



## CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 – CENTRO/SP - CEP: 01045-903  
FONE: 2075-4500

PROCESSO	2021/390894
INTERESSADA	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
ASSUNTO	Proposta de Referenciais de Atuação Docente para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica da Rede Pública do Estado de São Paulo
RELATORAS	Cons <sup>as</sup> Maria Alice Carraturi e Katia Cristina Stocco Smole
PARECER CEE	Nº 349/2021 CE Aprovado em 15/12/2021

### CONSELHO PLENO

#### 1. RELATÓRIO

##### 1.1 HISTÓRICO

A Secretaria Estadual da Educação – SEDUC encaminha o Processo SEDUC-EXP-2021/390894, para análise e manifestação deste Colegiado, acerca da proposta de *Referenciais de Atuação Docente para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica da Rede Pública do Estado de São Paulo* tendo em vista que:

*“A definição de referenciais de atuação docente para a formação continuada de professores configura-se como eixo norteador para as políticas e os programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no País. Pretende-se com este estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor, ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos, o integram.”*

Com a apresentação do documento, por parte da SEDUC, a Presidente do Conselho Estadual de Educação designou, pela Portaria CEE-GP 395, de 23/11/2021, as Conselheiras Kátia Cristina Stocco Smole e Maria Alice Carraturi para comporem Comissão Especial com a finalidade de apreciar a Proposta dos Referenciais de Atuação Docente para Formação Continuada de Professores da Educação Básica da Rede Pública do Estado de São Paulo.

##### 1.2 APRECIÇÃO

É extensa a literatura nacional e internacional com estudos a respeito da importância da formação docente e sua relação com a qualidade da educação que se oferta para as novas gerações. Em um texto a respeito dessa questão, Gatti (2016), apresenta:

*Primeiramente é preciso lembrarmos que educação implica ação entre pessoas, se a concebemos em seu sentido mais completo de formação humana e não apenas como processo que conduza apenas ao domínio intelectual de conteúdos. Desse modo, o fato educacional é cultural uma vez que a educação — enquanto pensamento, atuação e trabalho — está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências, aos conhecimentos já racionalizados, e, que o cerne do processo educacional é a formação das crianças, adolescentes e jovens — as novas gerações — que se constituem na história humana pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos e **saberes, dos fazeres**, do uso das técnicas ou de recursos diversos, da ação sobre as coisas e fatos do mundo. Não é um processo solitário, ele se faz na relação de adultos preparados com os mais novos, num processo que levou à institucionalização das escolas, e aqui, o papel do professor é central. Esse papel chama pelo domínio de um **saber que alia conhecimento de conteúdos à didática** e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados, associados a posturas éticas e estéticas. O processo educativo está, então, vocacionado à formação do pensamento e de valores e atitudes, quanto ao saber, ao sentido social dos saberes, às responsabilidades que temos uns com os outros, na compreensão de contextos variados, ambientais e culturais, constituindo um pensar que possa distinguir fatos e questões, com sentido crítico na direção de uma autonomia de escolhas. Aprendizagens específicas e gerais fazem parte desse processo. Precisamos trazer constantemente à nossa consideração que conhecimento é um dos determinantes fortes de desigualdades sociais, é fator diferenciador de pessoas e grupos humanos, pois saber interpretar e formar juízos independentes é o pilar em que se assenta a construção de autonomia pessoal e das possibilidades de contrapontos que permitem superação de condições vivenciais desafiantes — na vida cotidiana, na atividade científica, no meio ambiente, nas condições societárias. Conhecimento aliado a uma consciência humanitária, de*

*preservação da vida em condições dignas. O papel da educação se assenta nessas condições, e o trabalho nas redes escolares aí encontra seu sentido. O trabalho educacional escolar diz respeito a ações e intervenções, que são práticas culturais, as quais se ancoram em domínio de conhecimentos específicos em interface com conhecimentos didáticos, em formas de comunicação adequadas às etapas de desenvolvimento humano, ancorados em uma cultura geral, estabelecendo relações pedagógicas com sensibilidade cognitiva, tendo e favorecendo a construção de atitudes éticas. O que desponta no horizonte das demandas por equidade social e educacional, como discute Tedesco (2010), é que se possa construir uma escola justa que propicie a inclusão de todos e, não, exclusões e seletividades profundas, uma escola em que os estudantes aprendam, se eduquem e se qualifiquem para a vida como cidadãos. Para tanto, precisamos de professores que assumam esse compromisso em sua atuação na escola básica tendo condições formativas para levá-lo adiante.* (GATTI, 2016, p.732, gg.nn)

O Brasil, desde 2017, passa por uma importante revisão curricular a partir da aprovação pelo **Conselho Nacional de Educação (CNE)** da Base Nacional Comum Curricular para as três etapas da Educação Básica, com implicações também para novas orientações de formação inicial e continuada docente. Nas Resoluções **CNE/CP 02/2017 e 04/2018**, que aprovaram todas as etapas da BNCC, é possível identificar claras indicações nesse sentido.

No Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, as **Deliberações CEE 169/2019 e 186/2020** que fixam normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil ao Ensino Médio, também explicitam a necessidade da garantia de formação continuada docente, nos seguintes termos:

A **Deliberação CEE 169/2019** prevê a indispensável formação continuada de professores e, em seu **Art. 4º** que Formação Continuada deve garantir:

*“I - aos professores no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo a apropriação dos conteúdos e orientações definidos no Currículo Paulista, para enriquecimento de sua prática pedagógica com foco nas aprendizagens de todos os estudantes;*

*II – aos diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e demais profissionais ligados às instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo que se apropriem dos conteúdos e orientações definidos no Currículo Paulista e tornem-se capazes de operacionalizar as implicações dessas orientações na organização de espaços e tempos na escola mais adequados para o desenvolvimento das aprendizagens previstas para todos os estudantes.”*

A **Deliberação CEE 180/2020** determina no **Art. 23** que a Secretaria de Estado da Educação deverá:

*“II - promover ações de formação continuada aos docentes do Ensino Médio para implementação do currículo proposto;*

**No Art. 25.** se explicita que a Formação Continuada deve garantir:

*I - aos professores no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo a apropriação dos conteúdos e orientações definidos no Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, para enriquecimento de sua prática pedagógica com foco nas aprendizagens de todos os estudantes;*

*II – aos diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e demais profissionais ligados às instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo que se apropriem dos conteúdos e orientações definidos no Currículo Paulista Etapa Ensino Médio e tornem-se capazes de operacionalizar as implicações dessas orientações na organização de espaços e tempos na escola mais adequados para o desenvolvimento das aprendizagens previstas para todos os estudantes.*

*Parágrafo único. Recomenda-se a SEDUC a ampliação e o fortalecimento de ferramentas tecnológicas que concorram para a formação das equipes escolares para a implementação do novo currículo de Ensino Médio.”*

A Resolução CNE/CP 01/2020, homologada em 26/10/2020, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada).

Muito consonante com a necessidade permanente da formação continuada, bem como com as atualizações curriculares supramencionadas, é relevante que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo proponha políticas de desenvolvimento da profissão docente e uma matriz de referenciais de competências profissionais alinhada à BNC-Formação Continuada.

Os Referenciais de Atuação Docente Paulista, documento apresentado a este Conselho Estadual de Educação de São Paulo, se constituem em uma política estadual para ações relativas à formação inicial, formação continuada e valorização de carreira.

De acordo com o que foi apresentado, esses referenciais buscam expressar uma visão comum do que é valorizado e o que se deseja alcançar em termos do exercício profissional dos professores, sendo

entendidos como o conjunto de conhecimentos que fornece a base para o engajamento do professor em práticas profissionais que assegurem a promoção da aprendizagem dos estudantes.

Eles são referidos em regulações nacionais e estaduais para formação e carreira, além de literatura nacional e internacional sobre formação de professores para a definição de uma matriz de competências docentes “do que se espera do exercício profissional do professor em termos de conhecimentos e práticas, sem limitar ou padronizar a ação docente”.

Levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como articuladora da política e a escuta de profissionais da rede, o documento enumera algumas ações realizadas, além de planos em andamento ou futuros.

Ele está organizado em quatro partes que apresentam os focos do documento e os aspectos que se pretende definir como estruturantes para a política proposta:

- I. Fortalecimento e valorização da profissão docente;
- II. O que são e para que servem referenciais de atuação docente;
- III. Referenciais de Atuação do Docente Paulista;
- IV. Referenciais e a política de formação de professores da Rede.

A formação docente e a valorização da carreira são temas extremamente relevantes para se colocar em pauta. O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005) já apontava para o impacto que o docente tem na aprendizagem dos estudantes.

*“Existe atualmente um volume considerável de investigações que indicam que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos. Existe também considerável evidência de que os professores variam quanto à sua eficácia. As diferenças entre os resultados dos alunos às vezes são maiores dentro da própria escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e nem todos conseguem ser bons professores e manter esse padrão ao longo do tempo. No entanto, o enfoque geral para a seleção e admissão de professores tem seguido a tendência de considerar os professores como se todos fossem equivalentes e de focalizar mais a quantidade dos professores do que as qualidades que eles possuem ou podem desenvolver.”* (OECD, 2005, p. 12)

É preciso deixar claro, tanto para professores quanto para a sociedade, o que se espera do desempenho docente. Essa é uma iniciativa louvável da SEDUC-SP para estabelecer parâmetros e políticas para que se compreenda o que é ser professor no século 21.

Estudos internacionais e nacionais apontam a complexidade da atuação docente e de sua profissionalização que, entre outros aspectos, devem considerar a multiplicidade de saberes que estruturam a prática docente.

*Apesar da diversidade de temáticas e de abordagens em relação à docência, observa-se que um aspecto comum aos diversos estudos é a ênfase nas relações entre o exercício profissional e os saberes inerentes à profissão, entendidos num sentido amplo, que inclui o saber fazer, mas envolve “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes”* (TARDIF, 2000, pp. 13-14), ou seja, as dimensões cognitivas, sociais e afetivas que constituem a prática docente. Muitas vezes, entre nós, enfatizamos as questões sociais e afetivas deixando o conhecimento de lado. A proposta é integrar os três aspectos. (Gatti, 2016, p.169)

Após apreciação, esta Comissão avalia que as partes que integram o documento ora analisado abordam pontos relevantes relacionados ao seu propósito do documento, e faz sugestões.

### 1.2.1 RECOMENDAÇÕES

A título de sugestões ao documento apresentado, apontamos a seguir alguns pontos para possível revisão.

#### I. Fortalecimento e valorização da profissão docente

Sugestão: para além da revisão bibliográfica, esta seção poderia relacionar algumas das ações concretas que estão sendo ou que serão realizadas para alcançar esse objetivo.

#### II. O que são e para que servem referenciais de atuação docente

Sugestão: para além da revisão bibliográfica realizada, seria necessário objetivar o porquê a SEDUC está propondo um referencial. Por exemplo: para que os profissionais da educação possam saber o que é

esperado deles, para que a sociedade tenha clareza do papel do professor e para que a Secretaria possa acompanhar seu desenvolvimento.

### III. Referenciais de Atuação do Docente Paulista

Sugestão: esses referenciais partem da Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-F) e “*estão organizados em três dimensões identificadas como fundamentais para a ação docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, sendo todas estas entendidas como partes interdependentes e complementares, sem qualquer relação de hierarquia*” (p.8). Seguem à política nacional para definição das competências necessárias à localidade. Entretanto, sugerimos que elas sejam revistas e levem em conta as características abaixo:

- Serem de fácil compreensão e operacionalização;
- Serem avaliáveis;
- Usar a taxonomia de verbos para aprendizagem:
  - Conceitual;
  - Procedimental;
  - Atitudinal.
- Atender aos princípios da BNCC;
- Estar em consonância com outras competências trazidas no corpo do texto.

Essas são características importantes de serem levadas em conta, visto que competências compõem o saber e o saber fazer. Mais do que isso, é importante poder avaliar se a competência foi desenvolvida, para tanto, se é observável. Analisar se é possível fazer uma pergunta sobre o desenvolvimento de cada competência e ter parâmetros quanto às possíveis respostas. Como avaliar o desenvolvimento das competências e habilidades aqui postas?

#### **Dimensão do conhecimento profissional**

Dessa forma, a dimensão do conhecimento profissional, por exemplo, poderia contemplar essas duas ações “conhecer” e “aplicar” (saber e saber fazer).

Na revisão bibliográfica foi trazida a referência de Lee Shulman, no entanto, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o principal conceito cunhado por ele, não está presente na matriz. Shulman propõe três categorias de conhecimento que o professor deve possuir:

- **Conhecimento do conteúdo:** se refere à quantidade e organização do que vai além dos simples fatos e conceitos de uma área, mas como ela é estruturada. O professor precisa entender não só o que é o conteúdo, mas também porque ele é daquela maneira.
- **Conhecimento pedagógico do conteúdo:** o conhecimento do conteúdo para o ensino, o que envolve o entendimento de quais tópicos tornam um assunto difícil de compreender, as concepções que estudantes de diferentes idades possuem e como os diferentes contextos podem influenciar no aprendizado.
- **Conhecimento curricular:** que o professor esteja familiarizado com o currículo, a gama de programas concebidos para o ensino de determinadas disciplinas, a variedade de materiais instrucionais disponíveis e o conjunto de características que servem como indicações. (Shulman, 1986)

Um estudo de Ball, Thames e Phelps (2008), baseado em Shulman, aponta que não basta ao professor o conhecimento comum da área, neste caso da matemática, ele precisa não apenas entender que uma resposta está incorreta, mas qual o raciocínio que levou o aluno a errar. E mais, ele precisa ser capaz de analisar erros rapidamente e com eficiência. “*Análises como essas são características que distinguem o trabalho dos professores e exigem um tipo de raciocínio matemático que a maioria dos adultos não precisa fazer regularmente*” (BALL, THAMES, PHELPS, 2008, p. 7). O professor precisa do conhecimento especializado do conteúdo, que vai além do conhecimento matemático esperado para um adulto.

Assim, parece que faltou ao documento, ser mais incisivo na dimensão conhecimento profissional. Além disso, sentimos a ausência, na matriz, do conhecimento necessário para a garantia de aprendizagens, segundo a perspectiva inclusiva, que assegure propostas adequadas e efetivas às demandas das

deficiências, das necessidades específicas e da diversidade. Apesar de estar ao longo do texto, não está na matriz.

*No caso da Educação Especial, o desafio da equidade requer o compromisso com o estudante que possua qualquer tipo de deficiência, reconhecendo-se, desse modo, a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidade curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) p.15*

Mais um tema que aparece no texto, mas em outra seção, e que deveria estar na matriz, é o uso das tecnologias, aspecto contemplado na Indicação CEE 198/2020, que integra a Deliberação CEE 186/2020.

É preciso que o professor conheça e faça uso das tecnologias emergentes em prol da equidade e da aprendizagem. Equidade é um ponto também muito importante a ser trabalhado e que se destaca em referenciais internacionais.

### **Dimensão prática profissional**

Na dimensão prática profissional, entendemos que faltou a gestão de ambientes diversificados de aprendizagem (virtual e presencial, por exemplo) utilizando metodologias próprias para cada mídia e momento. A gestão da sala de aula envolve também gerir conflitos, favorecer o respeito mútuo, incluir estudantes com deficiência e necessidades diferenciadas de aprendizagem.

Na competência da avaliação sentimos falta da leitura, análise e interpretação de dados para tomada de decisão pedagógica. Uso da tecnologia a favor da aprendizagem e da personalização, que se torna possível com uso dos dados e analíticas de aprendizagem.

### **Dimensão engajamento profissional**

O engajamento profissional é o compromisso ético com a profissão em que o docente se engaja consigo, com o outro (aluno) e com os outros (comunidade escolar). Competências objetivas ajudam a entender o que se espera nessa dimensão: autodesenvolvimento profissional, compromisso com a aprendizagem de todos e participação nos processos, decisões e ações estabelecidas com a comunidade escolar.

Em resumo, a matriz deve representar o todo do que se espera do professor de forma objetiva com competências observáveis. Da forma como está, a matriz traz um grupo de competências e o texto, em diversas seções, traz outras. É preciso deixá-la completa e objetiva para que seja, de fato, a referência das competências esperadas do professor. Além disso, como as competências previstas para o ingresso são diferentes das competências e habilidades requeridas ao longo da carreira, a matriz poderia também apresentar uma gradação de habilidades para cada competência ao longo da carreira docente. Dessa forma, delinea-se o trajeto desejado do desenvolvimento profissional e da progressão na carreira.

Isso significa criar níveis, desde a entrada do professor na rede até sua evolução funcional, e alcançar funções de gestão, por exemplo. Elas poderiam ser mensuradas para evolução funcional, além de dar um retrato das competências alcançadas e não alcançadas para propor formações continuadas mais adequadas. A matriz deveria orientar as ações de formação, do desenvolvimento profissional e das políticas de carreira da SEDUC.

### **IV. Referenciais e a política de formação de professores da Rede**

Sugestão: há pontos de políticas trazidos nessa seção que não estão refletidos na matriz. A recomendação é que, as competências que precisem ser demonstradas, fiquem na matriz, isso a completa e permite maior visibilidade e transparência quanto ao esperado.

Como sugestão de organização dessa seção, é possível incluir ações realizadas inicialmente em cada tópico, o que está sendo realizado e qual o plano futuro. Se são ações previstas, colocar prazo e responsáveis.

Como forma de organizar o texto sobre as políticas, a partir dos referenciais, sugerimos ainda dar mais visibilidade colocando-as na forma de itens específicos e discorrendo sobre elas. Entendemos que essas políticas deveriam estar articuladas aos referenciais, pois ainda não estão.

Um exemplo de política que está sem destaque é Meu Futuro Professor (formação inicial) que está “perdida” no texto (p.21). Este poderia ser um item de Formação Inicial e discorrer sobre ele (se já existe ação, se está planejada, quais perspectivas de atendimento, no que se relaciona com os referenciais e a política geral da SEDUC. Na BNC-F, 2018, há a sugestão de se olhar para a carreira docente de forma sistêmica, a partir do referencial estabelecido. Seria muito bom se o Estado de São Paulo adotasse esse olhar de modo efetivo, não apenas no enunciado. Ele pode ser modelo de uma política completa de carreira docente.

As políticas e a seleção das formações continuadas deveriam seguir o que está disposto na matriz de competências profissionais, e se possível, já contando com a gradação de seu desenvolvimento, por isso é tão importante que esteja completa, com níveis, e que dê ênfase ao uso de tecnologias.

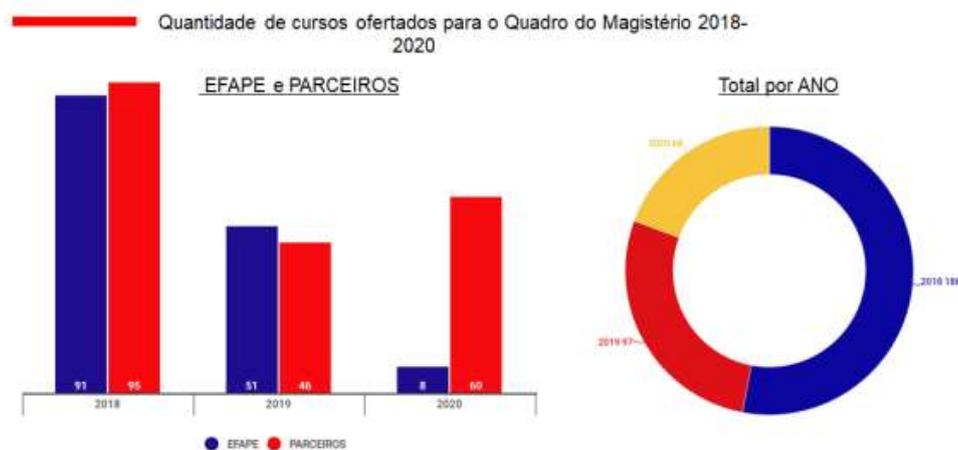
Outro ponto que poderia ter destaque no texto é a política “*fortalecimento das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) como espaço privilegiado da formação continuada nos processos de desenvolvimento do Currículo Paulista e na implementação dos Referenciais de Atuação Docente*” (p.26). Mostrar qual sua relação com a matriz, como é direcionada e como a SEDUC apoia o acompanhamento e a avaliação de sua efetividade.

É mais importante que o texto deixe claro as políticas, de forma objetiva, do que traga um referencial teórico sofisticado que não se reflete na matriz de competências.

No gráfico a seguir nota-se que a EFAPE, em 2020, teve pouca capacidade de ofertar cursos, passando a depender de entes externos. Não fica claro, entretanto, se há previsão de que volte à oferta de cursos próprios, nem quais os planos para 2022 e anos posteriores.

**Gráfico 10 – Quantidade de Cursos Ofertados exclusivamente para o Quadro do Magistério**

**2018 – 2020**



Mais importante que o número de cursos ofertados é o impacto que eles têm nas práticas pedagógicas e nos resultados de aprendizagem. Uma vez definida a matriz do professor esperado em cada etapa da carreira, é possível alinhar cursos ao desenvolvimento das competências esperadas em cada momento.

Finalmente, desejamos fazer uma observação a respeito da qualidade e efetividade das formações continuadas. Sabemos que muitas formações são realizadas ao longo do ano e dos anos, mas os resultados de aprendizagem têm sido pouco impactados. Dessa forma, seria importante garantir os fatores de qualidade da formação continuada, já destacada no texto, além de se observar a formação e a competência do formador/instituição formadora. Entendemos que o formador, além do conhecimento da área, precisa conhecer educação de adultos em contextos profissionais; aplicar práticas mais efetivas para formação; planejar a formação e utilizar metodologias mais ativas; trazer a prática (a sala de aula, o aluno) para formação; saber como os alunos aprendem, como pensam este conteúdo; saiba medir a efetividade e o

impacto da formação na prática docente. A EFAPÉ pode criar parâmetros para cursos e formadores com o intuito de desenvolver as competências esperadas, dispostas na matriz.

### 1.3 Referências Bibliográficas

BALL, D.; THAMES, M.; PHELPS, G. *Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special?* Journal of Teacher Education, Thousand Oaks, vol. 59, n. 5, pp. 389–407, 2008.

GATTI, B. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores, complexidade e trabalho docente*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

OCDE. *Teachers Matters: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE, 2005.

SHULMAN, L. *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. Educational Researcher, Thousand Oaks, vol. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

## 2. CONCLUSÃO

**2.1** Este Colegiado reconhece a importância de se ter um referencial docente para a Rede Estadual de Ensino e recomenda a revisão da matriz e da exposição das políticas dispostas no documento, por parte da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, nos termos deste Parecer.

São Paulo, 13 de dezembro de 2021.

**a) Cons<sup>a</sup> Maria Alice Carraturi**

Relatora

**a) Cons<sup>a</sup> Kátia Cristina Stocco Smole**

Relatora

## DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a decisão da Comissão Especial, nos termos do Voto das Relatorias.

Sala “Carlos Pasquale”, em 15 de dezembro de 2021.

**Cons<sup>a</sup> Ghisleine Trigo Silveira**

Presidente