com projetos sociais de fomento à Educação e à cultura, em parceria com a Fundação Santillana e outras entidades do setor. Também apoia a formação de professores e gestores, com a realização de cursos, oficinas e seminários gratuitos e a disponibilização de obras de referência para incentivar reflexões e políticas públicas em prol da melhoria da qualidade do ensino.

www.moderna.com.br

FUNDAÇÃO SANTILLANA

A Fundação Santillana realiza e apoia iniciativas que contribuem para o desenvolvimento da Educação e da cultura, incentivando a produção e a difusão de conhecimentos sobre temas centrais das políticas educacionais, do ensino e da aprendizagem.

Sua atuação tem como foco a superação das desigualdades educacionais, com base na certeza de que a Educação é o motor do desenvolvimento de um Brasil mais justo, democrático e sustentável. As ações compreendem a disseminação de conhecimentos

para munir gestores de instituições públicas e privadas, professores e toda a sociedade civil com informações de qualidade em defesa da Educação de excelência para todos. Para isso, está ao lado de educadores e pesquisadores que constroem saberes na academia e no dia a dia das salas de aula, sempre na fronteira do conhecimento.

A Fundação Santillana também fomenta o debate plural sobre desafios e soluções compartilhados por gestores, professores, pais e alunos em diferentes instâncias e regiões do país por meio da divulgação de análises, ideias, indicadores e boas práticas nas políticas públicas, além de incentivar premiações que valorizam professores e gestores.

Criada em 1979, atua na Espanha e em cinco países da América Latina. No Brasil desde 2008, trabalha em parceria com organizações nacionais e internacionais no desenvolvimento de projetos e obras de referência nas temáticas educacionais e da cultura.

www.fundacaosantillana.org.br

INSTITUTO PENÍNSULA

O Instituto Península é uma organização do terceiro setor que atua na área de Educação. Fundado em 2011 pela família Abilio Diniz, trabalha para apoiar a melhoria da carreira docente porque acredita que os professores são os principais agentes de transformação para uma Educação de qualidade no Brasil.

Para garantir a aprendizagem de todos os estudantes, precisamos contar com professores bem formados e desenvolvidos em múltiplas dimensões – cognitiva, social, emocional e relacional –, bem como respeitar os diferentes contextos nos quais docentes e alunos estão inseridos.

Por isso, o Instituto Península acredita que é importante somar o melhor das teorias existentes com a prática do dia a dia. Para concretizar suas ações, possui projetos conectados ao propósito de transformar vidas por meio da Educação, além de um Núcleo de Pesquisas e Estudos, sempre buscando conhecer a fundo os professores de nosso país e identificando as melhores referências do mundo. Dessa forma, atua de maneira sistêmica, contribuindo para

o avanço de políticas públicas que impactem positivamente a carreira docente, desde aspectos como atratividade, profissionalização e valorização até o desenvolvimento contínuo dos educadores.

www.institutopeninsula.org.br

INSTITUTO AYRTON SENNA

Há mais de 25 anos, o Instituto Ayrton Senna contribui para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação. Nossa missão é desenvolver o ser humano integralmente, preparando-o para a vida no século 21 em todas as suas dimensões. Impulsionados pela vontade do tricampeão de Fórmula 1 Ayrton Senna de construir um Brasil melhor, atuamos em parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para construir políticas e práticas educacionais baseadas em evidências.

Estamos em permanente processo de inovação, continuamente investigando novos conhecimentos para responder aos desafios de um mundo em constante transformação. Partindo dos principais desafios identificados por gestores e educadores com quem trabalhamos no dia a dia, produzimos, sistematizamos e validamos conhecimentos críticos para o avanço da qualidade da educação, em um trabalho conjunto com as redes públicas de ensino. Todo o conhecimento produzido é compartilhado com mais atores por meio de iniciativas de formação, disseminação, cooperação técnica e transferência de tecnologia. Nossas ações são financiadas por doações, recursos de licenciamento e parcerias com a iniciativa privada. Considerando nossas iniciativas voltadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, somamos, ao longo de nossa história, mais de 30 milhões de atendimentos a crianças e jovens em mais de 3 mil cidades em todos os estados brasileiros.

www.institutoayrtonsenna.org.br.

Este livro foi composto nas fontes Milo e Milo Serif
e concluído em junho de 2021.



Nosso desafio como país, além de deixar a carreira docente mais atrativa, é estabelecer políticas públicas que considerem o professor um profissional fundamental para a sociedade, que precisa ser valorizado, bem preparado e desenvolvido integralmente em suas dimensões intelectual, física, cultural, social e emocional para conseguir desempenhar seu papel com excelência.

Esta pesquisa busca reconhecer boas práticas de formação docente no mundo, recupera o histórico da formação de professores no Brasil, propõe ajustes nos âmbitos do governo, da academia, da escola e das redes de ensino e apresenta indicações de como o terceiro setor pode ajudar a criar e implementar políticas adequadas e efetivas. O estudo visa contribuir também com a atual discussão nacional, fornecendo mais subsídios para pensar e instituir o necessário aperfeiçoamento da política de formação docente no Brasil.

