PRÁTICAS
CRIANÇAS
MUNDO
COTIDIANA
EDUCADORES
PROMOVENDO
DIMENSÕES
IMPLICAÇÕES
ESCREVENDO
DESENVOLVIMENTO

eape

SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

CONFIGURAÇÕES
LITERATURA
ESCREVENDO
PERSPECTIVAS
DEFINIÇÕES
INSTITUIÇÕES
CONVERSANDO
MATERIAIS
AÇÃO
ENSINO
CRECHES
GÊNERO
MÚSICAIS
LEGISLAÇÃO
CIÊNCIAS
PROMOVENDO
CIÊNCIAS
SAÚDE
SEXUALIDADE
ESPAÇO
ARTÍSTICOS
ESCOLA
LENDO
DIALOGAR

MATRIZ

DE FORMAÇÃO CONTINUADA

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

MATRIZ DE FORMAÇÃO CONTINUADA

DA SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - EAPE

Governador do Distrito Federal
Ibaneis Rocha Barros Junior

Secretária de Estado de Educação
Hélvia Miridan Paranaguá Fraga

Secretário Executivo
Isaías Aparecido da Silva

Subsecretária da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal
Maria das Graças de Paula Machado

Supervisão Geral
Maria Das Graças De Paula Machado –

Coordenação Geral
Orlando C. M. Cerqueira Filho – DIOP/EAPE
Vivina Amorim Sousa – DIOP/EAPE -

Grupo de Trabalho de Avaliação e Reformulação da Matriz de Formação Continuada e Matriz Curricular da EAPE
Henrique César De Oliveira Fernandes – Gabinete da SEEDF
Maria Cristina Carvalho De Oliveira – Gabinete EAPE
Luciana Almeida Lula Ribeiro – DIOP/EAPE
Marina Soares Nunes – DIOP/EAPE
Emanuela Alves Santos – DIOP/EAPE
Felipe da Cruz Dias – DIOP/EAPE
Deise Afonso Ramos – DIOP/EAPE
Euda Márcia Alves Dias – DIOP/EAPE
Júlio César Alves Sampaio – GETEB/EAPE
Wagner Lemos De Oliveira – GOET/EAPE
Luciana D'raldinne Rodrigues
De Souza Maciel – GEMEB/EAPE
João Rocha Dias Filho – GITEAD/EAPE
Roseane Badu Araújo – GEMEB/EAPE
Emília De Castro Luna – GETEB/EAPE
Paulo Sérgio Da Silva Sousa – GETEB/EAPE
Viviane Carrijo Volnei Pereira – GETEB/EAPE
Mariana Salles Portella Castro – GOET/EAPE
Nilza Maria Soares Dos Anjos – GOET/EAPE
Antônio Alves Siqueira Júnior – GITEAD/EAPE
Kalina Lígia De Almeida Borba – GITEAD/EAPE
Luciene Pereira – GITEAD/EAPE
Thiago Marques Pereira – GITEAD/EAPE
Bianor Domingues Júnior – GEMEB/EAPE
Patrícia Nazário Feitoza Duarte – GEMEB/EAPE
Lucas Vieira B. Neves – GOET/DIOP
Simone Moura Gonçalves – GOET/DIOP
Natália Machado Oliveira Deaquino – DITED/EAPE
Sandra Rodrigues Sampaio Campêlo– CRTE
Cláudio Antunes Correia – SINPRO
Berenice Darc Jacinto – SINPRO
Luciana Custódio De Castro – SINPRO
Danilo Luiz Silva Maia – DIOP/EAPE
Robson Santos Camara Silva – DIOP/EAPE
Ana Carolina Albernaz Mundim Tavares – SUBEB
José Euclides Chacon Neto – SUBEB
Luciana De Amorim Halushuk – SUGEP
Fernanda Patrícia Pereira – SUGEP
Andreia Lelis Pena – SUBIN
Samara Madureira Brito - SUBIN

Revisão De Texto
Marina Soares Nunes
Alzira Neves Sandoval
Bárbara Carolina Vanderley Boaventura

Revisão Final
Felipe da Cruz Dias

Sumário

1. APRESENTAÇÃO 5

1.1. Um breve histórico da criação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE 7

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 11

2.1. Aspectos e normativos legais referentes à Formação Continuada 11

2.2. Referencial teórico 15

2.3. Avaliação das aprendizagens 19

2.4. Formação de formadores 21

2.5. Conceitos e definições: Eixos, Dimensão, Ciclos e Percursos 22

2.6. A relação entre a pesquisa e a formação continuada 23

3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA MATRIZ CURRICULAR 25

3.1. Arquitetura da Matriz Curricular de Formação Continuada 25

3.2. Critérios de oferta e proposição de ciclos e percursos 29

3.2.1. Indicador de demanda e taxa de desistência 31

3.2.2. Indicador de Desempenho 32

3.3. Acessibilidade na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) 32

3.4. EAPE vai à Escola (EVAE) 34

3.5. Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD) 36

3.5.1. Elaboração da Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida 37

3.6. Proposição e organização de grupos de pesquisa 40

3.6.1. Submissão de proposta de grupos e projetos de pesquisa 42

3.6.2. Avaliação e seleção das propostas de grupos e projetos de pesquisa 43

4. CERTIFICAÇÃO DE ESTUDOS E PERFIL DO EGRESSO 45

4.1. Critérios para certificação dos ciclos e percursos 45

4.2. Perfil profissional do egresso dos ciclos de formação: o que esperar 45

5. MATRIZ CURRICULAR 47

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 48

APÊNDICE A - Modelo de formulário do Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD) 53

APÊNDICE B - Formulário de proposta para criação de grupo de pesquisa pela EAPE 54

APÊNDICE C - Formulário de projeto de pesquisa e plano de atividades 58

APÊNDICE D - Formulário de parecer acerca da proposta de criação de grupo de pesquisa 60

1. APRESENTAÇÃO

A formação continuada dos profissionais de educação é considerada tanto na literatura acadêmica como nas políticas públicas como elemento essencial para a melhoria da qualidade e equidade educacional, fundamental para o desenvolvimento político, social e econômico, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.

Na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a formação continuada é formulada e implementada pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e está ancorada nas Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, s.d.) e outros documentos normativos que se referenciam na perspectiva crítico-emancipatória e pós-crítica, estabelecendo que o processo formativo dos profissionais da educação precisa estar articulado com o mundo social, político e cultural, sem esquecer sua função institucional e social que é a de promover a melhoria das práticas profissionais para a melhoria das aprendizagens dos nossos estudantes (Lopes, 2013; Silva, 2008; 2011; Distrito Federal, s.d.).

A formação continuada dos profissionais da educação do Distrito Federal se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2005) e na Psicologia Histórico-Cultural (Vygostsky, 2001), entre outros fundamentos pedagógicos, por apresentarem elementos "objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos" (Distrito Federal, 2014a, p.31).

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF (Distrito Federal, 2014a, 2018c, 2018d, 2020b) teve que se adequar a esses novos pressupostos, tendo assim que coexistir com um hibridismo de correntes teóricas, ou seja, fazer com que os alicerces epistemológicos dialogassem com uma educação baseada em teorias críticas e pós-críticas de currículo. Desta forma, surgiu a necessidade de alteração do currículo de Educação Básica da SEEDF a fim de contemplar os conhecimentos essenciais trazidos pela BNCC, garantindo aos estudantes do Distrito Federal os mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todos os outros estudantes brasileiros (Brasil, 2018). As Diretrizes de Formação Continuada da EAPE afirmam que as ações de formação continuada devem superar o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento "[...] na medida em que valoriza os aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança e que propõe uma tomada de consciência dos problemas da prática, ao questionar reflexão

das causas e consequências da atuação profissional" (Nóvoa, 1992 *apud* Distrito Federal, s.d, p. 31).

A superação do caráter individual da educação concretiza-se por meio de ações de formação continuada orientadas pela perspectiva da escola como formadora da identidade profissional docente. Essa perspectiva é destacada por Nóvoa (1992) quando afirma que "[...] o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende" (Nóvoa, 1992, p. 5). Para o autor, o desenvolvimento dos docentes e a produção de novas práticas de ensino surgem, muitas vezes, das partilhas e reflexões entre os colegas, dentro dos espaços escolares.

A elaboração de uma Matriz Curricular própria se justifica pelo cumprimento de uma demanda do planejamento da SEEDF, visando atender políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação, que busque articular a expertise historicamente acumulada pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) com as demandas e necessidades da rede pública de ensino, visando a melhoria das aprendizagens dos estudantes.

A Matriz apresentada a seguir busca consolidar as ações desenvolvidas pela EAPE a partir de uma visão constituinte e integral das ações de formação continuada. As discussões foram conduzidas por um grupo de trabalho intersetorial, constituído por meio de portaria editada pelo Gabinete da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Este documento pretende promover a integração curricular através da organização de Eixos Estruturantes de Formação Continuada, reflexão sobre a prática dos profissionais da educação nas suas respectivas dimensões, Ciclos de Formação e Percursos, descritos na seção intitulada Pressupostos Teórico-Metodológicos. O presente documento está subdivido em Apresentação, Pressupostos Teórico-metodológicos, Organização do Trabalho Pedagógico na Matriz Curricular, Certificação de estudos e Perfil do egresso e Matriz Curricular. O texto é finalizado com a apresentação dos Apêndices. Vale ressaltar que a matriz curricular de ofertas dos ciclos e seus respectivos percursos será publicada anualmente em portaria específica.

1.1. Um breve histórico da criação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE

No Distrito Federal, a trajetória da política de formação continuada dos profissionais da educação coincide com a própria trajetória de desenvolvimento da rede pública de ensino do Distrito Federal, que, desde sua origem, orientou-se pela "preocupação com a constituição de um quadro qualificado de profissionais docentes e não-docentes" (Distrito Federal, s.d., p. 18).

Em sua gênese, o sistema de educação proposto para Brasília, no posto de nova capital, seguiu uma concepção escolar inovadora e de ruptura com os modelos de fragmentação educacional vigentes à época. Desse modo, foi formulado como um sistema educacional contínuo, integrado, integral e aberto a todos, em condições de igualdade de oportunidades, independentemente de classe social, questões culturais, étnicas ou de gênero, centrado no indivíduo e no desenvolvimento de suas potencialidades (Teixeira, 1962).

Esse sistema de educação buscava superar políticas educacionais fragmentadas, discriminatórias, de privilégios e de exclusão por um modelo educacional democrático, igualitário e integral. Para dar conta de tal desafio e seguir a pretensão manifestada por Anísio Teixeira, a instituição escolar teria de ser repensada em seus fundamentos, alterando seus objetivos, a sua organização, suas práticas pedagógicas e curriculares, bem como seus modos de funcionamento (Pereira, 2008).

A formação continuada, chamada então de aperfeiçoamento, foi uma preocupação dos principais agentes políticos, incluindo o presidente à época, Juscelino Kubitschek, para quem "era preciso dotar as escolas de boas condições de eficiência pedagógica e social, por critérios de seleção das professoras, preparadas convenientemente através de programa de aperfeiçoamento em adiantados centros do país" (Santis, 2002, p. 15). Para o alcance desse objetivo, os professores eram enviados para capitais, como Salvador e Rio de Janeiro, no intuito de conhecer experiências bem-sucedidas e ampliar sua formação profissional.

Com o intuito de propiciar aos profissionais da educação da rede pública de ensino do DF um espaço/tempo de reflexão sobre os seus fazeres e saberes, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal criou uma escola de formação continuada, denominada à época de Escola de Aperfeiçoamento[1] de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal (EAPE). Conforme Resolução n° 2.416, de 10 de agosto de 1988, o objetivo da fundação desta escola era favorecer melhorias no trabalho docente a partir da articulação teoria-prática e promover o aperfeiçoamento profissional de especialistas, professores e

[1] Historicamente, observa-se a presença de perspectivas de formação como "capacitação técnica", "treinamento", "reciclagem", "atualização profissional", "formação continuada". A perspectiva atual recai sobre a formação continuada na condição de um processo emancipador e permanente de desenvolvimento profissional e pessoal e de (re)construção de saberes necessários à atuação profissional e à transformação social.

demais servidores do quadro de pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal (Santis, 2002).

Mais de três décadas depois, o ano de 2019 se estabelece, historicamente, como o marco temporal de fortalecimento da escola de formação continuada, tornando-a proponente de políticas públicas, uma vez que esta escola de aperfeiçoamento se tornou Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, mantendo, porém, a sigla já conhecida e reconhecida em todo o Distrito Federal: EAPE.

O ano de 2020 é, particularmente, um marco histórico, no qual no qual a humanidade se viu obrigada a enfrentar uma pandemia que restringiu o convívio entre as pessoas. A situação desafiadora forçou a criação de estratégias para superar os problemas resultantes do isolamento social. Nesse cenário, a EAPE destacou-se por compreender a urgência de sua atuação naquele momento e por desempenhar um papel extremamente relevante na rede pública de ensino do Distrito Federal, o que repercutiu até mesmo em outros estados do país, tendo em vista o alcance das ações realizadas.

A EAPE oportunizou à rede pública de ensino formações na área de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) para adaptação às novas formas do fazer pedagógico, de modo a buscar transpor os problemas gerados pela pandemia. A adoção e uso de plataformas de streaming, nas ações de formação, aliados ao replanejamento dos encontros presenciais na EAPE possibilitou, além de um substancial incremento nas inscrições dos cursos, a redução das taxas de evasão, possibilitando a frequência de cursistas de regiões mais distantes, de forma mais eficaz. Em virtude do sucesso alcançado no planejamento e desenvolvimento deste modelo híbrido de formação, o mesmo foi incorporado às ofertas de percursos atuais e corresponde a grande parte da oferta disponível.

Ainda em 2020 foi aprovada a Lei nº 6.502, de 7 de fevereiro que institui e inclui, no calendário oficial de eventos do Distrito Federal, o dia 10 de agosto como o “Dia da Formação Continuada dos Profissionais da Educação no Distrito Federal”. A referida lei corrobora com os esforços na efetivação da formação continuada dos profissionais da SEEDF.

Para atender a demanda de formação continuada para os profissionais da educação, a EAPE, ao longo de sua história, tem desenvolvido um conjunto de ações formativas (sejam cursos, oficinas, palestras, seminários, mesas-redondas, rodas de conversa, entre outras) buscando superar a racionalidade técnica e tornar a formação uma prática sociocultural situada, que integra os conflitos próprios das interações humanas (Distrito Federal, s.d.).

Buscando aperfeiçoar suas ofertas de formação, a EAPE, no ano de 2022, aderiu ao programa Laboratório de Robótica, Inovação e Criação (LABCRIE), uma iniciativa

do Ministério da Educação (MEC), que será conduzida em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Rede Brasileira de Certificação, Pesquisa e Inovação (RBCIP). O principal objetivo do laboratório é apoiar a implantação de espaços dinâmicos, dedicados à formação continuada de professores da rede pública de ensino em inovação e tecnologias educacionais. Complementando esta ação, o Centro de Produção e Materiais Didáticos Centro Maker, é um projeto que visa inserir oficinas práticas de robótica e inovações, para alunos e professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, visando a expansão da robótica nas escolas. Todos os professores envolvidos no projeto farão formação na EAPE ministrado, pelos formadores do Centro Maker.

De forma paralela, o projeto oferecerá oficinas de robótica e eletrônica básica para diversos professores, além de projetos compartilhados buscando assim desenvolver o crescimento do uso da tecnologia, robótica e do pensamento computacional nas escolas, conforme proposta da nova base curricular.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1. Aspectos e normativos legais referentes à Formação Continuada

A garantia de educação pública de qualidade é um desafio que permeia as políticas públicas de Estado há muito tempo. Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996), um perfil de profissionais da educação foi, de fato, caracterizado e demonstrou-se a importância da formação continuada para esses profissionais, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Além disso, a LDB garantiu que a formação continuada para os profissionais da educação fosse realizada em seu local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior vinculadas a ele, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Ainda no âmbito nacional, o Plano Nacional de Educação 2014/2024 - PNE (cf. Lei nº 13.005/2014) estabelece como uma de suas metas: "[...] até o último ano de vigência deste PNE, garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" (Brasil, 2014, Meta 16).

Já no contexto local, em colaboração com a União, o Plano Distrital de Educação do Distrito Federal 2015/2024 - PDE (cf. Lei nº 5.499/2015) sistematiza ações e define diretrizes para a Política de Formação Continuada, estabelecendo o compromisso do Poder Público do Distrito Federal de garantir:

> - [...] a política distrital de formação dos profissionais da educação de que trata o art. 61, I, II e III, da LDB, assegurando formação adequada a todos no prazo de vigência deste Plano (Distrito Federal, 2015, Meta 15);
>
> - [...] aos profissionais da educação básica a formação continuada em serviço dentro da jornada de trabalho (Distrito Federal, 2015, Estratégia 15.1);
>
> [...] [e implantar] política distrital de formação continuada para os profissionais da educação do sistema de ensino, bem como o aproveitamento dessa formação pelo sistema de ensino na atuação dos egressos (Distrito Federal, 2015, Estratégia 15.7).

Assim, a implementação de políticas de formação continuada com base em referenciais legais estabelece e reforça o papel da EAPE como órgão responsável pela formulação, implementação e avaliação das atividades de formação continuada, compreendidas como atividades crítico-reflexivas e de natureza teórico-prática. Tais atividades impulsionam o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores da

educação, assim como o aperfeiçoamento da instituição educacional, tendo como pilar a perspectiva crítico-emancipadora para a pesquisa e a formação continuada (Silva, 2018).

Dentre os marcos regulatórios que tratam do tema, destacam-se, além do já citado Plano Distrital de Educação (Distrito Federal, 2015), a Portaria nº 281/2015, que institui a Qualidade de Vida, Saúde e Bem-estar para Servidores Públicos da SEEDF no Ambiente de Trabalho e para Servidores Aposentados – PQVT (Distrito Federal, 2021), os Planos de Carreira dos servidores da carreira Magistério Público da Educação (cf. Lei nº 5.105/2013) (Distrito Federal, 2013a), e dos servidores da carreira Assistência à Educação (cf. Lei nº 5.106/2013) (Distrito Federal, 2013b), a Portaria nº 259/2013, que estabelece os procedimentos necessários para a progressão funcional (Distrito Federal, 2013c), a Portaria nº 80/2023, que dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da EAPE (Distrito Federal, 2022), bem como o próprio Regimento Interno da SEEDF (cf. Decreto nº 38.631/2017) (Distrito Federal, 2017).

Além disso, o PDE (2015) prevê a oferta de formação continuada em nível de pós-graduação para todos os profissionais da educação. No documento, ficam inclusive definidas nas metas tanto os tipos como as proporções de pós-graduação. O objetivo é atingir a totalidade dos profissionais de educação que atuam na educação básica pública em cursos de especialização, além de 33% em cursos de mestrado stricto sensu e 3% em cursos de doutorado, nas respectivas áreas de atuação profissional. Dessa forma, o PDE revela-se mais enfático e ambicioso que o Plano Nacional de Educação ao ampliar a pós-graduação a todos os profissionais da educação, com a proposição de percentuais específicos (Distrito Federal, 2015).

Para tornar possível o cumprimento das referidas metas, o PDE lança mão de estratégias que estão em consonância com uma de suas diretrizes, destacada sem seu artigo 2°, inciso X: ambiciona-se a "[...] valorização dos profissionais da educação, com carreiras estruturadas, remuneração digna e qualificação adequada às necessidades do sistema de ensino do Distrito Federal, promovendo e garantindo a formação inicial e continuada nos diversos níveis" (Distrito Federal, 2015).

Na primeira estratégia disposta da meta 16, do PDE, observa-se a preocupação com a qualidade da formação continuada oferecida, que deve:

> [...] garantir que todos os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e os contextos dos vários sistemas de ensino, e assegurar aos demais profissionais da educação acesso à formação em nível de pós-graduação (Distrito Federal, 2015, Meta 16.1).

Torna-se relevante destacar também a estratégia 16.3, do PDE, que objetiva ofertar intersetorialmente política de formação continuada e pós-graduação por área de

conhecimento e atuação a todos os profissionais da educação, em todas as etapas e modalidades de ensino, a qual inclui os profissionais da Carreira Assistência como público-alvo na formação continuada e em serviço (Distrito Federal,2015).

A Estratégia 16.4 do PDE objetiva "consolidar a política distrital de formação dos profissionais da educação básica, definindo diretrizes, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas". Assim, com o propósito de contribuir com a estruturação da política de formação continuada na SEEDF, foram elaboradas e publicadas as Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, s.d.).

Nesse sentido, enfatiza-se que a proposta de organização do trabalho pedagógico desta subsecretaria considera também como marcos normativos:

- Resoluções nº 02 de 20 de dezembro de 2019 e nº 01 de 27 de outubro de 2020, que definem as Diretrizes de Formação Inicial e a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, respectivamente;
- Base Nacional Comum Curricular (2018);
- Decreto nº 39.468 de 21 de novembro de 2018, que institui a Política e Capacitação e Desenvolvimento para os Servidores da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Distrito Federal;
- Portaria nº 388 de 29 de novembro de 2018, que dispõe das atividades desenvolvidas pelas Oficinas Pedagógicas (Distrito Federal, 2018b) e;
- Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do DF (Distrito Federal, 2014a, 2018c, 2018d, 2020b).

Segundo a Política Distrital de Capacitação e Desenvolvimento, regulamentada pelo Decreto nº 39.468 de novembro de 2018, com diretrizes, objetivos e finalidades comuns para todos os servidores da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal deve conduzir sua política setorial de formação continuada, observando aspectos da referida norma (Distrito Federal, 2018a).

As Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (s.d.) compreendem que o processo de formação continuada tem objetivos múltiplos e devem informar, formar e transformar. Este processo tem caráter informativo quando atualiza e contextualiza os conhecimentos historicamente acumulados, "[...] forma e transforma os profissionais da educação à medida que modifica e/ou agrega as concepções práticas e os conceitos trazidos por eles para o espaço-tempo da formação, que, por conseguinte, informam, formam e transformam as pessoas quando podem reconstruir a própria sociedade" (Distrito Federal, s.d., p. 11).

Os referenciais de formação continuada apontam que o trabalho pedagógico desenvolvido por formadores e cursistas devem propiciar um processo de reflexão sobre a prática dos profissionais da educação nos mais distintos campos de atuação em múltiplas dimensões: teórica, metodológica e prática. As Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF têm como propósito.

> [...] pautar teórica e conceitualmente os debates, as ações de formação e as demais articulações que se fizerem necessárias ao fortalecimento da gestão escolar, do trabalho pedagógico integrado, da coordenação pedagógica, do currículo de educação básica, do regimento escolar, das diretrizes de avaliação e de outros textos orientadores das escolas públicas e dos demais setores da SEEDF (Distrito Federal, s.d., p. 9).

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019) estabelece, no inciso VII do seu artigo 12, que são obrigações do diretor e vice-diretor (articulados aos colegiados) "[...] estimular a formação continuada para o aprimoramento dos profissionais que atuam na unidade escolar por meio de ações pedagógicas que favoreçam o seu desenvolvimento" (Distrito Federal, 2019). Para concretizar essas ações, os artigos 119 e 120 deste documento determinam que a coordenação pedagógica constitui um espaço-tempo de reflexão dos processos pedagógicos e de formação continuada, o que é referendado pelo art. 34, da Portaria nº 55/2022, quando afirma que o servidor poderá fazer curso de formação continuada em um dos dias destinados à coordenação pedagógica individual (Distrito Federal, 2022a).

Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais da educação da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal situa-se em um cenário promissor, pois está fundamentada em um conjunto de marcos institucionais e legais que respaldam as ações formativas docentes no Brasil. De forma sintética, além de reportar-se à Resolução nº 1 de 27 de outubro de 2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), utilizou-se das legislações nacionais e distritais que subsidiam a formação continuada para todas as carreiras que atuam na educação pública no DF, incluindo também os demais profissionais da educação além daqueles pertencentes à carreira Magistério da SEEDF.

Segundo o Art. 4º da Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação (2020), a

> [...] Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

2.2. Referencial teórico

Esta Matriz de Formação Continuada da EAPE visa atender às necessidades fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos servidores da Rede Pública de Ensino, estando em consonância com as Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2015; s.d.) e com a Resolução nº 01 do CNE:

> [...] A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas (Brasil, 2020, Art. 12).
>
> [...] A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (Brasil, 2020, Art. 13).
>
> [...] A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional (Brasil, 2020, Art. 14).

Do ponto de vista teórico-metodológico, os documentos norteadores produzidos pela SEEDF baseiam-se na Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 2001; 2003) e na Pedagogia Histórico-Crítica (Gasparin, 2012; Saviani, 2005; 2012), que constituem uma operacionalização do método dialético de construção do conhecimento, pautado no percurso prática-teoria-prática.

O comportamento dialético reflete-se na formação continuada dos profissionais da educação, sendo necessário considerar ainda aspectos das teorias pós-críticas, propostos nos documentos da própria SEEDF que englobam o desenvolvimento de habilidades e competências trazidos pela BNCC (2018) e pelo Currículo em Movimento (Brasil, 2018; Distrito Federal, 2018c, 2020b; Lopes, 2013).

Com a publicação da 2ª edição do Currículo em Movimento (2018), complementações das concepções pedagógicas da SEEDF são apresentadas, visando reforçar a formação de cidadãos conscientes sob a concepção multiculturalista para buscar a efetivação da práxis dos direitos humanos e valores sociais, além de propiciar a aquisição de um conjunto de aprendizagens essenciais através do desenvolvimento de uma educação integral que conjugue e desenvolva as habilidades e competências para o exercício da plena cidadania e para o mundo do trabalho (Distrito Federal, 2018c, 2018d).

Para Santomé (1998), as propostas curriculares integradas devem favorecer a descoberta de condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos dos conhecimentos

existentes na sociedade, possíveis a partir da conversão das salas de aula em espaços de construção e aperfeiçoamento de conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores, num processo de reflexão. Sob esse prisma, o currículo se pauta

> [...] na busca da integração das diferentes áreas do conhecimento e experiências, com vistas à compreensão crítica e reflexiva da realidade. [...] A organização do processo de ensino-aprendizagem em uma situação próxima daquela na qual o conhecimento será utilizado, facilita a compreensão e favorece as aprendizagens dos estudantes (Distrito Federal, 2014a, pp. 63-68).
>
> A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado (Brasil, 2017, p. 14).

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Assim, ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento das competências exigidas ao estudante do século XXI, para que desta forma ocorra a promoção do pensamento crítico, colaborativo e responsável, com vistas a subsidiar instrumentos promotores de autonomia, da empatia e da cidadania (Distrito Federal, 2020a). Isto será feito,

> [...] por meio de uma indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 15).

Assim, as propostas de formação continuada, devem ter por objetivo:

- Propiciar reflexões teórico-práticas acerca das especificidades do trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- Entender e aplicar os conceitos e premissas quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, potencializando assim o desenvolvimento do “aprender a aprender”;
- Promover o desenvolvimento de competências para “aprender a conviver” com as diferenças e as diversidades;
- Fornecer subsídios para o cursista analisar concretamente sua prática e apontar possibilidades de mudanças em suas ações no contexto educacional;

- Avaliar e desenvolver a capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos estudantes;
- Fomentar aos profissionais da educação a reflexão sobre a prática e produção de conhecimento.

Nesse sentido, reporta-se às resoluções do CNE as quais definem e instituem a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC) devendo contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores (Brasil, 2019, 2020).

Sendo assim, a formação deve ter uma visão sistêmica que inclua a formação continuada com essas novas formas pedagógicas de agir, exigindo que estes processos proporcionem um movimento vivo, dinâmico e processual e que responda à constituição dos profissionais da educação em sua complexa integralidade.

Nesse ponto de vista, apresenta-se uma nova organização e concepção de oferta de ação de formação continuada para os profissionais da educação do Distrito Federal, na perspectiva da formação integral da pessoa humana, em suas dimensões ética, estética e política (Brasil, 2013).

Assim, a EAPE subsidia a vivência de espaços de formação continuada para a construção e aprimoramento das aprendizagens das carreiras Magistério e Assistência.

Conforme a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC), as competências profissionais docentes devem abranger elementos da organização curricular, ou seja, as competências devem organizar o conhecimento, definir quais são importantes, quais devem ser acionadas na resolução dos problemas da vida prática e quais são os problemas a serem resolvidos. No artigo 3, lê-se:

> As competências profissionais indicadas na BNC - Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:
>
> I - conhecimento profissional;
>
> II - prática profissional e
>
> III - engajamento profissional (Brasil, 2020).

Quanto a essas três dimensões, há que se considerar que estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das competências gerais e específicas dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), além da apropriação e aplicação dos conceitos dessas dimensões:

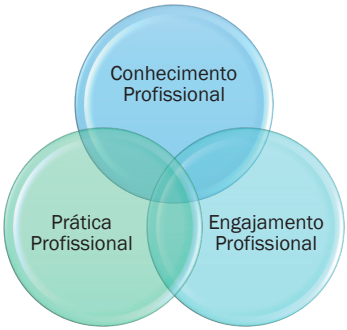
a. A dimensão do **Conhecimento Profissional** valoriza o desenvolvimento cognitivo, especificamente a compreensão e aplicação do conhecimento, ações como compreender, desenvolver e utilizar os conhecimentos para ensinar (saber e saber fazer). Esta dimensão está associada com a prática e se relaciona com o que existe na realidade concreta e com as experiências diretas de alunos e professores e envolve demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, processos e "dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidas na BNCC e no currículo".

b. Já a dimensão da **Prática Profissional** é entendida como a associação contínua entre o conhecimento cognitivo profissional e os procedimentos metodológicos de ensino. Essa forma de conceber a prática exige que os cursos de formação selecionem conhecimentos teóricos que possam ser conjugados com atividades práticas que estimulem a capacidade de identificar, organizar e avaliar os objetos de ensino da educação básica. Essa dimensão é percebida como um processo em constante movimento de ação-reflexão-ação na constituição de uma práxis que transforma a realidade e qualifica os processos de ensino e de aprendizagem na relação dialógica entre a constituição da prática profissional e a realidade concreta dos diferentes espaços escolares/educacionais;

c. Quanto à dimensão do **Engajamento Profissional**, sua relação com o Conhecimento e a Prática Profissional visa desenvolver atitudes e valores nos professores em que as palavras "construir, comprometer-se, engajar-se, conhecer-se e cuidar" são basilares na definição das competências para a docência. Essa dimensão é o compromisso moral e ético do professor com os alunos, os seus pares, a comunidade escolar e os diversos atores do sistema educacional. Essa dimensão possibilita o desenvolvimento do trabalho pedagógico em prol da transformação da realidade, um engajamento social que faça com que os professores se tornem, de fato, comprometidos com a aprendizagem dos estudantes, e que coloque em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.

Portanto, partindo da perspectiva já citada, a formação continuada ofertada pela EAPE deve abranger o entrelaçamento dessas três dimensões fundamentais, conforme apresentado na Figura 1, mantendo a relação interdependente, de integração e de complementaridade na ação docente no âmbito da Educação Básica.

Figura 1 -Representação esquemática da relação entre as dimensões



Fonte: elaboração própria

Essa tríade das dimensões não se separa, mas se unifica em um todo direcionador da formação docente.

Em suma, esta Matriz propõe a organização das ações de formação a partir de uma perspectiva integral que se estrutura pela relação de interdependência, de integração e de complementaridade das três dimensões das competências docentes e, por meio da estruturação de Eixos Integradores, Ciclos de formação continuada e Percursos. Todos esses elementos são estruturantes e permanentes no processo de formação continuada ofertada pela EAPE e constituem a base para o desenvolvimento do ensino, da práxis docente e da pesquisa no espaço escolar.

2.3. Avaliação das aprendizagens

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal orienta seus processos avaliativos por meio das Diretrizes de Avaliação Educacional para a Rede Pública de Ensino (Distrito Federal, 2014b), elaborada a partir da análise de leis, regimentos, regulamentos, concepções e práticas de avaliação vivenciadas nas escolas públicas do Distrito Federal.

Embora o termo avaliação seja polissêmico, a SEEDF entende que ele se constitui por um conjunto de instrumentos/procedimentos pelos quais a análise qualitativa se sobrepõe à análise quantitativa, que se realiza de forma contínua e se caracteriza pela busca da garantia da aprendizagem de todos os envolvidos no processo educativo (Hadji, 2001).

Para além das avaliações somativas, mesmo reconhecendo seu lugar nesse processo, é preciso compreender a avaliação como um processo contínuo e multidimensional,

que deve reverberar suas intencionalidades e seu compromisso com a garantia das aprendizagens de todos. Para tanto, é preciso construir processos formativos que rompam com a mera função classificatória e que venham colaborar com a construção de uma educação pública de qualidade referenciada nos sujeitos sociais, compreendendo que segundo Villas Boas (2013 *apud* Distrito Federal, 2014b):

> [...] Avaliar não se resume à aplicação de testes ou exames. Também não se confunde com medida. Medir é apenas uma pequena parte do processo avaliativo, correspondendo à obtenção de informações. Analisá-las para promover intervenções constantes é o que compõe o ato avaliativo; por isso, as afirmativas de que, enquanto se aprende se avalia e enquanto se avalia ocorrem aprendizagens, são válidas tanto por parte do docente quanto do estudante. Esse processo é conhecido como avaliação formativa, ou seja, avaliação para as aprendizagens (Villas Boas, 2013 apud Distrito Federal, 2014b, p.10).

No contexto da formação continuada, a avaliação formativa apresenta-se como recurso pedagógico facilitador de aprendizagens que propiciam desenvolvimento profissional, formativo e pessoal dos cursistas, propiciando um processo permanente de reflexão e estudo.

A avaliação no contexto das ações de formação continuada, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos servidores das carreiras Magistério e Assistência, precisa ser realizada de forma contínua e integrada aos Ciclos de formação e Percursos, devendo propiciar reflexões necessárias para que o cursista construa a sua aprendizagem. Ela não deve ser estanque, temporal ou desarticulada dos objetivos de formação.

A aplicação de metodologias ativas permite aos cursistas não somente a participação efetiva na aprendizagem, resultando na melhoria da qualidade do ensino bem como também proporciona a aplicação direta do conhecimento apreendido (Herzer *et al*., 2016). Como exemplo dessas metodologias temos a Aprendizagem Baseada em Problemas (APB) (*Problem Based Learning*, PBL), que permite aos cursistas compreenderem e aplicarem os conhecimentos desenvolvidos, solucionando problemas identificados em sua realidade e proporcionando uma discussão com os pares sobre as soluções propostas e os resultados obtidos, tornando-os ativos na construção do conhecimento (Hansen, 2006; Yew, Goh, 2016). Essa metodologia coaduna com a realização da Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD), a ser realizada pelos cursistas com o objetivo de refletir sobre suas práticas pedagógicas, a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, o auxílio à promoção de intervenções necessárias em cada contexto escolar, avaliando o impacto do trabalho de formação.

2.4. Formação de formadores

Segundo Santos (2005), a formação continuada de professores, dada a sua importância, pode ser dividida em dois movimentos concomitantes e correlacionados. O primeiro analisa a formação enquanto objeto de estudo de pesquisadores que visam compreender não somente a natureza do trabalho docente, mas também os elementos que potencializam a capacidade profissional. O segundo, igualmente importante, ocorre principalmente em órgãos da administração pública, que busca definir e desenvolver diretrizes, normativas e políticas públicas de formação.

De forma geral, a formação dos formadores deve considerar os recursos necessários para que o conhecimento seja efetivamente aplicado e promova a reflexão dos sujeitos, caso contrário, o formador torna-se um mero informador, com cópias de conteúdos e ações descontextualizadas, permitindo pouco crescimento profissional (Borges; Carvalho, 2020).

Em sua pesquisa, Jesus (2018) analisou a influência das experiências anteriores de professores, ainda enquanto discentes, nas concepções de ensino e aprendizagem de Matemática. Ficou constatado que as experiências influenciam as práticas pedagógicas, fomentando nos docentes o desejo de superar as dificuldades apresentadas e propiciando uma aprendizagem prazerosa aos estudantes. Essa constatação vai ao encontro do que Josso (2010) afirma, que um dos objetivos da formação continuada de adultos deve ser o aumento da capacidade de autonomia do sujeito e, portanto, de iniciativa e criatividade. É fundamental “aprender a aprender”, refletindo sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida. Essa tendência de formação docente é necessária, principalmente porque busca dar voz aos professores, sendo uma forma de assegurar que eles sejam ouvidos e representados por si mesmos (Larrosa, 2015).

A aplicabilidade dos conceitos e a própria noção de tempo e espaço de formação têm se alterado com os adventos tecnológicos, permitindo aos formandos e formadores maior interação e trocas, possibilitando que os professores identifiquem suas fragilidades de formação inicial e busquem as formações continuadas, não se limitando ao modelo tecnicista que dissocia teoria e prática (Gadotti, 2000; Santos, 2018; Marques, 2021).

No intuito de regulamentar a formação continuada de professores, foi publicada, em 27 de outubro de 2020, a Resolução nº 1 do CNE, que estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que traz em seu artigo 4º que a:

> [...] Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de

competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

Tal artigo reflete a importância atribuída à formação, ressaltando-se o papel do formador no desenvolvimento de competências do professor/cursista. Assim, dado o valor do papel do formador no desenvolvimento dos cursistas e, consequentemente, na qualidade da educação ofertada aos estudantes da rede pública de ensino, a formação dos formadores tem extrema relevância no planejamento estratégico para a melhoria das aprendizagens dos estudantes da SEEDF. Em decorrência disso, a distribuição da carga horária destinada à formação continuada dos formadores é regulamentada em portaria que dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da EAPE.

A formação continuada para os formadores permite a reflexão sobre sua prática, para além da ideia de treinamento ou atualização profissional. A proposta é que haja dois momentos de formação dos formadores um ofertado pelas diretorias da EAPE, de acordo com a temática escolhida, visando abarcar temas pedagógicos e técnico-administrativos, legislações pertinentes e assuntos de relevância para a educação. Estes momentos de formação de formadores terão calendário específico, de acordo com o planejamento da gestão.

O segundo momento é oportunizado pela participação em grupos de pesquisa que permitirá o aprimoramento em temas de relevância para as práticas profissionais do formador. A participação em grupos de pesquisa é regida por editais e portarias específicas desta Subsecretaria e os formadores que não estiverem participando de nenhum grupo de pesquisa da EAPE deverão desenvolver outras ações para sua formação, a serem definidas pela sua chefia. De acordo com Chartier (1998), é preciso “encontrar os mecanismos para articular não prática e formação, mas formação inicial e formação permanente de um lado e, de outro, formação e pesquisa em educação” (Chartier, 1988, p. 68).

2.5. Conceitos e definições: Eixos, Dimensão, Ciclos e Percursos

Os **Eixos Integradores** são constituídos por temáticas significativas aos processos de aprendizagem, de desenvolvimento humano e profissional, devendo favorecer a reflexão teórico-prática, constituindo-se como campos de formação continuada e de linhas de pesquisa. A função dos eixos é conectar, inter-relacionar e possibilitar o desenvolvimento processual e contínuo de experiências vivenciadas em ações de formação continuada propostas por esta Subsecretaria de Formação. Eles são compostos por um conjunto de Ciclos de Formação, os quais dialogam entre si a partir dos aspectos pedagógicos, teóricos, práticos e metodológicos presentes em seu objetivo.

A **Dimensão** refere-se aos objetivos operacionais, determinados pela extensão, grau de profundidade e campo de abordagem da ação de formação que visam propiciar o pleno desenvolvimento dos cursistas, sendo fundamentais, interdependentes, resultando em integração e complementação na ação docente. São agentes norteadores conceituais, orientando o planejamento dos Ciclos e Percursos ofertados.

Cada **Ciclo de Formação** é composto por percursos, oficinas, palestras, seminários, webinários, lives e demais ações de formação continuada, de mesma natureza conceitual, que dialogam entre si, de forma articulada, a partir dos aspectos teóricos. São desenvolvidos com o intuito de perceber, estreitar e produzir novos caminhos para o diálogo entre a fundamentação teórica e as situações práticas pertinentes à ação profissional do servidor da SEEDF.

Os **Percursos** são ações de formação continuada, estruturada sobre uma temática específica que alia teoria e prática, a fim de desenvolver habilidades e/ou aprimorar competências com vistas a transformar a prática profissional do cursista. Constituem a parte operacional integrante dos Ciclos de Formação e contam com carga horária variável com propósito específico de ensinar e/ou aprofundar conhecimentos necessários e pontuais sob demanda evidenciada e oriunda da rede pública de ensino.

2.6. A relação entre a pesquisa e a formação continuada

O Plano Distrital de Educação (Distrito Federal, 2015), em suas estratégias 14.2 e 14.6 da Meta 14, visa promover a inovação e estimular a pesquisa aplicada no Sistema de Ensino do Distrito Federal, com a participação da Fundação de Apoio à Pesquisa (FAP/DF), através do incentivo à atuação em rede e ao fortalecimento de atividades de pesquisa.

Ainda neste sentido, as Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF apontam para a importância estratégica de estruturar as atividades de pesquisa na EAPE através da constituição de Grupos de Pesquisa por parte dos próprios formadores em seus contextos de atuação nas gerências.

> Os formadores da EAPE e os demais profissionais poderão realizar pesquisas sobre as próprias práticas, para a produção tanto de conhecimentos no âmbito da formação continuada quanto de outros conhecimentos de interesse à área da educação básica. Nesse sentido, é necessária a constituição de Grupos de Pesquisa, com profissionais da rede pública e apoio de instituições externas ou outros setores da SEEDF, orientados a fortalecer iniciativas de pesquisas sistematizadas para a Rede Pública de Ensino do DF (Distrito Federal, s.d., p. 48).

Assim, a pesquisa está prevista e regulamentada em Portaria que rege a estrutura administrativa e pedagógica da EAPE, na qual se encontram as instruções mais gerais para

criação e funcionamento dos Grupos de Pesquisa. Esse documento ressalta a importância das dimensões orientadoras das pesquisas a serem realizadas no âmbito da EAPE. Dito de outra maneira, a formação continuada dessa instituição terá como aliada a pesquisa.

Quando esse potencial formativo da pesquisa – subsumido no chamado princípio educativo da pesquisa – é examinado mais acuradamente, vê-se o forte impulso que a atividade de pesquisa exerce no desenvolvimento da criatividade, do senso crítico e do compromisso autoral em um ambiente de aprendizagem.

> Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é sobretudo aprender em sentido criativo. É possível aprender escutando aulas, tomando nota, mas aprende-se de verdade quando se parte para a elaboração própria, motivando o surgimento do pesquisador, que aprende construindo (Demo, 2011, p. 44).

Assim, a atividade de pesquisa deve ser algo a ser desenvolvido no ambiente de formação continuada tanto por formadores quanto por cursistas. "[...] O professor precisa investir na ideia de chegar a motivar o aluno a fazer elaboração própria, colocando isso como meta da formação" (Demo, 2011, p. 90). É nesse aspecto de proporcionar um espaço enriquecido para aprendizagem em sentido criativo que a pesquisa deverá ser considerada na EAPE. Levando também em conta o potencial da pesquisa para impulsionar o enriquecimento das ações de formação e de uma compreensão mais detalhada dos desafios da educação básica,

> (...) a formação continuada necessita da pesquisa para retroalimentar pedagógica e epistemologicamente sua ação prática, e complementar a formação inicial. Através da pesquisa é possível diagnosticar as necessidades formativas e colocá-las em prática. O desenvolvimento de pesquisas que façam a imersão nas problemáticas do ensino e da aprendizagem pode contribuir de forma significativa para a compreensão das nuances dos problemas educacionais (Arantes *et al*., 2022, p. 43-44).

3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA MATRIZ CURRICULAR

3.1. Arquitetura da Matriz Curricular de Formação Continuada

Oportunizar a escolha de Ciclos e Percursos adequados às necessidades reais e atuais da rede pública de ensino é o propósito deste documento e um grande desafio. Para tanto, se pensa em uma estrutura que possibilite a cada profissional uma formação continuada eficaz ao longo de sua carreira, adequada às necessidades individuais e coletivas, e que possa representar desenvolvimento mais amplo aos profissionais da educação. Assim, ao definir este objetivo para o aperfeiçoamento do trabalho, os anseios da comunidade escolar são atendidos, por meio de uma escuta ativa e sensível, que vai desde as avaliações dos percursos por parte dos cursistas, Unidades Escolares, Coordenações Regionais de Ensino e Subsecretarias até a análise constante dos resultados das ações como escola de aperfeiçoamento, por meio de indicadores pré-determinados, como por exemplo, indicador de demanda ou de desempenho.

Em geral, a maior parte das tentativas de formação conhecidas ocorre por meios tradicionais e de forma fragmentada, o que dificulta alteração nas práticas docentes, pois mudar as práticas educativas exige diversas estratégias e tempo de consolidação, o que não depende somente da duração dos cursos. Mesmo que os professores estejam convencidos de que precisam mudar sua prática, muitas vezes eles têm dúvidas e dificuldades para aplicar os princípios propostos em situações de trabalho.

Candau (1999) indica que a formação continuada não pode ser concebida como uma forma cumulativa de cursos, palestras, seminários ou técnicas, mas sim como espaços de provocação, reflexão e possibilidades de aperfeiçoamento de práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação. Entende-se a formação continuada como um processo dinâmico e integrado ao cotidiano dos profissionais, apresentada aqui por meio de Ciclos e Percursos que dão sentido, intercomunicabilidade e complementação a um processo, inicialmente individual e posteriormente coletivo, na perspectiva de uma formação contínua e permanente que busque constantemente atender às necessidades perenes e inerentes à profissão e de promover aprendizagens e aprendizados.

Assim, esta Matriz de Formação propõe o desenvolvimento de uma arquitetura de formação continuada que possa atender às expectativas da rede pública de ensino, mais adequada às necessidades dos profissionais do século XXI, aliada às novas tecnologias disponíveis. A possibilidade de realização de formações mais objetivas, pontuais e ágeis busca atender às necessidades do cursista em encontrar e/ou desenvolver respostas às

questões individuais que os acompanhem no cotidiano de seu ambiente escolar, de acordo com sua necessidade. A adoção da organização do trabalho pedagógico de formação apresentada vem ao encontro dessas necessidades, trazendo sentido e comunicação entre os vários Ciclos e Percursos, organizados por dimensões operacionais que estão subordinadas aos Eixos de formação.

Desse modo, os Eixos Integradores orientam e são integrados por diversos ciclos formativos, englobando temáticas amplas necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional e humano. Sua função é conectar, inter-relacionar e dar sentido construtivo, processual e contínuo às experiências formativas ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e às pesquisas realizadas no âmbito desta Subsecretaria. Os eixos propostos para essa Matriz de Formação Continuada são:

- **Eixo 1**: Aprendizagens, Ludicidade e Tecnologias;
- **Eixo 2**: Planejamento e Práticas de Gestão Pedagógica;
- **Eixo 3**: Fundamentos, Política, Gestão Educacional e Qualidade de Vida no Trabalho - QVT;
- **Eixo 4**: Diversidade e Inclusão.

Considera-se também que os eixos criam laços de pertencimento temático-didático que possibilitam a integralidade do processo de formação, na intenção de propiciar o entendimento de que a formação continuada é um processo incessante e atemporal intimamente integrado à práxis cotidiana das carreiras Magistério Público e Assistência à Educação. A definição conceitual e o campo de discussão de cada eixo são apresentados a seguir:

- **Aprendizagens, Ludicidade e Tecnologias:** abrange as ações formativas de caráter específico de cada área do conhecimento e o impacto da tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem e a ludicidade como elemento essencial para a construção de aprendizagens. Assim, se relaciona, em todas as áreas do conhecimento, com as questões teóricas, metodológicas, com a ludicidade e com os processos de avaliação em todos os níveis, visando garantir as aprendizagens de todos. Relaciona-se ainda com o conceito de Cultura Digital, que, segundo a BNCC (2018), refere-se às perspectivas do impacto das tecnologias digitais e da conexão em rede na sociedade e no modo como essas tecnologias são apropriadas nas esferas de trabalho e da vida pessoal, possibilitando a comunicação, o acesso, a produção de informações e a construção de conhecimentos, a fim de resolver problemas e exercer o protagonismo e a autoria. Também deve gerar reflexão de como as Tecnologias Digitais de Comunicação (TDCIs) e Informação operam nos processos de

inclusão e exclusão social. Este eixo percebe ainda a ludicidade como um elemento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento.

- **Planejamento e Práticas de Gestão Pedagógica:** abrange as ações de formação referentes ao planejamento pedagógico, ao desenvolvimento e gestão curricular e à organização do trabalho pedagógico da rede. Partindo do Currículo em Movimento e das Diretrizes de Avaliação, assume o compromisso com a educação integral qualitativa, com a garantia das aprendizagens necessárias à educação básica, com a alfabetização e os multiletramentos.
- **Fundamentos, Política, Gestão Educacional e Qualidade de Vida no Trabalho - QVT:** abrange as ações de formação que envolvam os processos técnico-pedagógico-administrativos. Os ciclos de formação desse eixo têm como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a realização de práticas de gestão administrativa que se produzam em função da gestão pedagógica, com foco, direta ou indiretamente, na aprendizagem dos estudantes. Deve orientar os profissionais para a administração das diversas instâncias desta Secretaria, garantindo a regularidade do seu funcionamento. Envolve ações de formação que desenvolvam habilidades de formular, implementar e avaliar políticas públicas, inclusive as de que tratam da Qualidade de Vida no Trabalho.
- **Inclusão e Diversidade**: abrange as ações de formação que dizem respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito à educação pública de qualidade prevista na LDB, na Constituição e na legislação distrital vigente. Busca promover a equidade e respeito à diversidade, pressupondo o desenvolvimento do trabalho pedagógico com base no Currículo em Movimento, nas modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, bem como nos Eixos Transversais.

Cada Eixo Integrador é composto por um conjunto de Ciclos de Formação, que se relaciona de acordo com sua finalidade, partindo das perspectivas pedagógicas e metodológicas.

Em seu processo formativo, os profissionais da educação poderão selecionar, um ou mais percursos dentro de um mesmo ciclo de acordo com suas necessidades, um “caminho” que constitua sua formação e corresponda às suas necessidades de aprendizagens e de desenvolvimento profissional. Os ciclos de formação terão carga horária de no mínimo 90 e no máximo de 270 horas e devem levar à reflexão teórico-prática dos profissionais da educação. A carga horária será organizada em diferentes percursos conforme o objetivo dos ciclos de formação e a necessidade do profissional da educação.

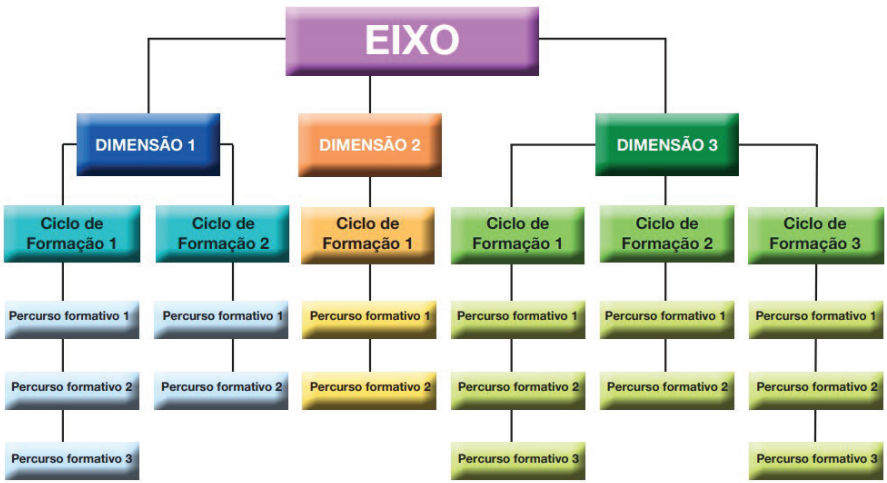
No momento da inscrição, o cursista deverá selecionar a sua trajetória de formação, se será em um percurso ou em mais de um percurso dentro do mesmo ciclo. A carga horária total que será registrada na certificação estará de acordo com esta trajetória escolhida no momento da inscrição. Desta forma, ao concluir o(s) percurso(s) formativo(s) selecionado(s), o cursista terá a certificação correspondente ao quantitativo de horas somadas dos respectivos percursos, contando que a soma dos percursos não seja superior a 270 horas.

Os Percursos nesta Matriz de Formação Continuada deverão ser oferecidos com carga horária em múltiplos de 30 horas não ultrapassando 90 horas semestrais. Ressalta-se que para atender legislações específicas, excepcionalmente, os cursos de aptidão e aqueles que estejam regulamentados por portarias com obrigatoriedade de carga horária mínima, poderão ser ofertados com cargas horárias superiores a 90 horas, por Percurso, devidamente autorizados por esta subsecretaria.

Em relação à composição dos Ciclos de Formação, a carga horária mínima será composta pelo somatório de, pelo menos, dois percursos e não deve ser inferior a 90 horas, não podendo ultrapassar 270 horas.

A fim de melhor entender a estrutura da Matriz de Formação Continuada proposta, a Figura 2 apresenta, de forma simplificada, a relação *Eixo - Dimensão - Ciclo – Percurso*.

Figura 2 -Estrutura da Matriz de Formação Continuada



Fonte: elaboração própria

Esclarece-se que um único eixo pode ter uma ou mais dimensões, reunindo um conjunto de Ciclos de Formação, que, por sua vez, se organizam em Percursos formativos.

A organização do Trabalho Pedagógico por Percurso em relação à proporção temporal nesta Matriz de Formação Continuada fica assim delineada:

- até 50% da carga horária destinada à realização de momentos presenciais ou síncronos, ressaltando que a quantidade mínima de encontros presenciais será de 2 encontros para percursos de 60 horas, 5 encontros para percursos de 90 horas, 7 encontros para percursos de 120 horas e 10 encontros para percursos de 180 horas.
- 40% da carga horária destinada à realização de atividades programadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA;
- 10% das atividades destinadas às horas indiretas.

O desenvolvimento da Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD) poderá ocorrer tanto nas horas destinadas ao AVA quanto nas horas indiretas.

O quantitativo de horas por Ciclo é dado pelo somatório das cargas horárias dos Percursos que o compõem, não devendo ultrapassar 270 horas, conforme demonstrado na fórmula abaixo

$$\text{Carga horária dos Ciclos} = \sum \text{Carga horária dos Percursos} \leq 270 \text{ horas/aula}$$

Ressalta-se que, assim como há a previsão de excepcionalidade para a carga horária de Percursos voltados à aptidão e formações previstas em legislação obrigatória, há também a possibilidade de ajustar a distribuição de horas destinadas aos encontros, que pode, nestes casos, ser superior à porcentagem apresentada acima. Esta organização deve ser prevista no plano de curso.

Os Ciclos e Percursos deverão ser atualizados de acordo com o planejamento estratégico da EAPE e serão apresentados anualmente em documento próprio.

3.2. Critérios de oferta e proposição de ciclos e percursos

O monitoramento e a avaliação, em todo o universo educacional, devem manter o seu caráter formativo, servindo como balizadores no planejamento da oferta de Percursos, bem como parâmetros para a implementação da estratégia de formação continuada. Neste sentido, a proposição de instrumentos de acompanhamento, de avaliação, indicadores e índices derivados desses processos são de suma importância para imprimir significado aos resultados e serem utilizados em conjunto com outros instrumentos e normativas na proposição de formações, na continuidade das ações e em possíveis ajustes de rumos tomados.

Pensar a formação continuada requer criar mecanismos que possam diagnosticar necessidades e demandas da comunidade educacional da rede pública de ensino do Distrito Federal e das políticas públicas educacionais, que se materializam por meio da formação continuada ofertada aos profissionais da educação. É preciso, assim, considerar as carências e os interesses das categorias das carreiras do Magistério Público e da carreira Assistência à Educação do DF, visando qualificar a intervenção pedagógica e o suporte educacional. Por outro lado, a gestão central tem a primazia de induzir a demanda para colocar em curso políticas educacionais operacionalizadas por meio da formação continuada dos profissionais da educação (Gatti, 2014).

Com os critérios bem definidos, é possível obter uma perspectiva de oferta, um atendimento pontual aos cursistas, realizar uma reorientação para a prática do formador, garantir a qualidade dos Percursos ofertados e verificar o cumprimento do planejamento pré-estabelecido.

A Matriz deverá, portanto, ser submetida anualmente a uma ampla avaliação institucional da EAPE, com a participação de todas as instâncias, dos setores envolvidos e dos sujeitos em sua construção, e com o engajamento dos atores que objetivam ser os mais impactados por essa forma de organização da formação continuada: a unidade escolar. Assim, a avaliação deverá ocorrer de forma processual e frequente ao longo de seu ciclo de implementação.

O acompanhamento das ações planejadas, o cumprimento do cronograma de formação, a frequência e participação dos cursistas, os recursos disponibilizados, a formação nas unidades escolares, bem como as demandas decorrentes da implementação de políticas públicas, representa importantes fatores para o acompanhamento das ações formativas e refletem aspectos a se considerar em indicadores de processo (Bauer, 2015; Januzzi, s.d.). Os impactos da formação continuada, ora pela opinião dos cursistas ora representada pela quantidade de cursistas habilitados, exprimem a ideia de indicadores de impacto da formação continuada. Em que pese a importância de se considerar indicadores quantitativos para a definição das ações de formação, considera-se fundamental levar em conta uma soma maior de variáveis para a compreensão do processo de escolha e manutenção dos Percursos e demais ações de formação.

O Quadro 1 apresenta algumas sugestões para a proposição de indicadores de processo, de impacto e de demanda, respeitando a representatividade das carreiras que compõem a SEEDF, para a continuidade da oferta ou proposição de Percursos:

Quadro 1 - Proposta de indicadores

Demandas da SEEDF	- Consultas públicas junto à rede de Ensino do Distrito Federal; - Resultados do SAEB/IDEB; - Legislação obrigatória; - Parcerias.
Indicadores de Processo	- Avaliação inicial e intermediária dos cursistas; - Quantidade de inscritos em cada Percurso; - Indicador de demanda da EAPE.
Indicadores de Impacto	- Indicador de desempenho da EAPE; - Taxa de desistência/abandono/evasão; - Avaliação final dos cursistas.

Fonte: elaboração própria

Portanto, a proposição de indicadores representa um importante instrumento de avaliação da oferta e manutenção de Ciclos e Percursos ofertados.

3.2.1. Indicador de demanda e taxa de desistência

O indicador de demanda equivale ao percentual de profissionais de educação matriculados em determinado Percurso em relação ao número total de vagas ofertadas, segundo a seguinte equação:

$$\text{Indicador de Demanda (em\%)} = \frac{\sum \text{Cursistas inscritos}}{\sum \text{Total de vagas}} \cdot 100$$

onde:

∑ **Cursistas inscritos** é o somatório de cursistas inscritos no Percurso.

∑**Total de Vagas** é o total de vagas ofertadas no Percurso.

A fórmula proposta considera também, em seu cálculo, todos os cursistas que demonstraram interesse no Percurso, incluindo eventuais desistências. Vale ressaltar que a porcentagem representada pelo indicador de demanda pode ser superior a 100%, isso porque é possível haver maior procura por algum Percurso do que o número de vagas ofertadas.

Já a Taxa de Desistência é a razão entre o quantitativo de cursistas que, embora tenham se matriculado, desistiram, abandonaram ou evadiram do Percurso e número total de vagas ofertadas. A fórmula referente a esta taxa está disposta adiante:

$$\text{Taxa de Desistência (em\%)} = \frac{\sum \text{Cursistas desistentes}}{\sum \text{Cursistas inscritos}} \cdot 100$$

onde:

∑ **Cursistas desistentes** é o somatório de cursistas desistentes no Percurso.

∑ **Cursistas inscritos** é o somatório de cursistas inscritos no Percurso

3.2.2. Indicador de Desempenho

O indicador de desempenho representa a razão entre os cursistas habilitados a partir do número total de inscritos, representado pela equação:

$$\text{Indicador de Desempenho (em \%)} = \frac{\sum \text{Cursistas habilitados}}{\sum \text{Cursistas inscritos}} \cdot 100$$

onde:

∑ **Cursistas habilitados** é o somatório de cursistas habilitados no Percurso.

∑ **Cursistas inscritos** é o somatório de cursistas inscritos no Percurso

O indicador proposto refere-se ao êxito do cursista na conclusão do Percurso, alcançando assim a habilitação pretendida. Vale ressaltar que a porcentagem representada pelo indicador de desempenho, ao contrário do indicador de demanda, não poderá ser superior a 100%, uma vez que não é possível ter mais cursistas habilitados do que inscritos no Percurso.

3.3. Acessibilidade na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Ao se pensar em formação continuada, torna-se necessário refletir sobre o perfil dos profissionais da Educação e suas especificidades. Sabe-se que o quantitativo de profissionais com alguma deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Transtornos Funcionais vem aumentando e, pensando nessa realidade, não basta oferecer formações relacionadas à inclusão e diversidade, torna-se crucial pensar na formação dentro da Perspectiva do Desenho Universal, oferecendo a acessibilidade necessária para o acesso e permanência dos cursistas.

Segundo a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao pensar nos profissionais com deficiência, é preciso garantir ambiente acessível e inclusivo, entre outras ações, abrangendo a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada. É importante a compreensão dos significados abaixo apresentados no artigo 3º da referida lei:

> [...]
>
> I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
>
> II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;
>
> III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

Torna-se necessário compreender o DUA e seus princípios para que sejam implementados nas formações proporcionando a acessibilidade, independentemente da identificação do profissional que venha a precisar, pois de acordo com Zerbato (2018), todos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender. Essa diversidade é latente em todos os espaços, sendo necessário compreender e aplicar nas propostas formativas, nos planejamentos e nas estratégias os seguintes princípios orientadores fundamentados pelo Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA (*Universal Design for Learning* – UDL):

1. Proporcionar múltiplos meios de representação dos conteúdos a serem trabalhados nas formações;
2. Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão do conteúdo por parte dos participantes e,
3. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento com a aprendizagem, vínculo e compromisso dos cursistas com o processo de aprendizagem.

Inspirados nos trabalhos de Vygotsky (2001, 2002, 2003), os pesquisadores da abordagem do DUA desenvolveram pesquisas na área da neurociência que levaram à identificação de três redes neurais primárias envolvidas no processo de aprendizagem: “[...] a rede de reconhecimento, a rede estratégica e a rede afetiva, cada uma delas de um local específico no cérebro” (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Essas redes, ligam-se respectivamente a princípios sobre o “aprender o quê”, “aprender como”, e “aprender por quê”.

Nesse sentido, o foco do Desenho Universal para a Aprendizagem não está na diversidade relacionada apenas à deficiência, mas na diversidade dos cursistas sob um aspecto mais amplo, que abarca diferenças sociais, culturais, biológicas, étnicas, mas também de estilos de aprendizagem, interesses e motivações (Nunes; Madureira, 2015; Bock, 2019). Sendo assim, é importante identificar a relevância dos recursos pedagógicos (individuais ou coletivos) necessários para garantir a efetiva acessibilidade. Como exemplo,

pode-se citar: texto em braille, mouse adaptado, organização da rotina de um curso para um cursista com Transtorno do Espectro Autista ou elaboração de prancha de comunicação para um cursista com deficiência múltipla.

Ao pensar em toda essa diversidade e especificidades, destacamos o inciso III, do artigo 3° da Lei nº 13.146/2015 que trata da Tecnologia Assistiva (TA), a qual visa contribuir com os processos educacionais atendendo às peculiaridades das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, seja temporariamente ou não dando o suporte para a efetivação do DUA. A implementação de recursos, serviços e estratégias de TA corrobora para um ambiente acessível quando é compreendida a particularidade de cada pessoa que dela venha a precisar (Brasil, 2015).

Levando em consideração a legislação vigente e os conceitos apresentados, em relação ao Plano Distrital de Educação 2015/2024, entre os aspectos voltados à acessibilidade além dos propostos ao estudante, está prevista a manutenção e ampliação de programas relacionados à acessibilidade aos profissionais de educação com deficiência e transtorno global do desenvolvimento por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, da disponibilização de material didático adequado e de recursos de tecnologia assistiva. Partindo desse pressuposto, cabe à EAPE proporcionar o acesso à formação de forma inclusiva com a oferta de recursos e materiais, bem como o planejamento com vistas à uma inclusão efetiva.

Em sua organização, a equipe gestora e de profissionais da EAPE precisa prever uma abordagem do DUA em todas as suas ações, uma vez que seu objetivo visa definir produtos, recursos e estratégias que considerem todas e todos, organizando os espaços e materiais para atender de forma universal antevendo em suas ações o acolhimento dos profissionais de forma efetiva. Assim, desde o acesso aos sistemas de inscrição, ao ambiente virtual de aprendizagem, às estruturas físicas da EAPE, bem como os Ciclos, Percursos e demais atividades produzidas devem estar adequadas a todos os cursistas. Esta abordagem reforça ainda a importância do planejamento estratégico e da formação de formadores para a execução da política pública de inclusão.

3.4. EAPE vai à Escola (EVAE)

Como elemento constituinte do sistema de formação continuada gerado por esta Matriz de Formação Continuada e junto à Matriz, o projeto EAPE vai à Escola (EVAE) tem como objetivo fomentar o diálogo pedagógico por meio de estratégias que tenham a escola como lócus central de formação continuada.

O objetivo geral do projeto EVAE é fortalecer a parceria direta com a escola ao

fomentar o diálogo pedagógico. O EAPE vai à Escola busca dar suporte à discussão de temáticas pedagógicas diversas, subsidiar o momento de formação nas coordenações pedagógicas, abrindo caminhos para a elaboração de estratégias de intervenção pedagógica a partir das reflexões realizadas no decorrer das ações formativas.

O público-alvo do EVAE constitui-se de servidores das carreiras Magistério Público e Assistência à Educação do Distrito Federal, ocorrendo nas terças, quartas e quintas-feiras no turno diurno e nas terças, quintas e sextas-feiras no turno noturno.

As ações de formação continuada ofertadas pelo Projeto EAPE vai à Escola podem ser desenvolvidas por meio de dois formatos:

I. **Oficinas:** conjunto de atividades/ práticas metodológicas de 30 horas, às terças e quintas-feiras no diurno, terças, quintas e sextas no turno noturno. São 3 encontros virtuais e/ou presenciais (até 9 horas no total) e 21 horas distribuídas entre horas diretas e/ou indiretas para leituras e realização de atividades ou ainda para atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE);

II. **Sala de Coordenação:** caracterizada por palestras, encontros e/ou debates com vistas ao aprofundamento do fazer pedagógico, às quartas-feiras. Já para o turno noturno estes momentos ocorrem às terças, quintas e sextas. Ações formativas com duração de 3 horas que envolvem temáticas relevantes para a práxis pedagógica dos professores da SEEDF, realizadas de forma virtual ou presencial, porém sempre de maneira síncrona, criando um espaço de debate e reflexão permanente capaz de envolver uma unidade escolar ou um conjunto de unidades escolares que compõem a rede pública de ensino.

Até a implantação definitiva do sistema digital de agendamento do projeto EVAE, as solicitações das ações formativas nas unidades escolares devem ser formalizadas conforme legislação vigente.

A avaliação das ações ofertadas pelo EVAE é realizada por meio de resposta dos participantes a um link com formulários próprios e constituem elementos essenciais no processo avaliativo contínuo das formações (Vieira, 2022).

As ações formativas ofertadas pelo projeto EVAE perpassam todas as etapas e modalidades da Educação Básica, assim como os eixos transversais do Currículo em Movimento da SEEDF, pesquisa, avaliação e formação continuada para as carreiras Magistério Público e Assistência à Educação. As ações de formação realizadas no EVAE compõem a carga horária de regência do formador, junto com as aulas previstas nos percursos, de acordo com o disposto em portaria vigente desta Subsecretaria.

3.5. Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD)

Inicialmente essa Matriz de Formação propôs a criação de uma estratégia designada Projeto Interventivo Local (PIL) a fim de contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos cursistas, consequentemente dos estudantes, e promover a necessária articulação entre a teoria e a prática profissional. Assim este documento propõe a realização de uma atividade que reflita em sua práxis.

Ao executar o PIL, em 2022, percebeu-se que existiam casos na formação continuada que necessitavam de adequações no formato das entregas, como por exemplo, as formações relacionadas à aptidão para atuação no ensino especial, tornando necessário a adoção de uma política mais ampla e diversificada na utilização do modelo proposto, avançando para a formulação e implementação da agora denominada Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD).

A PRAD constitui-se, dessa forma, em uma proposta de aplicação das aprendizagens apreendidas no contexto em que o cursista está inserido, sob orientação do professor formador da EAPE, com vistas a superar a(s) problemática(s) encontrada(s) em seu cotidiano profissional, por ele identificada(s) por meio da dialética reflexão-prática-avaliação-reflexão, a fim de contribuir para a melhoria das aprendizagens.

A PRAD objetiva a intervenção prática no problema real observado em seu campo de atuação, seja no âmbito da sala de aula ou em outros espaços de atuação dos servidores da SEEDF, buscando a melhoria para as aprendizagens dos estudantes ou a melhoria dos indicadores de gestão, quando for o caso. A PRAD é parte integrante da avaliação do cursista.

Projetar significa planejar, e, para projetarmos algo é necessário primeiramente diagnosticar os problemas a serem enfrentados. Logo em seguida, deve-se identificar uma problemática que possa ser confrontada para que ocorram mudanças na realidade que sofrerá a intervenção.

A Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida se fundamenta nos pressupostos da pesquisa-ação, metodologia que defende que os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, produzem novos conhecimentos e, ao fazê-lo, apropriam e ressignificam sua prática, produzindo novos compromissos, de cunho crítico, com a realidade em que atuam (Thiollent, 2009).

A EAPE apresenta a PRAD, portanto, como estratégia pedagógica que visa assegurar a perspectiva dialética prática-teoria-prática nos processos de formação continuada desta Subsecretaria. É organizada em cinco momentos: i) identificação de um problema que pode ser de natureza interdisciplinar; ii) planejamento de ações interventivas; iii)

desenvolvimento de atividades e/ou estratégias para mitigar ou superar o problema; iv) análise dos resultados e v) compartilhamento da reflexão do projeto desenvolvido. A PRAD é, portanto, parte constitutiva dos Percursos.

A perspectiva dialética prática-teoria-prática que caracteriza a PRAD está amplamente documentada no Currículo em Movimento, que, por sua vez, é baseado, também, na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2012). Nessa abordagem, destaca-se a interação entre saberes comuns com saberes formalmente constituídos que integram o currículo escolar. O que se defende com a implantação da elaboração e aplicação da PRAD é tornar a formação continuada também um espaço de experimentação, no qual a pesquisa, a intervenção e a reflexão possam produzir mudanças de curto e médio prazo.

Segundo Laville e Dione (1999), existem duas categorias de pesquisa: a fundamental e a aplicada. Esta última tem como motivação principal contribuir para resolver um problema presente no cotidiano e é neste escopo que a PRAD está inserida. Os sujeitos, ao pensarem sobre sua própria prática, produzem novos conhecimentos, e, ao fazê-lo, apropriam-se deles e ressignificam sua experiência pedagógica real, atuando criticamente em novos compromissos com a realidade.

Para além da instrumentalização das práticas pedagógicas, a formação continuada dos profissionais da educação deve ter foco na ação. As Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, s.d.) apontam que devemos ressignificar as práticas dos professores para que eles:

- Considerem e reflitam a respeito dos determinantes políticos e socioculturais em que a profissão se desenvolve e das necessidades que esses condicionantes impõem à sua ação como profissionais;
- adquiram subsídios para analisar concretamente sua prática e apontar possibilidades de mudanças em suas ações no contexto educacional, mostrando-se válida a organização de diversas práticas que objetivem priorizar a leitura, o estudo e a discussão crítica sobre suas próprias experiências educacionais;
- apropriem-se das teorias, a fim de que possam ampliar seus pontos de vista para uma ação contextualizada;
- percebam-se como capazes de produzir conhecimento em suas experiências como profissionais da educação, na sistematização e no desenvolvimento de uma postura crítica sobre sua ação;
- integrem-se com seus pares na reflexão coletiva acerca do e na construção de projetos voltados à transformação da realidade (Distrito Federal, s.d, p. 34-35).

3.5.1. Elaboração da Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida

Para a aplicação da PRAD, sugere-se que os passos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvidos por Gasparin (2012) sejam seguidos, segundo a Quadro 2 apresentada a seguir.

Quadro 2 -Representação esquemática dos passos da pedagogia Histórico-crítica

Prática Social Inicial: fase diagnóstica onde se identifica a situação em que se quer intervir/refletir

Problematização: fase de análise e questionamento das ações possíveis identificado pelo grupo na fase de diagnóstico

Instrumentalização: fase de execução da PRAD

Catarse: fase de compreensão e efetivação dos resultados/reflexão da PRAD, ratificados mediante a avaliação

Prática Social Final: fase de reorientação para ações futuras e compartilhamento da PRAD, agora modificada pelas intervenções/reflexões feitas durante o percurso do projeto

Fonte: Adaptado de Gasparin (2012)

Os resultados da aplicação da PRAD poderão ter diversas formas de registros, pois há grande variedade nos Percursos de formação ofertados por esta subsecretaria e, também, por ser necessário levar em conta a intencionalidade de cada projeto. Destaca-se abaixo as distintas possibilidades de registros, no qual os diferentes tipos de formulário de planejamento e acompanhamento da aplicação da PRAD deverão ser postados pelo cursista, de acordo com o planejamento do percurso, pelo formador responsável. Seguem as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas:

1. **Relato de experiência:** nesta atividade o cursista deverá realizar um relato descritivo, relacionando os conhecimentos adquiridos no Percurso com sua prática profissional. A descrição precisa de uma dada experiência, que tenha ocorrido no fazer pedagógico e que possa contribuir de forma relevante para uma autorreflexão sobre o resultado desta experiência.

2. **Projeto de Reflexão da Ação Desenvolvida, com vistas aos resgates para as aprendizagens:** situação específica em que o objetivo final seja a recomposição das aprendizagens.

3. **Projeto de Reflexão da Ação Desenvolvida, com vistas à mediação na comunidade escolar:** são situações de intervenção no âmbito escolar, em que o objetivo final seja a alteração de uma realidade comum à comunidade escolar, em suas dimensões interna e externa, fundamentalmente estruturadas no aspecto educacional.

4. **Sequência Didática:** forma de organizar, metodologicamente, de forma sequencial, a execução das atividades. Elas ajudam o cursista a melhorar a

interação do professor com o estudante, e deste com os demais colegas, em relação aos assuntos propostos pela BNCC e documentos correlatos vigentes.

5. **Mídias Digitais:** podem variar bastante, porém os mais populares atualmente são: websites, redes sociais, mini websites, hotsites, lojas virtuais, catálogos digitais, vídeos, podcasts.

6. **Outros:** outros modelos que podem surgir no decorrer das necessidades dos Percursos, desde que sigam os critérios para desenvolvimento da PRAD, e estejam de acordo com a proposta da formação, avalizados pelo formador da EAPE.

Segue abaixo os critérios que deverão ser seguidos para preenchimento em todos os diferentes tipos de formulários de planejamento e acompanhamento da aplicação da PRAD, estes critérios estão listados no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 - Critérios para preenchimento do formulário da PRAD

Identificação	QUEM?	Detalhar a autoria do projeto, campo de atuação, instituição.
Nome do Projeto	O QUE?	Definir um título que expresse o tema e o que se pretende realizar.
Objetivo	PARA QUÊ?	Apresentar os objetivos da PRAD, sinalizando os propósitos gerais e específicos da ação.
Justificativa	PORQUÊ?	Apresentar as razões (históricas ou contextuais) que justifiquem a escolha da temática e a realização do projeto.
Público/ Abrangência	PARA QUEM?	Definir o público ao qual se destina a PRAD (ex.: estudantes, profissionais de educação, comunidade, indivíduo, etc.)
Desenvolvimento	COMO?	Detalhar em que consiste o PRAD e as ações previstas.
Período/ Cronograma	QUANDO?	Estabelecer um calendário/cronograma a partir dos objetivos e do desenvolvimento do projeto, bem como a periodicidade das ações, quando for o caso (ex.: duração de 1 semana com periodicidade diária, duração de 1 mês com periodicidade semanal etc.).
Recursos Necessários	O QUE SERÁ NECESSÁRIO PARA REALIZAR?	Especificar, quando for o caso, os recursos humanos ou materiais para realização do PRAD.
Avaliação	OS OBJETIVOS FORAM ALCANÇADOS?	Realizar avaliação do projeto, identificando o alcance dos objetivos e eventuais aspectos a serem aprimorados em ações futuras. No caso de apresentação da PRAD que ainda não foram desenvolvidos, os cursistas poderão apenas sinalizar como se dará tal avaliação para verificar o alcance dos objetivos.
Referências Bibliográficas	QUAIS FONTES INSPIRARAM OU FUNDAMENTARAM O PRAD?	Citar as referências e/ou subsídios que inspiraram a realização da PRAD ou que foram utilizadas para sua realização.

Anexos/ Fotos/Imagens/ Gravações/Vídeos	-----	Opcionalmente, poderão ser adicionados anexos, fotos, vídeos, podcast ou imagens para ilustração, registro ou exemplificação.

Fonte: elaboração própria

O modelo de formulário da PRAD encontra-se no Apêndice A.

3.6. Proposição e organização de grupos de pesquisa

As Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF apontam que as ações de pesquisa devem propor, analisar e identificar a relação entre teoria e prática, contribuindo para a transformação político-pedagógica da rede de ensino, além de favorecer o desenvolvimento de uma visão de mundo que transcenda o imediatismo e a mera instrumentalização e possibilite uma ação em busca de "[...] alternativas concretas para o trabalho educativo, oportunizando o uso de múltiplas abordagens científicas e metodológicas e considerando conhecimentos, práticas sociais e vivências dos profissionais" (Distrito Federal, s.d. , p. 46).

Na prática, a pesquisa deverá estar vinculada à Matriz Curricular, sendo que os temas de pesquisa propostos deverão ser correlatos à área educacional e à prática da ação formativa dos formadores e/ou por demandas de interesse da SEEDF. Os grupos de pesquisa devem desenvolver projetos de pesquisa com trabalhos originais de investigação que se articulem com os eixos integradores desta Matriz de Formação Continuada da EAPE, bem como com o contexto social, político, cultural e pedagógico da Rede Pública de Ensino, e que tragam proposições inovadoras para lidar diretamente com os desafios da formação continuada e da educação pública no Distrito Federal.

Os grupos de pesquisa deverão atentar-se às normas contidas em portaria que regulamente a estrutura administrativa e pedagógica da EAPE. Neste sentido, destacam-se as seguintes dimensões das pesquisas a serem desenvolvidas:

> A pesquisa tem como dimensões orientadoras:
> I - os desafios da educação pública no Distrito Federal, no tocante à melhoria na organização do trabalho pedagógico do professor e, consequentemente, da aprendizagem do estudante;
> II - às políticas públicas da Educação Básica;
> III - à formação inicial e continuada dos profissionais da Educação.
> Parágrafo único. A pesquisa será considerada como princípio educativo formativo nas atividades de formação continuada (Distrito Federal, 2022c).

Os requisitos para a proposição dos grupos de pesquisa serão:

1. O número de grupos de pesquisa que poderá ser autorizado a se constituir na EAPE não poderá exceder a quantidade de coordenações pedagógicas das gerências;

2. São requisitos para encaminhamento das propostas de grupo de pesquisa:

2.1. O(A) líder do grupo de pesquisa deve ter título de doutor(a) e ser servidor(a) ativo(a) em exercício na EAPE;

2.2. A composição dos grupos deve ter no mínimo 3 (três) integrantes e, preferencialmente, até 12 (doze), dentre membros permanentes, colaboradores e convidados, além da possibilidade de haver membros estudantes e/ou técnicos;

2.3. Todos(as) os(as) membros(as) devem ter Currículo Lattes atualizado há, pelo menos, 6 (seis) meses a contar da submissão da proposta;

2.4. A proposta de Grupo de Pesquisa deverá conter (conforme modelo constante no Apêndice B - Formulário de Proposta para Criação de Grupo de Pesquisa pela EAPE):

2.4.1. Identificação do Grupo de Pesquisa;

2.4.2. Identificação do(a) líder;

2.4.3. Relação dos(as) integrantes do Grupo de Pesquisa;

2.4.4. Objetivos;

2.4.5. Justificativa;

2.4.6. Diretrizes metodológicas;

2.4.7. Linhas de pesquisa.

São atribuições dos grupos de pesquisa:

1. O grupo de pesquisa deverá submeter ao menos um projeto de pesquisa sobre a formação continuada oferecida especificamente na respectiva gerência e sua efetiva aplicabilidade, junto à proposta de criação do grupo;

2. Qualquer membro(a) pesquisador(a) do grupo poderá ser proponente de um projeto de pesquisa, desde que assuma o papel de coordenador(a) do projeto, e que esse projeto tenha uma linha de pesquisa compatível com o grupo;

3. O(A) líder do grupo de pesquisa avaliará os projetos de pesquisa que vierem a ser propostos, e decidirá sobre sua aprovação, seguido do aceite da EAPE;

4. Os projetos de pesquisa devem ter o envolvimento de pelo menos 3 (três) integrantes, e deverão conter (conforme modelo do Apêndice C - Formulário de Projeto de Pesquisa e Plano de Atividades):

4.1. Título do projeto em português e em inglês;

4.2. Resumo do projeto em português e em inglês;

4.2.1. Tema principal a ser trabalhado;

4.2.2. Objetivo do projeto;

4.2.3. Justificativa;

4.2.4. Referencial teórico pertinente ao objeto de estudo;

4.2.5. Metodologia

4.3. Resultados esperados;

4.4. Cronograma de execução;

4.5. Cada integrante do Grupo de Pesquisa ligado(a) a pelo menos 1 (um) projeto de pesquisa, para justificar sua permanência no grupo, e em até 3 (três) projetos, no máximo;

5. O(A) líder do Grupo de Pesquisa terá a incumbência de acompanhar, orientar e avaliar o andamento dos projetos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do grupo, com vistas a garantir a produtividade esperada.

3.6.1. Submissão de proposta de grupos e projetos de pesquisa

As submissões de propostas de grupos de trabalho deverão seguir os seguintes trâmites:

1. A submissão das propostas dos grupos de pesquisa e dos projetos de pesquisa deverá ser feita através da criação de processo no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), no endereço eletrônico: http:// sei.df.gov.br, conforme cronograma anual e utilizando-se dos modelos:

1.1. Apêndice B - Formulário de Proposta para Criação de Grupo de Pesquisa pela EAPE, para a proposta do grupo de pesquisa;

1.2. Apêndice C - Formulário de Projeto de Pesquisa e Plano de Atividades, para cada projeto de pesquisa apresentado conjuntamente com a proposta do grupo;

2. Após a abertura de processo, contendo propostas assinadas pelo(a) respectivo(a) gerente, pelo(a) líder do grupo e pelos(as) coordenadores(as) de cada projeto de pesquisa, o proponente deverá enviar o processo, via SEI, à Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa da Subsecretaria

de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE (SEE/EAPE/DIOP), para efetivação da submissão.

3.6.2. Avaliação e seleção das propostas de grupos e projetos de pesquisa

A avaliação das propostas de grupo de pesquisa e seus respectivos projetos serão realizadas mediante o seguinte procedimento:

1. As propostas dos grupos serão avaliadas por meio de instrumento próprio, conforme o modelo disponível no Apêndice D - Formulário de Parecer acerca da Proposta de Criação de Grupo de Pesquisa e de Projetos;
2. A primeira avaliação deverá ser realizada pela Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa (DIOP);
3. Em seguida, as propostas dos grupos de pesquisa e dos projetos de pesquisa terão a aprovação final dada pelo gabinete da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), após o aceite da DIOP;
4. O critério para avaliação das propostas de grupos de pesquisa será a previsão de desenvolvimento de linhas de pesquisa em consonância com uma ou mais dimensões orientadoras da pesquisa previstas nesta Matriz de Formação Continuada;
5. Os critérios para avaliação dos projetos de pesquisa serão:
   - 5.1. Relevância temática para o campo da pesquisa em Educação, de caráter classificatório e eliminatório;
   - 5.2. Compatibilidade temática com os desafios da rede pública básica de ensino do Distrito Federal;
   - 5.3. Afinidade temática entre eixos integradores da formação continuada, linha de pesquisa e o perfil de produção científica dos integrantes;
   - 5.4. Adequação metodológica e razoabilidade na previsão de coleta e análise de dados;
   - 5.5. Potencial de produção e difusão de informações de caráter científico.

Os projetos de pesquisa podem ser propostos, enviados para análise, autorizados e iniciados a qualquer tempo ao longo do ano, sendo necessário após a sua devida aprovação

que ele seja ajustado às expectativas de produtividade da SEEDF e às rotinas de atividade do grupo de pesquisa já em curso.

Uma vez autorizados pela DIOP e pelo gabinete da EAPE, os grupos de pesquisa passam a atuar continuamente, sem um prazo pré-estabelecido para o encerramento de suas atividades, e sua continuidade ficará atrelada ao efetivo desenvolvimento de pesquisas, a ser periodicamente aferidas pela gestão de pesquisa da EAPE.

O Quadro 4 apresenta o cronograma de submissão de propostas inéditas de grupos de pesquisa, que poderá ser reajustado e melhor especificado através de circular da EAPE, conforme o caso.

Quadro 4 - Cronograma anual das atividades relativas aos Grupos de Pesquisa

Atividade	Data/Prazo
Envio de processo SEI à DIOP/EAPE para submissão de proposta de grupo de pesquisa.	1) No primeiro semestre: até 8 semanas após o início do ano letivo; 2) No segundo semestre: até 8 semanas após o início do ano letivo
Avaliação das propostas de grupos e divulgação dos resultados no processo SEI e no sítio eletrônico da EAPE.	Até 30 dias após a submissão das propostas
Apresentação à DIOP/EAPE de: a) Relatório de atividades realizadas pelo Grupo de Pesquisa, comprovando a produtividade esperada; b) Plano de atividades do Grupo de Pesquisa, contendo cronograma e calendário das atividades a serem realizadas no período seguinte.	1) Referentes ao primeiro semestre: - apresentar até o último dia do mês de agosto do ano em curso 2) Referentes ao primeiro semestre: - apresentar até o último dia do mês de março do ano seguinte

Fonte: elaboração própria

4. CERTIFICAÇÃO DE ESTUDOS E PERFIL DO EGRESSO

4.1. Critérios para certificação dos ciclos e percursos

A certificação dos percursos será fornecida aos cursistas que forem habilitados conforme critérios estabelecidos em portaria específica. Cada certificado será disponibilizado ao final do semestre/ano de finalização da formação com a carga horária determinada na matriz. A solicitação do certificado se dará por meio da plataforma digital da EAPE ou instrumento similar.

4.2. Perfil profissional do egresso dos ciclos de formação: o que esperar

A formação continuada dos profissionais de educação pretende, de acordo com a Resolução nº 01 de 2020 do CNE/CP, que o egresso desenvolva as habilidades de:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.

2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.

3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
>
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
>
> 10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (Brasil, 2020).

No contexto do trabalho de formação continuada implementado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), esse conjunto de habilidades precisa contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos que dela façam parte e fortalecer os profissionais da educação como agentes da mudança e da emancipação, tanto de si quanto dos demais protagonistas do processo educativo. Nesse sentido, o processo de formação continuada deve se produzir a partir da compreensão de que o ato educativo envolve

> [...] um papel pedagógico, técnico, institucional e político dos profissionais da educação, sem desconsiderar, também, que eles cumprem uma tarefa igualmente relevante: a construção de sociedades menos desiguais, mais humanas, justas e sustentáveis (Distrito Federal, 2018, p. 30).

Com intuito de acompanhar a prática profissional dos egressos da EAPE, será aplicado, anualmente, um questionário para os servidores da SEEDF, para verificar a adesão aos percursos ofertados, bem como verificar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. Este questionário dará, também, subsídios à avaliação e ao planejamento desta Subsecretaria, além de permitir a escuta ativa da rede e seus interesses em futuras formações.

5. MATRIZ CURRICULAR

A Matriz Curricular é um documento norteador desta Subsecretaria, parte constituinte do sistema de formação continuada e o ponto de partida da organização do trabalho pedagógico: é a partir da matriz que se define quais ciclos e percursos serão ofertados. A matriz curricular torna-se o documento de efetivação das políticas públicas de formação dos profissionais da educação, em consonância com as Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF e demais legislações vigentes.

No intuito do atendimento das demandas e particularidades apresentadas e, considerando a sazonalidade das demandas, a matriz curricular deve passar por um processo de avaliação constante, materializadas por intermédio de instrumentos de consulta apropriado, além dos resultados das avaliações internas, externas e do censo escolar, até o acompanhamento e reavaliação sistemática dos ciclos e percursos, acompanhando o impacto do desenvolvimento das formações em seu lócus de aplicação, sem perder de vista os objetivos fundamentais elencados nesse documento.

Assim, pretende-se que a grade de ofertas dos ciclos e percursos seja atualizada anualmente, sendo publicada em portaria específica pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, contemplando as demandas observadas na rede pública de ensino, bem como a própria modulação da EAPE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, A. A. C. *et al*. Estratégias de letramento científico por docentes e estudantes da educação básica: pesquisar e publicar na rede pública de ensino. *In:* COSTA; GIMENES (Orgs.). **Letramento científico em tempos de negacionismo:** estudos contemporâneos. Curitiba: Ed. Bagai, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1JdjI-fg8_HA6S8KxMWLdb5vHNMTwVPy9o/view>. Acesso em: 26 out. 2022.

BAUER, A.; SOUSA, S. Z. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 259-284, jan./mar., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Sf5HBLhJqyJdVHWxQBF9ydq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2022.

BOCK, G. L. K. **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições para a educação a distância**. 2019. 391f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BORGES, S. P.; CARVALHO, E. T. O papel do formador no processo de formação continuada: formadores ou informadores**. Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, p. e04932262-e04932262, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

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. Seção 1, p. 1, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 2019, Seção 1, p.115. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2020, Seção 1, p. 103-106, 2020.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. CHARTIER, A. M. A formação de professores na França e a criação dos Institutos Universitários para a Formação de Mestres. In: WARDE, M. J. (Org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas: São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: história e filosofia da educação, PUC/SP, 1998.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF**. Brasília, s.d.

DISTRITO FEDERAL **Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013**. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 91. Brasília, DF. 6 maio 2013, Seção 1, p. 1, 2013a.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.106, de 3 de maio de 2013**. Dispõe sobre a carreira Assistência à Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 91. Brasília, DF. 6 maio 2013, Seção 1, p. 7, 2013b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 259, de 15 de outubro de 2013**. Disciplina a aplicação da Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013, que dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 216, Brasília, DF. 16 out. 2013, Seção 1, p. 8, 2013c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala, 2014-2016. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação - PDE e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 135, Brasília, DF. 15 jul. 2015, Seção 1, p. 1, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017**. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 222, Brasília, DF. 21 nov. 2017, Seção 1, p. 1. 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 39.468, de 21 de novembro de 2018**. Regulamenta a Política de Capacitação e de Desenvolvimento para os servidores da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 222, Brasília, DF. 22 nov. 2018, Seção 1, p. 2, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 388, de 29 de novembro de 2018**. Dispõe sobre as atividades desenvolvidas pelas Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 228, Brasília, DF, 3 dez. 2018, Seção 1, p. 15, 2018b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação Infantil. Brasília, 2018c.

DISTRITO FEDERAL Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Ensino Fundamental. Brasília, 2018d.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019**. Altera a Portaria nº 15 / SEEDF, de 11 de fevereiro de 2015, publicada no DODF nº 41, de 27 de fevereiro de 2015, que aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 102, Brasília, DF, 31 maio 2019, Seção 1, p. 15, 2019a.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 02, de 01 de dezembro de 2020**. Estabelece normas e diretrizes para a Educação Básica no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 242, Brasília, DF, 24 dez. 2020, Seção 1, p. 24, 2020a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2020b.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 6.502, de 7 de fevereiro de 2020**. Institui e inclui, no calendário oficial de eventos do Distrito Federal, o Dia da Formação Continuada dos Profissionais da Educação no Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 30, Brasília, DF. 12 fev. 2020, Seção 1, p. 4, 2020c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 281, de 10 de junho de 2021**. Institui a Política de Qualidade de Vida, Saúde e Bem-estar para Servidores Públicos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no Ambiente de Trabalho e para Servidores Aposentados – PQVT/SEEDF. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 109, Brasília, DF, 14 jun. 2021, Seção 1, p. 4, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional; sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público, inclusive, dos readaptados e das Pessoas com Deficiência, com adequação expressa para não regência, e do Analista de Gestão Educacional – Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e nas Unidades Parceiras; sobre a organização dos atendimentos ofertados e sobre os critérios de modulação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público readaptados e Pessoas com Deficiência, com adequação expressa para não regência. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 18, 26 jan. 2022. Brasília, DF. 2022a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Economia do Distrito Federal. **Portaria nº 3, de 5 de janeiro de 2022**. Define os parâmetros para uso e gestão do Sistema Eletrônico de Informações (SEI-GDF) e do Sistema de Permissões (SIP) no âmbito dos órgãos e entidades do Governo do Distrito Federal (GDF), dos serviços sociais autônomos e das organizações sociais, ambos com contrato de gestão firmado com o Governo do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 26, 7 fev. 2022. Brasília, DF. 2022b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 80, de 27 de janeiro de 2023**. Dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 21. Brasília, DF, 30 jan. 2022, Seção 1, p. 11, 2023.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva. v. 14, n. 2, 2000.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 2, p. 373-384, 2014.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HANSEN, J. D. Using problem-based learning in accounting. **Journal of Education for Business**, v. 81, n. 4, p. 221-224, 2006.

HERZER, M. *et al*. Avaliação da utilização de metodologias ativas no ensino superior: estudo de caso na disciplina de gestão da produção aplicada. **Revista Espacios**, v. 37, n. 2, p. 1-15, 2016.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil. Conceitos, fontes de dados e aplicações**. 3. ed. Ed. Alínea, s.d. Disponível em: <https://favaretoufabc.files.wordpress.com/2014/06/januzzi-principais-indicadores-sociaiscompleto.pdf.> Acesso em: 14 ago. 2022.

JESUS, B. G. **De discentes a docentes:** narrativas de professores dos anos iniciais sobre as suas experiências em matemática. Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2018. 125f. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34316/1/2018_B%c3%a1rbaraGhestideJesus.pdf >. Acesso em: 10 out. 2022.

JOSSO, M., C. **A experiência de vida e formação**. Tradução: José Claudio, Júlia Ferreira; 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. A experiência e suas linguagens**.** *In***:** LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre a experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi e Cristina Antunes. Belo Horizonte/São Paulo: Editora Autêntica, 2015, p. 35-56.

LAVILLE, C.; DIONNE, J.; SIMAN, L. M. **A construção do saber:** manual e metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOPES, A. C. **Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013, p. 7-23.

MARQUES, S. M. **Analisando formação e prática no processo de tornar-me professora que ensina Matemática**: uma biografia educativa. 2021. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em <http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/04/Dissertacao_SHIRLEY-MESQUITA-MARQUES.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON. **Universal design for learning:** theory and practice. Wakefield, MA: CAST, 2014.

NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem:** Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

PEREIRA, E. W. As raízes pragmatistas da educação no Distrito Federal. *In*: GALVÃO, A T. C; SANTOS, G. L. (Org.). **Educação:** Tendências e Desafios de um Campo em Movimento. v. 1, Brasília: Liber Livros Editora: Anped, 2008, p. 41-54.

SANTIS, L. M. de O. **Educação Continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal:** concepções políticas na década de 80. 2002. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, V. M. A formação de formadores: que formação é essa? **Revista de Educação** PUC-Campinas. v. 18, p. 61-64, 2005. ISSN: 1519-3993. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572062044008>. Acesso em: 4 de out. 2022.

SANTOS, R. A formação de formadores na cibercultura e a atuação docente universitária. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 153–174, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19965. Acesso em: 10 out. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, K. A. C. P. C. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SILVA, K.A.C.P.C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 17. n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, K.A.C.P.C Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out., 2018.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set., 1962.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, V. **Cultura digital, currículo e Desenho Universal para a Aprendizagem**: possibilidades e limites de uma experiência formativa no âmbito do Projeto EAPE Vai à Escola. Brasília (DF), 2022. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Distrito Federal Jorge Amaury, Brasília, 2022.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, E. R. M. **Dever de casa e avaliação**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YEW, E. H. J.; GOH, K. Problem-based learning**:** an overview of its process and impact on learning. **Health Professions Education**, v. 2, n. 2, p. 75-79, 2016.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar:** potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896.

APÊNDICE A - Modelo de formulário do Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD)

Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida - PRAD			
IDENTIFICAÇÃO DO CURSISTA E DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL			
CRE	Unidade Escolar	Cursista	Matrícula
Atuação	Formador (a) EAPE:		Data
GRUPO/ INDIVÍDUO / ESTUDANTES ATENDIDOS			
Série/ Ano/ Bloco/Comunidade/Indivíduo		Aulas semanais/ Aplicação reflexiva	Período
ESTABELECIMENTO DE PROPOSIÇÃO			
Nome do Projeto (O quê?)			
Objetivo (Para quê?)			
Justificativa (Por quê?)			
Público/Abrangência (Para quem?)			
Desenvolvimento (Como?)			
Período/Cronograma (DATA/PERÍODO – AÇÃO)			
Recursos Necessários (O que será necessário para realizar?)			
Avaliação (Como avaliar se os objetivos foram alcançados?)			
Referências Bibliográficas			
Anexos Documentos/Fotos/Imagens/Gravações/Vídeos			

APÊNDICE B - Formulário de proposta para criação de grupo de pesquisa pela EAPE

1. IDENTIFICAÇÃO DO GRUPO

Nome do Grupo de Pesquisa	
Ano de início das atividades	
Gerência responsável pelo Grupo na EAPE	
Contato da Gerência	
Área predominante / Eixo estruturante	

2. IDENTIFICAÇÃO DOS LÍDERES

Nome do Líder do Grupo	
Área(s) de formação	
Titulação	
Ano de conclusão	
Instituição de formação	
E-mail	
Telefones	
Link do Currículo Lattes	
Nome do Vice-líder do Grupo	
Área(s) de formação	
Titulação	
Ano de conclusão	
Instituição de formação	
E-mail	
Telefones	
Link do Currículo Lattes	

3. MEMBROS INTEGRANTES DO GRUPO

(é necessário que os membros abaixo relacionados possuam currículo Lattes)

PESQUISADORES		
Nome	Titulação (Mestre, Doutor, etc.)	Vínculo institucional (EAPE /SEEDF; UnB; etc.)

ESTUDANTES		
Nome	Titulação (Mestre, Doutor, etc.)	Vínculo institucional (EAPE /SEEDF; UnB; etc.)

TÉCNICOS		
Nome	Titulação (Mestre, Doutor, etc.)	Vínculo institucional (EAPE/SEEDF; UnB; etc.)

4. OBJETIVOS

Deve conter texto com até cerca de **2.500 caracteres** (com espaço) com descrição sucinta do que se pretende alcançar e realizar com o trabalho de pesquisa do grupo, deixando explícito o conjunto de propósitos que envolve a sua criação.

5. JUSTIFICATIVA

Deve conter texto com até cerca de **2.500** (com espaço) com explicação sucinta do porquê de sua criação e indicação da relevância da atuação do trabalho de pesquisa do grupo.

6. DIRETRIZES METODOLÓGICAS

Deve conter texto com até cerca de **2.500 caracteres** (com espaço) com apontamentos sobre O **arcabouço epistemológico e técnico** pretendido para a atuação do trabalho de pesquisa do grupo. Eventuais detalhamentos metodológicos deverão ser apresentados nos projetos de pesquisa específicos do grupo. Deve conter também breve explicação sobre a forma com que o Grupo de Pesquisa irá relacionar suas pesquisas com as atividades de **formação continuada**, e com os **eixos integradores** da Matriz de Formação Continuada/Matriz Curricular da EAPE (75783237): Eixos integradores: ● Eixo 1: Aprendizagens, Ludicidade e Tecnologias; ● Eixo 2: Planejamento e Práticas de Gestão Pedagógica; ● Eixo 3: Fundamentos, Política, Gestão Educacional e Qualidade de Vida no Trabalho – QVT; ● Eixo 4: Diversidade e Inclusão.

7. LINHAS DE PESQUISA

(O número máximo de linhas de pesquisa são oito. Utilize um quadro para cada linha de pesquisa proposta. Caso necessário, copie e cole o quadro abaixo em função da necessidade de descrição de mais de uma linha de pesquisa)

Linha de pesquisa:
Eixos integradores (preencher apenas uma opção): ( ) Aprendizagens, Ludicidade e Tecnologias; ( ) Planejamento e Práticas de Gestão Pedagógica; ( ) Fundamentos, Política, Gestão Educacional e Qualidade de Vida no Trabalho – QVT; ( ) Diversidade e Inclusão.
Palavras-chave:
Área do conhecimento:
Setores de atividade:
Membros integrantes (pesquisadores, estudantes, técnicos):

Objetivos da linha de pesquisa:
Texto com até cerca de **1.000 caracteres**(com espaço)

APÊNDICE C - Formulário de projeto de pesquisa e plano de atividades

1. IDENTIFICAÇÃO

Título do projeto (em português e em inglês)	
Grupo de pesquisa	
Eixo integrador	
Linha de pesquisa	
Coordenador(a) do projeto	
Membros integrantes	

2. RESUMO DO PROJETO (em português e em inglês)

Apresentar sucintamente e de forma consistente o **problema de pesquisa**, destacando o **tema principal** a ser trabalhado, **objetivos**, **justificativa**, **referencial teórico** pertinente ao objeto de estudo e **metodologia** adequada à pesquisa. Em **até 20.000 caracteres** (com espaços).

3. RESULTADOS ESPERADOS

Descrever as hipóteses para as **conclusões almejadas**, e a forma de **divulgação final pretendida** para publicização do trabalho de pesquisa realizado. Em **até 2.500 caracteres** (com espaços).

4. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Tópico	Descrição das Atividades	Período

Local: **Data: __ / __ / ___**

_____

Coordenador(a) do Projeto

_____

Líder responsável pelo Grupo de Pesquisa

APÊNDICE D - Formulário de parecer acerca da proposta de criação de grupo de pesquisa

Nome do Grupo de Pesquisa Proposto:			
Gerência:			
Nome do(a) Líder:		Titulação:	
Nome do(a) Vice-líder:		Titulação:	

Nº	Item verificado	Sim	Não	Observações
1	Relevância temática para o campo da pesquisa em Educação			
2	Compatibilidade temática com os desafios da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal			
3	Afinidade temática entre o eixo integrador, as linhas de pesquisa propostas e o perfil de produção científica dos integrantes			
4	Adequação metodológica e previsão de coleta e análise de dados			
5	Potencial de produção e difusão de informações de caráter científico			

Considerações gerais:

( ) Favorável à criação do grupo

( ) Desfavorável à criação do grupo

Local: **Data: __ / __ / ___**

_____

Avaliador(a)
Gerente/Diretor(a)/Subsecretário(a)

eape

SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO