



PROFESSORES
RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICAS
DOCENTES PARA O
GOVERNO FEDERAL

NOVEMBRO DE 2022



ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	01
1. INTRODUÇÃO	03
2. PROPOSTAS PARA O GOVERNO FEDERAL	09
Proposta 1 – Regulação e avaliação dos cursos de formação inicial de professores	10
Proposta 2 – Reestruturação do Enade	31
Proposta 3 – Programa de indução a licenciaturas inovadoras	40
Proposta 4 – Programa de incentivo à docência	52
Proposta 5 – Prova Nacional de Concurso para Ingresso nas Carreiras Docentes	63
3. REFERÊNCIAS	70



APRESENTAÇÃO

Sobre o Todos Pela Educação

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

Sobre o Profissão Docente

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



EXPEDIENTE

Elaboração

Todos Pela Educação

COORDENAÇÃO GERAL

Priscila Cruz

Presidente-executiva

Olavo Nogueira Filho

Diretor-executivo

Gabriel Corrêa

Líder de Políticas Educacionais

Ivan Gontijo

Coordenador de Políticas Educacionais

Natália Fregonesi

Analista de Políticas Educacionais

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Tiemy Akamine

Líder de Comunicação e Mobilização

Bruna Rodrigues

Analista de Comunicação

Profissão Docente

Haroldo Corrêa Rocha

Coordenador Geral do Movimento
Profissão Docente

Caetano Siqueira

Coordenador de Políticas Docentes

Marcelo Thiago França Roque Ribeiro

Coordenador de Operações

Camila Naufel

Líder de Formação Inicial

Maria Cecília Gomes Pereira

Líder de Desenvolvimento Profissional

Ana Carolina Lorentz de Carvalho

Especialista em Seleção

Claudia Cerqueira

Especialista em Planos de Carreira

Karin Kakazu

Especialista em Formação Continuada

Maria Julia Gomes Aleixo Ferreira Lima

Analista de Projetos

Elisa de Oliveira Silva

Analista de Projetos

Felipe Landim Mendes

Analista de Projetos

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

Adriana Guimas

Binho Marques

Carmen Neves

Claudia Costin

Daniel Puig

Gabriela Moriconi

Henrique Paim

João Paulo Bachur

Joaquim Neto

Juliana Gomes

Manuel Palácios

Marcelo Firer

Maria Helena Castro

Patrícia Vilas Boas

Pilar Lacerda

Regina Pacheco

Reinaldo Fernandes

Silene Kuin

Sofia Lerche



1. INTRODUÇÃO

1.1. Escopo do documento

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

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

Neste material, serão apresentadas recomendações para o governo federal na temática de políticas docentes, com ênfase especial em assegurar uma formação inicial de professores de maior qualidade no Brasil.

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

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



Elaboração: Todos Pela Educação.

1.2. Estrutura do material

Dentre todos os fatores escolares, a prática docente é tida na literatura acadêmica internacional como o componente mais importante para a aprendizagem dos estudantes (OCDE, 2018; Darling-Hammond, 2019; Hargreaves; Fullan, 2015). Além disso, os próprios estudantes também consideram que o corpo docente é o mais importante fator para se melhorar a Educação (Todos Pela Educação, 2022). Os professores são transversais a todas as políticas educacionais, em todas as etapas e modalidades da Educação. Por isso, a prioridade das políticas educacionais deve ser contribuir para

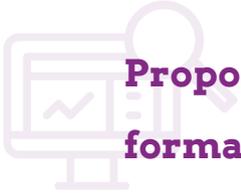


que o Brasil tenha professores bem preparados, motivados e com condições adequadas de trabalho em todas as escolas.

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

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

Neste sentido, o papel do governo federal na agenda sistêmica docente é amplo e o impacto potencial é profundo. O governo federal tem atribuição legal para avaliar e regular o Ensino Superior, além de prover e estimular a sua oferta e ainda colaborar com as redes subnacionais nos desafios diretamente associados à Educação Básica. Neste documento, foram priorizadas cinco propostas centrais que o governo federal pode implementar:



Proposta 1 – Regulação e avaliação dos cursos de formação inicial de professores

- ✔ Aprimorar os processos existentes de regulação das licenciaturas, em especial, a avaliação *in loco* e os procedimentos de supervisão;
- ✔ Avaliar os fatores mais relevantes para a qualidade da formação de professores e utilizar esses dados de forma mais estratégica no contexto atual de ampliação das matrículas, sobretudo, em EaD.



Proposta 2 – Reestruturação do Enade para os cursos de licenciatura

- ✔ Aprimorar o processo de avaliação dos estudantes que participam do Enade, a partir das diretrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores;
- ✔ Implementar metodologia e matriz de avaliação que permitam comparação de resultados entre as edições e melhores conclusões quanto ao nível de desempenho do licenciando frente ao esperado para um professor bem preparado.



Proposta 3 – Programa de indução a licenciaturas inovadoras

- ✔ Estimular a inovação e melhoria contínua dos programas de formação inicial de professores com recursos financeiros e apoio técnico especializado. Há muito que o Brasil pode aprender com o Brasil e o governo federal é preponderante no papel de estimular trocas e cooperação entre instituições de Ensino Superior.



Proposta 4 – Programa de incentivo à docência

- ✓ Aprimorar os programas como o Pibid, com ampliação do número de bolsas para estimular as licenciaturas nos lugares em que há escassez, tornar o valor da bolsa atrativo para a permanência estudantil e proporcionar a continuidade do programa ao longo de toda a trajetória do licenciando no Ensino Superior.



Proposta 5 – Prova Nacional de Concurso para Ingresso nas Carreiras Docentes

- ✓ Retomar o instrumento de avaliação de candidatos para ingresso na docência que possa ser utilizado, voluntariamente, pelas redes subnacionais para compor seus concursos públicos e processos seletivos de ingresso no quadro do Magistério. Dessa forma, pode-se apoiar a profissionalização da carreira docente, a qualidade dos concursos subnacionais e o regime de colaboração.

As propostas detalhadas abrangem vários tipos de políticas públicas que endereçam problemas estruturais da sociedade brasileira, tais como: a permanência dos melhores estudantes na licenciatura, a capacidade do estado de avaliar e regular o Ensino Superior como um sistema e, por fim, a dificuldade das redes subnacionais em realizar processos seletivos de alta qualidade. O **quadro-resumo** a seguir organiza as propostas conforme o tipo de política e seu impacto.



Quadro 1 – Quadro-resumo das propostas de políticas docentes

Impacto	Regulação e Avaliação	Inovação e Permanência	Ingresso
Proposta	Proposta 1 e Proposta 2	Proposta 3 e Proposta 4	Proposta 5
Política	Processos recorrentes	Programas de Incentivo	Instrumento de apoio



2. PROPOSTAS PARA O GOVERNO FEDERAL





Proposta 1

Regulação e avaliação dos cursos de formação inicial de professores

1. Introdução

A presente proposta tem como objetivo sugerir melhorias nos processos de regulação² e avaliação dos cursos de licenciatura, visando a um aumento da qualidade dos cursos e, conseqüentemente, egressos mais bem preparados para o início do exercício da docência.

1.1 Garantia de qualidade da formação inicial de professores

A garantia de padrão de qualidade é um dos princípios indissociáveis da Educação, conforme artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal. Para garantir a qualidade da Educação Superior, incluindo os cursos de licenciatura, o Ministério da Educação (MEC), por meio da secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), submete as Instituições de Educação Superior (“IES”) e seus cursos a processos de avaliação, regulação e supervisão.

² Segundo Julia Black, regulação consiste em uma “tentativa contínua e direcionada [estatal ou não] na busca de modificação dos comportamentos, de acordo com propósitos preestabelecidos, para gerar resultados amplamente identificados, os quais podem envolver mecanismos de estabelecimentos de padrões, coleta de informações e mudanças de comportamento.”



Além da sua competência exclusiva no processo nacional de avaliação da qualidade, a União, conforme art. 16 da LDB, é responsável diretamente pelas Instituições de Educação Superior Federais e pelas instituições mantidas pela iniciativa privada.

O Plano Nacional de Educação, em sua **meta 13** - “elevar a qualidade da Educação Superior”, tem quatro das nove estratégias vinculadas a ações diretamente sob responsabilidade da União, destacando-se a meta 13.4:

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes, integrando-os às demandas e necessidades das redes de Educação Básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da Educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.

Esclarecido o papel central da União na garantia da qualidade da Educação Superior, ressalta-se que a avaliação e a regulação da oferta de licenciaturas pelas IES são fundamentais para três públicos específicos: (i) os estudantes de licenciatura; (ii) as redes de Educação Básica; e (iii) as próprias instituições de Educação Superior, na medida em que todos são beneficiados quando esses processos são eficientes e eficazes, conforme detalha-se em seguida:

(i) Estudantes de licenciatura e Pedagogia (futuros professores)

Para os estudantes, é essencial que a licenciatura os prepare para o início da docência, a partir do desenvolvimento de competências



profissionais sobre o que o professor recém-formado precisa saber e ser capaz de fazer. Não obstante, segundo pesquisa Ibope³, 34% dos professores dizem que a formação inicial não os preparou para a docência, conforme ilustrado pelo relato da professora a seguir:

*“Quando comecei a ser professora, não tinha noção do que fazer. Aprendi sozinha, na prática, a preparar os planos de aula. Sinto que, se não tivesse feito faculdade [de Pedagogia], conseguiria fazer o mesmo que faço hoje”.*⁴

(ii) Redes públicas de ensino

A formação inicial de egressos impacta as redes pública e privada de Educação Básica. No entanto, as redes públicas de ensino são as maiores empregadoras de professores do país, sendo responsáveis por 1,7 milhão de docentes, cerca de 77% do total (Censo da Educação Básica, 2019).

Considerando que, entre os vários fatores que ajudam a explicar o impacto potencial da escola na vida de um estudante, o professor e suas práticas são elementos centrais para a aprendizagem dos alunos (BAAH-BOATENG, 2013; HANUSHEK, 2011; PETTY et al., 2016), as redes públicas de ensino têm interesse em contratar professores recém-formados que estejam preparados para o início da docência, o que só é possível a partir de formação inicial de qualidade.

³ Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Doc%C3%A2ncia-em-dados_IP-IEDE_2019.pdf. Acesso em: 15 ago 2022.

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/05/15/mesmo-com-notas-baixissimas-no-mec-faculdades-de-pedagogia-cacam-alunos-com-mensalidades-abaxo-de-r-200.ghtml>. Acesso em: 11 ago 2022.

(iii) Instituições de Educação Superior

As instituições de Educação Superior estão interessadas em atrair e reter os estudantes. O processo de avaliação e regulação dos cursos deveria, portanto, identificar oportunidades para que as instituições melhorem a qualidade dos seus cursos, contribuindo, assim, para a satisfação de seus estudantes e, conseqüentemente, um aumento da atratividade e permanência nos cursos de licenciaturas.

1.2 O processo de avaliação e regulação da Educação Superior

Segundo o Censo da Educação Superior de 2020, 1.311 Instituições de Educação Superior ofertam 7.717 cursos de licenciatura e Pedagogia no Brasil. Apesar de 3.833 cursos estarem em IES públicas e 3.884 em IES privadas, as instituições privadas concentram cerca de 70% do total de matrículas. Em relação à modalidade, são 6.205 cursos presenciais e 1.512 a distância (EaD), sendo que os cursos EaD concentram mais de 60% das matrículas (Censo da Educação Superior, 2020).

O Marco Regulatório da Educação Superior foi atualizado em 2017. Atualmente, um conjunto de dois Decretos (9.235/2017 e 9.057/2017) e cinco Portarias regulam a oferta dos cursos, o funcionamento das IES e os processos de supervisão.

A figura 2 apresenta uma síntese do sistema de avaliação, regulação e supervisão do Ensino Superior. Nesta proposta, serão sugeridas melhorias incrementais a esses processos.

Figura 2. Sistema de avaliação, regulação e supervisão do Ensino Superior



Fonte: Elaborado por Todos Pela Educação, a partir do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, e de Nascimento, T., Corrêa, U. M., Mello, B. A., Portella, J. (2018). Sistema de Regulação dos Cursos de Licenciaturas de Formação Docente no Brasil: uma análise diagnóstica e propositiva. Rio de Janeiro, RJ: Centro em Excelência e Inovação em Políticas Educacionais-FGV/EBAPE.

1.2.1 Credenciamento das instituições de Ensino Superior e autorização dos cursos

O funcionamento de uma IES prescinde de ato autorizativo do MEC, chamado “credenciamento”. De forma sucinta, esse processo envolve a análise documental e a realização de visita *in loco* para a comprovação das condições de oferta. As IES que recebem conceitos entre 3 e 5 são consideradas aptas ao funcionamento.

De modo similar, os cursos também precisam receber visitas *in loco* para autorização de funcionamento. Exceção à regra são os cursos de IES que já são Centros Universitários ou Universidades, pois estas têm autonomia para abrir cursos sem autorização prévia do MEC⁵.

⁵ Exceto cursos de Direito e Medicina, que precisam de autorização prévia do MEC para abertura, mesmo em Centros Universitários e Universidades.

1.2.2 Reconhecimento do curso

a) Avaliação *in loco*

O reconhecimento e o registro de curso são condições necessárias à validade nacional dos diplomas. Portanto, todos os cursos autorizados pelo MEC ou abertos com autonomia são submetidos à avaliação *in loco* quando atingem entre 50% e 75% da sua carga horária, com o objetivo de garantir sua regularidade e padrão mínimo de qualidade e, conseqüentemente, permitir a emissão de diploma. Até 2019, as avaliações eram realizadas presencialmente. Contudo, com o advento da pandemia de Covid-19, o formato passou a ser virtual, o que tornou o processo menos custoso e operacionalmente mais ágil.

b) Requisitos para ser avaliador

A avaliação de curso é realizada por uma comissão composta de avaliadores da área do curso avaliado, que cumprem os seguintes requisitos:

- ✔ Ser docente da Educação Superior com vínculo ativo junto a alguma IES;
- ✔ Possuir titulação *stricto sensu*;
- ✔ Estar livre de pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias;
- ✔ Possuir disponibilidade de dez períodos na agenda anual;
- ✔ Ter reputação ilibada.



Nesse aspecto, vê-se a oportunidade de melhoria dos processos avaliativos dos cursos de formação inicial docente, especialmente quando comparamos com outras experiências e práticas. Por exemplo, na Austrália, que já realiza a regulação de forma virtual e alinhada a referenciais nacionais de atuação docente, a composição da comissão de avaliadores é diferente. Primeiramente, cada comissão possui de quatro a seis avaliadores, os quais devem contemplar uma gama de experiências e expertise relevantes em aspectos específicos do curso que está sendo avaliado, por exemplo:

- ✔ Professor formador de professores;
- ✔ Empregador de professores (seja público ou privado);
- ✔ Diretor escolar ou coordenador pedagógico de escola;
- ✔ Professor atuante da rede pública/privada de Educação Básica;
- ✔ Especialista em determinado assunto na área de Educação.

Além disso, as comissões também podem convidar pessoas com conhecimentos específicos para fornecer aconselhamento quando necessário. O órgão regulador na Austrália, o *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (AITSL), realiza um curso de formação com os novos avaliadores para garantir que os membros da comissão:

- ✔ Conheçam os referenciais docentes e os procedimentos que envolvem a acreditação e avaliação dos cursos;
- ✔ Sejam capazes de estruturar discussões produtivas dentro da comissão e tomar decisões a partir disso;
- ✔ Sejam consistentes no julgamento da avaliação durante o processo.



Os requisitos para ser avaliador no Brasil, no entanto, são distantes de aspectos fundamentais para uma avaliação consistente na qualidade de um curso que formará futuros professores, como: conhecimento e experiência sobre Educação Básica, sobre formação de professores, sobre rede pública de ensino, entre outros. Possuir titulação *stricto sensu* ou ter disponibilidade anual para as visitas não são critérios que garantem qualidade na seleção do avaliador.

c) Rubricas

A comissão de avaliação *in loco* analisa as informações da instituição quanto a 58 indicadores. Em cada indicador, a instituição recebe uma nota de 1 a 5, conforme a descrição de cada nível - ou seja, em relação às rubricas de avaliação. Por exemplo, um dos 58 indicadores é “regime de trabalho do coordenador de curso”. Neste indicador, a rubrica para a nota 1 é “O regime de trabalho do coordenador não é de tempo parcial nem integral”, enquanto a rubrica para a nota 5 é “O regime de trabalho do coordenador é de tempo integral e permite o atendimento da demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores, por meio de um plano de ação documentado e compartilhado, com indicadores disponíveis e públicos com relação ao desempenho da coordenação, e proporciona a administração da potencialidade do corpo docente do seu curso, favorecendo a integração e a melhoria contínua”.

Os 58 indicadores estão divididos em três dimensões:

- ④ 1. “Organização didático-pedagógica”, com 24 indicadores, como “perfil profissional do egresso” e “metodologia”;
- ④ 2. “Corpo docente e tutorial” com 16 indicadores, como “experiência na docência” e “experiência do corpo de tutores em Educação a Distância”;

3. “Infraestrutura”, com 18 indicadores, como “sala coletiva de professores” e “salas de aula”.



Dentre os 58 indicadores, há apenas seis que são específicos para as licenciaturas, como “Integração com redes públicas de ensino” e “Atividades práticas de ensino”. Os outros 52 são iguais aos utilizados para avaliar todos os outros cursos de graduação do Brasil. Essa característica dilui a relevância desses aspectos na nota final da instituição. Por exemplo, se a instituição receber conceitos 4 ou 5 para os 52 indicadores que não estão diretamente associados à licenciatura, e conceitos 1 ou 2 para os seis indicadores de licenciaturas, isso pode encobrir partes importantes sobre a qualidade do curso de licenciatura, uma vez que a instituição continuará com uma nota final alta para o curso. Por este motivo, serão indicadas algumas formas de incidir positivamente sobre tais efeitos, na seção que detalha as recomendações.

d) Exemplo para a construção de indicadores à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCNs)

Para inspirar a revisão e a construção dos novos indicadores de avaliação alinhados a referenciais docentes existem os *templates* utilizados pela Austrália. Neles, cada critério de avaliação está associado a um dos referenciais docentes do país – que seria o equivalente às competências presentes na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)⁶ brasileira. Além disso, os *templates* são diretamente ligados a aspectos dos referenciais, como os eixos Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional.

⁶ A BNC-Formação foi instituída a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Este documento buscou trazer clareza sobre o que o egresso, seja da Pedagogia ou da licenciatura, deve saber e ser capaz de fazer ao concluir a graduação. Para saber mais, acesse: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

A seguir, um exemplo desse documento:

Quadro 2. *Template* de avaliação

1. Impactos do Programa
Referenciais docentes para os cursos de Licenciatura
<p>1.2 O desenho do Projeto Pedagógico do Curso e os procedimentos de avaliação requerem que os licenciandos realizem uma avaliação final de prática antes da graduação. A avaliação de prática deve:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Refletir a prática docente em sala de aula, incluindo elementos como planejamento, ensino, avaliação e reflexão;b) Ser um instrumento válido, que avalie claramente os conteúdos expressos nos <i>standards</i>;c) Ter critérios de realização claros, mensuráveis e justificáveis, que discriminem entre atender e não atender aos <i>standards</i>;d) Ser um instrumento de avaliação confiável, com procedimentos apropriados para garantir a consistência no julgamento e avaliação dos avaliadores;e) Incluir processos de moderação que apoiem o processo de tomada de decisão no julgamento de atingimento dos critérios de avaliação.
Evidências de que o projeto pedagógico do curso atende ao <i>standard</i>
[Aqui são descritas as evidências demonstradas pela própria Instituição de Ensino Superior]

Fonte: <https://www.aitsl.edu.au/standards>. Tradução livre dos/as autores/as.

Um aspecto sobre as rubricas de avaliação utilizadas atualmente e que pouco se discute é o processo que o avaliador realiza para coletar evidências. Por mais que haja uma formação preparatória para a utilização das rubricas, os tipos de evidência que o avaliador deve buscar para julgar não são precisos, o que dificulta a avaliação.

No guia de boas práticas de avaliação externa virtual *in loco*, tem-se a seguinte orientação:



A Comissão deve verificar a existência de evidências sobre os atributos, por meio de: entrevistas de indivíduos ou grupos, conferências documentais, análise de instalações, equipamentos, insumos e demais elementos de interesse, conforme se apresentam na IES avaliada, para a atribuição do conceito adequado a cada objeto de avaliação existente no Instrumento em aplicação.⁷

As informações disponíveis, atualmente, sobre esse procedimento mostram que muitas das evidências são coletadas por meio de entrevistas com os licenciandos, os quais são indicados pela própria Instituição de Educação Superior. Isso pode tornar o processo de avaliação enviesado, uma vez que a IES pode selecionar estudantes que tenham afinidade com o curso e melhor desempenho. Pelas razões expressas, serão indicadas maneiras de atenuar isso na seção específica sobre o detalhamento das recomendações.

1.2.3 Atos autorizativos - Cursos EaD

Dado que mais de 60% das matrículas em cursos de licenciatura e Pedagogia são em EaD, é necessário entender algumas especificidades de regulamentação nessa modalidade.

Nesse sentido, destaca-se que, a partir do Decreto 9.057/2017, as IES que já são credenciadas para a modalidade EaD podem criar novos polos sem necessidade de autorização prévia do MEC. Além disso, foi excluída a necessidade de realizar avaliação *in loco* dos polos EaD durante o processo de credenciamento, conforme Art. 13 do referido Decreto:

⁷ Disponível em: https://download.inep.gov.br/avaliacao_in_loco/guia_de_boas_praticas_avaliacao_externa_virtual_in_loco.pdf.



*Art. 13. Os processos de credenciamento e credenciamento institucional, de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância serão submetidos à avaliação **in loco na sede da instituição de ensino**, com o objetivo de verificar a existência e a adequação de metodologia, de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.*

Apesar de ser possível sustentar que as exigências para a autorização de cursos EaD não foram reduzidas com a diminuição da regulamentação na criação de polos, a existência de mais polos é um fator de divulgação relevante, capaz de afetar a disseminação de cursos nessa modalidade, em detrimento ao curso presencial. Além disso, outros fatores capazes de impactar na procura do curso de licenciatura EaD relacionam-se ao seu baixo custo e à maior flexibilidade por ele proporcionada, o que não se relaciona diretamente à qualidade do curso.

1.2.4 Renovação do reconhecimento do curso: o conceito preliminar

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade dos cursos, determinado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que é utilizado nas decisões regulatórias quando o conceito de curso (CC)⁸ tem mais de 5 anos e para a dispensa de visitas de renovação de reconhecimento. Ele é calculado e divulgado pelo Inep, que os emite em escalas de cinco níveis, em que 3 é

⁸ O CC também é um indicador de qualidade, que possui nota graduada em cinco níveis (1-5), gerada a partir de uma avaliação *in loco* realizada por uma comissão de avaliadores do Inep/MEC.

considerado satisfatório. O conceito é composto da seguinte forma⁹:

Desempenho dos estudantes - peso de 55%

Conceito Enade (20%) + indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado (IDD – 35%)¹⁰

Corpo Docente - Peso 30%

Índice construído com informações do Censo da Educação Superior, considerando:

- i. Proporção de professores mestres (7,5%);
- ii. Proporção de professores doutores (15%);
- iii. Proporção de professores em regime de trabalho integral (7,5%).

Percepção Discente - Peso 15%

Respostas dos estudantes sobre o curso no Questionário do Estudante no Enade:

- i. Organização didático pedagógica (7,5%);
- ii. Infraestrutura e instalações físicas (5%);
- iii. Oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (2,5%).

⁹ Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/Enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_58-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_CPC_2019.pdf

¹⁰ O Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) traz o valor agregado de desempenho entre Enem e Enade e tem o propósito de trazer às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis de seus estudantes ingressantes são semelhantes. Entende-se que essas informações são boas aproximações do que seria considerado efeito do curso. Disponível em: http://Enadeies.inep.gov.br/EnadeResultado/pdfs/nota_tecnica%20-%20IDD.pdf



Tendo em vista que a Proposta 2 trará sugestões de melhorias específicas para o Enade, a seguir as sugestões da Proposta 1 referem-se ao CPC como um todo.

Pode-se dizer que o CPC é uma média ponderada de diversas medidas, previamente estabelecidas, relativas à qualidade de um curso (IKUTA, 2016) e que utiliza tanto *inputs* do processo educacional, como a qualificação do corpo docente e infraestrutura, quanto *outputs*, como o resultado do Enade (interpretado como a performance do estudante).

Nesse sentido, é essencial atentarmos ao fato de que, embora 91% dos cursos de licenciatura estejam com CPC adequado (maior que 3), em 2022, apenas 12,5% obtiveram desempenho superior a 60% na parte de Formação Específica do Enade¹¹.

O CPC é amplamente utilizado para propaganda dos cursos, impactando de forma significativa na percepção da sociedade. Entretanto, por ter índices combinados, seu real significado não traduz de forma concreta os diferentes componentes.

Os insumos podem influenciar os resultados, mas a relação nem sempre é clara e o atendimento de certos requisitos nem sempre significa que os resultados de aprendizagem serão atingidos (SCHWARTZMAN, 2011).

Ademais, observa-se que há grande concentração dos cursos avaliados em torno do Conceito 3 (considerando a escala possível de 1 a 5), pois essa é uma característica intrínseca à sua metodologia. O recurso estatístico de afastamento padronizado, utilizado para a obtenção das notas de cada componente, acaba gerando maior homogeneização na distribuição das notas, concentrando-as, especialmente, em torno da faixa 3 do indicador (IKUTA, 2016).

¹¹ Dados coletados no Inep, 2017.



Dessa forma, tem-se que:

[...] a nota atribuída a cada um dos insumos não é a exata fotografia do curso da instituição, senão uma ponderação das notas obtidas em cada insumo do curso, confrontada com o comportamento nacional naquela área de avaliação. (NUNES; FERNANDES; ALBRECHT, 2014, p. 31)

Os cursos que tenham obtido conceito preliminar inferior a 3 (considerado insatisfatório) devem submeter-se à avaliação *in loco*, conforme já abordado nesta proposta.

Na prática, uma vez que mais de 91% dos cursos de licenciatura possuem CPC maior que 3, observa-se que tal conceito tornou-se, em grande medida, o indicador definitivo.

Com relação à transparência das informações, vale ressaltar que não são encontrados dados oficiais e sistematizados sobre a quantidade de cursos que passam por avaliações presenciais anualmente, nem quantos são oficialmente suspensos, com base nas medidas de regulação e supervisão por parte do MEC, cujas ações deveriam ser totalmente transparentes para a sociedade (IKUTA, 2016).

1.3 Supervisão

A obtenção de conceitos insatisfatórios, no conjunto ou em cada uma das dimensões do relatório de avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep, enseja a celebração de protocolo de compromisso, contendo¹²:

¹² Conforme Art. 54 do Decreto nº 9.235/2017.



- I** - Os encaminhamentos, os processos e as ações a serem adotados, com vistas à superação das fragilidades detectadas;
- II** - A indicação expressa de metas a serem cumpridas;
- III** - O prazo máximo de doze meses para o seu cumprimento; e
- IV** - A criação de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso pela IES.

Finalizado o prazo de cumprimento do protocolo de compromisso, a instituição será submetida novamente à avaliação externa *in loco*, pelo Inep, para verificação do seu cumprimento e da superação das fragilidades detectadas, sendo que o não cumprimento acarretará na instauração de procedimento sancionador, no qual poderão ser aplicadas as penalidades previstas na Lei nº 9.394, de 1996¹³, especialmente:

- a)** Desativação de cursos e habilitações;
- b)** Intervenção;
- c)** Suspensão temporária de atribuições da autonomia;
- d)** Descredenciamento;
- e)** Redução de vagas autorizadas;
- f)** Suspensão temporária de ingresso de novos estudantes; ou
- g)** Suspensão temporária de oferta de cursos.

Atualmente, a maior penalidade para as IES que tenham desrespeitado os parâmetros de qualidade é o descredenciamento da instituição e o fechamento de cursos. Ocorre que essa medida tem um grande custo social, como a transferência de alunos para

¹³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

outras IES, o alto índice de evasão de alunos no Ensino Superior durante o período de transição e o atraso no período de formação do aluno, entre outros. Além disso, gera-se um custo financeiro ao cofre público, com a alocação de servidores públicos na transferência, os benefícios fiscais para as IES que recebam os alunos transferidos ou a abertura de vagas extraordinárias em IES públicas para o recebimento de alunos transferidos.

Dessa forma, uma sugestão seria o fortalecimento da regulação responsiva. Não se trata de rejeitar mecanismos essencialmente punitivos, próprios da lógica de comando e controle, mas integrá-los com abordagens de *enforcement*¹⁴ que, em determinadas situações, podem contribuir de forma mais efetiva a direcionar o comportamento das Instituições da Educação Superior.

Essa teoria vem sendo aplicada no Brasil por algumas agências reguladoras e são muitos os benefícios da utilização de acordos substitutivos, entre os quais está o fato de os termos de ajuste de conduta serem mais efetivos que a sanção administrativa, pois levam ao cumprimento espontâneo, evitam a judicialização da decisão (uma vez que é consensual), são medidas proporcionais ao potencial dano gerado pela baixa qualidade, valorizam as finalidades setoriais ao conformar uma decisão mais adequada ao caso concreto e trazem economia de tempo e custos (PALMA, 2010).

1.4 Monitoramento

O MEC e seus órgãos preveem ações de monitoramento das IES e dos cursos de Educação Superior. Elas incluem¹⁵:

¹⁴ De maneira geral, *enforcement* pode ser definido como um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos que garantam a aplicação apropriada de normas e princípios.

¹⁵ Artigo 32 da Portaria MEC n° 315/2018.



- ✔ A verificação das condições de funcionamento, independentemente de denúncia ou representação, visando à qualidade na oferta de Educação Superior e à prevenção de deficiências ou irregularidades;
- ✔ O apoio a estudos sobre metodologias, instrumentos e indicadores para a supervisão dos cursos e das IES;
- ✔ O planejamento e a coordenação de ações referentes ao acompanhamento da implantação de IES privadas e da oferta dos cursos de graduação em áreas estratégicas e à verificação das condições estabelecidas nos editais de chamamento público.

No âmbito desse processo de monitoramento, também são previstas ações específicas que podem reforçá-lo¹⁶:

- ✔ Requisitar documentos e realizar visitas *in loco*;
- ✔ Articular-se com os conselhos de profissões regulamentadas;
- ✔ Firmar convênios ou termos de parceria com entidades de defesa do consumidor e com demais órgãos da administração pública; e
- ✔ Instituir comissões *ad hoc* para a realização de ações de acompanhamento e produção de relatórios e estudos.

Merece destaque o fato de o monitoramento já ser previsto hoje como tendo caráter permanente, havendo respaldo, portanto, para que o acompanhamento das IES seja constante e frequente, com diferentes enfoques e prioridades.

¹⁶ Artigo 34 da Portaria MEC n° 315/2018.

2. Proposta de política pública: mudanças nos mecanismos de avaliação e supervisão dos cursos de formação inicial de professores

2.1 Avaliação *in loco*:

- ✔ Equilibrar o número de critérios específicos para as licenciaturas, aumentando esse número e mantendo a mesma quantidade de indicadores gerais;
- ✔ Atribuir pesos diferentes não somente às dimensões, mas também a cada critério, possibilitando que o conceito final reflita melhor a avaliação;
- ✔ Criar instrumentos de avaliação específicos para cursos de licenciatura e Pedagogia, considerando suas especificidades. Por exemplo, relação entre IES e rede pública de ensino; ênfase na prática docente e no desenvolvimento da didática; existência de projetos de extensão universitária contínua que proporcionem interação com a comunidade escolar etc.;
- ✔ Diminuir o peso da dimensão infraestrutura, aumentando proporcionalmente o da organização didático-pedagógica;
- ✔ Atualizar os indicadores específicos, conforme as novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e a Base Nacional Comum de Formação (BNC Formação);
- ✔ Aleatorizar a escolha dos entrevistados na coleta de evidências e diversificar suas características (por exemplo, licenciando e já egresso);



- ✔ Desobrigar que os avaliadores estejam necessariamente vinculados a uma IES, permitindo perfis variados de avaliadores, oferecendo formação específica para a avaliação de cursos de licenciatura e Pedagogia e estabelecendo requisitos como a experiência prévia da docência e/ou formação de professores.

2.2 Conceito Preliminar de Curso

- ✔ Reduzir o peso relativo de infraestrutura e titulação do corpo docente;
- ✔ Separar subindicadores de insumos (corpo docente e percepção discente) dos subindicadores de resultado (desempenho dos estudantes no Enade e IDD), apresentando conceitos separados para cada um, de maneira que seja possível avaliá-los de forma isolada.

2.3 Procedimentos de Supervisão

- ✔ Ampliar o escopo do protocolo de compromisso, prevendo seu uso como forma de aumentar o desempenho nas avaliações, além de regras como:
 - (i) Que sua celebração suspenda provisoriamente o processo sancionador que poderia ser deflagrado em razão de suposta irregularidade;
 - (ii) Que o descumprimento do protocolo de compromisso permita a execução de multa e, também, a instauração de processo sancionador que pode culminar em aplicação de sanções;
- ✔ Fiscalizar a execução do protocolo de compromisso, valendo-se da prerrogativa do monitoramento permanente.

2.4 Melhoria das informações

A informação também pode ser um excelente meio para condicionar comportamentos das Instituições de Educação Superior. Nesse sentido, ressalta-se que faltam indicadores específicos sobre a vinculação dos cursos com o mercado de trabalho, a partir de dados sobre os níveis de remuneração obtidos pelos formados. Sendo assim, sugere-se:

- ⊙ Verificar, em anos seguintes à conclusão do curso de licenciatura, se, e em que medida, os egressos estão presentes entre os declarantes de imposto de renda¹⁷, em relação aos seus pares que não chegaram a cursar uma graduação, podendo, por fim, comparar cursos da mesma área (MEYER, 2019);
- ⊙ Coletar informações sobre a permanência dos estudantes nos diferentes cursos de graduação, a fim de trazer insumos sobre o engajamento dos licenciandos;
- ⊙ Focalizar os resultados para os diferentes setores interessados na Educação Superior, na forma de relatórios e análises de fácil compreensão e acesso (SCHWARTZMAN, 2011), sendo, também, necessário um esforço de conscientização da importância da informação.

¹⁷ Conforme destacado pelo autor: vale notar, no entanto, que a sugestão aqui colocada demanda uma mera informação geral, que não põe em risco sigilos fiscais: recebendo do Inep uma relação de registros no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), a Receita Federal do Brasil (RFB) retorna ao órgão do MEC os dados acerca da proporção desses registros encontrada na base da DIRPF. A legislação brasileira não proíbe que a RFB remeta esse tipo de informação não individualizada a outros órgãos públicos, como ficou claro em exposição de Melo (2019), em discussão sobre possíveis contribuições das escriturações fiscais digitais para a automatização das cobranças das parcelas de reembolso do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), programa federal de empréstimos para estudantes de graduação. Como o registro no CPF é uma das informações levantadas tanto pelo questionário do Enem como pelo CES, já está atendida a condição necessária para que a RFB possa prestar ao Inep a informação para o cálculo do indicador de valor agregado e de um dos indicadores que a figura 2 enumera na dimensão efetividade (MEYER, 2019).



Proposta 2

Reestruturação do Enade

1. Introdução

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)¹⁸, enquanto avaliação ao final do curso de graduação, é importante para a indução da melhoria da qualidade da formação inicial docente e também para a regulação do sistema de Educação Superior. A sua criação, operacionalização e abrangência são conquistas importantes para a avaliação da qualidade dos cursos de graduação. No entanto, ainda há muito que avançar para que os resultados obtidos possam ser utilizados de forma assertiva, com o intuito de melhoria dos cursos ofertados, e não apenas como responsabilização das instituições formadoras.

Nesta proposta, abordaremos as melhorias desejáveis no exame para gerar maior clareza quanto ao nível de desempenho dos participantes, inclusive entre edições. Ademais, para que o escopo da avaliação esteja efetivamente alinhado ao que é esperado de um recém-egresso dos cursos de licenciatura (futuro professor), é necessário ter como parâmetro as competências definidas pelos referenciais docentes. Ou seja, o Enade deve ser uma avaliação que seja capaz de julgar a qualidade de cursos de formação de professores com relação a sua capacidade de preparar os futuros docentes para ensinar a todas as crianças e jovens com qualidade e equidade.

¹⁸ O Enade é uma prova aplicada pelo Inep, desde 2004, que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos. Para saber mais, acesse: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>.



Assim, a proposta aborda estratégias para superar algumas das principais limitações atuais do exame dos cursos de licenciatura:

- ✔ **i.** Ausência de uma matriz de avaliação ancorada no que um professor iniciante deve saber e ser capaz de fazer;
- ✔ **ii.** Falta de indicação a respeito dos níveis de desempenho dos examinados frente a um referencial fixo;
- ✔ **iii.** Inexistência de comparabilidade entre as edições; e
- ✔ **iv.** Maior clareza e detalhamento na apresentação dos resultados.

Primeiramente, é fundamental a clareza do que e quanto os egressos dos cursos de licenciatura (futuros professores) devem saber e devem ser capazes de fazer. É nesta perspectiva que a matriz do Enade deve estar ancorada.

Em estudo realizado sobre o componente específico das provas de Pedagogia nos anos de 2005, 2008 e 2011 (Souza, 2013), observou-se que, em média, 64% da prova destinava-se a questões sobre teoria e prática do currículo, Filosofia e Sociologia da Educação, organização da Educação brasileira, legislação, entre outros¹⁹. Ainda, mais recentemente, em estudo que analisa as questões das provas de Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e Licenciatura em História, das edições de 2014, 2017 e 2021, os autores constataam a ausência de questões sobre gestão de sala de

¹⁹ No estudo, foram avaliadas as provas de Pedagogia e categorizadas conforme nomenclatura a seguir: Áreas da formação geral: a) Filosofia da Educação; b) História da Educação/ História da Educação Brasileira/ História da Pedagogia e do Curso de Pedagogia; c) Sociologia da Educação; d) Psicologia da Educação (aprendizagem e desenvolvimento); e) Teorias Pedagógicas; f) Organização e gestão da escola, Planejamento educacional e Projeto político-pedagógico; g) Teorias e Práticas de Currículo; h) Didática; i) Avaliação do ensino e da aprendizagem; j) Organização da Educação Brasileira/ Legislação Educacional/ Políticas Educacionais; k) Investigação, produção e difusão de conhecimentos pedagógicos e educacionais; l) Tecnologias da Comunicação e Informação nas práticas educativas; m) Educação inclusiva e diversidade; n) Educação e trabalho. Disponível em <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/qualidade-dos-cursos-de-pedagogia-discurso-e-pratica-da-base-docente> Acesso em: 8 ago 2022.



aula, como lidar com questões comportamentais ou como utilizar estratégias para planejar aulas e sequências didáticas (Born et al., 2022 - estudo ainda não publicado). Os autores ainda destacam:

As provas de Pedagogia do Enade, nas edições 2014, 2017 e 2021, apresentam um padrão recorrente: massivamente, as questões se referem a conhecimentos pedagógicos gerais. (...) esse número foi de 90%, em 2014, 80%, em 2017, e 83%, em 2021, considerando o conjunto de questões discursivas e de múltipla escolha. (Born et al., 2022)

Nesse sentido, faz-se necessário um movimento de reformulação deste exame, de modo que o julgamento sobre a qualidade dos cursos esteja ancorado em evidências que revelem em que medida os programas oferecem experiências de aprendizagem para que os futuros professores construam os saberes, habilidades e competências necessários para o exercício qualificado da docência, com o objetivo de impactar positivamente a aprendizagem dos estudantes (BORN et al., 2022 - estudo ainda não publicado).

Além disso, o Enade atual é uma prova formulada a partir de um banco de questões não padronizadas estatisticamente, sendo uma avaliação corrigida com base na Teoria Clássica de Testes (TCT). Isso não garante, portanto, que a prova tenha dificuldade equivalente entre anos e impossibilita a definição de parâmetros de qualidade que indiquem, de fato, o que é um bom desempenho na prova (OCDE, 2018). Ou seja,

[...] a ausência de um nível de dificuldade claramente calibrado nos testes significa que é impossível dizer se uma pontuação de 50% representa um desempenho bom ou ruim. Se o exame for definido com um alto nível de dificuldade, pode ser uma boa nota, se o teste estiver em um nível baixo, não seria uma boa pontuação. Sem



testes de um padrão comparável de dificuldade e sem limiares de qualidade definidos (passar, bom, excelente etc.), as pontuações do Enade são simplesmente números, relatados de acordo com sua posição para todas as outras pontuações no mesmo exame. Portanto, é impossível saber se os alunos em programas que atingem 50% ou 60% no Enade estão tendo um desempenho bom ou ruim. (OCDE, 2018, p. 124)

É oportuno discutir, também, maior clareza e detalhamento na apresentação dos resultados do Enade. Por exemplo, a matriz de referência da prova é apresentada na resolução da prova, contudo, na apresentação dos resultados não é feita nenhuma relação com os itens do exame. Segundo Born et al. (2022), a matriz de referência é apenas apresentada, mas não é feita qualquer relação desta com os itens da prova. Mesmo na seção dedicada à análise de conteúdo das questões discursivas, em nenhum momento a matriz é retomada. Os itens são analisados independentemente da matriz.

Por fim, não obstante o Enade seja aplicado a todos os mais diversos cursos de graduação, esta proposta refere-se apenas à avaliação dos cursos de licenciatura. Há especial relevância para os cursos de formação inicial de professores, na medida em que a profissão docente impacta a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sociedade.



2. Proposta de política pública: reestruturação do Enade

Considerando o exposto anteriormente, a reestruturação do Enade à luz de referenciais docentes²⁰ e dos principais avanços no campo das avaliações educacionais, a proposta busca os seguintes objetivos: i. subsidiar as IES com informações confiáveis sobre o desempenho dos alunos e a qualidade dos programas de formação; ii. oferecer um diagnóstico dos conhecimentos, competências e habilidades dos egressos; iii. alinhar as provas às novas DCNs (Resolução no 2/2019) de licenciatura; e iv. permitir a comparabilidade entre edições diferentes.

2.1 Alinhamento das Matrizes de Avaliação do Enade (Pedagogia e licenciaturas) às novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial Docente e à BNC-Formação

O alinhamento entre o que se espera que o licenciando consiga fazer na sala de aula da Educação Básica e aquilo que lhe é cobrado em avaliações é um dos aspectos que a pesquisa sobre programas de formação de professores bem-sucedidos evidencia como centrais para qualidade (BORN, 2019. DARLING-HAMMOND, 2006).

A Educação brasileira já dispõe dos mecanismos técnicos e

²⁰ Segundo Born *et al.*, os referenciais para uma profissão expressam um tipo de consenso sobre o que é valorizado e o que se deseja alcançar em termos de sua atuação, servindo de orientação para os profissionais e as políticas que incidem sobre eles, como as relativas à formação inicial. Além disso, como nível de qualidade, eles podem especificar a qualidade dessa atuação, sendo usados como ferramentas para a tomada de decisões em relação aos profissionais, tais como o licenciamento, e em relação às instituições que os formam, como o credenciamento e a acreditação (KLEINHENZ; INGVARSON, 2007; apud BORN *et al.*, 2022). Em 2019, foi instituída a Base Nacional Comum de Formação Inicial, a partir da Resolução n° 2/2019, estabelecendo o que os professores recém-egressos devem saber e saber fazer.



normativos para isso. O perfil esperado de um egresso dos cursos de formação de professores avançou muito com a Resolução CNE/CP n° 2/2019 (aprovada pelo Conselho Nacional da Educação e homologada pelo MEC), que instituiu a Base Nacional de Formação Inicial, com a especificação dos conhecimentos e competências que os estudantes de licenciatura devem dominar ao se formar. Esse perfil docente deve ser a principal referência para a reestruturação na matriz de avaliação do Enade.

2.2 Iniciar a transição do Enade de uma avaliação referenciada em norma para uma avaliação referenciada em critério

No Enade, um conceito 5 não significa uma qualidade absoluta de uma instituição, mas apenas que seus estudantes obtiveram melhores resultados na prova quando comparados aos estudantes de outra instituição no mesmo ano de aplicação. É possível um cenário em que quase todos os indivíduos tenham um desempenho ruim em uma aplicação, mas que aqueles cujos resultados foram acima da média recebam uma nota/conceito mais elevado diante da distribuição normal (BORN *et al*, 2022 - estudo ainda não publicado). Por isso, sugere-se que a avaliação tenha determinados critérios ou padrões de desempenho preestabelecidos (BORN *et al*, 2022 - estudo ainda não publicado).

Isso pode ser feito agora que há parâmetros nacionais claros e específicos, conforme definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Esse é um avanço recente da política educacional nacional que ainda deve ser refletido no Enade, conforme art. 26 da Resolução CNE n° 2, de 2019.



2.3 Substituir a metodologia baseada na TCT por uma fundamentada na TRI

Outra melhoria desejável é que os itens do Enade sejam planejados de forma mais rigorosa para garantir que tenham níveis de dificuldade conhecidos e comparáveis. Deste modo, o exame passaria a fornecer informações mais específicas para ajudar professores e instituições de Ensino Superior a identificar áreas de fraqueza em seus programas, em termos de cobertura de conhecimento ou desenvolvimento de habilidades (OCDE, 2018).

Recomenda-se, portanto, que o Inep passe a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI), ao invés da Teoria Clássica dos Testes (TCT), como base para a formulação e correção dos itens do exame. Sabe-se que o Inep já domina essa metodologia, tendo em vista que foi implementada no Enem em 2009. Esse aprimoramento permite:

- ✔ **i.** Comparação dos resultados entre candidatos que realizaram provas diferentes, inclusive em anos diferentes;
- ✔ **ii.** Maior clareza quanto ao nível de desenvolvimento das habilidades e competências esperadas de cada estudante;
- ✔ **iii.** Melhor utilização dos dados de desempenho dos alunos pelos professores e instituições de Ensino Superior para identificar oportunidades específicas de melhoria em seus programas.

2.4 Melhorar a divulgação e apresentação dos resultados

Sugere-se que os resultados das avaliações sejam apresentados em relatórios mais detalhados para oferecer evidências quanto ao desempenho dos licenciandos em cada curso e potencializar a



tomada de decisão por parte das instituições de Ensino Superior. Os resultados apresentados de forma detalhada têm função formativa para que as IES identifiquem eventuais mudanças que devem ser realizadas nas experiências proporcionadas aos licenciandos.

2.5 Estratégias para construção de legitimidade, confiança e suporte

As alterações sugeridas para o Enade nos cursos de licenciatura buscam oferecer um *feedback* adequado às IES e, conseqüentemente, a melhora da qualidade dos cursos. Por isso, a comunicação sobre cada mudança precisa vir atrelada aos seus objetivos, visando reduzir potenciais resistências. Uma comunicação clara e efetiva, com uma narrativa pública conectada aos objetivos da política, é uma estratégia essencial para a obtenção de confiança e suporte para implementação das ações.

A comunicação externa deve ser assertiva quanto ao que motivou as alterações propostas e quanto às expectativas que se tem a partir da implementação das mudanças.

Sugere-se, também, duas ações para promover um maior engajamento dos interessados:

- ④ **Grupo de Trabalho com representantes do Inep e Instituições de Educação Superior** - mostra-se importante a constituição de um Grupo de Trabalho que poderá realizar reuniões técnicas com o objetivo de discutir os resultados das IES e como estes podem ser utilizados para melhorias nos cursos de Pedagogia e licenciaturas. Além disso, este Grupo tem como propósito estimular o apoio mútuo entre Inep e IES na interpretação e uso dos resultados;



✔ **Aplicação de pré-teste com professores atuantes nas redes**

- uma possibilidade para gerar confiança na implementação do novo Enade e fazer uma transição para TRI com validade técnica é realizar os pré-testes dos itens do exame com professores ativos recém-egressos para calibragem dos itens.



Proposta 3

Programa de indução a licenciaturas inovadoras

1. Introdução

O Programa de Indução a Licenciaturas Inovadoras é a proposta que visa incentivar e apoiar as Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas a atualizarem seus currículos e programas de curso à luz das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-FI, Resolução CNE nº 2/2019). Isso é feito a partir de um programa de apoio federal para reformulação de cursos de licenciatura alinhados às demandas e desafios da Educação Básica. Por meio de apoio técnico e financeiro a ser ofertado pelo Ministério da Educação, as IES poderão construir seus novos currículos e práticas a fim de concretizar inovações importantes para a formação de professores no Brasil.

Todo o processo de melhoria da qualidade da aprendizagem passa, necessariamente, pela qualificação da prática docente. Portanto, implementar políticas públicas que impulsionem a qualidade da formação inicial docente é estratégico, uma vez que cria as bases sobre as quais o futuro professor desenvolve uma prática qualificada, entendida como aquela capaz de levar os estudantes a aprenderem (GATTI; ANDRÉ, 2011).

Tornar a formação de professores, no Brasil, inovadora significa compreender que a construção de saberes teóricos se dá em articulação com a prática profissional, ou seja, o sistema educacional e o contexto social, cultural e histórico no qual a



docência será exercida (BORN, 2019). O currículo de formação de professores deve, nesse sentido, oferecer reiteradas oportunidades para que os licenciandos experimentem as teorias ao praticá-las, entendendo o ato de ensinar como parte do processo de aprendizagem, e não algo que se segue ao curso de formação inicial (Lampert, 2010).

O Plano Nacional da Educação de 2014, na estratégia 6 da meta 15²¹, já previa que é necessário, em regime de colaboração, promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado dos estudantes, 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 Curricular da Educação Básica.

Algumas iniciativas têm caminhado em direção ao aprimoramento dos cursos de formação inicial docente desde 2019, especialmente com a aprovação, pelo CNE, da Resolução n° 2, de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Este documento buscou trazer clareza sobre o que o egresso, seja da Pedagogia ou da licenciatura, deve saber e ser capaz de fazer ao concluir a graduação.

²¹ A meta 15 do Plano Nacional de Educação diz: “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 de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando 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.”. A estratégia 6 refere-se a “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”.



As novas DCNs, a BNC-Formação e a BNCC representam uma oportunidade para ampliar o debate sobre a qualidade da formação de professores, bem como são normativos fundamentais para induzir e nortear melhoria nos cursos, mas não o suficiente.

Aos formuladores de políticas públicas, cabe criar mecanismos para a efetiva reestruturação dos cursos, de modo que apoiem e incentivem a melhoria na qualidade da formação inicial docente, formando professores mais preparados e capazes de lidar com os contextos e diversidades da sala de aula e, assim, melhorar os índices de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, podemos destacar o recente esforço do governo federal ao publicar os editais 35 e 66, de 2021, e 22, de 2022, pela secretaria de Educação Básica no MEC, os quais instituíram o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de professores e diretores escolares.

Os recentes editais promoveram apoio financeiro de um milhão de reais a cada uma das IES selecionadas e tiveram como objetivos:

- ✔ **i.** Induzir a oferta de cursos de licenciaturas inovadoras, que atendam às necessidades e à organização da atual política curricular da Educação Básica e da formação de professores para atuar nessa etapa de ensino;
- ✔ **ii.** Promover a adequação da Pedagogia e das licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aos currículos e às matrizes estabelecidas pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de Educação Básica e à BNC-Formação Inicial; e
- ✔ **iii.** Contribuir para o alcance da Meta 15 do PNE, oferecendo, aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.



Na linha de programas de incentivo, pode-se aprender com o Ministério da Educação do Chile, que também realizou esforços ao criar o *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*, com o objetivo de prover apoio técnico e financeiro às instituições de Educação Superior na adaptação de seus currículos de Pedagogia e licenciaturas à luz dos “*Estándares orientadores para egresados de Pedagogía en Educación Básica*”. O programa contém duas etapas principais:

- ✔ **1ª etapa:** as instituições de Ensino Superior realizam um autodiagnóstico institucional no prazo de sete meses.
 - ⊙ O Ministério da Educação sugere temas para diagnóstico como desenvolvimento estudantil, atualização curricular, desenvolvimento acadêmico, pesquisa pedagógica, infraestrutura e equipamento, entre outros, podendo as instituições adicionarem temas;
 - ⊙ Para este diagnóstico, a instituição de ensino deve formar grupos de trabalho compostos pelas autoridades institucionais, acadêmicas e outros atores-chave da instituição (estudantes, por exemplo);
 - ⊙ O Ministério mantém reuniões regulares com a instituição de ensino durante todo o período de diagnóstico até a entrega do relatório final.
- ✔ **2ª etapa:** as instituições de ensino superior elaboram e implementam um Plano de Aprimoramento da Formação Inicial Docente. O plano deve ter um prazo de até três anos.
 - ⊙ O Plano deve estar alinhado ao diagnóstico e deve trazer as ações de melhoria às políticas públicas vigentes;
 - ⊙ O Plano também deve incorporar “temáticas críticas” definidas pelo Ministério previamente, por exemplo,



Currículo e Práticas Pedagógicas, Vínculo com o Sistema Escolar, Gestão Institucional, entre outros;

- ⦿ A instituição deve incluir no plano como será o processo de monitoramento e acompanhamento de execução do mesmo, trazer indicadores de desempenho e as estimativas de implementação para os três anos de execução.

Além de orientações claras, papéis e responsabilidades bem definidos, o Ministério também disponibiliza materiais de apoio para este processo, com conteúdo orientativo e detalhado sobre as duas etapas do programa, como *templates* para o Plano, sugestão de indicadores de desempenho da implementação, detalhamento das “temáticas críticas” e princípios para elaboração dos Planos e dos novos currículos alinhados aos *estándares*.

Com base nessas experiências, será apresentado, a seguir, uma proposta de política pública voltada para o apoio às licenciaturas inovadoras. Dentre todas as políticas destacadas acima, a proposta de política pública busca combinar o apoio financeiro, como já é contemplado pelos editais 35 e 66, de 2021, e 22, de 2022, e apoio técnico, como acontece no caso do programa no Chile.

2. Proposta de política pública: programa de indução a licenciaturas inovadoras

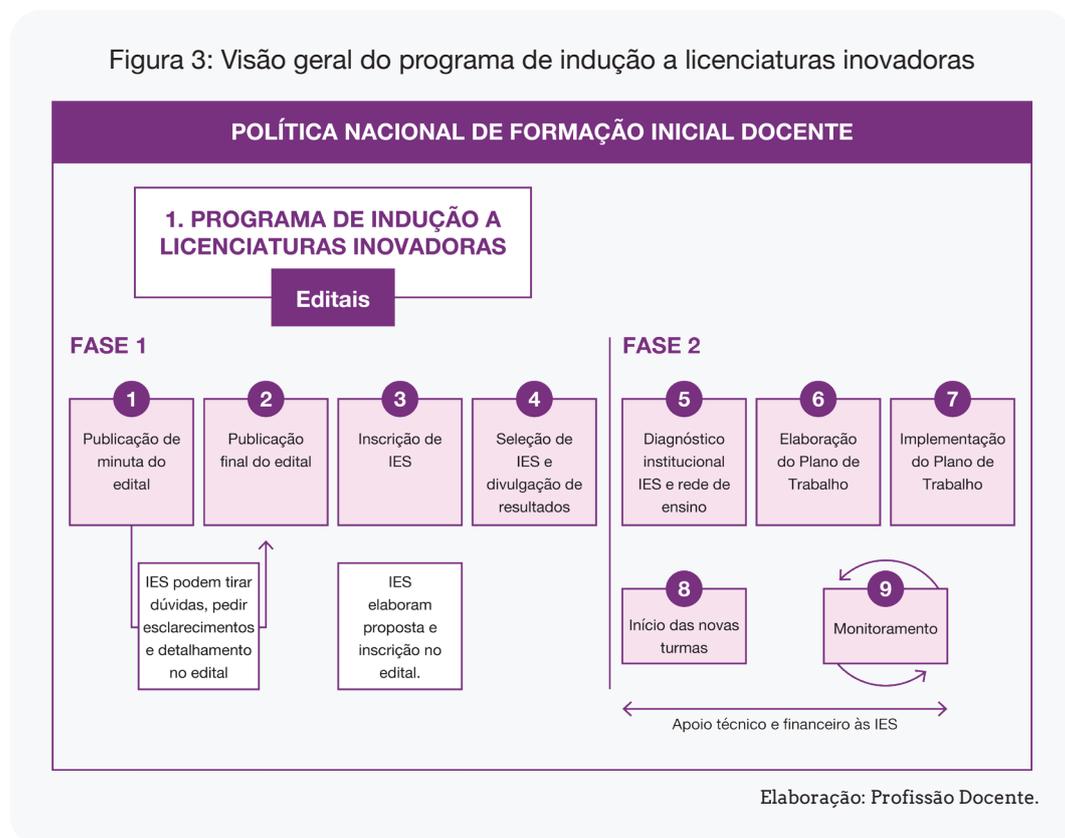
Com o objetivo de qualificar a formação inicial de professores, o governo federal, no seu papel de coordenador e indutor das políticas públicas de âmbito nacional, pode prover apoio técnico e incentivos financeiros para que as IES (públicas e privadas) implementem currículos de formação inicial inovadores.

Dessa forma, recomenda-se a instituição de um programa, por meio

de Portaria do Ministério da Educação, com o principal objetivo de apoiar e fomentar a construção de currículos de licenciaturas inovadores e inspiradores, alinhados às DCNs (Resolução nº 2/2019), assim como a criação de mecanismos de monitoramento sobre a reformulação curricular dessas instituições.

2.1 O desenho da política pública

A figura 3 apresenta uma visão geral do desenho da política:



Dentre as diretrizes do programa, recomenda-se os seguintes aspectos centrais:

a) Seleção das IES/cursos:

- ✔ As IES selecionadas em cada edital devem apresentar, primordialmente, proposta para cursos presenciais, exceto quando comprovada a necessidade da rede de Educação Básica local e a impossibilidade de curso na modalidade presencial;
- ✔ As IES que apresentarem propostas de cursos de licenciaturas que visam responder à escassez ou reposição de professores em determinado componente curricular ou etapa de ensino terão prioridade na seleção. Estudos numéricos e evidências de quais são as licenciaturas prioritárias deverão ser assinados pela rede de ensino parceira e apresentados na proposta;
- ✔ As propostas submetidas devem estar previamente coordenadas com a rede de ensino (estadual ou municipal) de onde a IES se localiza e devem incidir²²:
 - ⊙ Na articulação entre teoria e prática - na proposição de estratégias que articulem as teorias pedagógicas, o conhecimento do conteúdo, os conceitos metodológicos à aplicabilidade prática das teorias e dos conteúdos no que tem sido denominado “conhecimento pedagógico do conteúdo”, de modo que a formação do futuro professor preveja “o que”, “como ensinar” e “como avaliar” a aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de fomentar a relação teoria e prática, para que o docente em formação esteja mais preparado para lidar com os desafios do início da docência.

²² A proposição deste critério inegociável foi inspirado no Edital n° 66/2021, que dispõe sobre o PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FOMENTO E INDUÇÃO DA INOVAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL CONTINUADA DE PROFESSORES E DIRETORES ESCOLARES, disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-66/2021-348817602>.

- ⦿ No alinhamento de propostas pedagógicas da Pedagogia e licenciaturas às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação);

b) Implementação de cada edital:

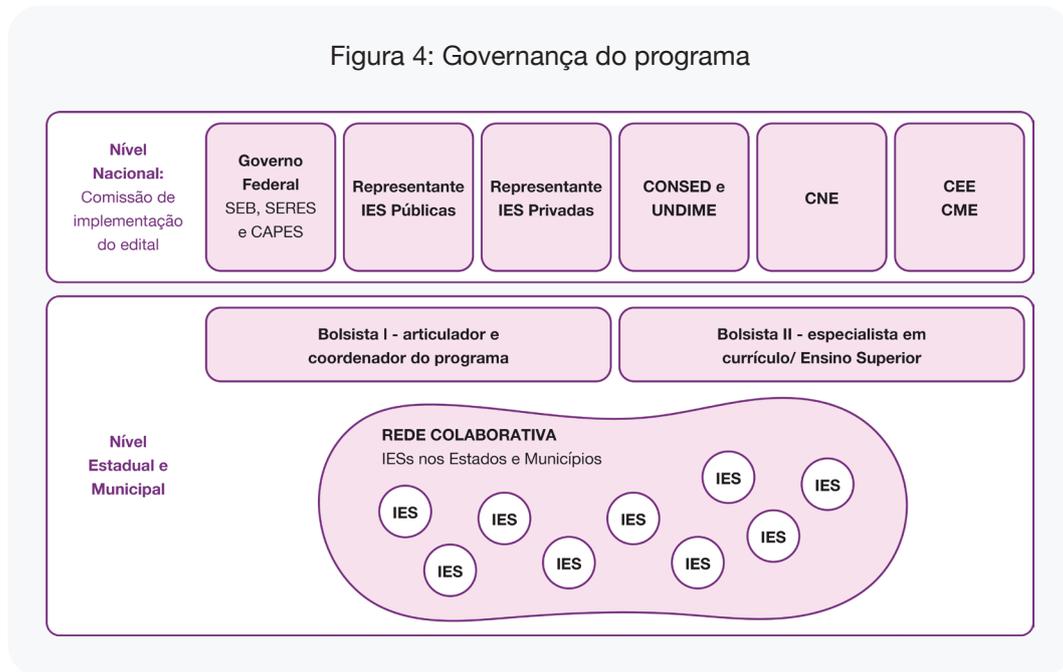
- ✔ No planejamento e implementação do novo currículo alinhado às DCNs, as IES devem fortalecer a articulação com as redes públicas de Educação Básica para a realização dos estágios mais efetivos e significativos para os estudantes;
- ✔ No planejamento da implementação da proposta, as IES devem apresentar um Plano de Trabalho que seja coerente com fatores de qualidade (perfil do egresso, redesenho curricular, garantia do sistema de práticas) e tenha sido combinado com a rede de ensino beneficiada pelo curso;
- ✔ O governo federal deve prover **apoio financeiro e técnico** para IES durante todo o processo de diagnóstico, planejamento e implementação do Plano de Trabalho;

c) Monitoramento e avaliação de cada edital:

O monitoramento e a avaliação do programa devem ser respaldados em resultados (por exemplo, se o perfil do egresso de cada curso se concretiza na prática, o quanto os egressos se sentem preparados para atuar como professores, avaliação escrita e prova prática com os estudantes no último ano do curso, análise amostral de portfólio dos estudantes ao longo da sua trajetória acadêmica) e não apenas em insumos (por exemplo, número de horas de estágio realizadas ou quantidade de professores supervisores de estágio). Nesse sentido, é fundamental que o MEC analise a qualidade dos novos currículos elaborados pelas IES e o perfil dos egressos.

2.2 Governança

A figura 4 apresenta os principais atores envolvidos na governança do programa:



Governança em âmbito nacional:

Sugere-se a instituição de uma **Comissão de Implementação Nacional** composta por representantes do nível federal (SEB, Seres e Capes), representantes das IES públicas e privadas participantes do edital em vigência, representantes do nível estadual e municipal e de regulamentação (CNE - CE). Institucionalizar essa governança no programa e a cada edital mostra-se fundamental para fortalecer a colaboração entre os atores, criar um espaço e rotina para acompanhamento das ações do programa, além de fortalecer o papel do governo federal enquanto coordenador do programa.

Governança em âmbito Estadual:

No nível estadual, encontram-se as IES participantes do programa em parceria com as redes estaduais e municipais de ensino.



Inspirado no programa ProBNCC²³, recomenda-se a seleção de bolsistas para apoiar tecnicamente as IES no processo de atualização curricular, de modo que o programa ofereça, ao menos, três bolsistas por rede colaborativa de IES:

- ✔ Articulador do Programa da rede colaborativa de IES: este profissional tem como principal objetivo apoiar a construção e o fomento da rede colaborativa entre as IES presentes no estado ou região, incentivando a troca de experiências de aprendizados. Além disso, o Articulador do Programa apoia e facilita a comunicação entre a Rede de Ensino (estadual e municipais) e as IES, fortalecendo esta parceria;
- ✔ Especialista de Currículo de licenciatura em Pedagogia; e
- ✔ Especialista de Currículo em licenciaturas: estes profissionais têm como principal objetivo apoiar tecnicamente as IES da rede colaborativa na elaboração do novo currículo alinhado às DCNs 2/2019 e BNC-Formação. Por meio da construção de vínculo e parceria com as IES, o especialista oferece sugestões de como os novos currículos podem ser organizados, realiza leituras críticas das versões preliminares dos currículos, apontando caminhos e propostas de como avançar, busca referências e materiais, entre outros.

²³ O ProBNCC ofertava 31 bolsas por estado para apoiar a implementação da BNCC de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas fases de (re)elaboração curricular e formação de professores. O Ministério elaborou documento que detalhava o programa e suas bolsas. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/Documento_Orientador_ProBNCC_Pagamento_de_Bolsas.pdf

2.3 Apoio financeiro

2.3.1 Bolsistas

A presença dos bolsistas é essencial para o apoio na articulação entre Educação Básica e Educação Superior, bem como apoio técnico direto às IES participantes, e pode ser operacionalizada por meio de programa de bolsas a ser editado via resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ambos os bolsistas sugeridos aqui (Articulador do Programa e Especialista de Currículo) serão selecionados e pagos pelo MEC, existindo, pelo menos, um bolsista de cada tipo para cada rede colaborativa de IES.

2.3.2 Apoio financeiro direto para IES

Os recursos financeiros advindos de orçamento do MEC podem ser direcionados para apoiar as IES durante a etapa de diagnóstico e, posteriormente, para apoiar a etapa de implementação dos Planos. No primeiro momento, na etapa diagnóstica, o recurso financeiro pode servir para financiar custos com pesquisa (grupo focal, questionários) ou, até mesmo, eventos internos de discussão sobre fatores de qualidade na formação de professores. Na etapa de implementação, sugere-se que o recurso seja aplicado para a contratação de especialistas/consultores para as temáticas a serem abordadas no currículo (Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Especialistas por Componente Curricular), contratação de leitores críticos para os currículos, propostas de experimentação de metodologias e partes do currículo, entre outros.



Em resumo, o Programa de Incentivo a Licenciaturas Inovadoras busca, por meio do apoio técnico e financeiro, apoiar as instituições de Ensino Superior no processo de reestruturação dos currículos das licenciaturas para que estes estejam alinhados à nova Resolução CNE nº 2/2019 e BNC-Formação. Além de novos currículos alinhados, espera-se que o programa também aproxime o Ensino Superior das demandas e desafios da Educação Básica e, principalmente, que os novos currículos possibilitem a formação de egressos mais bem preparados para lidar com a diversidade e desafios da sala de aula, melhorando, assim, a aprendizagem de todos os estudantes.

Para que este programa atinja os resultados e impactos esperados, é fundamental que seja monitorado e avaliado durante todo o seu processo de implementação. Não apenas um monitoramento de execução do programa é necessário, mas, também, o acompanhamento sistemático de indicadores que avaliem o impacto do mesmo. Nesse sentido, é fundamental que o MEC avalie a qualidade dos novos currículos elaborados pelas IES, a qualidade dos novos programas de estágios, o alinhamento do currículo às DCNs e à BNC-Formação para cada IES e o impacto a longo prazo nos futuros licenciandos e futuros docentes. Caso contrário, o programa pode reduzir-se à repasse de verba para as instituições de Ensino Superior, sem possibilitar que o MEC faça ajustes ao longo do monitoramento da política que permitam atingir os resultados esperados.



Proposta 4

Programa de incentivo à docência

1. Introdução

O Programa de Incentivo à Docência que visa garantir professores recém-formados preparados para a sala de aula nas escolas públicas das redes de ensino, a partir da concessão de bolsas de iniciação à docência para os estudantes com bom desempenho²⁴ que optarem por cursar licenciaturas. Há uma oportunidade única de se fortalecer políticas já existentes e, com isso, garantir a permanência universitária dos futuros professores com uma formação inicial que articule teoria e prática e, conseqüentemente, melhorar a formação docente.

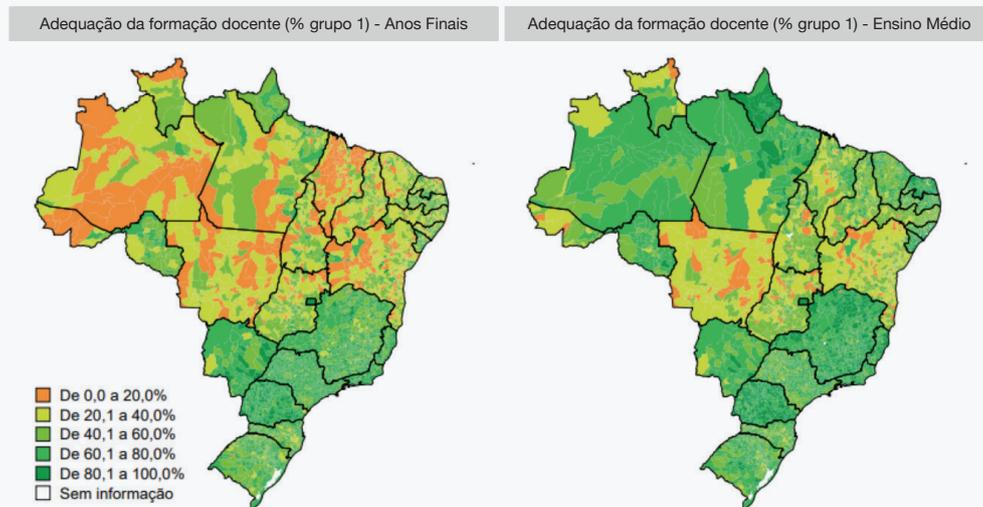
Conforme estudo realizado pelo Instituto Península (2020), apesar do aumento do número de professores disponíveis para atender aos alunos na última década, as redes públicas ainda possuem desafios relacionados à baixa adequação docente.

É muito comum encontrar situações nas quais as aulas de determinados componentes curriculares não são ministradas por professores que foram formados para tal. Isso se dá pela ausência de professores que acabam sendo substituídos por colegas de outras áreas de formação ou, até mesmo, por profissionais de áreas correlatas, mas que não cursaram licenciatura, como é o caso dos bacharéis. Por exemplo, considerando o componente curricular Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 5,6 milhões

²⁴ Recomenda-se a utilização das notas do Enem como parâmetro de avaliação do desempenho do estudante do Ensino Médio.

de estudantes têm aulas dessa disciplina sem um professor formado para tal. No Ensino Médio, isso representa 2,1 milhões de estudantes²⁵. Este é um problema enfrentado por boa parte dos estados brasileiros, como pode ser visto no mapa elaborado pelo Inep, em 2020:

Figura 5: Porcentagem de disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura na mesma área da disciplina, por município – 2020



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



Na figura são apresentados dois mapas que retratam o percentual de adequação da formação docente nos estados e municípios do Brasil. No mapa do lado esquerdo é apresentado o percentual de adequação da formação docente nos Anos Finais, a partir de uma escala de cinco níveis: de 0,0 a 20,0%, com legenda de cor alaranjada; de 20,1% a 40,0%, com legenda com tonalidade verde clara; de 40,1% a 60,0%, com legenda com tonalidade de verde mais escuro que o anterior; de 60,1% a 80,0%, com legenda com tonalidade de verde mais escuro que os dois anteriores. Além disso, há uma legenda de cor branca para classificar os casos sem informação.

Já no mapa do lado direito da figura é apresentado o percentual de adequação da formação docente no Ensino Médio, sendo que a escala para este é a mesma da utilizada para os Anos Finais.

O problema da inadequação da formação docente se origina na graduação. Apesar do grande número de matrículas em cursos de licenciatura (1.663.681, o que representa 19,1% do total das matrículas na Educação Superior, segundo o Censo da Educação

²⁵ Dados do Censo da Educação Básica, 2018.



Superior 2020), há uma alta taxa de evasão, com muita variação entre os diferentes cursos. Um estudo realizado em 2019²⁶ apontou que cerca de 40% dos cursos de licenciatura apresentaram grau alto ou muito alto de evasão (60% ou mais de seus ingressantes). Não basta, portanto, atrair novos licenciandos, é necessário também criar condições para sua permanência ao longo da graduação e integrar, estrategicamente, esses futuros docentes nas redes públicas, considerando a escassez de professores de determinados componentes curriculares e regiões específicas.

Há diversas estratégias possíveis para se aumentar a atratividade e a permanência estudantil no Ensino Superior, especialmente envolvendo o custeio da vida universitária e a conexão com a realidade prática da escola pública. Dentre elas, destaca-se o estudo realizado por Lavonen, em 2010, que revelou que proporcionar financiamento governamental para a formação de professores aumentaria em 11% o número de estudantes, dentre os melhores alunos de Ensino Médio, que escolheriam seguir com a carreira docente.

Ademais, uma perspectiva que vem ganhando destaque nas pesquisas sobre a permanência no Ensino Superior é a do engajamento acadêmico, segundo a qual as experiências vivenciadas durante a formação inicial contribuem para manter o estudante envolvido e diminuir a evasão (VITÓRIA et al., 2018). Experiências anteriores de ensino e aprendizagem também aparecem como motivação para seguir a carreira docente (WATT, RICHARDSON, 2007).

Não há formação inicial de professores com qualidade sem articulação com a escola de Educação Básica, uma vez que a vivência em contextos reais é imprescindível. Na prática, compreende-se que

²⁶ Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3995/3578>. Acesso em: 6 mai. 2022.



o futuro professor terá que ser levado a refletir sobre a natureza de sua profissão, por meio da exploração de situações concretas da sala de aula, definindo ações práticas (fundamentadas teoricamente) para a resolução de problemas comuns à etapa de ensino para a qual ele se prepara para lecionar (BORN, 2019). Gatti et al. (2019, p. 313) também reforçam que: “[...] a atividade docente nas escolas é ponto fundamental na formação, sendo necessário que se cuide de oferecer experiências reais, bem orientadas e avaliadas, nas redes escolares aos futuros docentes.”

Apesar da notória importância de se garantir a realização de atividades nas escolas, ao analisar os dados sobre **estágio supervisionado**, conforme consta no questionário do Enade (2017), percebe-se que apenas 38% dos egressos das licenciaturas presenciais afirmam ter participado de, ao menos, 300 horas de estágio curricular obrigatório em escolas²⁷. Somado a isso, o crescimento mais recente observado nas matrículas de licenciaturas e Pedagogia se deve, primordialmente, à modalidade EaD, em que há desafios ainda maiores de acompanhamento da prática e da integração universidade e escola: somente 30% dos egressos dos cursos EaD afirmam ter realizado o estágio curricular obrigatório.

A proposta aqui discutida é incremental aos esforços já realizados pelo governo federal no tema e foi construída a partir dos aprendizados das experiências existentes. Do ponto de vista normativo, em 2009, foi instituída por decreto do Poder Executivo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. No mesmo dispositivo, foi definida a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, explicitando, dentre outras, sua competência em relação a programas de iniciação à docência.

²⁷ A resolução nº 2/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente, estabelece, em seu artigo 11, III, as 400 horas de estágio supervisionado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 5 ago. 2022.



Na mesma direção, em 2013, a LDB é alterada para fazer constar, em seu art. 62, parágrafo 5º, que os entes federados “incentivarão a formação de profissionais do Magistério para atuar na Educação Básica pública, mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência...” (BRASIL, 2013).

Ainda, o Plano Nacional de Educação de 2014 traz, nos artigos 15.3 e 15.8²⁸, metas relacionadas à ampliação do programa de iniciação à docência e valorização da prática de ensino nos estágios dos programas de licenciatura.

A concessão de bolsas para licenciandos, articulada ao comprometimento dos bolsistas com a realização de projetos estruturados de ensino e orientados por seus professores da IES, em parceria com professores das escolas públicas brasileiras, mostrou-se como ferramenta potente para qualificar a formação inicial por meio da imersão prolongada nas escolas da rede básica. Além disso, é capaz de garantir professores recém-formados mais preparados para a docência e inseridos nas redes públicas de ensino.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o programa de Residência Pedagógica são fundamentais nesse caminho e precisam ser fortalecidos. Um estudo avaliativo do Pibid (Gatti et al., 2014) trouxe depoimentos dos licenciandos que ilustram a relevância do programa:

Articulação IES <-> escola e fortalecimento da formação inicial

“O Programa tem tido uma fundamental importância no sentido de proporcionar maior aproximação

²⁸ 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. 15.8) 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. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2992/pne-meta-15>. Acesso em: 5 ago. 2022.



entre a Universidade e a Escola, entre futuros professores e a realidade do mundo da Educação no ambiente escolar. Neste sentido, para além do contato primário com a escola, temos a oportunidade de pensar, criar e aperfeiçoar métodos e ferramentas de ensino que possam auxiliar a construção e aprendizagem do saber escolar. Com isto, minha formação passa do espaço meramente acadêmico para o contato direto, in loco, com as complexas relações que se estabelecem no ambiente escolar". (p. 49)

Importância do suporte financeiro

"É importante destacar que o suporte financeiro que o programa oferece aos bolsistas representa uma forma destes poderem colocar os estudos em primeiro plano, uma vez que muitos são trabalhadores e não podem se dedicar somente aos estudos, em função de ter que exercer uma atividade profissional qualquer para poder, até mesmo, se manter estudando..." (p. 64)

Atratividade na carreira

"O mais adequado para responder essa questão diria que seria a experiência que eu passei. No início do meu curso de licenciatura, não pretendia lecionar, minha pretensão era a de ingressar na área de revisão de textos, porém, através da experiência de estar em sala de aula, o que foi permitido por meio do Pibid, foi o que me fez rever minhas ideias e conceitos. Hoje, digo que já estou lecionando, estou no início de uma nova perspectiva profissional". (p. 63)

Ademais, a Capes, em 2012, reforçou o caráter formativo do Pibid, muito além do estágio supervisionado obrigatório:

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária



maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação (...). A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (CAPES, 2012, p. 31)

Uma outra pesquisa desenvolvida por Claudete Cardoso (2019) chegou, também, a conclusões interessantes. Os egressos do Pibid tiveram mais chances de se tornarem professores do que seus colegas que não participaram do programa.

Apesar das avaliações positivas, o número total de licenciandos bolsistas vem caindo vertiginosamente, devido a uma significativa redução no orçamento de bolsas da Capes, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3. Evolução no número de bolsistas do Pibid e da Residência Pedagógica – 2016 a 2021

ANO	BOLSISTAS PIBID	BOLSISTAS RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	TOTAL
2016	89.905	-	89.905
2017	82.378	-	82.378
2018	100.207	32.725	132.932
2019	41.007	32.468	73.475
2020	29.856	34.468	64.324
2021	30.096	35.433	65.529

Fonte: Relatórios de gestão Capes (2018, 2019, 2020 e 2021). Elaboração própria.



Tendo em vista a relevância dos programas supramencionados, detalharemos algumas recomendações para o fortalecimento do Incentivo à Docência.

2. Proposta de política pública: programa de incentivo à docência

Os Programas de Incentivo à Docência têm como objetivo geral incentivar maior articulação entre os cursos de licenciatura e as escolas públicas e, em último nível, entre os estudantes de licenciatura e os desafios reais em sala de aula. Dessa forma, eles contribuem para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira. Diante dessa importância, recomenda-se que o governo federal fortaleça os seguintes aspectos nas políticas e programas vigentes:

2.1 Governança

Tratando-se de uma política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica, é essencial a interlocução entre Capes e Ministério da Educação, notadamente a secretaria de Educação Básica (SEB), com o objetivo de identificar as necessidades das redes públicas de ensino, tanto em relação a quais componentes curriculares e localidade precisam-se de futuros professores como em relação às atividades a serem desenvolvidas pelos licenciandos.

Ainda, sugere-se a criação de um comitê deliberativo com representantes do Consed, Undime e IES públicas e privadas para discutir aspectos sobre cada edital, licenciaturas contempladas, projetos prioritários e a discussão dos resultados de monitoramento e avaliação do programa.



2.2 Financiamento

a) Aumento do valor e duração da bolsa

A vivência prática nas escolas desde os primeiros anos da graduação permite a ênfase nas reais necessidades de cada estudante e contexto escolar. Assim, é importante que a bolsa cubra todo o período em que o licenciando estiver cursando a graduação, sem interrupções, para que ele possa permanecer no Ensino Superior, evitando a evasão. Além disso, o valor da bolsa deve ser atrativo para que os estudantes possam se dedicar de forma integral à sua formação como professores. Vale apontar que o valor da bolsa não é atualizado desde 2013 e permanece em R\$ 400 mensais.

b) Ampliação do número de bolsas em regiões com escassez relativa

É essencial a existência de bolsas adicionais nas regiões em que há escassez de professores com formação adequada em determinados componentes curriculares.

2.3 Fortalecimento da efetiva mentoria e supervisão do licenciando

A mentoria e a supervisão são alguns dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento do licenciando. Ao serem acompanhados por professores-mentores da rede de Educação Básica e supervisores da IES, os licenciandos têm a oportunidade de compreender o que guiou as decisões pedagógicas do professor da escola-sede no planejamento e durante as aulas, mergulhar no planejamento e entender melhor como os professores planejam as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e contexto dos estudantes com que trabalham. Sugere-se a manutenção dos perfis



bolsistas existentes (professores IES e escola da Educação Básica) e o fortalecimento da sua atuação, a partir da articulação com as redes públicas de Educação Básica.

2.4 Participação de IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos

Tendo em vista que as IES privadas possuem 64% das matrículas de licenciatura, é essencial que o programa contemple e envolva as IES privadas (com e sem fins lucrativos) desde a sua concepção. Porém, é importante considerar nos editais apenas IES com conceito preliminar de curso (CPC) a partir de 3, como forma de resguardar a qualidade dos cursos participantes.

2.5 Monitoramento, avaliação e controle

De modo a garantir os resultados e impactos esperados, é de suma importância a análise contínua e periódica dos processos que compõem a política.

Para tal, recomenda-se uma ampla base de dados que deve contar com, por exemplo, o número de bolsistas, professores mentores e supervisores, assim como sua distribuição por região, estado, município, unidade escolar e componente curricular. Esta base também pode contar com dados como o número de secretarias que aderiram ao programa, IES selecionadas e informações sobre assiduidade e desistência dos bolsistas.

Além disso, sugere-se a implementação de processo de avaliação qualitativa de frequência regular com os atores que compõem a política (bolsista licenciando, professor mentor, supervisor de



área e coordenador institucional) para aprofundar a avaliação institucional do programa, especialmente quanto a sua contribuição para:

- ✔ A qualificação da prática docente dos futuros professores;
- ✔ A atratividade da carreira docente e permanência universitária;
- ✔ Valorização da atuação do professor da rede como formador;
- ✔ Aproximação entre os programas de licenciatura e as redes e escolas de Educação Básica.

Em suma, a proposta aqui apresentada teve como inspiração as experiências bem-sucedidas promovidas pelo governo federal, até o momento, e busca como resultados e impacto:

Resultados

- ✔ Corresponsabilização das redes de ensino (futuras contratantes) pela formação inicial;
- ✔ Maior atratividade de estudantes com bom desempenho para a carreira docente;
- ✔ Aumento da taxa de conclusão de cursos;
- ✔ Equalização da oferta de licenciandos por componente curricular e localidade específica.

Impacto

- ✔ Professor recém-formado melhor preparado para o início da docência no componente curricular necessário à rede.



Proposta 5

Prova Nacional de Concurso para Ingresso nas Carreiras Docentes

1. Introdução

A Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente foi uma iniciativa do MEC, com operacionalização do Inep, estruturada em 2011 para apoiar os estados e municípios em processos de admissão de docentes na Educação Básica. A presente proposta tem como objetivo retomar a ideia da prova, sugerindo-a como um pilar nacional de promoção da qualidade em processos de ingresso no Magistério. O nível de consenso desta medida entre atores políticos e especialistas educacionais é atestado pela inserção da meta 18, estratégia 18.3²⁹ do PNE de 2014, o que abre uma oportunidade única de avanço para essa política de seleção docente.

Como os professores das escolas públicas podem ser funcionários públicos com estabilidade no emprego, os erros de contratação são difíceis de reverter (ESTRADA, 2013). A provisão de cargos por meio de concursos públicos é uma conquista da sociedade brasileira, prevista na Constituição Federal de 1988, mas que convive com dois grandes desafios: as dificuldades técnicas das equipes de muitas secretarias de Educação, especialmente as municipais de pequenas cidades, para a promoção de concursos de qualidade e

²⁹ 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 Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do Magistério da Educação Básica pública. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2995/pne-meta-18>. Acesso em 27 jul. 2022.



que mensurem, efetivamente, as competências necessárias para a atuação em sala de aula e o alto custo da realização desses processos para os entes subnacionais.

Em relação ao primeiro desafio, sabe-se que, na maior parte das vezes, as secretarias de Educação não possuem equipes técnicas dedicadas à realização ou acompanhamento dos processos de seleção específicos para professores, impactando no alinhamento entre o conteúdo das provas realizadas e o que é considerado importante para um perfil docente ancorado na prática.

O segundo desafio, intimamente relacionado ao primeiro, é o do alto custo de contratação de organizações para realização desses exames aos cofres das secretarias de Educação. Isso acaba, geralmente, por criar dois cenários: um no qual as secretarias optam pela realização de processos simplificados de seleção docente e provisão apenas de contratos temporários, e um outro, que pode coexistir com o primeiro, no qual as secretarias optam pela contratação apenas via provas de títulos. Dois dados que indicam a dimensão desses desafios no país são os de que, segundo o IBGE, 67,7% dos municípios brasileiros possuem menos de 20.000 habitantes e, de forma convergente, 70% dos municípios dependem em mais de 80% de verbas que vêm de fontes externas à sua arrecadação.

A presente proposta visa propor a retomada da iniciativa da prova nacional docente e sua efetivação como forma de apoiar os estados e municípios em seus concursos públicos e, assim, elevar a qualidade da seleção de quadros do Magistério.

Na última década, vários países da América Latina começaram a recrutar novos professores por meio da implementação de concursos baseados em competências. Conforme elucidou Estrada (2019), este processo levou à melhoria da aprendizagem dos estudantes no México.



Como mencionado anteriormente, as redes de ensino públicas brasileiras, no entanto, enfrentam inúmeros desafios no que tange à seleção de professores, que, de modo geral, costumam contar apenas com etapas de apresentação de títulos e provas teóricas focadas, principalmente, em legislação e teorias gerais da Educação, que apresentam baixo potencial para avaliar os conhecimentos dos conteúdos disciplinares e as habilidades para o exercício da docência.

Um aspecto especialmente relevante são os conteúdos destas provas, em que o conhecimento sobre legislação e conteúdo específico do ensino básico predominaram. Já questões sobre a prática docente eram praticamente ausentes, o mesmo para questões sobre didática específica e metodologias de ensino. Os itens, em sua maioria, eram construídos para uma verificação meramente formal dos conteúdos, desarticulada dos aspectos relevantes para a Educação, a escola ou a sala de aula.

Dado, portanto, o sólido consenso entre os especialistas de que a qualidade da prática do professor é o fator mais relevante para a aprendizagem escolar (BAAH-BOATENG, 2013; HANUSHEK, 2011; PETTY et al., 2016), é imprescindível que os processos de seleção de professores sejam capazes de avaliar as habilidades necessárias para o exercício da docência. É neste contexto que se insere a proposta da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente, enquanto instrumento avaliativo nacional qualificado e capaz de avaliar habilidades relacionadas à prática docente em sala de aula, de adesão voluntária e escolha no uso dos resultados pelos entes subnacionais, a ser mobilizado na composição dos concursos.

2. Proposta de política pública: Prova Nacional de Concurso para Ingresso nas Carreiras Docentes

2.1 Coordenação Federal com sistema de adesão local dos municípios e estados

A Prova contempla um exame para seleção na carreira docente que pode ser utilizado de diferentes maneiras pelas secretarias municipais e estaduais de Educação. Sendo assim, trata-se de uma decisão autônoma das unidades federativas e redes municipais o uso (ou não) e a forma como ele será implementado em processos de ingresso no Magistério.

A estrutura para formulação e implementação da Prova passa pelas três esferas federativas, em consonância com o Art. 18 da Constituição Federal, e seus diferentes órgãos responsáveis pelos processos de ingresso na carreira docente. Dessa forma, é fundamental a participação dos representantes das secretarias estaduais e municipais, via Consed e Undime, no processo de concepção do exame.

Adicionalmente, a coordenação, a formulação e a aplicação do exame podem ser realizadas pelo órgão federal Inep³⁰, em articulação com a secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Além de mandato legal legítimo para tanto, o Inep tem experiência e capacidade técnica para a implementação em escala nacional de exames de alta complexidade, como o Enem e o Enade.

³⁰ É competência do Inep: propor e definir parâmetros, critérios e mecanismos de realização para as avaliações dos sistemas de Educação em todos os níveis e modalidades, bem como para os processos de certificação de competências, em articulação com os sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Acesso em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/competencias>.



Não obstante, é preciso que este órgão seja fortalecido para incorporar este exame adicional. Em especial, para o desenvolvimento de sistema que permita o uso flexível dos resultados pelas redes de ensino, sem comprometer a privacidade individual das informações protegidas pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) - Lei nº 13.709/2018.

Cada ente federativo, por sua vez, poderá decidir pela adesão e pela forma de utilização dos resultados do exame. Assim, por meio de normativo local, cada rede pode incorporar em seus concursos os resultados do exame, seja como etapa classificatória ou eliminatória do certame.

Além disso, constituir um comitê para deliberações sobre a prova pode ser uma alavanca importante. O comitê seria responsável por validar as decisões mais estratégicas relativas ao processo de implementação do exame, bem como apreciar a matriz de referência para a Prova, de modo a garantir que os objetivos da avaliação sejam atingidos.

2.2 Matriz de referência do exame com foco em conhecimentos e habilidades ligados à prática docente

Um dos elementos centrais da proposta da Prova é subsidiar estados e municípios com informações sobre o que se espera que um candidato à docência saiba e seja capaz de fazer, ou seja, os conhecimentos e habilidades do profissional. Desta maneira, é fundamental que esses candidatos sejam avaliados em relação a uma matriz que contempla saberes que eles, de fato, irão mobilizar no seu cotidiano como professores. Nesse sentido, há avanços importantes que podem ser conseguidos utilizando referenciais docentes com base no que os professores devem saber e saber fazer.



2.3 Aplicação de pré-teste com professores atuantes nas redes

Uma possibilidade para gerar confiança na implementação desta proposta é realizar os pré-testes dos itens do exame com professores ativos.

A implementação da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente apresenta-se como ferramenta potente na melhoria da seleção de professores e busca como resultados e impacto:

Resultados

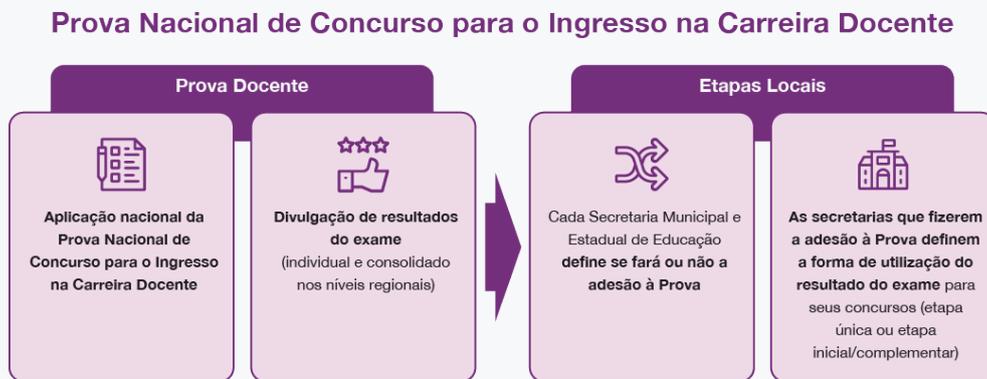
- ✔ Fortalecimento da qualidade dos processos de seleção das secretarias de Educação, contribuindo para o ingresso de profissionais melhores preparados para a carreira de professor;
- ✔ Redução dos custos de estados e municípios com a realização de concursos públicos, viabilizando o aumento de sua frequência.

Impacto

- ✔ Professores selecionados com práticas mais eficazes para impactar positivamente na aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

A figura 6 apresenta as etapas necessárias para uma boa implementação da Prova.

Figura 6: Etapas da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente



Elaboração: Profissão Docente.



3. REFERÊNCIAS

Normativos

BRASIL. Artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Estabelece como um dos princípios de valorização dos profissionais da Educação o ingresso exclusivo por concurso público. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. LEI nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

BRASIL. PORTARIA NORMATIVA nº 3, de 2 de março de 2011. Institui, no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/basica/concurso_docente/portaria_institui_prova_03032011.pdf



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: maio de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: maio de 2022.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009: Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009. Disponível em: <https://uenp.edu.br/documentos-parfor/2619-decreto-n-6-755-de-29-de-janeiro-de-2009/file>. Acesso em: maio de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Prodocência - Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prodocencia>. Acesso em: abril de 2022.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria GAB nº 220, de 21 de dezembro de 2021: Dispõe sobre o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/31122021_ParforNovoregulamentoPortaria220_2021SEI_23038.005296_2017_80.pdf. Acesso em: abril de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano de formação do professor abrirá 710 vagas de licenciatura. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>. Acesso em: abril de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. Decreto Federal nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Decreto Federal nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 12 ago. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 315, de 4 de abril de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de Educação Superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18977. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n° 07, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n° 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwOTZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Lei Federal n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 de ago. 2022.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 de ago. 2022.



Referências Bibliográficas

ABRUCIO, Fernando; Burgos, Fernando; Andrey, Gustavo (2020). Oferta e demanda de Professores no Brasil. Instituto Península, São Paulo. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/conteudos/pesquisas>

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

BLACK, Julia. *Calling Regulators to Account: Challenges, Capacities and Prospects (October 11, 2012)*. LSE Legal Studies Working Paper no. 15/2012, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2160220> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2160220>

BORN, Bárbara. Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível. In. O papel da prática na formação inicial docente. Org. Instituto Península/ Profissão Docente - 1.2d. São Paulo: Moderna, 2019.

DARLING-HAMMOND, L. *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

ESTRADA, R. (2013). *Rules rather than Discretion: Teacher Hiring and Rent Extraction*. Manuscript. Paris School of Economics, Paris, France. http://www.cedlas-er.org/sites/default/files/cer_ien_activity_files/estrada.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022

ESTRADA, R. (2019). *Rules versus Discretion in Public Service: Teacher Hiring in Mexico*. Journal of Labor Economics, Chicago, USA. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/700192>. Acesso em: 11 jul. 2022



GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GATTI, B. A. et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) — São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf

GATTI, Bernardete A. Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas / Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

HANUSHEK, E. A. (2011). *The economic value of higher teacher quality*. Economics of Education Review, 30, 466-479.

HANUSHEK, ERIC. (2019). *The Value of Smarter Teachers*. *The Journal of Human Resources*. Disponível em: <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BPiopiunik%2BWiederhold%202019%20JHR%2054%284%29.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022

Ikuta, Camila Yuri Santana. A qualidade no Programa Universidade para Todos (PROUNI), segundo os resultados de avaliação de cursos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) / orientador Gladys Beatriz Barreyro. São Paulo: s.n., 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 27 jun. 2022.



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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Nota Técnica n°
58/2020/CGCQES/DAES, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/Enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_58-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_CPC_2019.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Nota técnica: Resultado
do indicador de diferença entre os desempenhos observado
e esperado - IDD. Disponível em: http://Enadeies.inep.gov.br/EnadeResultado/pdfs/nota_tecnica%20-%20IDD.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Guia de boas práticas
de avaliação externa virtual in loco: Avaliadores e IES. Disponível
em: https://download.inep.gov.br/avaliacao_in_loco/guia_de_boas_praticas_avaliacao_externa_virtual_in_loco.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS
NO DEBATE EDUCACIONAL - IEDE. Docência em dados: uma
visão integral dos professores brasileiros, 2019. São Paulo.
Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Doc%C3%Aancia-em-dados_IP-IEDE_2019.pdf.
Acesso em: 15 ago. 2022.



LAMPERT, M. (2010). *Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean?* Journal of Teacher Education, 61 (1-2), 21-34.

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

NUNES, Edson de Oliveira; FERNANDES, Ivanildo; ALBRECHT, Julia. Documento de Trabalho n° 112. Regulação e Ensino Superior no Brasil. Observatório Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2014.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. Revisões das Políticas Nacionais para a Educação: Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil. 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/ocde/Repensando_a_Garantia_de_Qualidade_para_o_Ensino_Superior_no_Brasil_PT.pdf. Acesso em: maio de 2022.

PALMA, Juliana Bonacorsi. Atuação administrativa consensual. Estudos dos acordos substitutivos no processo sancionador. Tese de doutorado apresentada à Universidade de São Paulo. 2010.

PETTY TM, Good AJ, Handler LK. (2016). *Impact on student learning: National Board Certified teachers' perspectives*. Educ Pol Anal Arch. 24-49.

SCHWARTZMAN, S. Para além do SINAES. Apresentação na VI reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional, 2011. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/2011_sinaes.pdf. Acesso em: 15 ago. 2015.



SOUZA, V. C. Qualidade dos cursos de Pedagogia: discurso e prática da base docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, Goiânia, 2013.

VITÓRIA, M. I. C. et al. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 262-269, maio-ago. 2018.

WATT, H. M. G.; RICHARDSON, P. W. *Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale*. The Journal of Experimental Education, 2007, 75(3), p. 167–202. Heldref Publications.



TODOS
PELA
EDUCAÇÃO



 TODOSPELAEDUCACAO.ORG.BR

 /TODOSEDUCAO

 @TODOSEDUCAO

 @TODOSPELAEDUCACAO

 /USER.TODOSPELAEDUCACAO

 /COMPANY/ TODOSPELAEDUCACAO

 TODOS PELA EDUCAÇÃO