

VOLUME 44 ABR. 2015

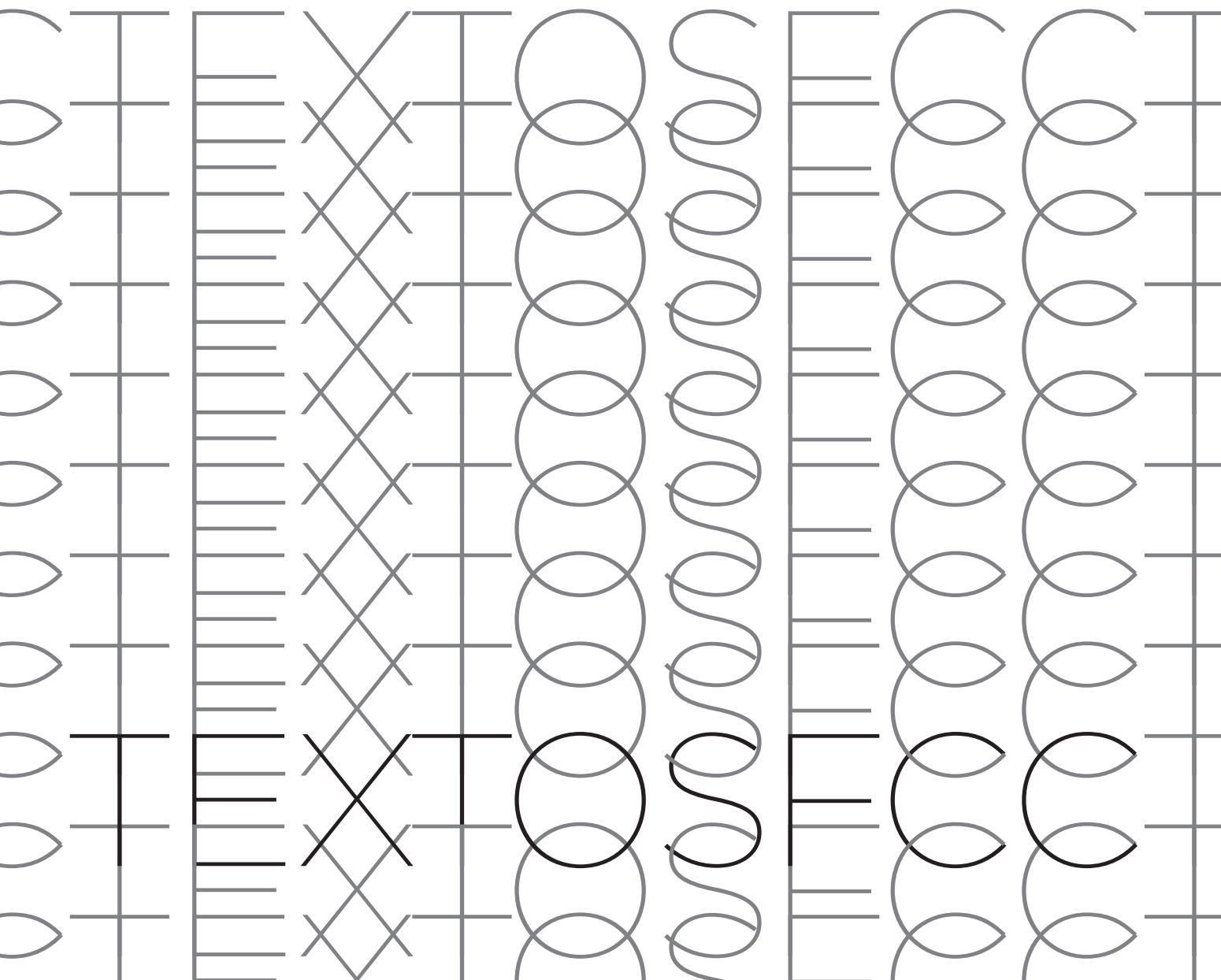
ISSN 1984-6002 e-ISSN 1984-6010

AÇÃO DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO:

referentes e critérios para formação

COORDENADORES VANDRÉ GOMES DA SILVA • PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



Copyright @ by Fundação Carlos Chagas

A45a SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. (Coord.)
Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para
formação. / Vandrê Gomes da Silva; Patrícia Cristina Albieri de Almeida.
- São Paulo : FCC/SEP, 2015.

112 p. (Textos FCC, 44)

ISSN: 1984-6002

e-ISSN: 1984-6010

1. Formação de Professores. 2. Educação Continuada. 4.
Profissionalização.

I. Título II. Série.

CDU: 371.13

Ficha catalográfica elaborada
por Maria José Oliveira de Souza - CRB 8/5641

Todos os direitos desta edição são reservados à Fundação Carlos Chagas

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Presidente de Honra

Rubens Murillo Marques

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. Fundada em 1964, expandiu rapidamente suas atividades, realizando, em todo o Brasil, exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas. A partir de 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), passou a desenvolver amplo espectro de investigações interdisciplinares voltadas para a relação da educação com os problemas e as perspectivas sociais do país. Em 2009, o DPE foi integrado à recém-instituída Superintendência de Educação e Pesquisa (SEP).

DIRETORIA

Glória Maria Santos Pereira Lima

Diretora Presidente

Bernardete Angelina Gatti

Diretora Vice-Presidente

Maria Helena Bottura (interina)

Diretora Administrativa

Ricardo Iglesias

Diretor de Operações Externas

Superintendência de Educação e Pesquisa

Claudia Davis

Departamento de Pesquisas Educacionais

Sandra G. Unbehau

TEXTOS FCC

Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito da Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (SEP/FCC), e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

EDITORAS RESPONSÁVEIS

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTE EDITORIAL

Camila Maria Camargo de Oliveira

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Tecnologia – Claudio Brites

REVISÃO

Fernanda A. do Nascimento Alves

APRESENTAÇÃO

O ESTUDO QUE É APRESENTADO NESTE NÚMERO DA COLEÇÃO *Textos FCC* teve por objetivo principal a construção de parâmetros categoriais que pudessem nortear e fundamentar processos de formação inicial ou continuada de professores, bem como apoiar o acompanhamento e a avaliação da ação docente em uma perspectiva formativa, com vistas à consolidação de processos de profissionalização da docência. O ponto de partida foi o universo do trabalho docente que se efetiva na educação escolar. O suporte para tanto veio da contribuição de professores experientes atuantes em vários níveis e áreas escolares, de coordenadores pedagógicos, de formadores de professores e de especialistas educacionais, bem como da literatura acadêmica, conforme se observará quando da apresentação dos procedimentos da pesquisa desenvolvida para a consecução do objetivo proposto. A ideia norteadora da investigação foi encaminhar a problemática proposta a partir da realidade do trabalho nas escolas para a consubstanciação de referentes sobre a ação docente observada em seus vários aspectos a fim de conceituar os elementos básicos que a distinguem como uma atuação profissional qualificada. A pesquisa orientou-se, então, pela busca de elementos para caracterizar o trabalho docente e seu processo de aperfeiçoamento.

VANDRÉ GOMES DA SILVA (COORDENAÇÃO)

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas e professor da Universidade Católica de Santos – Unisantos
vgomes@fcc.org.br

PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA (COORDENAÇÃO)

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da Universidade Católica de Santos – Unisantos
palmeida@fcc.org.br

BERNARDETE A. GATTI (ASSESSORIA GERAL)

Vice-presidente da Fundação Carlos Chagas
bgatti@fcc.org.br

GABRIELA MORICONI

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
gmoriconi@fcc.org.br

MARINA MUNIZ ROSSA NUNES

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
mnunes@fcc.org.br

CAIO CABRAL

Auxiliar de pesquisa da Fundação Carlos Chagas
caiocabral.psi@gmail.com

SUMÁRIO

1. TRABALHO DOCENTE, CONHECIMENTO E PROFISSIONALIZAÇÃO	9
1.1. Profissionalização e formação: possíveis contribuições de parâmetros	10
2. FUNDAMENTOS DO ESTUDO	13
2.1. O professor como agente institucional de ensino	13
2.2. Referentes da ação docente em perspectiva formativa	21
3. OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
3.1. Pesquisa de campo e validação dos referentes	28
4. SÍNTESE FINAL DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO OPERATIVOS: PRIMEIRA E SEGUNDA ETAPA	35
4.1. Grupo de discussão operativo dos professores da educação infantil	35
Primeira etapa	35
Segunda etapa	41
4.2. Grupo de discussão operativo dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	44
Primeira etapa	44
Segunda etapa	48
4.3. Grupo de discussão operativo dos professores dos anos finais do ensino fundamental	51
Primeira etapa	51
Segunda etapa	54
4.4. Grupo de discussão operativo dos professores do ensino médio	57
Primeira etapa	57
Segunda etapa	62
4.5. Grupo de discussão operativo dos coordenadores pedagógicos	64
Primeira etapa	64
Segunda etapa	67
4.6. Grupo de discussão operativo dos professores formadores de professores para a educação básica	71
Primeira etapa	71
Segunda etapa	77
5. VERSÃO FINAL DOS REFERENTES	83
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	93

1

TRABALHO DOCENTE, CONHECIMENTO E PROFISSIONALIZAÇÃO

NEM TODO TRABALHO SE CARACTERIZA COMO PROFISSÃO. O trabalho com a docência veio se constituindo como profissão lentamente, mostrando-se em geral como um ofício e aos poucos se afirmando em processo progressivo de profissionalização em meio a muitas lutas. Como um ofício, caracterizou-se a partir da institucionalização mais ampla dos sistemas escolares, constituindo um corpo de trabalhadores que vêm se movimentando em busca de uma profissionalização mais bem definida. Todo processo desse tipo demanda a construção e o domínio de uma base sólida de conhecimentos específicos e de suas decorrentes formas de ação, além de constituir-se em uma crescente autonomia em função de seu nível de qualificação. Caracteriza-se pela obtenção de um espaço próprio de trabalho com valor claramente reconhecido pela sociedade em processos de institucionalização específicos (OLIVEIRA, 2010; FANFANI, 2007; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Gatti, Barretto e André (2011, p. 137) mostram como vários analistas do trabalho docente apontam para:

[...] a complexidade atual do papel do educador escolar que implica não só domínio de conhecimentos disciplinares vários e metodologias de

ensino, como também compreensões sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e jovens, e compreensão e capacidade de lidar com diferenças (por exemplo, a heterogeneidade dos alunos quanto a estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas, etc.).

Em seu trabalho, docentes mantêm também relações profissionais com pares, com gestores e especialistas, com funcionários e pais, comunidade e instâncias do sistema escolar e suas injunções. Quanto a suas atividades específicas dirigidas a propiciar aprendizagens cognitivo-sociais a crianças e adolescentes, diferentemente de ações cotidianas de ensinar e aprender como formas precípuas de socialização nas famílias e nas comunidades, o ensino nas escolas – como atividade profissional – se dá em um âmbito institucional socialmente definido e legalmente instituído. Esse ambiente é perpassado por questões culturais, por políticas educacionais de governos, pelas informações midiáticas, por processos relacionais-afetivos, pela vivência e convivência com situações as mais variadas, pelas necessidades comunitárias e pessoais de todos os atores envolvidos (TARDIF, 2002; MELO, 2008; LOURENCETTI, 2008). Ferreira e Hypólito (2010) caracterizam o trabalho docente como um trabalho diferenciado de outros na medida em que envolve um alto grau de subjetividade e, em relação a ele, não se tem uma medida absoluta daquilo em que resulta.

1.1 PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE PARÂMETROS

Mizukami (2013, p. 23) adverte que a “docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida” (grifo nosso). Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. Isso nos leva a considerar a importância da formação inicial dos professores nas graduações no ensino superior e a necessidade de essa formação levar em conta as exigências do trabalho escolar e, além disso, fazer da escola, na condição de uma instituição social, um espaço formativo para futuros docentes na educação básica. Aponta, ainda, para a necessidade e a relevância de uma formação continuada de professores delineada para um contexto.

Com essas colocações, consideramos que se torna relevante o acompanhamento em processo do trabalho docente, desenvolvido de forma a permitir autorreflexões e reflexões com pares ou outros, a fim de alimentar um desenvolvimento profissional que contribua para a dinamização e a consolidação contínuas da profissionalização docente. Um processo dessa natureza não é efetivo quando é guiado apenas pelo senso comum. É preciso basear as reflexões e referenciá-las a alguma perspectiva derivada de alguns fundamentos e de condições deles decorrentes.

Os parâmetros construídos no presente processo de pesquisa podem subsidiar o acompanhamento e as reflexões sobre a docência e as ações docentes desenvolvidas nos contextos de trabalho desde que se considerem seus fundamentos. Eles adquirem sentido quando tomados em uma perspectiva que sinaliza para a constituição de um exercício profissional voltado a uma contribuição social e ética, em dado contexto, numa dimensão política que se define pela busca de equidade, do exercício consciente da cidadania e de qualidade de vida. Nessas condições, esses parâmetros podem

subsidiar processos de avaliação formativa, além de contribuir para fundamentar processos de formação inicial e continuada, como já colocado. Na perspectiva de uma avaliação formativa, esses parâmetros podem ser considerados em sua possível contribuição para uma dinâmica profissional em crescente qualificação social e valorização, pela densificação no que se refere aos aspectos da profissionalidade docente. Quanto às possibilidades de contribuições desses parâmetros aos currículos da formação inicial de professores nos cursos de graduação das instituições de ensino superior, assinalamos que as pesquisas têm mostrado as dificuldades e as lacunas existentes nesses currículos para realizar uma formação minimamente adequada ou consistente (MONFREDINI, 2013; LIBÂNEO, 2010; GATTI et al., 2010). A análise desses estudos nos permite sustentar que esses currículos e suas formas de implementação carecem de uma perspectiva e de sinalizadores sobre os elementos constitutivos e fundantes da profissão docente como trabalho socialmente valorado e exercido nas instituições escolares. Ao analisar processos formativos de professores, Silva Júnior (2010) pondera que a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades do exercício profissional docente atual. Além da parte teórica, a formação inicial de um profissional precisa incorporar saberes adquiridos em situações de trabalho, que oferecem subsídios para situações de formação e, conseqüentemente, influenciarão as futuras condições de trabalho que enfrentarão, em processo dinâmico e recursivo.

Considerando a docência como uma profissão, cabe lembrar que uma profissão, quando socialmente reconhecida, contempla a) a atribuição de executar um trabalho específico; b) uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada; c) a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes; d) a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres (ABOTT, 1988; AVALOS, 2013). Os caminhos da profissionalização e da valorização profissional são perpassados por esses aspectos, e a vida profissional, o trabalho docente, em conjugação com as realidades social, cultural e econômica, seus movimentos, impasses e avanços, demandam constante atenção e formação a fim de desenvolver práticas relevantes e fundamentadas em sólidos saberes.

A presente construção de referentes sobre o trabalho docente, com base em conhecimentos teórico-empíricos, pode estabelecer-se também como fonte para subsidiar processos formativos de professores nos cursos com essa finalidade, na perspectiva de se considerar o âmbito dos conhecimentos teóricos relevantes para o trabalho, e, para o conhecimento do contexto social da educação em suas injunções políticas, os elementos que qualificam práticas e ações educacionais e os compromissos com uma educação de qualidade para os futuros professores e para seus futuros alunos.

2

FUNDAMENTOS DO ESTUDO

2.1 O PROFESSOR COMO AGENTE INSTITUCIONAL DE ENSINO

Em meio às perspectivas de reconhecimento e valorização do caráter profissional do trabalho docente, algumas questões emergem: o que caracteriza e distingue a ação do professor? De que modo o reconhecimento e a valorização do trabalho docente incidem na investigação acerca dos tipos de conhecimento e de saberes práticos que constituem e informam seu exercício profissional?

Tais questões, por si instigantes, denotam a complexidade e a peculiaridade que envolvem a ação docente. As diferentes funções ou a utilidade que se pode atribuir à escola – e, em decorrência, ao trabalho efetuado por professores – não devem obscurecer ou menosprezar o que peculiarmente caracteriza uma *cultura escolar* (AZANHA, 1995). Independentemente do que resulte para a sociedade ou para a esfera privada dos indivíduos, a educação escolar tem algo que lhe é próprio e característico e que informa o sentido formativo de suas práticas pedagógicas.

É evidente que os eventuais “impactos” ou “efeitos” de uma educação escolar podem ser analisados e valorados sob muitos pontos de vista, uma vez que o trabalho

de escolas e professores constitui um inegável tema de interesse público. Contudo, tal perspectiva permite compreender a escola apenas por seus fins extrínsecos (PETERS, 1979), algo distinto de objetivos inerentes a uma formação escolar considerada em seus fins intrínsecos. Os diversos ângulos a partir dos quais se pode descrever e analisar a educação – e, conseqüentemente, a atuação de professores – tangem limites determinados pelo próprio objeto – no caso, a instituição escolar e o tipo de trabalho nela realizado, sob condições específicas. Como lembra Peters (1979, p. 103):

[...] [é] questionável supor que certas características pudessem ser vistas como essenciais, sem a consideração do contexto e das questões a serem discutidas. No contexto do planejamento de recursos, pode ser correto pensar a educação como algo em que a comunidade possa investir; no contexto da teoria de coesão social, a educação pode ser, ingenuamente, explicada como um processo de socialização. Mas, se a considerarmos do ponto de vista da tarefa do professor na sala de aula, essas explicações serão ambas muito gerais e muito ligadas a uma dimensão perigosa, pois encorajam um modo conformista ou instrumental de ver a educação.

Certamente, há algo de próprio no tipo de trabalho que escolas e professores realizam ou, ao menos, deveriam realizar. Talvez o primeiro elemento a considerar, de acordo com esse ponto de vista, seja o fato de a educação, em sentido amplo, não constituir um domínio exclusivo de professores, tampouco de escolas. Práticas educacionais constituem e acompanham a existência humana, independentemente de escolhas profissionais ou de quaisquer outros modos de vida, individuais e coletivos. Desde seu nascimento, a inserção de crianças e jovens no mundo humano, sob determinados aspectos culturais e históricos, é feita por meio de processos educacionais que compreendem desde o aprendizado da língua materna e das primeiras formas de comportamento e conduta no âmbito familiar, até o convívio em meio social e o compartilhamento de saberes, símbolos, valores e convenções.

Tal constatação não significa diminuir ou relativizar a importância do trabalho docente. Ao contrário, indica a demanda pela investigação e pelo esclarecimento daquilo que é característico desse ofício. A esse respeito, Carvalho (1996, p. 18) argumenta, com propriedade, serem os professores “agentes intelectuais de uma cultura e de um saber que constituem e são constituídos pelas instituições escolares”, compondo, assim, um “grupo social diferenciado”, marcado pela preocupação com o ensino como atividade profissional e não como algo contingente ou circunstancial. O professor, em uma instituição escolar – independente do papel e das características que a ele se possam atribuir como um “tipo histórico, sociológico ou psicológico” –, constitui “uma figura pedagógica que habita a escola” na feliz expressão de Masschelein e Simons (2013, p. 131).

Assim, ao identificarmos o ensino como atividade profissional característica de professores, cremos que algumas noções amplamente difundidas no campo educacional merecem reflexão. Não raro, verificamos discursos e concepções que enxergam na figura do professor apenas alguém cuja incumbência é “facilitar a aprendizagem” ou desempenhar o papel de um “parceiro mais experiente” de seus alunos. Concordamos com Passmore (1984, p. 38) quando afirma que tais concepções subestimam a tarefa do professor ou – o que ainda parece ser mais grave – podem expressar uma espécie de “desescolarização da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 9). Afinal, nada nos permite afirmar que a vida de crianças e jovens não seja repleta de par-

ceiros mais experientes, a começar por seus pais, ou que não possam estar em pleno contato com uma variedade de elementos capazes de facilitar a aprendizagem, para além do ambiente escolar. Seguramente, o trabalho do professor em um âmbito institucional compreende, em certa medida, tais elementos, mas certamente vai muito além deles. Mais ainda quando se busca uma formação específica e que informe o caráter profissional e público da ação docente.

Nesses termos, a formação pedagógica de professores – tanto de caráter geral, como vinculada às especificidades das diferentes disciplinas escolares – impõe a reflexão acerca dos elementos constituintes do ato de ensinar. Mais ainda quando se atrelam a essa atividade visões simplistas como aquela que reduz o ensino a algo equivalente a uma verbalização pouco eficiente e “autoritária” de um professor. Identificar e problematizar eventuais práticas discutíveis de ensino não deve significar condenar essas atividades que, notadamente, caracterizam o trabalho realizado por instituições escolares e por meio do qual podemos vislumbrar diferentes incumbências e ações do professor no cotidiano escolar. Para além de formas discursivas empregadas pelo professor para relacionar-se com os alunos – e de sua eficácia ou valor intrínseco –, a busca por uma concepção da atividade de ensino, mais ampla e atenta às diversas condições em que é exercida, é de extrema pertinência.

Pode ser interessante aqui distinguir, primeiramente, dois tipos fundamentais de uso do verbo ensinar. A depender do contexto, o ensino pode indicar tanto um êxito implícito na execução dessa ação ou o termo pode significar uma *tentativa* que, embora se oriente por uma meta a atingir, não se concretiza necessariamente (SCHEFFLER, 1974). Essa sensível distinção consiste em verificar, por exemplo, que os “alunos aprenderam tudo o que era esperado no ano letivo” ou, ao contrário, a constatação de que o trabalho de um professor – mesmo devidamente habilitado – não implica automaticamente que os alunos tenham aprendido tudo o que era almejado. Segundo John Passmore (1984, p. 28):

Alguma confusão provavelmente poderá surgir do fato de que todos nós, em algumas ocasiões, usamos a palavra “ensinar” de modo tal que qualquer tentativa de fazer com que alguém aprenda tem o sentido de ensinar e, em outras ocasiões, somente quando se tem êxito em conseguir que alguém aprenda podemos legitimamente usar a palavra “ensino”.

A visão linear e causal de que uma ação de ensino produz necessariamente aprendizagem – facilmente dedutível da expressão bastante comum “processo ensino-aprendizagem” – parece não se aplicar corretamente em todos os casos e de forma indiscriminada. De todo modo, nem o ensino tomado como uma atividade que leve ao “sucesso” nem como uma tentativa de se alcançar uma determinada meta especificam os tipos de ação a que se referem e tampouco o modo como são realizadas.

Certamente, numa instituição escolar, é de se esperar que a maior parte das atividades executadas por seus agentes institucionais sejam identificadas como ensino, ao passo que, exercidas fora da escola, atividades semelhantes possam adquirir outra conotação. Sobre uma sala de aula onde os alunos se sentem aleatoriamente, sozinhos ou com outros colegas, onde muitos falem ao mesmo tempo e que estejam envolvidos em diferentes afazeres, poderíamos levantar a hipótese de que se trata de uma organização caótica ou de uma demonstração de “indisciplina” por parte dos alunos. Entretanto, o professor dessa sala de aula pode ter proposto um trabalho que lance mão tanto de atividades individuais como de atividades em grupo e que demande mobilização entre ideias e alunos de tal modo que certa agitação seja necessária e

produtiva. Desse modo, essa atividade pode ter sido suficientemente instigante para uma participação mais entusiasmada e barulhenta dos alunos.

De fato, atividades como apresentar, demonstrar, contar histórias, gesticular, fazer e responder perguntas, formular planos de ação e até mesmo ficar em silêncio poderiam ser consideradas mero entretenimento, diversão, passatempo ou então atividades de ensino, conforme o contexto em que são realizadas. Desse modo, o que parece definir se uma atividade é ou não ensino são seus *objetivos*, cujos *propósitos* são o de *produzir aprendizagens* de forma *intencional* (HIRST, 1973), a depender do contexto em que se insere, como aquele que envolve uma formação escolar.

Caracterizado por seus objetivos e pelo contexto em que é praticado, o ensino pode se mostrar, como vimos, de diferentes formas, o que exige verificar e pensar os diferentes tempos empregados em ensinar e que merecem ser apreciados em suas particularidades. Há períodos de ensino relativamente curtos – que podem durar 50 minutos, por exemplo, padrão de duração de uma “hora-aula” em muitas redes públicas do país – ou períodos mais longos como três semanas ou três anos. Assim, os objetivos ou metas de uma atividade de ensino podem residir “além dos limites da própria atividade ou de um dos segmentos dessa, ou então carecer totalmente de condições temporais” (SCHEFFLER, 1974, p. 77). Parece ser esse o caso ao admitirmos, por exemplo, um ensino voltado à formação da cidadania, isto é, uma meta que, espera-se, esteja presente ao longo de toda a trajetória escolar e que, notadamente, perdure no próprio exercício da cidadania, uma vez concluído o período de escolarização.

Em uma escola, supõe-se que o ensino não seja aleatório – como informar o nome de alguma rua a alguém perdido em busca de orientação; trata-se de uma atividade exercida profissionalmente numa instituição com característica eminentemente formativa. É nesse sentido que os propósitos e os objetivos do ensino são determinados pelo contexto em que são formulados, veiculados e revistos. De todo modo, reside aí uma especificidade do ensino escolar, que demanda uma formação e disposições específicas do sujeito que aspira a ser professor. A esse respeito, é particularmente interessante a análise de Passmore (1984, p. 41) acerca da profissão docente:

De nenhuma maneira é certo que qualquer um possa ter como profissão ser professor – sua capacidade para ensinar, seus conhecimentos, sua paciência podem ser demasiadamente limitados para que tal opção seja possível – ou ainda que qualquer um possa ensinar crianças disléxicas a ler, ou dar aulas de física quântica ou matemática avançada. Precisamente por isso, temos, hoje, uma classe de professores profissionais, sujeitos a uma preparação especial, ou ainda pessoas a que se incentiva no sentido de adquirir um grau especial de conhecimento em matérias específicas.

Diante de uma formação especializada e profissional, poderíamos indagar acerca dos tipos de ensino que seriam mais bem-sucedidos, diferenciando-os daqueles que poderiam estar fadados ao “fracasso”? É uma questão relevante, mas que precisa ser relativizada. Questionamentos como esse podem pressupor a existência de métodos de ensino infalíveis, independentemente de quem os pratique, do contexto educacional onde sejam aplicados, ou do que se pretenda ensinar. No cotidiano das salas de aula, o emprego em combinação ou sucessivamente de metodologias de ensino diversificadas e as frequentes e justificadas queixas de muitos professores que atestam que, “na prática, a teoria é outra” parecem confirmar uma espécie de ilusão metodológica, de procedimentos “salvadores” ou, ao menos, que o contexto da prá-

tica educacional apresenta elementos que têm interveniências nas ações docentes e que escapam ao caráter mais geral de abordagens teóricas e metodológicas comumente presentes no campo educacional. Isso não se confunde com o mérito e o interesse de tais abordagens como objeto de investigação e conteúdo de uma formação docente – tanto de caráter inicial como aquela realizada em serviço.

De todo modo, a decisão e, não raro, o entusiasmo pela adoção de uma determinada metodologia de ensino parecem comportar a ideia de que essa atividade possa ser orientada por regras cuja estrita observação e cumprimento garantam “êxito” ou “sucesso” em sua execução. Não é outro o motivo da frequência com que se assiste à veiculação de regras de ensino derivadas de algum ramo da ciência – como a psicologia ou a neurologia, por exemplo – sob a alegação de que sua suposta eficácia é respaldada em autoridade científica. Mas fórmulas que visem à obtenção de êxito podem ser mais ou menos pertinentes e interessantes a depender de fatores diversos (CARVALHO, 2001).

A esse respeito, Scheffler (1974) propõe uma distinção interessante entre regras *exaustivas* e *inexaustivas*. Como o próprio nome indica, as primeiras, quando aplicadas, garantem o êxito; é exemplo um manual de um aparelho eletrônico que, seguido à risca, garante seu funcionamento. Ao passo que o ensino demandaria a aplicação de regras *inexaustivas*¹, cuja aplicação, embora atenta e cuidadosa, não garante necessariamente o sucesso esperado.

De fato, ao ensinar, não se pode eliminar a possibilidade de fracasso, entendido como a não obtenção de êxito diante de uma determinada meta ou objetivo, embora metas e objetivos de ensino de caráter mais amplo e/ou valorativo não configurem objeto de mensuração ou determinação precisa. Trata-se antes de objetos de avaliação e de liberação em função do significado atribuído à educação e do próprio caráter e das contingências da ação docente.

A própria pressuposição de que os resultados de aprendizagem por meio de expedientes de avaliação escolar possam atestar a “qualidade de ensino” ministrado não faz justiça aos elementos constituintes e indissociáveis do ensino escolar, ainda que se possa localizar no professor seu agente precípua. Como bem argumenta Passmore (1984), ensinar pressupõe, normalmente, uma *relação triádica*, em que “para todo X, se X ensina, deve haver alguém a quem se ensina e algo a se ensinar”, e também a inter-relação entre esses três elementos, apesar de que o uso do conceito de ensino nem sempre explicita os termos dessa relação. De forma análoga, Gatti (2007) considera que as relações de ensino envolvem cinco polos: o aluno, o professor, o conteúdo, o contexto de referência (formas de teorização) e o contexto de trabalho (a rede escolar em certo contexto social). Cada um desses cinco polos é complexo em sua constituição, complexidade que se reflete nas relações entre eles na situação concreta das escolas, nas ações pedagógicas.

Embora o ensino escolar se configure como elemento distintivo e característico da ação docente, não se trata de uma ação da qual participa apenas o professor ou de que desse profissional dependa exclusivamente um ensino exitoso. Ninguém pode ensinar sem que isso se destine a alguém – que, a despeito da visão tipicamente abstrata de muitas metodologias de ensino, são pessoas reais, com seus *backgrounds*, imersas em condições específicas e peculiares, historicamente determinadas – e, tampouco, pode haver ensino sem que haja algo a ser ensinado, em determinadas condições. Essa observação, por certo óbvia, guarda relevância, pois não é incomum se pensar que o desempenho do professor ou a qualidade de seu trabalho possam ser identificados apenas com base no que seus alunos demonstram saber (SILVA; MORICONI; GIMENES, 2013).

¹ O autor exemplifica esse tipo de regra com base na seguinte analogia: “As regras para caçar leões dizem (poderíamos imaginá-lo) aos caçadores como caçar leões.

Tais regras incluem os detalhes de treinamento, de preparação da caçada e de como deverá ser ela conduzida. Poder-se-ia supor que um dos conjuntos que compõem tais regras relativas à caçada seria este: ‘Aponte a sua arma carregada para o leão, em seguida, quando a distância e outras condições forem adequadas, puxe o gatilho’. Suponhamos que sejam excelentes o conhecimento e a perícia do caçador, que ele interprete corretamente a adequação das condições e que siga ao pé da letra esse conjunto de regras, assim como os demais conjuntos componentes. Mesmo assim, não fica garantido que algum leão será capturado; o leão pode saltar para longe exatamente no momento crucial.” (SCHEFFLER, 1974, p. 86).

Em vez de uma resposta difusa a um questionamento acerca de quais os melhores tipos de ensino a serem abordados em uma formação profissional de professores – como se fosse plenamente viável abstrair as relações e os fatores em que se dá o ensino ministrado por professores em condições concretas –, é importante relevar e refletir acerca do próprio significado de um ensino que possa vir a ser bem-sucedido ou exitoso. Como argumenta Hirst (1973, p. 177):

O ensino exitoso seria aquele que produz de fato a aprendizagem daquilo que se pretende ensinar. O bom ensino, por outro lado, é bem mais difícil de definir. Não estou certo de que o ensino com êxito seja um bom critério para o bom ensino. Na verdade, não há contradição em dizer que uma pessoa foi ensinada com sucesso, mas mal ensinada.

Não se põe em questão, evidentemente, que as atividades de ensino praticadas por professores busquem sua melhor execução e, conseqüente, o êxito na consecução de suas metas estabelecidas. Entretanto, a eficiência por si pode comprometer ou se contrapor a outros objetivos educacionais tão valiosos quanto a aquisição de certas capacidades e conhecimentos adquiridos por meio do ensino (SILVA, 2009).

Em grande medida, o trabalho de professores e escolas compreendidos nas diferentes atividades de ensino envolve valores que transcendem o critério da eficiência e busca de êxito. Nesse sentido, Scheffler oferece uma definição abrangente de ensino que supera uma dimensão estritamente técnica, ainda que de reconhecida importância:

O ensino poderá, certamente, proceder mediante vários métodos, mas algumas maneiras de levar as pessoas a fazerem determinadas coisas estão excluídas do âmbito padrão do termo “ensino”. Ensinar, no seu sentido padrão, significa submeter-se, pelo menos em alguns pontos, à compreensão e ao juízo independente do aluno, à sua exigência de razões e ao seu senso a respeito daquilo que constitui uma explicação adequada. Ensinar alguém que as coisas são deste ou daquele modo não significa meramente tentar fazer com que ele o creia; o engano, por exemplo, não constitui um método ou modo de ensino. Ensinar envolve, além disso, que, se tentarmos fazer com que o estudante acredite que as coisas são deste ou daquele modo, tentemos ao mesmo tempo, fazer com que ele o creia, por razões que, dentro dos limites da sua capacidade de apreensão, são nossas razões. (SCHEFFLER, 1974, p. 70)

Nessa definição, o ensino não se limita à eficiência com que determinados objetivos ou metas são ou não atingidos, mas perpassa os próprios significados que se veiculam nessa atividade e sua justificação a partir da forma como é realizada. Não se admitiria a doutrinação como uma forma de ensino em uma instituição escolar, por exemplo. Pautado pelo esforço de manter e fazer perdurar um mundo compartilhado de valores e razões humanas, o ensino – como atividade característica da educação escolar – não pode abstrair a relação entre professores e alunos e desses atores com os conteúdos e objetos de ensino e de aprendizagem escolar.

Certamente, a aprendizagem de tipo escolar configura um processo mediado subjetivamente por diversos fatores que condicionam e interferem nas disposições dos alunos. É esperado que, em função de ações de ensino, os alunos aprendam certas coisas, mas não haverá aprendizagens idênticas para todos em todas as disciplinas. De alguma forma, essa condição de trabalho demandada pelos alunos – público a quem se

destina o trabalho escolar em suas diferentes configurações e faixas etárias – implica uma ação docente que incorpore os desafios relativos não tanto em relação à “motivação”, mas, sobretudo, quanto à promoção do interesse dos alunos pelo que está sendo ensinado, pelos conhecimentos adquiridos ao longo da experiência escolar e pelo ato de aprender.

Enquanto a motivação é uma espécie de caso pessoal, mental, o interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos leva a estudar, pensar e praticar. [...] A escola se torna um tempo/espço do *inter esse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira *comunicação* é possível. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 52; grifos dos autores)

Em que pese a importância crucial de observar alguns dos resultados de aprendizagem dos alunos, é preciso estar atento às práticas docentes e, mais precisamente, de ensino escolar que contribuíram para a obtenção desses resultados e, para além deles, que sejam coerentes com o que se espera de uma formação escolar. E convém distinguir, segundo Masschelein e Simons (2013, p. 49), a formação (escolar) do mero acúmulo de aprendizagens uma vez que:

[...] a formação é típica para aprendizagem na escola. A aprendizagem envolve o fortalecimento ou ampliação do *eu já existente*, por exemplo, por meio da acumulação de competências ou da expansão da base de conhecimento do indivíduo. Aprender, nesse sentido, implica uma extensão do próprio mundo da vida do indivíduo, acrescentando algo. O processo de aprendizagem continua a ser introvertido – um reforço ou uma extensão do ego e, portanto, o desenvolvimento da identidade. Na formação, no entanto, esse eu e o mundo do indivíduo são colocados em jogo constante desde o início. A formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo.

Pensar e conceber de modo específico a educação escolar como formação não é o mesmo que garantir que toda e qualquer atividade de ensino escolar seja exitosa em relação aos objetivos de aprendizagem visados, ainda que tais objetivos possam ser desejáveis e relevantes. De certo modo, a atenção ao processo formativo que se quer propiciar aos alunos no âmbito escolar pressupõe uma formação anterior: a própria formação docente por meio da qual o futuro professor, indo “além de si mesmo”, aprende a ser professor, enxergando o sentido e os meandros de sua profissão.

Desse modo, a preocupação em detalhar, de forma mais clara e objetiva, aquilo que se compreende como ação docente e os conhecimentos e saberes que a informam não deve ser confundida com a pretensão de uma visão exaustiva do que o professor “deve ser”, “deve fazer” ou quais metodologias pedagógicas “deve seguir”. Algo que, inclusive, não se coaduna com a realidade dinâmica e diversa em que professores trabalham e com o próprio princípio constitucional que afirma o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, presente no art. 205 (inciso III), e que foi retomado pela LDB (Lei n. 9394/96) em seu art. 3 (inciso III). A compreensão e a adoção desse prin-

cípio constitucional não devem ser confundidas, entretanto, com algum tipo distorcido de exercício de uma autonomia docente ou do conjunto do trabalho realizado por uma escola em favor daquilo que dificilmente julgaríamos pertinente em uma formação escolar. Como nos lembra Azanha (1998, p. 14), a relevância desse princípio constitucional reside:

[...] justamente no fato de que ele é a tradução no nível escolar do próprio fundamento da convivência democrática que é aceitação das diferenças. Porque o simples fato de que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute seu projeto pedagógico escolar não elimina o risco de supressão das divergências e *nem mesmo a possibilidade de que existam práticas escolares continuamente frustradoras de uma autêntica educação para a cidadania*. Na verdade, autonomia da escola desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá favorecer até a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática. (grifos nossos)

A afirmação da autonomia de escolas e professores não significa reduzi-la a uma escolha pessoal, de caráter privado dos agentes institucionais, mas destacar as formas diferenciadas e ajustadas de como levar a cabo uma formação escolar mais qualificada e atenta a seus fins. Assim, a autonomia tanto de escolas como de professores “apenas ganha importância se significar autonomia da tarefa educativa” (AZANHA, 1998, p. 13).

Estipular e refletir sobre aquilo que é próprio da ação docente – e dos diferentes conhecimentos que a justificam e a informam – não significa, portanto, indicar um caminho hermético, tampouco seguro, mas antes apontar alguns critérios por meio dos quais se possa qualificar e indicar o próprio exercício da autonomia docente e escolar. Desse modo, não se questiona o mérito de professores e escolas refletirem e escolherem quais abordagens metodológicas utilizar, quais conteúdos de ensino abordar vinculados às disciplinas escolares – tendo em vista a proposta curricular eventualmente adotada em sua escola ou rede de ensino – nem a possibilidade de planejar e participar da elaboração da proposta pedagógica da escola em que atuam, o que inclusive está previsto de forma inédita na LDB vigente (Lei n. 9394/96) em seus arts. 12, 13 e 14. Entretanto, está excluído da perspectiva de uma autonomia docente e escolar escolher entre ensinar ou não ensinar, planejar ou não as atividades de ensino, participar ou não da elaboração da proposta pedagógica da escola, para ficarmos em alguns exemplos de um discutível exercício de autonomia. Aliás, tais condutas podem ser tomadas como exemplos de uma ação questionável e que escapa aos critérios de julgamento profissional da ação docente.

Nesses termos, a estipulação e um maior detalhamento de referentes de ação docente não impingem ao professor uma ação padronizada ou mecânica, tampouco sugerem em qual abordagem teórica específica ele deve se pautar para a realização de seu trabalho, mas permitem identificar os tipos de conhecimento e as capacidades que delimitam e esclarecem o mérito e a especificidade de sua ação.

2.2 REFERENTES DA AÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA FORMATIVA

A busca da profissionalização docente compreende o reconhecimento de que determinados tipos de saberes teóricos e práticos – incluídos em uma formação profissional especializada – são fundamentais ao exercício da docência em instituições formais de ensino. Nesse sentido, tomamos como pressuposto que as diferentes situações que envolvem a própria prática docente demandam do professor não só capacidade de reflexão e adaptação, mas também autonomia.

De forma geral, essa parece ser uma das características fortemente presentes em diversos países que propuseram – no âmbito de suas respectivas políticas educacionais – o que comumente se denomina padrões (*standards*) docentes voltados à orientação, delimitação e avaliação da formação e do desempenho de seus professores (NOVAES, 2013).

Notadamente, o estudo e a análise de diversas experiências de países como Chile, Reino Unido, Estados Unidos, Austrália, dentre outros, serviram de inspiração e ponto de partida para esta investigação, principalmente em relação ao potencial formativo atrelado à discussão e à estipulação dos *standards*. Assim, esta pesquisa configura um desdobramento dos trabalhos realizados pelo Núcleo de Estudos de Avaliação (NEA) da Fundação Carlos Chagas, que, nos anos de 2012 e 2013, se debruçou sobre a relação entre a avaliação docente e o desenvolvimento profissional e a valorização do trabalho do professor. Diante das tensões e das perspectivas alternativas associadas a esse tema, estes estudos buscaram compreender mais detidamente onde e como os chamados padrões docentes são construídos, suas finalidades e alguns possíveis efeitos dessas políticas. Esse esforço coletivo de investigação culminou na publicação do livro *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias* (GATTI, 2013), cuja preocupação central foi “construir um corpo de conhecimentos básicos que permitam elevar as discussões sobre esse tema a um nível além das opiniões”.

No entanto, os objetivos e os pressupostos da presente pesquisa diferem do sentido geral que costuma orientar boa parte das políticas verificadas em âmbito internacional, fortemente direcionadas à institucionalização de modelos de avaliação externa de professores em meio a diferentes desenhos e metodologias de aferição, dentre outras intenções e objetivos. De fato, ainda que se possam encontrar muitos pontos em comum na definição daquilo que pode estar compreendido na formação e na ação do professor, as avaliações docentes promovidas por diversos países diferem sensivelmente quanto aos objetivos, finalidades, procedimentos avaliativos adotados e tipos de efeitos ou consequências que acarretam aos respectivos profissionais da educação e às unidades escolares em que atuam (TORRECILLA, 2006).

Assim, não constitui objeto ou intenção desta pesquisa abordar o tema da avaliação docente – em meio a seus diferentes aportes teóricos e metodologias de aferição de desempenho de professores –, mas antes destacar o aspecto formativo compreendido na delimitação daquilo que é próprio da ação docente em âmbito escolar e de diferentes saberes que informam, orientam e eventualmente determinam a qualidade dessa ação.

O próprio contexto nacional de oferta dos cursos de licenciatura em instituições de ensino superior – marcado, segundo Gatti e Barretto (2009, p. 252), pela ausência de um “perfil profissional claro de professor” – já revela a pertinência de se investigar e delimitar de forma mais objetiva quais saberes de ação docente poderiam suprir tais lacunas ou, de forma menos pretenciosa, fomentar o debate em torno de um melhor delineamento daquilo que aqui denominamos *referentes de ação docente*.²

Nesse sentido, a estipulação de referentes por meio dos quais possamos ajuizar o

² A opção pelo termo *referentes de ação docente* procura se distanciar de certas interpretações que poderiam se ver associadas ao termo “padrões” (*standards*) em seu uso corrente em português, como um “modelo” ou “exemplo” a ser seguido. Não raro os *standards* costumam ser orientados e estipulados em meio a processos de avaliação externa, algo bastante distinto de se abordar aquilo que caracterizaria a ação docente no âmbito de uma pesquisa e voltada às especificidades do contexto escolar brasileiro. Nesses termos, a proposição do que aqui denominamos *referentes de ação docente* constituem critérios pelos quais possamos compreender e ajuizar, em uma perspectiva eminentemente formativa, diferentes tipos de atividades que compõem e informam o trabalho de professores e não instrumentos por meio dos quais determinar as formas como as atividades docentes deveriam ser executadas e fundamentadas.

que constitui e aquilo que, talvez, se possa esperar da ação de professores pode se converter em um denominador comum capaz de informar o caráter profissional do exercício docente; um melhor delineamento e foco dos cursos de formação inicial e em subsídio fundamental para orientar uma ação mais qualificada de secretarias de educação e setores de gestão no acompanhamento e apoio a seu corpo docente.

Os referentes de ação docente aqui apresentados se organizam primeiramente em três grandes dimensões, que, por meio do percurso da pesquisa descrito no item 3, foram denominadas *conhecimento profissional do professor; prática profissional do professor e engajamento profissional do professor*. Em função das etapas percorridas na presente investigação, em meio a sua abordagem metodológica específica, as dimensões e os princípios de ação nelas contidos sofreram sensíveis modificações, a começar pela definição das dimensões que pautam a organização dos referentes de ação docente. Merece destaque o fato de as dimensões e os respectivos referentes de ação docente que as informam não pressuporem apenas a domínio de um conjunto de teorias e metodologias de ensino. Nesses termos, algumas ressalvas são necessárias.

A própria formulação aqui apresentada entre as *dimensões do conhecimento profissional do professor e da prática profissional do professor*, por exemplo, podem fazer crer – erroneamente, é bom lembrar – em alguma hierarquia valorativa entre tipos diferentes de conhecimentos ou saberes; nesse caso, um tipo de saber de caráter teórico que condicionaria a sua “correta” e posterior “aplicação,” ou alguma espécie de derivação prática, supondo o lugar da teoria como mais valorizado ou elevado.

A construção dos referentes resultantes do presente trabalho não deve ser compreendida como uma síntese das mais novas descobertas da pesquisa educacional, tampouco como um conjunto de saberes e capacidades comprovadamente mais eficazes ou necessariamente pautados em autoridade científica. Na verdade, ao procurarmos estipular e discutir alguns referentes que especifiquem e orientem aspectos da ação docente, com base no trabalho com professores das redes de ensino e com estudos da formação de professores, temos presente que nenhuma teoria ou instrumental científico seria capaz de assegurar sua adequação, exatidão ou infalibilidade.

Não é nossa intenção abordar de forma detida a complexidade e a amplitude das possíveis relações entre teoria e prática no âmbito da prática docente. Contudo, pode ser interessante aqui refletirmos um pouco mais acerca do papel dos saberes de tipo proposicional – característicos das formulações teóricas – em relação a um saber evidenciado em uma determinada prática, isto é, os modos característicos de fazer determinadas coisas, como o fazer docente em seu *locus* específico: a instituição escolar (CARVALHO, 2013, p. 57).

A esse respeito, Gilbert Ryle (2002) nos oferece uma distinção, bastante conhecida, entre o saber de tipo proposicional, um *saber que (know that)*, e um saber de caráter operativo, um *saber fazer (know how)*. Nesses termos, algumas atividades pressupõem o domínio de determinadas informações, sem as quais a atividade é inviabilizada. Azanha (1987, p. 75) nos oferece uma argumentação interessante a esse respeito ao reportar o ato de jogar xadrez como um tipo característico de *saber que*, isto é, não se joga xadrez sem antes saber suas regras, o que não significa que o domínio das normas signifique *jogar bem* xadrez, apenas a condição de execução dessa atividade. Em oposição, o ato de ensinar consistiria em um *saber como*, uma atividade que não prescinde de regras capazes de garantir a execução da atividade. É plenamente possível imaginar e mesmo verificar a prática de professores universitários que, mesmo sem qualquer formação pedagógica, possam ser reconhecidamente bons professores. Assim:

A atividade de ensinar parece mais um exemplo de *saber como* do que *saber que*, isto é trata-se antes de um saber fazer do que conhecer certas regras e aplicá-las. Se dissermos que alguém *sabe ensinar*, isto significa necessariamente que obtém êxito em seu propósito e que só acessória ou eventualmente que segue esta ou aquela regra. (AZANHA, 1987, p. 76)

Ao compreender o ensino como um *saber fazer*, um *saber como*, o autor avança na abordagem da relação entre teorias presentes no campo educacional – não raro assumidamente capazes de instruir o que professores e escolas “devem” ou “precisam” fazer – e as práticas docentes compreendidas pela atividade de ensinar:

Nesse caso, pode haver regras para avaliar o resultado da atividade, não para regulá-la. As regras da lógica nos permitem avaliar uma argumentação, não inventá-la. É possível até mesmo dizer que o conhecimento das regras de avaliação de uma atividade possa orientar de algum modo a execução da própria, mas não para garantir o seu êxito.

Como já destacado anteriormente, o próprio reconhecimento do ensino como uma atividade *inexaustiva* (SCHEFFLER, 1974) é determinante para a melhor delimitação do papel da teoria na formação do professor, talvez não exatamente onde normalmente se poderia supor. Na medida em que se compreende que ensinar significa ensinar algo a alguém, o ensino pressupõe o domínio de conceitos e conhecimentos, embora esse domínio não incida em como deverá ser realizado esse ensino em abstração de a quem será ensinado, em que contexto e em que condições específicas.

Desse modo, ao estipularmos e organizarmos alguns referentes de ação docente com base nas dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento docentes, reconhecemos alguma precedência lógica de certos conhecimentos em relação à prática: para ensinar determinados aspectos de química orgânica ou literatura brasileira, por exemplo, pressupõe-se a posse de informações, conceitos e abordagens típicos dessas áreas de conhecimento. Contudo, isso não implica, de forma alguma, supor que tais dimensões sejam absolutamente estanques ou que envolvam uma ordem prévia e valorativa no que consiste a ação docente. Nesses termos, a compreensão dos referentes da ação docente pressupõe um processo formativo de professores – inicial e ao longo de seu exercício profissional – que envolve uma ampla gama de saberes, tanto do tipo *saber que* como de um *saber fazer*, capazes de subsidiar decisões e práticas do professor em seu exercício profissional.

É essa formação docente profissional, fomentada a partir do acesso a diferentes tipos de fundamentos, teorias e mesmo prescrições práticas, que pode propiciar não apenas ao futuro professor, mas também ao docente em serviço, se defrontar e pensar acerca de seu ofício de um modo particular, refletir acerca do significado e do sentido do trabalho realizado em uma instituição escolar, indagar acerca do propósito de ensinar uma dada disciplina em contextos e a públicos diversos imersos em uma instituição característica e dos critérios por meio dos quais julgar o êxito e o valor do que e como se ensina.

Por outro lado, ainda que se reconheça uma evidente relação entre o conhecimento de caráter acadêmico e científico produzido no campo educacional e a maior parte dos referentes aqui estipulados, não é exatamente seu *status* teórico ou científico que está em jogo. O sentido e a intenção do presente estudo denotam, assim, um *caráter programático*, no sentido atribuído por Scheffler (1974). A esse respeito, o autor propõe

algumas categorias interessantes à análise da linguagem da educação, a partir de uma primeira distinção daquilo que se denomina *definições gerais* presentes no discurso educacional. Estas se dividiriam, primeiramente, em três categorias – *estipulativas*, *descritivas* e *programáticas* –, cada qual demandando formas diferentes de apreciação e análise. Destaca-se aqui o fato de as definições e teorias presentes no campo educacional não se prestarem, de forma exclusiva, a apenas a descrever fatos ou a buscar compreendê-los. Não raro, visam também a transformar uma dada realidade. As teorias que abordam novas metodologias de ensino nas mais diversas disciplinas escolares são exemplos disso.

Procurar definir, mínima e objetivamente, algumas ações e capacidades que deveriam se fazer presentes no trabalho de professores transcende qualquer tentativa de descrever uma dada realidade. Assim, a proposição dos *referentes de ação docente* se constitui em uma espécie de *programa de ações*, demandando a compreensão e a discussão desse trabalho de forma atenta a essa característica:

[...] é a intenção prática da *definição numa ocasião particular* que revela o seu caráter programático. Uma mesma fórmula que se repete em várias ocasiões poderá, obviamente, ser programática numa delas e não na próxima. Pode-se talvez dizer, com efeito, que uma definição programática veicula a própria consequência prática, não se limitando meramente a exprimir uma premissa capaz de produzir, sob condições adequadas, essas consequências. (SCHEFFLER, 1974, p. 29, grifo do autor)

Na medida em que as *definições programáticas* são vinculadas a princípios éticos e políticos e procuram dar expressão a programas de ação (SCHEFFLER, 1974, p. 29), é esse papel prático e operativo que caracteriza o sentido da presente investigação. Assim, a estipulação de referentes de ação docente, mediante a descrição do processo de pesquisa descrito a seguir, revela princípios de ação capazes de traduzir e explicitar alguns aspectos do caráter profissional, técnico e político constituintes do trabalho do professor e que possam, em alguma medida, fomentar o debate sobre a profissão, a formação e a melhoria das condições de trabalho do professor.

3

OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

NA PERSPECTIVA ACIMA DELINEADA, O OBJETIVO GERAL do presente estudo, como já colocado no início deste texto, foi a construção de referentes que emergem como fatores de qualificação do trabalho docente no contexto da atuação de professores na cena da educação escolar no Brasil. Decorrem deste objetivo geral os objetivos específicos de validar esses referentes em seus constructos e realizar sua validação empírica considerando aspectos da cultura brasileira.

A expectativa é que os parâmetros constituídos pela presente pesquisa possam orientar e fundamentar processos de formação continuada de professores, bem como de sua formação inicial, além de servir de apoio para o acompanhamento e a avaliação da ação docente em uma perspectiva formativa, com vistas à consolidação de processos de profissionalização da docência.

Os procedimentos adotados obedeceram aos seguintes passos:

1. Levantamento e estudo de documentos e da bibliografia nacional e estrangeira sobre o tema. Foram consideradas as palavras-chave trabalho docente, ação docente, padrões de desempenho docente, avaliação docente.

2. Produção de um livro em equipe consolidando os conhecimentos obtidos, analisados e discutidos (GATTI, 2013).
3. Com base nos estudos, elaboração de um referencial de sustentação teórica aos objetivos da pesquisa. Com base na bibliografia e nos documentos disponíveis sobre padrões relativos ao desempenho docente, foram elaborados, em forma preliminar, três eixos centrais com categorias descritivas específicas, como referentes para a qualificação das ações docentes na educação básica. Essa elaboração preliminar (disponível no Anexo 1) teve como apoio recentes padrões adotados na Austrália, Chile, Inglaterra, Equador, Estados Unidos e Portugal. Cada eixo foi objeto de uma conceituação específica, inicialmente validada pela equipe da pesquisa e por um consultor externo. Baseando-se na análise dos fundamentos desses padrões confrontados com perspectivas socioeducacionais próprias de cada país, buscou-se a construção de uma síntese das convergências encontradas a fim de superar o detalhamento excessivo para a construção, em modo mais abrangente, de características das ações na docência com a ideia de pontos de referência. Essas convergências foram objeto de outra análise à luz do cenário educacional brasileiro.
4. Consolidado o primeiro ensaio de constituição dos referentes, deu-se continuidade ao trabalho de campo, iniciando-se o processo de validação empírica dos referentes elaborados. A pesquisa de campo foi realizada com professores de diferentes níveis de ensino, coordenadores pedagógicos e especialistas em formação de professores. Esse processo é descrito a seguir.

3.1. PESQUISA DE CAMPO E VALIDAÇÃO DOS REFERENTES

A pesquisa de campo foi realizada por meio do que denominamos grupos de discussão operativos. A abordagem em pesquisa por meio de grupos e suas dinâmicas sustenta-se na constatação de que os grupos relacionais humanos são elementos essenciais na constituição das pessoas, das ideias e concepções, de conceitos, pré-conceitos, preconceitos e conhecimentos. O trabalho em grupo é gerador de aprendizagens nas trocas que propicia, criando conhecimento, trazendo à consciência, com essas aprendizagens, elementos que dão significado a ações ou situações (PICHON-RIVIÈRE, 1998; VIGOTSKY, 1990; WALLON, 1968, 1979; MAISONNEUVE, 1965). Por isso, a utilização de grupos com composição e dinâmicas variadas, para estudos, pesquisas ou com objetivos terapêuticos, expandiu-se gerando formas diversificadas de proposta e tratamento das atividades coletivas com eles desenvolvidas, com finalidades múltiplas. Gayotto (1992) ressalta que:

[...] o grupo aparece como objeto privilegiado na elaboração do conhecimento pela significação histórica: pelo fato de nos havermos constituído como sujeitos, em uma trajetória de experiências grupais, ou seja, pelo lugar importante das relações com os outros (o processo de interação) na constituição de nossa subjetividade, de nosso psiquismo.

Com esses fundamentos, é proposto como um dos meios de estudo para esta pesquisa um grupo de discussão operativo. Para caracterizá-lo, de um lado recorremos à metodologia de grupos de discussão e, de outro, à metodologia dos grupos

operativos, cuja intersecção parcial nos permite caracterizar um grupo de discussão operativo.

A utilização de grupos de discussão em pesquisa social é bastante comum, constituindo-se em método já consolidado. Como o próprio nome indica, parte-se de um grupo previamente selecionado, segundo critérios que atendam aos objetivos da pesquisa, ao qual se propõe a discussão de um tema específico, deixando os participantes livres para seguirem seu curso de ideias e trocas. O processo de discussão em si é o importante, pois visa a colher elementos, opiniões, ideias diversificadas que emergem quanto ao tratamento do tema, sem que se pretenda consenso ou finalização com alguma proposta ou qualquer outra ação. O conteúdo discursivo que emerge é o material esperado para os fins de uma investigação sobre um problema determinado. O facilitador, monitor ou coordenador das discussões deve ter pouca interferência, não manifestar opinião, apenas manter certa organização do trabalho, ajudando a que todos se manifestem, cuidando de dirimir conversas paralelas e falas simultâneas, buscando ajudar na manutenção de um ambiente permissivo a trocas as mais variadas (exploratórias, divergentes, complementares ou consensuais). Pode, ainda, apoiar-se em pequeno roteiro sobre aspectos do tema, relevantes à investigação, com questões que pode trazer à baila no grupo, em momentos apropriados, caso não apareçam espontaneamente nas discussões. Mas não é conveniente que o grupo de discussão seja guiado totalmente por esse roteiro – que é mais uma memória para o facilitador – porque isso pode interferir nas opiniões e trocas e dirigir respostas.

O grupo operativo foi inicialmente uma terapia idealizada no final dos anos 1940 por Pichon-Rivière (1998; 1994), proposta que sofreu alterações no curso de seu emprego. O trabalho com grupo nessa abordagem tem uma tarefa que orienta o trabalho desenvolvido, constituindo-se em um processo de aprendizagem, de produção de novos conhecimentos. Para Bastos (2010), a aprendizagem em grupo operativo traduz-se em uma leitura crítica da realidade, com suas inquietações e inquirições. Para tanto, é importante não só a presença e atuação de um coordenador do grupo que propõe questões, que problematiza e orienta a execução da tarefa, como também a presença de um observador que registra as ocorrências e analisa com o coordenador aspectos-chave do movimento do grupo.

Passado o tempo, a proposta e a utilização do grupo operativo terapêutico estendeu-se, com os devidos ajustes, a outras áreas, notadamente as de recursos humanos e educação. Conforme se constata na literatura (CARNIEL, 2008; OSÓRIO, 2000; MUNARI, 1996), mostram-se como grupos centrados em uma tarefa, a qual pode ser ou o desvelamento de relações interpessoais, emoções, motivações, etc., ou a aquisição ou consubstanciação de um conhecimento sobre algo, conhecimento que não se acha elaborado ou totalmente conscientizado por cada participante. Nesta última condição, o grupo operativo visa a fazer emergir concepções, confrontá-las, desconstruí-las ou reconstruí-las, organizá-las. Possui o objetivo de propiciar aos participantes operar, compreendendo a dinâmica da operação, ou seja, desenvolver uma atividade de troca de ideias que levem à resolução de ambiguidades, impasses ou conflitos de significação em relação ao tema objeto do trabalho, de modo claro, explícito a todos em sua construção.

Na convergência das características dos grupos de discussão como meio investigativo, com alguns aspectos dos grupos operativos voltados à construção de um conhecimento, é que se concebe neste trabalho o grupo de discussão operativo como um grupo essencialmente centrado em uma tarefa que implica construir um conhecimento integrado sobre uma questão posta em discussão. O grupo de discussão operativo

proposto para este estudo pode ser caracterizado como um grupo de conversa que tem um tema/dilema foco da discussão e que, após as trocas de ideias e opiniões constituintes de um conhecimento discursivo socializado e debatido entre seus integrantes – no que se refere ao tema –, tem uma tarefa específica a desenvolver com relação a ele. Seu objetivo é a realização dessa tarefa, por isso ele é operativo, baseia-se no processo relacional-discursivo, mas o ultrapassa com a construção de algo em modo coletivo minimamente convergente. O trabalho proposto é a construção e a organização de um conhecimento que se mostra esparso e, de modo geral, pouco elaborado entre os participantes. A condução de um grupo de discussão operativo tem suas fontes nas propostas dos trabalhos com dinâmica dos grupos, observando-se que este é um tipo de grupo que tem um trabalho a executar. A constituição de cada grupo deve atender à natureza do objeto a ser pesquisado e das questões postas em relação a ele.

CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS

No caso deste estudo, optou-se por formar grupos com professores atuantes na educação básica e com especialistas envolvidos com o trabalho que se efetiva na docência na educação básica. A metodologia de trabalho com grupos sinaliza que não convém que o número de participantes seja superior a onze ou doze pessoas não só para permitir uma participação mais efetiva de cada um no processo de discussão, como também para facilitar o envolvimento de todos na execução da tarefa proposta. Também não convém que o grupo seja muito reduzido (menos do que cinco pessoas). Nesta pesquisa, trabalhamos com os grupos de discussão operativos em duas etapas, tendo sido realizados em cada uma delas seis grupos, compostos respectivamente por:

- Professores de educação infantil.
- Professores dos anos iniciais do ensino fundamental.
- Professores dos anos finais do ensino fundamental.
- Professores do ensino médio.
- Coordenadores pedagógicos.
- Especialistas em formação de professores no ensino superior.

O grupo de discussão operativo de cada um dos segmentos foi constituído por dez participantes. O perfil desejado para a formação dos grupos compostos por professores da educação básica em exercício era de professores qualificados, “considerados bons” por pares ou gestores. Foram contatados profissionais indicados por supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, bem como profissionais de referência na área. Os coordenadores pedagógicos foram indicados por supervisores de ensino e por professores da educação básica. Para a constituição do grupo de especialistas em formação de professores no ensino superior, recorreremos, no contexto acadêmico, à indicação de formadores de cursos de licenciatura de diferentes áreas do conhecimento, com experiência e produção no campo da formação de professores.

Buscamos garantir que a composição dos grupos de discussão operativos com professores e profissionais da educação básica fosse heterogênea em relação às redes de ensino, ou seja, convidamos professores e coordenadores da rede particular e da pública de diferentes escolas. No grupo de formadores, também há professores de universidades públicas e privadas.

A condução de cada um dos grupos de discussão operativos foi realizada por dois pesquisadores. Cada encontro teve a duração de três horas. Um dos pesquisadores

conduzia os trabalhos do grupo e o outro fazia anotações sobre as participações e auxiliava no acompanhamento das discussões, especialmente quando se constituíam subgrupos para as tarefas propostas. Foi realizada a gravação das discussões, quando realizadas por todo o grupo, com o consentimento, devidamente datado e assinado, dos participantes.

Na primeira etapa (Anexo 2), o roteiro de atividades foi organizado em cinco momentos, a saber: (i) no *primeiro momento*, o pesquisador coordenador apresentava a pesquisa e detalhava a proposta de trabalho seguida da apresentação dos participantes; (ii) no *segundo momento*, denominado de aquecimento, foi proposto um *brainstorming* para uma discussão geral a partir da questão: “Quais características possui um professor que realiza bem seu trabalho na escola?”; (iii) no *terceiro momento*, os participantes foram aleatoriamente divididos em três subgrupos com a tarefa de detalhar a questão proposta e elaborar uma síntese. Foi orientado que se elegeisse um relator para registrar a síntese da discussão em folhas de *flip-chart*; (iv) no *quarto momento*, cada um dos subgrupos expôs a síntese realizada para os demais. As folhas com os registros dos subgrupos foram afixadas na parede para que todos pudessem visualizá-la; (v) no *quinto e último momento*, o pesquisador solicitava que o grande grupo observasse as sínteses de cada subgrupo. A intenção foi provocar um aprofundamento e problematizar as sínteses e as colocações a partir de questões como: “Está faltando alguma coisa? O que é supérfluo? Para poder fazer x, y e z o que é necessário saber? Gostariam de acrescentar algum outro aspecto relativo à discussão realizada?” Para finalizar, o pesquisador propunha que o grande grupo pensasse em uma possibilidade de agrupamento das características propostas e discutidas. Com as anotações e a transcrição das gravações das discussões em cada grupo, foi detalhada uma análise das proposições e feita uma síntese final de cada um dos grupos de discussão operativos com os agrupamentos das características propostas pelos participantes (processo detalhado no item 4 deste texto).

Com base nesse trabalho com os grupos de discussão operativos, a equipe de pesquisa trabalhou na reformulação da versão preliminar constituindo uma nova versão (Anexo 4) dos referentes que esta pesquisa teve por objetivo construir, organizando-os de acordo com as três dimensões já citadas: conhecimento profissional do professor, prática profissional e engajamento profissional. Para cada uma das dimensões, foi elaborada uma ementa caracterizadora da dimensão, seguida de um conjunto de categorias com as respectivas definições.

Na segunda etapa, realizada sete meses depois, essa versão reformulada foi submetida novamente a cada um dos grupos de discussão operativos que atuaram na primeira etapa para validação empírica tanto dos eixos, categorias e subcategorias, como para discussão, revisão e consolidação da linguagem utilizada.

Essa segunda etapa (Anexo 3) foi conduzida em três momentos: (i) o *primeiro momento* teve por objetivo retomar o trabalho desenvolvido na primeira etapa, bem como os encaminhamentos dados a partir da primeira rodada dos grupos operativos. As dimensões foram apresentadas com explicações sobre como se estruturaram as categorias e suas definições; (ii) no *segundo momento*, o grupo, organizado em três subgrupos, tinha como tarefa a análise das dimensões. Cada subgrupo recebeu as três dimensões para ter a visão do todo, porém a proposta era que se concentrassem em apenas uma das dimensões, que foi especificada para cada subgrupo, com a tarefa de ler a ementa da dimensão, as categorias e as respectivas definições e discutir e registrar as observações no próprio texto nos espaços reservados para esse fim. Os subgrupos deveriam analisar a relevância das dimensões e categorias, a clareza da redação,

a coerência e o significado das categorias e das respectivas definições. Foram orientados a avaliar os seguintes aspectos: (a) se a ementa caracterizava adequadamente a dimensão; se o grupo sugeria mudanças ou complementação; (b) se as categorias propostas para a dimensão que estavam analisando retratavam de modo suficiente essa dimensão; se incluíam ou excluíam alguma categoria; (c) se as definições de cada categoria eram pertinentes e as retratavam bem; se o grupo sugeria alguma alteração ou complementação. (iii) No *terceiro e último momento*, os subgrupos apresentaram suas análises com as apreciações e os comentários gerais para discussão coletiva e registro escrito.

Depois de concluída essa etapa, procedeu-se à transcrição das falas e à análise das contribuições de cada grupo de discussão operativo. A equipe de pesquisa trabalhou na revisão da versão anterior dos referentes com a construção de uma segunda versão incorporando sugestões, bem como reelaborando categorias e subcategorias a partir do processo de discussão grupal.

Essa nova versão (Anexo 5), a partir do trabalho dos grupos, foi submetida ao grupo de professores formadores para suas críticas e sugestões, o que conduziu à consolidação da versão final.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados provenientes de cada uma das etapas demandaram procedimentos específicos de tratamento, organização e apresentação. Na primeira etapa, os dados foram sistematizados e organizados com a finalidade de evidenciar as características elencadas pelos participantes como essenciais ao professor que realiza bem seu trabalho na escola. A transcrição de cada um dos grupos de discussão operativo e as sínteses registradas em folhas de *flip-chart* foram sistematizadas e analisadas. As falas transcritas foram utilizadas para ilustrar a compreensão dos grupos em relação às sínteses apresentadas, bem como as possibilidades de agrupamento das características propostas pelos participantes.

Uma vez sistematizados os dados obtidos nos grupos de discussão operativos, a equipe de pesquisa realizou encontros periódicos com a finalidade de consolidar a primeira versão dos referentes tomando como base a síntese das convergências encontradas na bibliografia e nos documentos disponíveis sobre padrões relativos ao desempenho docente. Essa tarefa implicou analisar e discutir cada uma das dimensões e características apresentadas nos grupos de discussão operativos, definir e detalhar cada uma das categorias e, por fim, redigir uma ementa que caracterizasse adequadamente cada uma das dimensões.

Na segunda fase, a equipe de pesquisa ateve-se aos dados registrados pelos próprios participantes em relação a cada uma das dimensões e categorias. Em encontros periódicos, a equipe analisou cada uma das sugestões, discutindo a pertinência e a adequação com o objetivo de consolidar a segunda versão dos referentes que foi submetida, posteriormente, à análise dos especialistas em formação de professores no ensino superior. As observações, os comentários e as análises dos formadores foram transcritos e discutidos pela equipe de pesquisa, consolidando, assim, a última versão (Anexo 6) dos referentes.

O texto de síntese que segue está organizado por grupo de discussão operativo com detalhamento das duas etapas. Para a primeira etapa de cada grupo, foi elaborado um texto que ilustra a compreensão dos participantes em relação às sínteses apresentadas, bem como as possibilidades de agrupamento das características propostas. Para

a segunda etapa, o texto apenas informa as sugestões dos grupos em relação à versão consolidada dos referentes submetida para análise com as respectivas justificativas. Em cada uma das etapas, há uma breve caracterização dos participantes.

4

SÍNTESE FINAL DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO OPERATIVOS: PRIMEIRA E SEGUNDA ETAPA

APRESENTAREMOS A SEGUIR AS ANÁLISES DAS DISCUSSÕES dos diferentes grupos. Para cada um deles, trataremos em sequência de suas contribuições na primeira e na segunda etapa.

4.1. GRUPO DE DISCUSSÃO OPERATIVO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRIMEIRA ETAPA

Participaram do grupo dez professoras que lecionam na educação infantil, todas com formação superior, oito delas graduadas em Pedagogia. Quatro professoras também cursaram o magistério no ensino médio e duas professoras, além da formação em Pedagogia, são graduadas em outra área: Educação Artística e Comunicação Social, respectivamente. Uma, além do magistério, tem graduação em Ciências da Computação, atualmente cursando Pedagogia. Três cursaram o mestrado em Educação e uma possui especialização *lato sensu* em Educação Infantil. Todas as participantes têm, no mínimo, dez anos de experiência

no magistério; uma delas leciona há 24 anos. Apenas duas trabalham na rede particular, as demais são professoras efetivas da rede municipal de ensino de São Paulo. Três relataram outras experiências além da docência na educação infantil: professora do ensino superior e docente na educação de jovens e adultos.

Deixamos claro que haveria a proposta de uma discussão, de reflexões e de uma tarefa ao final: a construção de proposições sobre o tema em pauta. As participantes estavam, inicialmente, retraídas e parecia haver um ar de “desconfiança”, como se questionassem onde e com quem estavam. No transcorrer das atividades, ficaram à vontade e participaram ativamente das discussões.

No *brainstorming* inicial, cuja questão desencadeadora era “Quais características possui um professor que realiza bem seu trabalho na escola?”, emergiram as seguintes características: saber planejar, ter compromisso, manter-se atualizado, ser assíduo, ter uma concepção teórica atualizada, ter uma prática articulada com a realidade, saber ouvir a equipe pedagógica, os pares e as crianças; saber lidar com a comunidade, olhar a criança como indivíduo, ser capaz de se autocriticar, de se rever.

Durante esse primeiro momento de trocas entre as participantes, algumas professoras chamaram a atenção para a questão da qualidade na educação infantil, destacando que o que define um bom professor nesse segmento de ensino é a concepção de qualidade associada à concepção de educação infantil. A fala que segue ilustra essa preocupação:

Então, eu fico pensando: o que é que é realizar bem o seu trabalho? O que é que é ter um trabalho de qualidade? Então, eu acho que a gente deve partir daí. O que é que a gente está entendendo por ser bom, ter um bom trabalho na educação infantil? Acho que a qualidade, quando a gente fala da educação infantil, é muito mais específica do que quando a gente fala de uma qualidade que já está posta, às vezes dentro de um critério de mercado. Eu acho que é uma questão bem profunda para pensar, antes de pensar no que é ser um bom professor. O que é que é qualidade na educação infantil?

Para argumentar a favor dessa ideia, as professoras definem qualidade na educação infantil pelo que ela não deveria ser:

Tem professores, por exemplo, que acham que realizam um trabalho super de qualidade, fazendo carimbo de mão, depois disso, vira cocar de índio, vira florzinha, vira não sei o quê e no final do ano está super satisfeito com o seu ótimo trabalho de qualidade. O que eu quero dizer, e aí? Essa qualidade está ligada a quê?

As professoras vão expondo algumas características do professor que realiza bem seu trabalho destacando que a qualidade não pode estar relacionada a um produto sem um significado mais amplo, o produto pelo produto; logo, o professor não pode ser um “tarefeiro”. Assinalam que é um trabalho que exige “o mínimo de coerência entre aquilo que você acredita e o que você está praticando”, que não se trata de “cumprir a tarefa ou o objetivo. É ser o melhor possível!”. Quando “o professor não dá o máximo ou quando uma atividade não é adequada àquele tipo de criança, não terá qualidade na sala de aula”. Outro aspecto associado à qualidade diz respeito ao repertório teórico e prático do professor. A fala que segue ilustra esse entendimento:

Por mais que seja o clichê: toda a teoria tem a ver com a prática e blá, blá, blá, mas se você não pensar, por exemplo, como é que a gente age?

De onde partem as nossas práticas? De um repertório que a gente tem. De um repertório que a gente constrói. Esse repertório pode ser um repertório prático, pode ser um repertório do dia a dia. Então, de onde vem o meu repertório que eu pratico em sala de aula? De uma formação específica, de um conhecimento teórico mesmo. Então, tem coisas que não me abalam quando o professor fala: “Ih... Isso aí não está certo, mas eu nunca pratiquei.” Então, deixa eu ir lá tentar. Para mim, qualidade tem tudo a ver com o tipo de formação que você tem, com o tipo de repertório que você constrói. É aquilo: todo mundo tem um conhecimento sobre como educar. Mas de onde é que vem esse repertório do professor? Não pode ser só do cotidiano.

Depois de intensa discussão, foram constituídos três subgrupos para tratar a questão proposta de forma sistemática. Depois disso, seguiu-se a apresentação das sínteses de cada um dos subgrupos. Na etapa de apresentação, estes puderam não só expor as características elencadas como também socializar a lógica utilizada para a realização da tarefa.

Concluídas as apresentações, o grupo inteiro foi estimulado a analisar o conjunto dos registros e a discutir possibilidades de agrupamento das características apresentadas. Depois de intensa troca de ideias, o grupo organizou as características listadas em três dimensões: *concepção teórica de educação*, *ações docentes* e *sistematização da prática no cotidiano escolar*.

Na primeira dimensão, denominada pelo grupo como *concepção teórica de educação*, foram arrolados os elementos que ajudam a constituir uma concepção teórica que oriente a prática do professor. Além do conhecimento sobre as normatizações e orientações que regem a educação básica e, em especial, a educação infantil, destacaram as especificidades da faixa etária, o desenvolvimento cognitivo, as teorias da educação e as diferentes linguagens. Os fragmentos que seguem permitem depreender o que este grupo entende por concepção teórica de educação:

E para chegar a todos esses temas, como o brincar, a leitura e o corpo, o professor tem que ter um conhecimento prévio de como essa criança aprende, o desenvolvimento infantil, ele tem que ter esse conhecimento: como a criança aprende, as especificidades da inteligência, tem algumas teorias que falam das inteligências múltiplas [...]. Para você ter um conhecimento mais amplo e implementar toda a rotina da educação infantil. Se o professor não tem esse conhecimento teórico, com essa base, não vai entender por que o brincar é importante, por que a leitura é importante e por que ela tem que ser feita na faixa etária específica que a gente trabalha.

Acho que as especificidades entram porque para você fazer o planejamento e o registro [...] Se você não sabe o que você quer, com o que você vai trabalhar, ele fica meio truncado. Então, eu acho que as especificidades também enquadrariam nisso, porque cada faixa etária tem uma rotina [...]. Para você pensar em cada faixa etária, pensar e registrar, você tem que saber, ter em mente o que orienta o seu trabalho.

Da parte do professor é obrigatório ele ter um conhecimento prévio daquilo que vai transmitir para a criança. Se ele vai falar sobre música, poxa, ele tem que saber o nome ao menos de uma nota, que é dó. Onde você vai compartilhando conhecimento, vai fazendo uma leitura teórica

para ter um conhecimento prévio de tudo aquilo que a educação infantil necessita, desde o brincar, dormir, acordar, aprender a escrever, qualquer tipo de conceito. Então, tudo você tem que ter um conhecimento prévio sim.

Durante a exposição dos subgrupos, a discussão sobre a qualidade na educação infantil, associada à concepção de infância, foi retomada:

[...] essa qualidade com o que a gente entende historicamente hoje como função social da educação infantil sem perder de vista a concepção de infância. Então, qual é o papel dessa etapa da educação, que cuidar e educa crianças pequenas? [...] O professor precisa ter uma reflexão contínua do que é ser um professor de crianças pequenas.

Ressaltaram também a indissociabilidade que há entre educar e cuidar na educação infantil, o que implica, segundo as participantes, promover uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada do desenvolvimento infantil. Destacam, inclusive, que o educar e o cuidar auxiliam no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento da criança em relação a si e ao mundo:

Porque a gente pensa essa questão do cuidar e do educar ainda de forma segmentada. A gente não pensa em práticas educativas cuidadoras. A gente pensa: agora eu tenho o momento da atividade, agora eu vou dar o banho, como se o banho não fosse uma atividade importante, que tenha aprendizagens ali também. O que é que eu estou ensinando nessa hora do banho? O que é que? E aí volta de novo a questão do humano, na questão social da educação infantil: de pensar e experimentar práticas sociais.

Outro aspecto intrínseco ao educar e ao cuidar na educação infantil é o brincar, por isso as professoras dedicaram longo tempo para falar da importância do lúdico para o desenvolvimento da criança com ênfase no papel do professor:

[...] o brincar tem que ter um espaço importante nesse repertório do professor de alguma forma ou nesse olhar, nessa escuta.

Como é que eu me relaciono com o sujeito que não fala, por exemplo. E aí o que é próprio da linguagem das crianças pequenas. E, então, legitimar esse brincar e me colocar no papel de adulto que interage com o sujeito brincante. Eu acho que isso é uma questão bem importante. Que não é um sujeito infantilizado. Eu acho que isso é uma questão. Mas é um sujeito que se coloca na relação com o outro na brincadeira.

Sentar com a criança [...], Partindo dos pequenos que é o que a gente está falando. Um aninho, que tem bebês que já vão para a escola com quatro, cinco meses. Então é assim: é o sentar, o brincar, o apresentar, ele explorar, até ele descobrir a função. Muitas vezes, o brinquedo não é estruturado, por exemplo, ele vê um potinho de Danone, aquela coisa toda, por exemplo [...]. A gente brinca muito com brinquedo não estruturado.

Mas é você estar presente, o professor estar presente dentro de uma brincadeira e o professor estar fora só observando. Então há esses dois movimentos: o professor colaborando com a brincadeira e o professor observando aquela brincadeira para ver o caminhar da criança. Se eles vão só repetir aquilo que você propôs ou se eles vão criar novas possibilidades com aquela coisa que você apresentou.

Para este grupo, também fazem parte dos conhecimentos específicos da educação infantil as diferentes linguagens, o que implica o domínio de um repertório cultural e artístico por parte do professor. As professoras discutem sobre o “desafio de ampliar as diferentes linguagens das crianças”, o que engloba as “diversas experiências com a música, diversas experiências com as linguagens artísticas”. Enfatizam, no entanto, que esse movimento só é possível se o professor dominar essas diferentes linguagens:

Você vai falar, por exemplo, de música. Mas você nunca ouviu um concerto, você nunca escutou isso ao vivo. O professor não tem muitas vezes o hábito de ir aos museus, de assistir à peça de teatro. Como é que ele vai trazer isso para o aluno? É algo bem específico da educação infantil. É o que a gente estava falando, do repertório cultural. E aí você vai fazer a criança experimentar como, se você, como professor, não tem esse hábito de fazer novas experiências?

Nesse momento, uma professora complementa dizendo: “Se não o que você conhece é Galinha Pintadinha mesmo!”. E nesse caso o professor deixa de despertar nas crianças o interesse por outras coisas: “Eu acho que um dos papéis do professor é esse: o despertar o interesse da criança. A possibilidade de experimentações. O negócio é propor coisas novas que as crianças possam criar, experimentar, criar e recriar.”

As professoras argumentam que ter conhecimento sobre as diferentes linguagens e sobre tudo o que diz respeito à infância e ao desenvolvimento da criança – aprendizagem, inteligência, corporeidade, etc. – é condição para as escolhas didáticas do professor que compreende as ações de planejar, registrar, organizar a rotina, dentre outras. Para o grupo, essas ações se constituem em função de uma concepção teórica. Daí decorre a segunda dimensão denominada *ações docentes*, que se revela na prática docente, no olhar, na escuta sensível:

[...] precisa ter uma escuta sensível. E aí uma escuta, um olhar, um ouvido sensível, um olhar sensível para as crianças pequenas e que a partir daí então, que possa organizar seus tempos e seus espaços, uma coisa que faltou ali, que a gente chama de rotina. Mas aí é tomar cuidado que essa rotina não seja rotina rotineira, mas que ela seja a partir dessa escuta sensível.

A ação docente, segundo o grupo, se materializa na *sistematização da prática no cotidiano escolar*, que constitui a terceira dimensão. O grupo elencou as seguintes características: saber planejar e registrar, ser dinâmico e criativo, saber dialogar com a comunidade, ter postura e compromisso, saber avaliar e se autoavaliar. Atenção especial é dada à habilidade de planejar na educação infantil, associada ao cuidado e ao registro:

A questão do cuidado com o registro e planejamento. Registro por quê? Como a gente acaba tendo crianças pequenas que não falam, teoricamente. Algumas não falam, algumas não sabem se expressar. Então, você tem a questão... Caiu. Como é que você vai relatar aquilo para o pai? A criança passa muito tempo na escola. Então, assim: você relata aquilo para o pai. Relata em um diário. Você explica aquilo. Então, o professor tem que ter em mente que registrar o trabalho dele é importante. Não só registrar queda, mas registrar: percurso de aprendizagem das crianças, registrar os avanços, registrar como foi o dia.

O registro também é utilizado como um instrumento de avaliação na educação infantil, por isso o professor precisa saber fazer uso desse instrumento para informar os pais sobre o desenvolvimento da criança, bem como para orientar o planejamento das atividades e da rotina.

Outro aspecto destacado na discussão diz respeito à necessidade de o professor ser dinâmico: “o dinamismo para lidar com as dificuldades, tanto com relação aos pais quanto em relação às crianças”. O ser dinâmico foi associado à necessidade de ser criativo: “Muitas vezes planeja, faz aquele registro maravilho e precisa de carvão vegetal e não tem carvão vegetal na escola. Daí, o que é que você faz? O dinamismo do professor vai além de só lidar com materiais e papel.”

No bojo dessa discussão, o grupo faz referência também ao compromisso do professor com a preocupação de qualificar esse compromisso:

E aí a gente tentou fazer um movimento de qualificar esse compromisso porque compromisso pode aparecer de diversas maneiras. Porque o que é ser comprometido? É ir todos os dias? Porque às vezes eu estou lá de corpo presente, mas eu não estou com as crianças, ou com as crianças. Então, aí é um compromisso qualificado, é um compromisso com o direito das crianças.

Também se discutiu a necessidade de o professor se autoavaliar, ressaltando que a reflexão sobre o próprio trabalho é um componente que influencia a qualidade da educação infantil:

Eu acredito que a qualidade em torno do trabalho do professor está muito ligada a você se autoavaliar. Então, às vezes você tem uma atividade lá que todo mundo vai falar da minha prática. O que o infantil cinco vai fazer. Então, de repente, aquilo para o meu grupo não vai ter significado. Então para o professor: “Será que o que eu estou fazendo é suficiente?”. Então eu acho que esse *feedback* das crianças, você ouvir o seu aluno, você tentar esmiuçar mesmo ali.

O que é que aquela criança está trazendo para você? Eu acho que é muito importante também. Porque a criança às vezes recebe aquilo que o professor dá. Então, se o professor não dá o máximo, ou uma atividade que não é adequada àquele tipo de criança que você tem, você não vai ter qualidade na sala de aula.

Então, eu acho que se autoavaliar é imprescindível no trabalho. Porque às vezes você vai dando a toque de caixa e o que está bem ali, está tudo bem. Então você vai indo. Mas tem aquele que fica aquém, tem a criança que é desatenta. Nossa, mas ele está olhando para o lado, está mexendo no estojo. Mas por que será que ele está desatento? Por que será que ele está desinteressado? Então, eu acho que a qualidade tem muito a ver com essa autoavaliação.

Observamos que o enfoque não está no fato de o professor cumprir tarefas ou objetivos, mas sim na qualidade das ações desenvolvidas não só em relação ao trabalho realizado com as crianças, mas também com a capacidade de o professor saber trabalhar de forma colaborativa, sentir-se membro da escola:

[...] é a questão do saber trabalhar de forma colaborativa e aí esse colaborativo, entre todos os educadores e os agentes que constituem esse espaço de educação infantil e também com as famílias. E aí pensando nessa tríade: criança, família e escola, que apareceu aqui. E, por fim, a gente tentou traçar uma discussão que a gente também considera importante, que é esse professor pensar o que é atividade. Essa parte do sentir-se membro da escola é assim: tem um professor que tem a seguinte visão, “eu vou lá, entro na minha sala e dou aula e ponto final.” A partir do momento que você se torna membro daquele local, você é participativo de todas as ocorrências da escola, tanto de conselho, APM, a questão burocrática, a questão democrática. Então, você torna-se participativo de todo o conceito escolar. E a partir desse momento, você se torna membro.

As professoras concluíram a etapa de organização do conjunto dos registros em dimensões demonstrando satisfação em terem participado da discussão e continuaram a conversar sobre o tema informalmente.

SEGUNDA ETAPA

Da segunda etapa participaram nove professoras que lecionam na educação infantil. Destas, quatro haviam participado do primeiro grupo de discussão operativo. Todas possuem formação superior; sete são graduadas em Pedagogia. Quatro professoras também cursaram o magistério no ensino médio e duas professoras, além da formação em Pedagogia, são graduadas em outra área: Ciências Biológicas e História, respectivamente. Uma professora possui especialização *lato sensu* em Educação Infantil. Todas as participantes têm, no mínimo, dez anos de experiência no magistério. Cinco professoras atuam na rede municipal de ensino de São Paulo e quatro em escolas particulares.

Foram constituídos três subgrupos e cada um ficou responsável por analisar uma dimensão, lembrando que todos os grupos receberam as três dimensões para que pudessem ter uma visão do todo. Seguem as considerações apresentadas sobre cada uma das dimensões.

DIMENSÃO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

O subgrupo que analisou a dimensão *conhecimento profissional* considerou que a ementa, tal como redigida para este segundo momento de discussão, retratava adequadamente essa dimensão, não apresentando sugestões de mudança ou complementação. Também avaliou que as categorias apresentadas para essa dimensão a caracterizam de modo suficiente, não indicando a inclusão ou exclusão de categorias. Entretanto, argumentaram que o termo “formação específica”, utilizado no corpo da ementa, talvez não contemple a realidade das contratações nas escolas públicas e privadas do Brasil. Mencionam que, no caso da educação infantil, a formação necessária era o magistério e, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), há a exigência da licenciatura em Pedagogia, embora sua obrigatoriedade não esteja esclarecida. Além disso, argumentaram que os cursos de graduação em Pedagogia desenvolvem propostas pedagógicas bastante distintas e a educação infantil, muitas vezes, é negligenciada no curso.

Em relação às categorias, este subgrupo apresentou as seguintes sugestões:

- **Categoria 1.3** – “Domina os conteúdos da disciplina que ensina”. Observaram que na educação infantil trabalhamos com áreas de conhecimento e não com disciplinas. Em relação à definição “Domina os conteúdos específicos que são objeto de seu trabalho escolar a partir de diferentes patamares de complexidade, conforme os distintos anos escolares e potencial diversidade dos grupos de alunos atendidos”, ressaltaram que na educação infantil não se usa a expressão aluno, e sim criança.
- **Categoria 1.7** – “Domina o conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina”. O grupo resalta que na educação infantil não se utilizam as expressões ensino e conteúdo.

DIMENSÃO PRÁTICA PROFISSIONAL

O subgrupo que analisou a dimensão *prática profissional*, considerou a ementa clara e objetiva e não propôs alterações. Avaliou que as categorias propostas caracterizam de modo suficiente essa dimensão, não apresentando sugestões de mudança ou complementação.

Em relação às categorias, o grupo apresentou as seguintes sugestões:

- **Categoria 2.1** – “Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles”. O grupo sugere, na definição da categoria, explicitar que o levantamento dos conhecimentos prévios deve ocorrer antes da realização do planejamento.
- **Categoria 2.2** – “Propõe situações de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características”. Na definição foi feita a sugestão de acrescentar a habilidade motora para contemplar a educação infantil: “Propõe atividades de ensino considerando variados modos de elaboração e expressão do conhecimento pelo aluno (oral, leitora, escrita, artística, *motora*, etc.)”.
- **Categoria 2.3** – “Organiza os planos de aula e de outras atividades educacionais que favoreçam a motivação para a aprendizagem”. Sugeriu-se explicitar a necessidade de participação do professor na execução das atividades como forma de motivação para as crianças.
- **Categoria 2.8** – “Está atento aos progressos dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades”. As participantes recomendaram considerar que, na educação infantil, o *feedback* é constante e casos isolados são tratados em parceria com a família.
- **Categoria 2.9** – “Promove um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito”. Na definição “Constitui e zela por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança e o respeito mútuo”, o grupo sugere uma modificação: “Constitui e zela por um marco de relações em que predominem a aceitação, a *afetividade*, a confiança, *sentimentos de segurança* e o respeito mútuo”.

DIMENSÃO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

O grupo que avaliou a dimensão *engajamento profissional* considerou que a ementa retrata adequadamente a dimensão; entretanto, apresentou algumas considerações, indicadas a seguir:

- O termo “conhecer” limita a atuação do profissional que pode (e deve) buscar outras alternativas para sua compreensão e aplicação.
- A expressão “intensidade com que demonstra” é inadequada, pois o ser humano possui várias linguagens para se manifestar ou demonstrar interesse, engajamento e espírito participativo. E nem sempre aquele que demonstra essas características é o mais engajado.
- O termo “aluno” não é utilizado na educação infantil.
- O termo “aprendizagem”, na educação infantil, restringe a compreensão que se tem sobre as vivências infantis e suas experiências.

O grupo avaliou que as categorias propostas caracterizam de modo suficiente essa dimensão, não apresentando sugestão de mudança ou complementação. Apresentaram as seguintes sugestões:

- **Categoria 3.1** – “Compartilha com seus pares e a equipe gestora responsabilidades comuns da escola”. Destacaram que dos itens da definição não constam expressões como “criticar, propor alternativas”. E na definição “Atua em conjunto com os outros professores para garantir as aprendizagens dos alunos sob sua responsabilidade, tomando decisões em equipe e desenvolvendo cooperativamente planejamento e execução das decisões tomadas”, sugerem rever a expressão “garantir aprendizagem”, argumentando que esta pode sugerir que não se “valoriza o processo”, no caso da educação infantil.
- **Categoria 3.2** – “Identifica necessidades de desenvolvimento profissional agindo a partir delas”. O grupo destacou que as experiências vividas com as crianças também devem ser consideradas para orientar a ação, pois são formativas.
- **Categoria 3.3** – “Informa-se e reflete sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes”. Na definição “Procura informar-se sobre políticas educacionais vigentes, construindo sua visão de contexto”, foi sugerido incluir expressões como *comparar, criticar e contribuir*.
- **Categoria 3.4** – “Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento da(s) disciplina(s) que ministra”. Foi apontado que na educação infantil não há referência a disciplina.
- **Categoria 3.5** – “Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis”. O grupo observou que é preciso destacar que os pais devem dividir responsabilidades sobre a vida escolar.

Durante a análise e a discussão dos referentes, ficou evidenciado o desconforto das professoras com o fato de o documento se distanciar das atuais propostas da educação infantil. As críticas residiam, sobretudo, no fato de a proposta pautar-se em um “modelo” para o ensino fundamental focado no ensinar, bem como no uso de termos inadequados para a educação infantil. Assim, optamos por adequar os referentes às especificidades desse segmento de ensino. Elaboramos para a educação infantil um quadro de referentes (Anexo 7) próprio, incorporando as sugestões do grupo de discussão operativo e de dois profissionais da área que atuaram como juízes.

4.2. GRUPO DE DISCUSSÃO OPERATIVO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRIMEIRA ETAPA

Participaram do grupo oito professoras, todas com formação superior. Seis cursaram Pedagogia, uma é licenciada em História e outra, em Artes. Cinco professoras cursaram magistério no ensino médio. Todas atuam nos anos iniciais e três destacam que são professoras alfabetizadoras. Seis são professoras efetivas, quatro de redes municipais da grande São Paulo e duas da rede estadual. Apenas duas são docentes da rede privada. O tempo de experiência no magistério é variado: três lecionam entre oito e dez anos; três entre 12 e 15 anos e duas têm 22 anos de docência.

As participantes estavam à vontade e participaram ativamente de todas as atividades propostas. No *brainstorming*, cuja questão desencadeadora era “Quais características possui um professor que realiza bem seu trabalho na escola?”, emergiram as seguintes características: saber se relacionar com as famílias e a comunidade; ser paciente e persistente; ter disposição para buscar respostas; ser observador; ser flexível e capaz de se organizar, reorganizar, recomeçar; fazer boas avaliações; ter um olhar humano para as crianças; acreditar na capacidade dos alunos; estabelecer parcerias com as famílias e com a equipe gestora; saber planejar; ser comprometido e conhecer o desenvolvimento infantil.

Foram constituídos dois trios e uma dupla para discutir a questão proposta de forma sistemática. Os três grupos não perderam o foco da tarefa e conseguiram elencar um conjunto de características. Dois grupos, por iniciativa própria, organizaram as características segundo critérios de agrupamento estabelecidos por eles mesmos.

Na etapa de apresentação, os grupos puderam expor as características listadas e explicar a lógica utilizada por cada grupo na realização da tarefa. A etapa que demandou mais discussão foi a de análise do conjunto dos registros e das possibilidades de agrupamento.

As professoras organizaram as características inventariadas pelos grupos em três dimensões: *técnico-pedagógica*, *humano-afetiva* e *político-social*.

A dimensão *técnico-pedagógica* diz respeito à prática docente em relação às ações de planejamento e replanejamento traduzidas na gestão da aula, no tempo, no conteúdo, nas atividades de rotina, na escolha e na elaboração de estratégias e recursos metodológicos, nas práticas de avaliação e de registro. Essa dimensão também se refere ao domínio dos conteúdos. Inclui, ainda, a habilidade de escuta, de estar atento às necessidades educativas e afetivas dos alunos, a capacidade de intervenção individual e coletiva, bem como de mediação de conflitos. Todas essas características foram discutidas e indicadas pelo grupo como relevantes.

Cabe destacar que a análise dessa dimensão não se deu desvinculada das intencionalidades da ação. A todo momento, as participantes destacaram que as escolhas técnico-pedagógicas requerem um olhar crítico e orientado por objetivos. A fala de uma integrante do grupo elucidava essa compreensão:

E aí essa questão de que é importante essa intencionalidade. Que o professor saiba. Um bom profissional é aquele que sabe exatamente o que vai fazer, para onde vai caminhar e que os alunos compreendam isso para poder caminhar juntos. Quanto mais a gente sabe aquilo que a gente faz, a gente passa segurança para as crianças [...]. Quando você tem uma rotina segura, em que as crianças sabem por que estão estudando,

qual o objetivo daquela atividade, você dá uma minimizada nos conflitos diariamente [...] que têm a ver com essa gestão na sala de aula.

A mediação de conflito a que a professora se refere diz respeito às situações típicas de aula com crianças na relação entre pares, envolvendo situações de cooperação, o que implica aprender a dividir o espaço, o material, etc. Para as professoras, trata-se de uma formação:

[...] afetivo-social que, quanto menor for a criança, menos recursos ela tem para lidar com os conflitos. Então a gente fica ali um tempo significativo. E aí nesse caso, quando você tem uma sala que você conseguiu trabalhar e fazer uma boa mediação de conflitos e dá recursos, o trabalho pedagógico flui melhor, porque você perde... “Perde”. Você usa muito tempo fazendo intervenção de um conflito. De conflito de relação interpessoal, então: “aí, ele me chamou de boba”, “aí, ele falou”!

Para o grupo, esse tipo de mediação de conflitos entre as crianças é uma especificidade dos anos iniciais, já que as crianças estão aprendendo a conviver e a trabalhar com o outro. Trata-se de um processo formativo que tem implicações na rotina da aula. Na opinião dessas professoras, a capacidade de planejar é fundamental para a gestão da aula:

É ser capaz de fazer bons planejamentos e, principalmente, conseguir planejar aquilo que ele já fez para estruturar de acordo com as características de seu grupo, com as demandas e tudo mais. Ser capaz de fazer uma boa avaliação, porque a gente corre muito, e para isso é preciso um bom planejamento, ter boas escolhas [...]. Tem que ser capaz de conseguir fazer boas sondagens para você ver o que é necessário para que seu grupo avance.

Essa capacidade de planejar também concerne às escolhas de estratégias e ao uso da avaliação para tomada de decisões:

Ter boas estratégias, diferentes estratégias. É o que a gente estava falando: tem criança que às vezes não vai, não consegue, de repente, se alfabetizar pelo método, pela proposta construtivista, então vai para um lado, vai para outro viés, ou seja, não foi assim ou assado [...]. Então, você tem que ter estratégias para dar conta das necessidades da sala de aula. Então, fazer também, claro, duas intervenções, seja com uma criança, seja com o grupo todo.

[...] a capacidade de avaliar para fazer o replanejamento constante e que nessa avaliação a gente seja capaz de valorizar as conquistas dos alunos.

Durante a discussão sobre a capacidade do professor de planejar, o grupo também destacou a gestão do tempo, especialmente no que tange ao atendimento às demandas e às necessidades dos alunos:

Um bom professor tem que ter uma gestão do seu tempo dentro da sala de aula. Porque não adianta, às vezes, você ter um bom planejamento, quer dizer, fazer um planejamento e ele não estar adequado para o momento, para aquele dia... se as crianças estão muito ou pouco agitadas [...]. Então, você tem que ter um bom planejamento desse tempo e um

bom conteúdo, porque uma discussão grande que se tem é o que que se ensina, então as vezes você elenca conteúdos, mas quando você vai para a sala, você vê que as crianças estão ou muito distantes ou aquilo já está superado, então você tem que saber gerenciar isso.

As discussões sobre as características agrupadas na dimensão técnico-pedagógica foram vinculadas à necessidade de o professor ter disponibilidade para o estudo e o aperfeiçoamento, com ênfase no envolvimento e na disponibilidade pessoal para a realização do trabalho docente. O domínio dos conteúdos que são objeto de ensino emergiu apenas no final da discussão, depois de o grupo ter sido provocado pela pesquisadora a pensar a respeito. Todas ficaram surpresas por não terem explicitado essa característica: “Claro! Você tem que ter domínio. Domínio sobre o que você está falando”.

Já a dimensão *humano-afetiva* compreende a capacidade de o professor ser sensível às necessidades educativas e afetivas dos alunos. Para as participantes, é fundamental a disponibilidade do professor para ouvir e acolher as crianças. Nas palavras de uma professora: “O que a gente está chamando de categoria humano-afetiva-social? Então, valorizar o outro, estar disponível para escutar, observar, acolher”.

O cuidado e o olhar humano para os alunos foram bastante debatidos pelo grupo, que entende que o trabalho com crianças exige do professor uma postura ética e sensível. Acreditar no potencial dos alunos e valorizar seus esforços são características enfatizadas, como demonstram as falas transcritas a seguir:

[...] a gente seja capaz de valorizar as conquistas dos alunos. Que a gente falou, de que cada criança tem um potencial, não é? Cada criança tem um potencial. De a gente valorizar esse potencial de cada um e conseguir é... valorizar cada salto que aquela criança individualmente é capaz de fazer, e não ficar na comparação. Então tá certo! A gente quer chegar num objetivo, a gente tem um objetivo com essa atividade, mas a gente tem que entender que cada criança tem uma conquista diferente e olhar para essa avaliação lembrando disso: O que que esse aluno conquistou? Isso também é importante para o profissional. Um bom profissional da educação. E aí a gente já falou, de valorizar as crianças, valorizar as relações, valorizar o trabalho do aluno. Dessa questão da importância de observar cada um, o potencial de cada um. E aí, a Marta colocou aí que é bem legal. Que o professor deve ter a capacidade de se permitir emocionar.

Ao longo do debate sobre a valorização do trabalho e das conquistas dos alunos, as participantes chamaram a atenção para a importância de acreditar na capacidade de aprender do aluno:

E aí a gente colocou também, junto com o que vocês colocaram: acreditar sempre que eles são capazes de aprender. Então, essa valorização das mínimas conquistas é fundamental, porque todo mundo é capaz de aprender, e quando você tem esse olhar, você é capaz de verificar (o avanço) mesmo que seja pequeno.

A terceira e última dimensão, denominada *político-social*, mantém relação com a função social da escola e com o posicionamento político do professor. Inclui sua capacidade de se relacionar com as famílias, com os pares, bem como sua postura ética e

política. Chamou a atenção durante a discussão o destaque dado pelo grupo à família, não a fim de culpabilizar, de criticar, mas sim de chamar a responsabilidade da condução dessa relação para os professores e para a equipe gestora:

Do cuidado, da sensibilização dos pais para aquelas questões. De trazê-los juntos. E não com essa coisa de apontar o dedo: “Porque você, o seu filho!” Mas ao contrário. Essa coisa de dar a mão e falar: “Oh, nós temos [...] queremos chegar em tal lugar e precisamos disso [...]. O que vocês acham que a gente pode fazer?”

Uma coisa que eu acho que a gente peca muito, é que na reunião de pais em geral na escola pública, em geral é chamada muito a atenção para os problemas dos alunos. E as famílias não são... Elas saem de lá mais carregadas do que chegaram. Eu acho que eu penso que quando você consegue colocar os pais, ter essa... colocar no colo, assim, cuidar deles.

De acordo com as participantes, é necessário explicitar para os pais as intencionalidades educativas. Argumentam que essa prática favorece a relação e fortalece a confiança no trabalho realizado:

De você saber explicar o porquê que está tendo aquela ação pedagógica dentro da sua sala, quando você explicita isso para os pais, eles se tornam mais facilmente os seus parceiros. Então, que nem a gente estava discutindo, às vezes o professor se queixa que a mãe reclama: “Mas como que meu filho vem para a escola e não tem nada registrado no caderno?” Mas se você explica o que você trabalhou, quais eram os seus objetivos, onde você quis chegar, a família começa a ser sua parceira porque está entendendo aquela atitude que você está tendo.

As professoras também enfatizaram a relação com os pares e com a equipe gestora:

[...] importância de você conseguir estabelecer parcerias. Então, com outros professores, com outros profissionais da escola, com a comunidade, com o pai, com os pais... enfim, porque só enriquece, acho que o dia de hoje é uma amostra disso. O quanto enriquece se você conseguir compartilhar aquilo que você faz.

O trabalho em equipe tem também essa disponibilidade para ouvir o outro. Os pais, os professores, os coordenadores enfim [...]. Dessa disponibilidade para estar juntos pensando o caminho. Jogo de cintura aí para lidar com todas essas questões que a gente está falando.

No que diz respeito à função social da escola, o grupo examinou a relação entre ensinar e aprender, entre informação e conhecimento:

Acho que a função do professor hoje, ele tem que mostrar para o aluno como buscar informação que seja pertinente para ele. Porque o conhecimento tá aí. A maioria dos alunos, mesmo na escola pública, tem computador em casa, tem acesso à internet em algum lugar, talvez não assim sistematicamente, mas ele tem algum lugar.

De que a informação está aí, o conhecimento que tem que ser construído, a partir da informação. Acho que tem que estar disponível. Acho que esse é o papel do professor: promover o domínio de conteúdo e é daí

que veio a questão da mediação. De na situação do aluno crítico, reflexivo, investigativo e humano.

Nesse contexto, as participantes citaram o compromisso político e social do professor de ampliar o repertório cultural dos alunos e de que esse processo tem o potencial de encantar os alunos para a vida: que sejam motivados a sonhar, a ter um projeto de vida:

Eu queria falar que eu acho que a capacidade de sonhar está relacionada também com a ampliação de repertório. Você só é capaz de sonhar quando você é capaz de olhar o mundo em diferentes formas. E aí ampliar repertório, acho que tem a ver com a característica profissional do professor que é nossa. É nosso papel ampliar repertório de mundo, de observação, de respeito.

O discurso das professoras retrata uma preocupação com a formação política e social dos alunos. Elas entendem que ampliar o repertório cultural do aluno é uma forma “de ele conhecer outras coisas, para ele saber que o mundinho dele não é só aquele bairro ali. Existem outras coisas e existem possibilidades”.

Antes de encerrar as atividades do grupo operativo, as professoras ressaltaram algumas das especificidades da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, como a polivalência: “É muito legal ser polivalente, porque você consegue ver o todo. E quando você é especialista, você vê a parte. Então, isso faz toda a diferença no olhar, no planejamento, na flexibilidade”. Outras especificidades dizem respeito à relação de proximidade com a família, à proximidade e convivência diária com as crianças e à mediação de conflitos.

SEGUNDA ETAPA

Na segunda etapa, participaram oito professores, sendo sete mulheres e um homem. Destes, quatro haviam participado do primeiro grupo de discussão operativo. Todos os participantes são graduados, sendo seis licenciados em Pedagogia e dois em Letras. Cinco professores cursaram Magistério no ensino médio e dois professores cursaram pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia e Gestão Escolar. Um professor possui mestrado em Sociologia da Educação e outro cursa mestrado em Educação. Neste grupo, um professor leciona na rede estadual, seis em redes municipais da Grande São Paulo e um em escola privada. Todos os participantes têm, no mínimo, dez anos de experiência no magistério.

Foram constituídos três subgrupos e cada um ficou responsável por analisar uma dimensão, lembrando que todos os grupos receberam as três dimensões para que pudessem ter uma visão do todo. Seguem as considerações sobre cada uma das dimensões.

DIMENSÃO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

O grupo que analisou a dimensão *conhecimento profissional* considerou que a ementa retrata adequadamente a dimensão, não apresentando sugestão de mudança ou complementação, bem como avaliou que as categorias propostas caracterizam de modo suficiente essa dimensão, não indicando a inclusão ou exclusão de categorias. Especificamente em relação às categorias, o grupo fez as seguintes sugestões:

- **Categoria 1.2** – “Entende as relações de seu campo de conhecimento com outros campos do saber”. O grupo sugeriu complementar a

definição da categoria “Compreende a relação entre seu campo de conhecimento com outras áreas do saber”. Sugestão: “Compreende a relação entre seu campo de conhecimento com outras áreas do saber *que estão interligadas com diversas áreas do conhecimento*”.

- **Categoria 1.3** – “Domina os conteúdos da disciplina que ensina”. Na definição da categoria, o grupo sugeriu complementar a definição “Relaciona os conteúdos da disciplina que ensina a outras disciplinas presentes no currículo escola”. Sugestão: “Relaciona os conteúdos da disciplina que ensina a outras disciplinas presentes no currículo escolar, *buscando diversificar as abordagens*”.
- **Categoria 1.8** – “Conhece procedimentos de acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos alunos”. Nessa categoria, o grupo sugeriu complementar a definição “Compreende a avaliação em sala de aula como meio de promover a aprendizagem dos alunos e a melhoria do ensino”. Sugestão: “Compreende a avaliação em sala de aula como meio de promover a aprendizagem dos alunos e a melhoria do ensino, *sendo capaz de perceber quando o aluno não está mais avançando, modificar sua prática e reconduzir o aluno para a aquisição do conhecimento*”.
- **Categoria 1.9** – “Conhece os modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares”. O grupo sugere destacar que o professor deve compreender que as realidades são diferentes e, ainda, que é preciso interpretar as matrizes utilizadas e os resultados divulgados, ressaltando o cuidado de não transformar o currículo escolar em um modelo de avaliação.

DIMENSÃO PRÁTICA PROFISSIONAL

O grupo que analisou a dimensão *prática profissional* a considerou clara e objetiva e não propôs alterações. Avaliou que as categorias propostas caracterizam de modo suficiente essa dimensão; entretanto, indicou a inclusão de uma categoria, a saber: “Elabora o planejamento considerando o potencial das formas diversas de agrupamento dos alunos de acordo com os objetivos de aprendizagem”. Sugestão de detalhamento da categoria: “Recorre a diferentes organizações dos alunos (duplas, trios, etc.), favorecendo a potencialidade do ensino cooperativo entre pares”.

Em relação às categorias, o grupo apresentou as seguintes sugestões:

- **Categoria 2.1** – “Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles”. O grupo sugere completar a frase: “Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles *considerando o ano/a faixa etária*”. O grupo sugeriu ainda substituir a definição “Elabora planos de aula e sequências didáticas levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos de forma coerente com os objetivos e conteúdos de aprendizagem”, por “Elabora planos de aula *e outras modalidades organizativas*, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos de forma coerente com os objetivos e conteúdos de aprendizagem”.
- **Categoria 2.3** – “Organiza os planos de aula e de outras atividades educacionais que favoreçam a motivação para a aprendizagem”. Sugestão: “Organiza os planos de aula *e outras modalidades organizativas* que favoreçam a motivação para a aprendizagem”. O grupo sugeriu

retirar a terceira e a quarta definições. São elas: “Cuida para que os alunos percebam que o trabalho que lhes é proposto está ao alcance deles e que é interessante fazê-lo”. “Propõe atividades que envolvam cognitiva e emocionalmente os alunos”. Substituir por “Elabora propostas que consideram o alcance dos alunos e o interesse deles em fazê-las, envolvendo-os física, cognitiva e emocionalmente”.

- **Categoria 2.4** – “Constrói formas de abordagem dos conhecimentos de modo compreensível”. Sugestão: “Constrói diferentes estratégias de abordagem dos conhecimentos de modo compreensível”. O grupo sugeriu suprimir a terceira e a quarta definições. São elas: “Estabelece canais fluentes de comunicação com os alunos e intervém quando estes canais não funcionam”; “Propõe atividades diversificadas que favoreçam a participação de cada aluno no maior grau possível”. Sugerem substituir por: “Estabelece uma comunicação eficiente com os alunos e intervém quando esta não funciona”. Na definição “Utiliza variadas abordagens do mesmo assunto por meio de estratégias didáticas diferentes”, propõem acrescentar: “Utiliza variadas abordagens do mesmo assunto por meio de estratégias didáticas diferentes *favorecendo a participação de cada aluno no maior grau possível*”.
- **Categoria 2.5** – “Organiza os tempos e os espaços de sala de aula de modo adequado ao planejamento do ensino e objetivos de aprendizagem”. O grupo sugere retirar o “de sala de aula”: “Organiza tempos e espaços educativos de modo adequado ao planejamento do ensino e objetivos de aprendizagem”.
- **Categoria 2.6** – “Organiza e aplica suas avaliações de forma coerente com os objetivos de aprendizagem”. O grupo sugere substituir “organiza” por “planeja”: “*Planeja* e aplica suas avaliações de forma coerente com os objetivos de aprendizagem”. Na definição “Utiliza estratégias adequadas para avaliar a realização dos objetivos de aprendizagem definidos”, o grupo sugere acrescentar “considerando, inclusive, a autoavaliação”: “Utiliza estratégias adequadas para avaliar a realização dos objetivos de aprendizagem definidos *considerando, inclusive, a autoavaliação*”. Sugere também adicionar a definição “Utiliza estratégias pertinentes para avaliar as aprendizagens dos alunos em função dos objetivos de ensino”.
- **Categoria 2.7** – “Está atento aos progressos e respostas dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades”. O grupo sugere alterar o final da frase: “Está atento aos progressos e respostas dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades *e posicionar-se a respeito deles*”.
- **Categoria 2.9** – “Promove um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito”. O grupo sugere retirar a expressão “de aula”: “Promove um clima pautado em relações de confiança e respeito”.

DIMENSÃO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

O grupo que analisou o *engajamento profissional* considerou que a explicação retrata adequadamente o sentido dessa dimensão e não apresentou sugestão de mudança ou complementação. Avaliou que as categorias propostas caracterizam de modo

suficiente essa dimensão. Em relação à definição das categorias, o grupo fez as seguintes sugestões:

- **Categoria 3.3** – “Atualiza-se sobre sua profissão, o conhecimento do sistema em que atua e as políticas educacionais vigentes”. O grupo sugere incluir a palavra “conhece”: “*Conhece* e atualiza-se sobre o sistema em que atua profissionalmente e as políticas educacionais vigentes”.
- **Categoria 3.4** – “Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento da(s) disciplina(s) que ministra”. O grupo sugere uma mudança no final da primeira afirmação: “Acompanha o desenvolvimento e renovação do campo de conhecimento referente à disciplina que ministra”.

4.3 GRUPO DE DISCUSSÃO OPERATIVO DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRIMEIRA ETAPA

Participaram do grupo operativo 13 professores, sendo sete mulheres e seis homens. Todos são licenciados em diferentes áreas do saber: quatro em História, três em Letras, dois em Geografia, dois em Matemática, uma em Artes e uma em Física. Dez lecionam em escolas públicas da Grande São Paulo, sendo sete na rede municipal e três na rede estadual. Três professores atuam em escolas particulares, sendo dois na cidade de São Paulo e uma na cidade de Santos.

Concluída a etapa de apresentação dos participantes, os pesquisadores propuseram a seguinte questão: “Quais características possui um professor que realiza bem seu trabalho na escola?”. Os professores participaram intensamente dessa etapa, evocando espontaneamente os elementos que acreditavam responder à pergunta. Em síntese, os elementos considerados mais representativos foram: prazer e realização pessoal no exercício da profissão; comprometimento; postura humanista em relação aos alunos; formação contínua; planejamento; autocrítica e coerência entre teoria e prática.

Para a etapa de atividade em pequenos grupos, foram formados quatro subgrupos de trabalho: um composto por cinco professores e três subgrupos com quatro professores. Todos mantiveram-se engajados durante a realização da atividade e conseguiram sintetizar o consenso registrado em cartazes. Dois subgrupos recorreram a representações esquemáticas das características do bom professor e os outros dois subgrupos listaram as características em tópicos com seu respectivo detalhamento.

Cada subgrupo expôs suas representações e pôde justificá-las para os demais professores. Ao final da exposição, os pesquisadores colocaram a problemática de sintetizar as características discutidas em agrupamentos. Desse processo emergiram quatro agrupamentos: *afetivo/vocacional*; *saberes da prática*; *conhecimento teórico*; *competências/habilidades*.

O agrupamento *afetivo/vocacional* diz respeito às relações que o professor estabelece com a docência e com o aluno. Nesse aspecto, os professores trouxeram, em diversos momentos, a afirmação de que o professor deve “gostar do que faz”. Isso inclui o apreço que possui por seu campo do conhecimento e a motivação em estimular o aluno a compartilhar desse interesse:

Todos os grupos parecem ter alguma coisa em comum, eles partiram do princípio afetivo. Em todos os grupos, você tem “gostar de ser profes-

sor”, a “paixão”, “afetivo”, “interesse pelo aluno”, todo mundo falou muito, primeiro, dessa questão afetiva. E aí eu acho que esse acaba sendo o ponto de partida comum.

Quando eu coloco a paixão pela disciplina é que eu noto, pela minha prática, que o aluno percebe quando você gosta daquilo que você está ensinando ou falando e aos olhos do aluno eu acho que você parece mais interessante para ele por ter essa paixão. Eles conseguem identificar isso na sua prática.

Além disso, foram defendidos aspectos de ordem mais pessoal, em que os professores demonstram a importância da realização individual vivenciada na profissão:

Você tem que gostar do que você faz, ter amor pela sua profissão e, a partir daí, fazer aquilo com o interesse pelo ser humano. Quer dizer, gostar do que você faz e gostar dessa questão humana de dar aula, estar interessado pelo ser humano que está a sua frente. Acho que tudo isso acaba sendo o ponto de partida para todo mundo.

Outra questão abordada pelo grupo refere-se às características pessoais necessárias ao exercício da profissão:

[...] não é a toa que você escolhe seguir essa ou aquela profissão. Então seria um pouco essa identificação com o que você é, e aí acaba entrando, misturando, a questão com a da técnica, com o afetivo. Mas eu acho que dá para pensar [...] vamos supor, nessa ideia de categorias, na ideia daquilo, do que é [...] você tem características técnicas do professor, né, a competência que o professor tem para ser um bom professor; tem a questão, as questões afetivas, aquilo que você tem que gostar de fazer e tudo o mais; mas tem uma questão de características pessoais que o professor tem que ter. Capacidades individuais, que não têm a ver com a capacidade técnica, ou com o que você vai buscar numa teoria, mas talvez seja até um traço da personalidade da pessoa que facilita para que ela seja um bom professor. Por exemplo, ser comunicativo ou essa capacidade de inter-relacionar conteúdo, de integração.

O agrupamento *saberes da prática* refere-se ao aprendizado característico da prática docente na escola. Os professores assinalaram que a prática de ensino e a didática se desenvolvem na ação do professor junto aos alunos. Esse saber deriva do processo reflexivo entre o que o professor aprende em sua formação acadêmica e os desafios encontrados na prática escolar: “se eu ler um manual de ensino de história, ele não vai me dizer, ele não vai me capacitar suficientemente para adquirir essas capacidades que são fundamentais para o ensino”.

Os professores também citaram situações em que certos profissionais desenvolvem suas próprias técnicas de ensino, que se mantêm pela constatação de sua efetividade. Foi dado o exemplo de uma professora alfabetizadora que “vê com estranhamento” a ideia de hipótese de escrita.

O *conhecimento teórico* refere-se tanto ao conhecimento científico da disciplina lecionada pelo professor quanto ao conhecimento pedagógico para ensinar tais conteúdos de forma adequada aos alunos. Por vezes, os professores indicaram essa subdivisão, mas no final houve consenso em manter uma única categoria:

Daí eu acho, também, que o conhecimento teórico tem que ser dividido mesmo em conhecimento teórico da sua própria disciplina e conhecimento teórico do saber pedagógico. De como ensinar a sua disciplina. São conhecimentos teóricos diferentes que geram práticas diferentes.

Por outro lado:

[...] a falta de conhecimento específico, o conteúdo, o componente, acaba refletindo negativamente na didática. Então assim, se ele tem uma dificuldade com o conteúdo mesmo, com o conhecimento, do que tem que ser ensinado - tenho que ensinar Geografia, mas se eu não sei aquilo direito - acaba refletindo negativamente na didática.

No bojo dessa discussão, os professores ressaltaram os aspectos da prática que consideram importantes discorrendo, inclusive, sobre suas próprias atividades. Os professores discutiram, em diferentes momentos, o uso de metodologias de ensino e sequências didáticas para lidar com as peculiaridades de cada turma, de cada aluno, de cada conteúdo. A preocupação mais evidenciada foi promover o envolvimento dos alunos e o consequente aprendizado. O fragmento que segue esclarece essa preocupação:

É conhecer metodologias novas, aplicar, refletir, quer dizer, qual metodologia é melhor nessa turma que eu estou trabalhando. Às vezes a metodologia que você trabalha numa turma, na outra turma não funciona e vice-versa. Se você não fizer essa reflexão, não conhecer o teu aluno antes, não funciona. Por exemplo, tem classe que é claro! Têm turmas que você dá aula expositiva, eles são ótimos e normalmente a turma que não é muito acessível a uma aula expositiva é a turma que faz os melhores seminários. Isso é muito característico, então essa reflexão é importante.

O grupo destacou também a importância das práticas interdisciplinares nos anos finais do ensino fundamental e também no ensino médio:

Então, há essa necessidade inclusive. Na Física, há a contextualização com o momento histórico, às vezes com Geografia, Português. A estrutura de um problema é fundamental! Você está trabalhando um problema, às vezes um aluno não identifica a pergunta daquele problema. Então eu acredito que todas as disciplinas devem trabalhar junto, eu concordo, a gente precisa realmente ter um espaço para trocar essas ideias, para trabalhar os conteúdos juntos. Isso principalmente no ensino médio e fundamental II.

E, por fim, complementaram esse agrupamento debatendo os processos reflexivos na docência. A reflexão, na opinião do grupo, reúne aspectos de autoavaliação em relação ao trabalho realizado e ao engajamento profissional. Essa categoria surgiu como uma consequência dos processos inerentes à construção dos saberes da prática: “Porque ela tem a ver com a prática, mas ela tem a ver com engajamento, uma vontade de fazer essa autoavaliação, essa reflexão se tornar alguma coisa nova. Ter uma nova prática a partir dessa reflexão.” Para o grupo, a reflexão também tem sua faceta de engajamento pelo compromisso assumido pelo professor em aprimorar-se.

O último agrupamento, denominado *competências/habilidades*, caracteriza de maneira geral as condições que o professor possui ou desenvolve para realizar seu trabalho. Nesse quesito, foi difícil para o grupo diferenciar essa categoria das demais. Em certos momentos, cogitou-se colocar os saberes da prática e o conhecimento como subjacentes às competências e às habilidades. Outra discussão presente nesta categoria foi definir se ela era inerente ou não ao sujeito, ou seja, se algumas pessoas possuem uma inclinação *a priori* ao exercício da docência, ou se é possível desenvolver as competências e habilidades em nível de excelência. Apesar de toda a discussão nesse campo, os professores não conseguiram chegar a uma conclusão consensual e encaminharam o debate para outras direções.

No encerramento da atividade, todos os professores demonstraram ânimo e satisfação por terem participado e continuaram a conversar sobre o tema informalmente.

SEGUNDA ETAPA

Na segunda etapa, participaram onze professores, nove mulheres e dois homens. Destes, seis haviam participado do primeiro grupo de discussão operativo. São professores de diferentes áreas do conhecimento: História, Física, Língua Portuguesa, Geografia, Biologia, Sociologia e Matemática. Dois cursaram mestrado em Educação. Dos onze professores, sete atuam na rede estadual, três na rede municipal e um em uma escola privada. Todos possuem mais de dez anos de experiência docente nos anos finais do ensino fundamental.

Os professores foram divididos em três subgrupos, cada um encarregado de analisar uma dimensão. Após o tempo estipulado pelos pesquisadores, cada subgrupo apresentou seus apontamentos em plenária e os demais puderam discutir as sínteses uns dos outros.

DIMENSÃO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

O subgrupo que analisou o *conhecimento profissional* concordou com a descrição dessa dimensão tal como foi apresentada para esta etapa e não sugeriu modificações estruturais. No entanto, levantou a necessidade de esclarecer que o processo de atualização de conhecimentos deve ter o protagonismo do professor. Também considerou importante ressaltar que: “Ele (professor) deve sempre estar apto e disposto a construir novos saberes que digam respeito à sua área de especialização e aos aspectos pedagógicos, para além das formações oferecidas no âmbito institucional”.

Apesar de avaliarem que as categorias propostas caracterizavam de modo suficiente essa dimensão, os professores sugeriram a inclusão de uma nova categoria: “Capaz de buscar de maneira autônoma conhecimentos que o auxiliem nos desafios cotidianos do ensino”. Em relação à redação das categorias da dimensão, o grupo apresentou as seguintes sugestões:

- **Categoria 1.2** – “Entende as relações de seu campo de conhecimento com outros campos do saber evidenciando uma visão interdisciplinar”. O grupo sugere adicionar à definição: “Consegue trabalhar a partir dos pressupostos da interdisciplinaridade, na produção de novos conhecimentos”.
- **Categoria 1.4** – “Compreende o currículo escolar”. Adicionaria um novo item à definição: “Compreende o currículo como um conjunto mais amplo do que apenas a seleção de conteúdos, atentando particularmente para os aspectos do currículo oculto”.

- **Categoria 1.6** – “Compreende o contexto social dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem”. Esse grupo advertiu que é preciso tomar cuidado para que este não seja um argumento utilizado para explicar a *não aprendizagem* de alunos. Nessa linha, os participantes reforçaram que esse conhecimento, por parte do professor, deve ser utilizado para assegurar as aprendizagens dos alunos. Na definição “Reconhece dificuldades gerais e específicas da aprendizagem escolar e domina diferentes meios e alternativas práticas para enfrentá-las”, sugeriram substituir “e” por “ou”.
- **Categoria 1.8** – “Conhece os procedimentos de acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos alunos”. Foi proposto inserir “critérios e instrumentos” após “procedimentos”. Nova formulação: “Conhece os procedimentos, *critérios e instrumentos* de acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos alunos”. Na definição sugerem incluir mais um item: “*Estabelece critérios claros e adequados de avaliação e produz instrumentos adequados e válidos*”.

DIMENSÃO PRÁTICA PROFISSIONAL

O subgrupo de professores que tratou dessa dimensão avaliou a explicitação do sentido da dimensão, tal como apresentada, adequada; entretanto, foram feitas as seguintes observações:

- No trecho: “Inclui, também, ações que levem em conta os conhecimentos prévios dos estudantes, diferentes formas de interação e socialização e a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito”, questionaram se a “compreensão do contexto em que o aluno está inserido” está contemplada. Defenderam que as ações do docente devem considerar não só os conhecimentos prévios e as diferentes formas de interação e socialização como também aquilo que o ambiente social oferece como oportunidade de ensino.
- No excerto “Compõem este domínio o uso de estratégias adequadas aos objetivos e conteúdos de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover o apoio adequado aos alunos e o aperfeiçoamento do ensino e da prática educativa”, incluíam não só o uso de estratégias adequadas aos objetivos e conteúdos de ensino como também “a capacidade de articular e demonstrar o domínio do conteúdo, sendo capaz de assimilar temas impostos pelos superiores e diferenciar maneiras de ensinar e transmitir o que sabe”.

Em relação às categorias dessa dimensão, o subgrupo fez as seguintes sugestões:

- **Categoria 2.1** – “Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles”. Apontou-se a necessidade de diferenciar os conceitos em “objetivos, conteúdos e temas”. Também questionou-se se é possível o professor definir os temas que ensina se estes vêm de fontes externas. Em relação à definição “Elabora sequências didáticas coerentes com os objetivos e conteúdos de aprendizagem”, comentou-se que as sequências didáticas, embora

coerentes com os próprios objetivos e conteúdos, devem ser pautadas por temas propostos verticalmente.

- **Categoria 2.2** – “Propõe objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características”. Os professores deste subgrupo incluíam o contexto social, para sustentar a ideia de que as habilidades têm relação com o meio. No segundo item do detalhamento, incluíam no final da afirmação “[...] e em respeito ao ambiente em que está inserido”. Assim, sugeriram uma nova formulação: “*Oferece desafios adequados às possibilidades dos alunos em sua diversidade e em respeito ao ambiente em que está inserido*”.
- **Categoria 2.3** – “Organiza planos de aula e/ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem”. Na definição “Comunica aos alunos os objetivos e os motivos pelos quais foram selecionados”, a sugestão foi a de modificar para “*Comunica e debate com os alunos os objetivos e os motivos pelos quais foram selecionados*”.
- **Categoria 2.4** – “Utiliza formas de abordagem dos conhecimentos de modo compreensível aos alunos”. Sugestão de nova formulação: “*Utiliza formas de abordagem dos conhecimentos de modo compreensível aos alunos e com a preocupação em demonstrar conhecimento e segurança sobre o que sabe*”.
- **Categoria 2.6** – “Organiza e aplica suas avaliações de forma coerente com os objetivos de aprendizagem”. Sugestão: “Organiza e aplica suas avaliações de forma coerente com os objetivos de aprendizagem e com as habilidades que estão sendo avaliadas, adequando-se à prática do ensino e aos instrumentos, ferramentas e capacidades dos alunos”. Acerca da definição “Compatibiliza os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado e aprendido”, sugerem: “Compatibiliza os níveis de dificuldade e as técnicas do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado e aprendido e as técnicas que foram ensinadas/avaliadas”.
- **Categoria 2.9** – “Promove um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito.” O subgrupo ressaltou a importância de destacar o professor como gestor da sala de aula, responsável pela organização do tempo e do espaço. Além disso, sugeriu a inclusão dos termos “confiança, respeito e bem-estar”. Em relação à definição “Cria um ambiente seguro e ordenado, que favoreça a participação de todos e promova a cooperação e coesão do grupo”, apresentou sugestão de nova redação: “*Cria um ambiente seguro e ordenado, que favoreça a participação de todos e promova a cooperação e coesão do grupo, bem como seu protagonismo*”.

DIMENSÃO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

Embora tenha avaliado que a descrição do *engajamento profissional* era adequada, o subgrupo que tratou dessa dimensão sugeriu alguns aperfeiçoamentos de redação:

- No trecho “Inclui ter visão do sentido ético de sua ação”, sugere-se complementar com “*sentido ético e social*”.
- Na afirmação “Implica conhecer o sistema em que atua e as políticas

educacionais formulando seus valores”, o grupo propõe a modificação do final, retirando o trecho “formulando seus valores”. Além disso, os professores ressaltaram que a ementa deve ser complementada como algo no sentido de “conhecimento e atuação de acordo com o projeto político-pedagógico”.

- Os participantes propuseram retirar o excerto “procurando desenvolver-se profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho, de seus pares e de si como profissional”, pois acreditam que esse aspecto está contemplado pelas outras dimensões.

Em relação às categorias da dimensão, foram feitas as seguintes sugestões:

- **Categoria 3.1** – “Compartilha com seus pares responsabilidades comuns da escola”. Observou-se que os termos relacionados à “cooperação, colaboração e decisão em equipe” ficaram muito repetitivos.
- **Categoria 3.2** – “Identifica necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas”. Sugeriu-se que na definição da categoria os três primeiros parágrafos fossem sintetizados em apenas um e que o último fosse suprimido.
- **Categoria 3.4** – “Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento da(s) disciplina(s) que ministra”. Propôs-se que essa categoria fosse deslocada para a primeira dimensão. Na definição, questionaram se a atualização na disciplina garante engajamento.
- **Categoria 3.5** – “Mantém-se atualizado quanto aos avanços e pesquisas sobre o ensino da disciplina que ministra”. Assim como na categoria anterior, foi sugerido o deslocamento desta para a primeira dimensão.
- **Categoria 3.6** – “Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais e responsáveis”. Sugestão apresentada: reescrever o fragmento para garantir a clareza da redação.

4.4. GRUPO DE DISCUSSÃO OPERATIVO DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO

PRIMEIRA ETAPA

Participaram do grupo oito professores, sendo quatro mulheres e quatro homens, licenciados em diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Geografia, Ciências Biológicas, Física e Sociologia. Dois professores lecionam em escolas da rede privada de ensino, um professor na rede escolar Sesi e os demais atuam na rede estadual; que três trabalham concomitantemente na rede privada e pública de ensino. Todos os participantes atuam neste segmento de ensino há mais de oito anos.

No *brainstorming* inicial, cuja questão desencadeadora era “Quais características possui um professor que realiza bem seu trabalho na escola?”, emergiram as seguintes características: ter paciência, desconfiar da própria prática, mediar relações, estudar, dar *feedbacks* aos alunos, ter capacidade de reflexão, ser comprometido com a profissão, ter capacidade de liderança e cuidar da formação humana dos alunos.

Durante o *brainstorming*, o grupo colocou em pauta as diferenças entre ser professor na rede privada e na rede pública de ensino, especialmente no que diz respeito às condições de trabalho e ao tipo de retorno que se tem dos alunos:

Eu vejo assim que há uma diferença que a gente pode estabelecer entre a escola particular e a escola pública. Eu não consigo ser a mesma professora, porque na particular os recursos, assim, são muito diferentes, o número de alunos, o suporte. Você chega à rede estadual, você fica [...]. Você quer fazer, você tem as mesmas ideias porque você é o mesmo professor, só que você não consegue aquilo. Você não consegue pôr aquilo em prática.

Às vezes, a gente tem um grupo que consegue desenvolver, às vezes não. Então, eu sinto assim essa diferença. Eu não consigo desenvolver porque “Ah! Falta isso. Não pode isso!” O comprometimento dos alunos. Eles não têm interesse. Aquilo que a gente leva para eles não é interessante como quando a gente chega à escola particular. Na particular, eles se interessam porque eles têm outra visão [...]. Então, você vê um abismo. Eu acho assim, todo mundo que está lá e trabalha na particular e no Estado vê esse abismo. Como eles pensam totalmente diferente, como as perspectivas deles são totalmente diferentes.

Outro professor ponderou as questões colocadas enfatizando que, embora haja em muitas escolas públicas precariedade nas condições físicas e materiais, é no espaço da escola pública que o professor tem possibilidade para exercer sua autonomia:

Por outro lado, por exemplo, na escola particular. Eu estou só na escola particular e vejo muito o seguinte: a questão pedagógica é marginal. Professor que se vire. O que é que a escola particular está preocupada: com o celular, com não sei quê, com namorinho. Então, também, a escola particular se limita a certas coisas, entendeu? Já na escola pública, você tem uma liberdade nessa questão e tem uma discussão da questão pedagógica, mas você tem outra barreira para aplicar isso. Então, também têm outras dificuldades diferentes.

Depois de intensa discussão, foram constituídos três subgrupos para examinar a questão proposta de forma sistemática. Na posterior etapa de apresentação, os subgrupos socializaram as características elencadas e explicitaram como cada um se organizou para a realização da tarefa. Os participantes agruparam as características em três dimensões: *politização e profissão docente, formação geral e prática docente*.

A primeira dimensão determinada pelo grupo foi *politização e profissão docente*. No entanto, a definição do que compõe essa dimensão não foi uma tarefa fácil para os participantes. Num primeiro momento, a ênfase recaiu no compromisso político e no engajamento do professor com seu trabalho e com a profissão. O argumento principal apoiou-se na ideia de que não é possível nem desejável fazer uma discussão técnica da profissão sem considerar sua característica política: “É muito difícil você ser professor sem ter uma posição política. Mesmo quem fala que não tem, já está assumindo uma”. Também ressaltaram que as escolhas do professor em relação ao que e como ensinar não são neutras:

Eu acho que tem uma dimensão política importante para o professor [...]. Eu, como professora, vou fazer um replanejamento, vou incorporar novos conteúdos, vou reduzir outros, eu também tenho que disputar dentro do meu espaço escolar docente a possibilidade de fazer isso.

O grupo chegou a discutir se era conveniente manter no nome da dimensão profissão docente ou se seria mais adequado e pertinente substituí-lo por prática profissional docente. Uma professora observou que:

[...] a profissão docente não é a mesma coisa que qualquer profissão. De verdade! Porque não é uma prática profissional qualquer, entendeu? Se for isso, eu poderia usar essa prática para qualquer profissão! E eu não sei se a profissão docente é uma profissão que você possa equivaler a qualquer outro tipo de profissão. Não que a gente seja o máximo! Não é isso não! Pelo contrário. Acho que é tenso! Acho que é muito difícil!

Embora os participantes tenham concordado com as colocações da professora, o nome da dimensão não foi alterado. Outro professor também chamou a atenção para o sentido dado à politização. A fala que segue retrata essa tensão:

Estou pensando ainda. Eu não enxergo dessa forma a politização como o compromisso. São coisas diferentes, em minha opinião. O engajamento e o compromisso profissional são coisas óbvias que o professor tem que ter. É óbvio que ele tem que estar preocupado com a aprendizagem do aluno, é óbvio que ele tem que estar preocupado com seu trabalho em sala de aula, é óbvio que ele tem que trabalhar, que não pode faltar muito. Ele tem que estar comprometido com o trabalho. Politização, em minha opinião, é outra coisa. Porque não necessariamente um professor tem que ser supercrítico e tem que gostar de política e tem que gostar desse assunto para desempenhar um bom trabalho. Eu conheço professores que odeiam política, eles não gostam de tratar desses assuntos políticos e dessa questão de todos os problemas da escola, mas eles desempenham um trabalho muito bom na escola. Por isso eu ainda não estou contente com essa coisa de engajamento e compromisso profissional como politização. Acho que são coisas diferentes.

Apesar das considerações do professor, o grupo não levou adiante a discussão e manteve a mesma denominação. Ficou implícita a inferência de que, ao se falar em política, politização, nesse contexto, tratava-se de tomada de posição ante uma ação que é pública: a educação de novas gerações (onde quer que ela se faça). Ficou subentendido o sentido amplo de “política”, associado a uma perspectiva cidadã (associada à ideia de *polis*, do grego antigo).

A segunda dimensão definida pelo grupo foi a de *formação geral*, que concerne aos processos formativos do professor, ao domínio dos conhecimentos da docência, aos saberes culturais, sociais e burocráticos. Um primeiro aspecto destacado pelo grupo foi a necessidade de o professor ter uma formação, ou seja, o reconhecimento da existência de um conjunto de conhecimentos que estão na base da profissão docente: “Então, nós imaginamos que, na verdade, a gente precisa ter uma formação [...], a gente colocou primeiro pedagógica, depois, mudamos para geral. Que é entender como é que é o trabalho do professor no dia a dia, o que ele precisa saber.”

Os participantes também ressaltaram que esse conjunto de conhecimentos é aprendido não apenas na formação inicial, mas também no coletivo da escola e nos processos de reflexão:

Partindo de uma perspectiva de que o trabalho docente, ele se dá no coletivo, que ele não é totalmente individual, tem um pedaço que é da gente mesmo, da nossa formação, da nossa busca, do jeito que a gente trabalha, enfim... Mas tem um pedaço aí que é muito coletivo.

É a reflexão sobre o nosso trabalho. Então, assim, a reflexão sobre o que a gente está fazendo, sobre o campo de atuação, sobre a escola, sobre a nossa posição sobre essa relação toda professor – aluno. Então, a formação docente não é uma coisa estática e definida, mas é uma coisa contínua, que a gente está sempre se reciclando e se remodelando a partir dessas reflexões que a gente faz.

Um segundo aspecto elencado pelo grupo diz respeito ao domínio dos conhecimentos da docência. Essa característica é assim definida pelos professores:

O domínio sobre o campo de conhecimento seria mais [...] nem tanto sobre o conteúdo da nossa formação, da nossa área, mas sobre o conhecimento como um todo. Porque não existe só um conhecimento, que esse conhecimento é dominante, que a gente tem que... que a gente acaba reproduzindo. Mas que tem outras formas de lidar com esse conhecimento, outras formas de abordar e isso os alunos têm muitas formas de conhecimento diferentes também, que podem ser trabalhadas. Então, seria sobre o dominar essa relação mesmo, do conhecimento e como a gente lida com ele. Por isso que eu estou falando no campo do conhecimento porque se não você vai conhecer apenas o que diz respeito à sua disciplina de atuação. Mas assim, tentar ampliar isso um pouco pelo menos para as disciplinas que estão na mesma caixinha que a sua. Então, no meu caso, por exemplo, que dou aula de História, eu uso muito da literatura para trabalhar em sala de aula, uso da Sociologia, uso música, cinema.

Observamos que são vários os aspectos que englobam o domínio dos conhecimentos da docência como, por exemplo, o conhecimento pedagógico, o conhecimento dos conteúdos que são objeto de ensino e a postura interdisciplinar. Os professores também incluem nessa dimensão os procedimentos burocráticos e de registro:

Então, assim, tem uma questão burocrática, da documentação, que ele tem que preencher, qual o papel da avaliação para o professor, para o aluno, para a escola, para a instituição e o planejamento. Então, têm coisas do dia a dia que um bom professor faz e isso reflete na sua prática, no seu dia a dia. Então, ele acaba sendo organizado.

A terceira e última dimensão apresentada por estes professores, denominada *prática docente*, compreendia dois elementos considerados centrais: o planejamento e a relação professor-aluno.

O planejamento engloba a organização dos tempos e dos espaços, a seleção dos conteúdos e a avaliação da aprendizagem. As falas que seguem ilustram como os professores explicam o lugar do planejamento na prática docente:

Ah! Porque na sua prática você tem que se preparar. Você primeiro tem que estar preparado, você tem que organizar sua aula, você tem que estar pronto, você tem que se planejar, você tem que pensar como é que vai ser a avaliação, você tem que ter o registro das coisas que você está desenvolvendo na sala de aula até para o aluno acompanhar também o que é que ele está fazendo, o que é que ele está deduzindo para ele ver o acompanhamento do trabalho dele. Então, precisa ter organização, até para você estabelecer uma liderança, você tem que saber o que é que você quer. Qual é o objetivo?

Então, gente, é o seguinte [...] tem umas cinco aulas até acabar esse tema até o fim do trimestre. O que é que será que a gente seleciona, tendo em vista que a gente estudou isso, isso e isso e eu tinha em mente estudar tal coisa? Quanto tempo a gente dedica para isso? Então, a construção de cronogramas, por exemplo, de tempos em tempos, que é a data e o programa anual para períodos menores, eu acho que é muito interessante fazer. Inclusive pelo fato de poder incluir o aluno mesmo mais no planejamento e engajá-lo mais no processo. Quer dizer, você decide comigo que, terça-feira, tem que estar aqui com o texto lido ou você tem que conduzir uma discussão aqui!

Eu acho que é ter essa sensibilidade para pensar os tempos escolares. E isso passa pela avaliação, passa pelo planejamento.

Nesse contexto, uma professora de História socializou uma vivência com alunos do ensino médio utilizando recursos tecnológicos:

Então, a questão da tecnologia é um debate importante para a gente hoje na escola e para o trabalho docente. Eu não acho, por exemplo, que a gente tem que substituir todas as técnicas que a gente utiliza para lecionar, ensinar, pelo uso das máquinas, dos equipamentos e tal. Mas acho que em alguns momentos, eles podem ser instrumentos importantes para o nosso trabalho. Então, a gente conseguiu articular todo um projeto na escola por meio do Facebook. Porque eu sou professora de História. Dou aula duas vezes por semana. Ela é de Sociologia, dá uma vez, coitada! Duas vezes por semana. A gente [...]. Não dá tempo de você fazer tudo no momento que você está com os alunos em sala de aula porque você tem muita coisa para discutir com eles. Então, boa parte de orientação dos projetos que a gente tocou foi pelo Facebook.

Alguns professores ressaltaram que consideram não só importante, mas produtivo, envolver os alunos no processo de planejamento:

Eu acho que a relação professor-aluno é importante também, porque é através de um estabelecimento legal dessa relação é que a gente consegue ter esse resultado e saber como eles estão nos avaliando também. Avaliando-nos assim: o que é que eles pensam a respeito do trabalho. A gente dá espaço para o aluno falar e opinar o que a gente está discutindo em sala de aula porque, assim, eles se apropriam e a gente consegue fazer um trabalho mais legal na classe.

O professor, quando entra na sala de aula, precisa ter uma margem de flexibilidade para pensar inclusive o currículo junto com os alunos. Decidir juntos. Deixar que eles participem do processo de decisão. Não de

definir qual é o currículo que eles vão [...]. Não. Não é isso! Mas, assim, de que eles possam participar. Muito naquela ideia de que você ensina como, que é um processo de reciprocidade.

Na discussão sobre as práticas de planejamento, os professores dedicaram longo tempo para falar dos alunos e dos novos investimentos que essa relação tem exigido. Os aspectos mais recorrentes nas verbalizações referem-se à mudança no perfil do aluno (interesse, motivação, postura e expectativa) e à necessidade de o professor exercer liderança para conduzir as situações de sala de aula. As falas que seguem esclarecem essa compreensão:

Para pensar a relação professor-aluno, a gente pensou que essa é uma relação de respeito e que esse respeito passa pela questão das diferenças, das ideias. E aí, voltando a essa questão das características de um bom professor também, eu acho que a liderança é um aspecto importante.

O desafio nosso hoje é: como lidar com um momento onde a escola é universal, obrigatória e que o aluno está lá, muitas vezes, obrigado, porque ele não quer estar, ele é obrigado a estar. E isso é lei e é importante que isso seja obrigatório, porque ele não tem condição na idade que eles têm de decidir. Como é que você faz com que as pessoas melhorem? Eles têm que estar lá dentro. Eles não têm como decidir isso. A sociedade já decidiu que eles têm que estudar e que isso é importante que todo mundo estude. Então, têm que estar. E a gente tem que lidar com essas tensões, com esses conflitos.

Eu acho que é assim, uma dificuldade que a gente encontra. A gente, às vezes, tem os alunos que querem muito e a gente está lá para oferecer tudo o que tem e a gente encontra aqueles que, embora a gente esteja oferecendo tudo, eles não têm assim um [...] não têm vontade para nada. Não interessa. Não têm interesse por nada. Nada do que a gente fala para eles é interessante!

Cabe destacar que a ênfase dada às dificuldades que o professor vivencia na relação com alunos do ensino médio foi abordada para além da queixa: Eu acho que é papel do professor se questionar por que ele (aluno) não quer nada? O que é que eu estou fazendo lá dentro para que ele se interesse?

SEGUNDA ETAPA

Na segunda etapa, participaram dez professores, sendo seis deles integrantes da etapa anterior. Sete são homens e três mulheres. São professores de diferentes áreas do conhecimento: História, Física, Língua Portuguesa, Geografia, Biologia, Sociologia e Matemática. Três possuem especialização na área em que atuam e dois cursaram mestrado em Educação. Dos dez professores, sete atuam na rede estadual de São Paulo e três em escolas privadas. Todos têm mais de dez anos de experiência docente no ensino médio; a metade do grupo já leciona há mais de vinte anos.

Foram constituídos três subgrupos e cada um ficou responsável por analisar uma das dimensões consolidadas pelos pesquisadores, lembrando que todos receberam as três dimensões para que pudessem ter uma visão panorâmica. Seguem as considerações sobre cada uma das dimensões:

DIMENSÃO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

O subgrupo que analisou o *conhecimento profissional* considerou que a explicação retratava adequadamente o sentido dessa dimensão, bem como avaliou que as categorias propostas a caracterizavam de modo suficiente, não indicando a inclusão ou exclusão de categorias.

Em relação à redação do detalhamento das categorias, apresentaram as seguintes sugestões:

- **Categoria 1.2** – “Entende as relações de seu campo de conhecimento com outros campos do saber evidenciando uma visão interdisciplinar”. Na definição “Percebe que um mesmo objeto ou tema pode ser abordado de forma diversa a partir de diferentes tradições de conhecimento e suas respectivas perspectivas de análise”, o grupo sugeriu substituir a expressão “tradições de conhecimento”.
- **Categoria 1.4** – “Compreende o currículo escolar”. O grupo destacou que, apesar de ser um conhecimento necessário, é pouco comum o professor que tenha estudado questões relativas ao currículo escolar. Resaltou que essa definição não retrata a prática docente e da instituição.

DIMENSÃO PRÁTICA PROFISSIONAL

Para o subgrupo que analisou a dimensão *prática profissional*, sua descrição foi considerada clara e objetiva, razão pela qual não se propuseram alterações. Os professores avaliaram que as categorias propostas caracterizavam de modo suficiente essa dimensão, não apresentando sugestão de mudança ou complementação em termos das categorias, propriamente.

Em relação à redação das explicitações relativas às categorias, os professores apresentaram as seguintes sugestões:

- **Categoria 2.1** – “Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles”. Sugeriram acrescentar na definição “Leva em consideração o conhecimento prévio do aluno, sua realidade social e seu objetivo”.
- **Categoria 2.3** – “Organiza planos de aula e/ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem”. Observaram que nessa categoria há muitas definições. Sugeriram elaborar uma versão mais objetiva.
- **Categoria 2.7** – “Planeja e realiza as avaliações das aprendizagens dos alunos de forma coerente com os objetivos de ensino”. Propuseram incluir uma definição relacionada à elaboração de instrumentos.

DIMENSÃO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

O grupo que analisou o *engajamento profissional* considerou que a descrição retratava adequadamente a dimensão. Contudo, no que tange ao conhecimento sobre o “sistema em que atua e as políticas educacionais formulando seus valores”, sugeriu a introdução do termo “problematizando” antes de “as políticas educacionais”, pois compreende que, para a operacionalização das políticas nas escolas, faz-se necessário o debate constante, para sua crítica e/ou aceitação e apropriação. Sugeriu substituir no texto da ementa a palavra “respeita” por “concerne”.

Os professores consideraram que as categorias propostas eram suficientes para compor essa dimensão, não apresentando sugestão de mudança ou complementação. Apresentaram as seguintes sugestões de redação nas descrições:

- **Categoria 3.1** – “Compartilha com seus pares responsabilidades comuns da escola”. Sugerem nova formulação: “Compartilha com seus pares e a equipe gestora responsabilidades comuns da escola”. Também propuseram acrescentar “atua com seus pares e com a equipe gestora da escola”.
- **Categoria 3.2** – “Identifica necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas”. Ressaltaram a importância da categoria com a ressalva de que pensar a formação docente significa repensar os espaços e os tempos de formação continuada na escola e nas redes, bem como o incentivo para a continuidade de estudos no meio acadêmico.
- **Categoria 3.3** – “Informa-se e reflete sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes”. Propuseram que no detalhamento da categoria fossem contempladas a dimensão individual e coletiva; o incentivo institucional, a dimensão da participação e, por fim, os aspectos relacionados à carreira e ao reconhecimento profissional.
- **Categoria 3.5** – “Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis”. Sugeriram a inclusão do aluno, ou seja, que o professor precisa relacionar-se de forma colaborativa e respeitosa também com os alunos.
- **Categoria 3.6** – “Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos”. Propuseram inserir o apoio e o incentivo à constituição de grêmios e organizações discentes com o objetivo de dar voz aos alunos e garantir diferentes formas de participação dos alunos nas ações desenvolvidas pelas escolas.

4.5. GRUPO DE DISCUSSÃO OPERATIVO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

PRIMEIRA ETAPA

Participaram do grupo de discussão operativo onze coordenadoras pedagógicas, de diferentes níveis de ensino: sete de educação infantil (uma delas com experiência também no ensino fundamental), três de ensino fundamental e uma coordenadora de ensino médio. Todas são graduadas em Pedagogia, duas também têm licenciatura em Letras e Biologia, respectivamente. Duas coordenadoras possuem mestrado em Educação.

A maioria das participantes trabalha em escolas públicas, sendo seis da rede municipal na Grande São Paulo e quatro da rede estadual. Apenas uma coordenadora é oriunda de instituição privada. Todas têm experiência docente e atuam como coordenadoras há mais de cinco anos.

Na etapa de aquecimento, cuja questão inicial foi “Quais características possui um professor que realiza bem seu trabalho na escola?”, todas as participantes colaboraram prontamente e trouxeram elementos da experiência profissional. Os aspectos que emergiram durante o *brainstorming* foram os seguintes: maturidade profissional, ser crítico, ser afetivo, partilhar experiências e ser criativo.

Foram constituídos três subgrupos – um trio e dois quartetos – para discutir a questão proposta de forma sistemática. Todos trabalharam com notório comprometimento. Os três subgrupos, por iniciativa própria, organizaram as características segundo critérios que favoreceram o agrupamento final na última etapa do grupo operativo: um dos subgrupos fez uma lista de afirmações, que nomearam como “características do bom professor”. Outro subgrupo estabeleceu três categorias com uma lista de afirmações que nomearam como “competências”. O terceiro organizou uma “rede” de características e afirmações, todas interligadas.

O trabalho elaborado pelos subgrupos facilitou a estruturação das ideias postas em debate quando os pesquisadores solicitaram que organizassem o que havia sido apresentado em um conjunto de categorias ou agrupamentos. Predominou, nesse momento, o princípio de que muitas das características elencadas poderiam estar localizadas em mais de uma categoria, seguindo a ideia de “rede”. Entretanto, depois de algum tempo de discussão, o grupo adotou quatro grandes categorias, assim nomeadas: *dimensão individual*; *dimensão profissional*; *atuação profissional/prática docente* e *dimensão coletiva e política*.

O uso do termo “dimensão” foi uma tentativa de sustentar o dinamismo permitido pela lógica da rede, e, sendo assim, para chegarem a uma categorização com diferenças claras, enfrentaram certa dificuldade ao distinguir as categorias umas das outras. Embora as coordenadoras pedagógicas tenham conseguido estabelecer uma categorização, foi difícil encontrar definições que distinguíssem cada uma, por isso as falas, nesse momento da discussão, tenderam a ser menos definidoras e a apresentar menos elementos para aprofundamento.

A *dimensão individual* diz respeito à escolha do sujeito pela profissão de professor. Embora esta possa decorrer de um domínio subjetivo, as coordenadoras focaram no processo de formação inicial e no início da carreira docente. Consideraram que esses são momentos importantes para a construção da identidade profissional do professor e que se distinguem do conhecimento de técnicas ou teorias pedagógicas. Destacaram, inclusive, as dificuldades vivenciadas nos primeiros anos de exercício profissional:

[...] quando a gente inicia, é muito difícil ter claro o que eu quero, onde eu quero chegar, como que eu faço. Isso é imprescindível para um bom trabalho, para um bom exercício da função. [...] É difícil chegar a uma clareza mesmo. Você precisa de um tempo, você precisa se relacionar com a pessoa. É difícil chegar a esse ponto. Construir a sua autoridade na relação diária com o aluno, considerando a afetividade, a responsabilidade e o foco profissional.

Ao longo dessa discussão, as coordenadoras ressaltaram a importância do comprometimento político com a educação de maneira geral e com a necessidade da formação continuada para o aprimoramento individual. A fala de uma integrante do grupo reforça essa compreensão:

Com destaque também para um professor que não fique esperando que essa formação chegue até ele obrigatoriamente, dentro do horário de serviço, institucionalmente. Então essa pessoa que faça esse investimento pessoal mesmo na profissão, que vá buscar e se responsabilize também por sua formação, que tenha também esse interesse.

A dimensão profissional é a que ficou menos definida. Sua descrição a aproximou, a todo momento, da dimensão pessoal, tratando a atuação do professor de forma integral:

Aí tem um pouco mais dessas coisas pessoais: encantamento com as relações, relações entre as pessoas, relações com os conhecimentos, relação com a cultura, com o mundo, enfim, que tem a ver conosco, com o que se faz. O bom humor e a alegria e a gentileza também. O bom educador tem que ser educado. (Risos) Ter compromisso com a luta mais ampla pela educação. Tem a questão com a criticidade, com a relação, o olhar com o mundo mesmo e de compreender que a luta pela educação implica também a compreensão desse mundo que não é uma questão corporativista. Não é só salarial, não é só, enfim, da jornada dele, que tem que resolver isso, mas tem que tentar entender isso de uma forma mais ampla.

As coordenadoras também destacaram a importância do conhecimento teórico em educação, o que implica “ter clareza das concepções de ensino e aprendizagem, escola, infância e juventude”. Complementaram que o professor precisa “ter uma postura de aprendiz e pesquisador, considerando tanto o conhecimento teórico quanto a experiência profissional”. Enfatizaram que é necessário “ter uma postura de aprendiz e pesquisador, considerando tanto o conhecimento teórico quanto a experiência profissional”. Mencionaram, ainda, a gestão da sala de aula com destaque a um tipo de compromisso político, inclusive com a diversidade:

[...] compromisso político com as minorias, com o compromisso humano mesmo, com as questões raciais, com a questão de gênero, com as questões da deficiência e da sexualidade. Uma postura mais crítica. Interessar-se por cada aluno, por seu desenvolvimento e aprendizagem para poder intervir.

A atuação profissional (ou prática docente) referia-se, no primeiro momento da discussão, ao planejamento e ao registro das atividades escolares, tal como podemos observar na seguinte fala:

Planejar o seu trabalho como docente, tendo clareza dos objetivos de ensino e aprendizagem. A gente colocou o quê, como e quando e por quê e a gente discutiu um pouco que isso vai na construção da profissão docente porque, quando a gente inicia, é muito difícil a gente ter claro o que eu quero, onde eu quero chegar, como que eu faço. Isso é imprescindível para um bom trabalho, para um bom exercício da função. Registrar e avaliar o seu fazer e o do aluno continuamente.

No entanto, ao longo da discussão, as coordenadoras trouxeram elementos relacionados às concepções educacionais mais abstratas, como “fomentar e acolher a curiosidade do sujeito”:

A questão fundamental é a curiosidade. Então é fomentar e acolher a curiosidade, problematizar. Então eu acho que um professor, que está trabalhando com criança pequena, está trabalhando com adolescente [...], ele vai fomentar e acolher as inquietações, as dúvidas e a partir daí fazer boas perguntas, por exemplo.

Destacaram que, no processo do planejamento e do registro, é fundamental que a prática seja reflexiva e que o professor seja sensível ao aluno: “um olhar para todos!”. Por fim, na *dimensão coletiva e política* entraram aspectos relacionados ao conhecimento das leis que regulamentam e se relacionam com a educação como um todo, ligados à ética e a um fazer político calcado nas relações com alunos, familiares e colegas. Como bem aponta uma das coordenadoras, trata-se de “perceber-se como integrante de um grupo, de uma instituição, o que requer compromisso, responsabilidade, solidariedade, a partilha com o outro”. Tendo em vista que “compromisso e solidariedade pode ser tanta coisa”, o grupo explicou que esse processo implica, por exemplo:

[...] participar ativamente do cotidiano e das decisões escolares, compartilhar e construir experiência entre os pares e agir como professor da escola e não apenas de sua sala; que é uma coisa difícil de lidar na escola: entender que o aluno não é só meu, que a sala não é só minha, que a sala não é um feudo, que eu estou dentro de um contexto escolar, que eu sou eu e que somos nós também; que tem uma cultura escolar ali que tem um compromisso coletivo com projeto de educação.

Como afirmamos anteriormente, os coordenadores pautaram o debate pela lógica de que todas as características perpassam todas as categorias, sendo difícil delimitar fronteiras entre elas.

SEGUNDA ETAPA

Na segunda etapa, participaram oito coordenadoras; duas atuam no ensino fundamental e seis, na educação infantil. Vale ressaltar que uma das participantes não estava atuando na coordenação do ensino fundamental no momento da pesquisa, mas como diretora de uma escola de educação infantil. Consideramos válida sua participação neste grupo, uma vez que trabalhou como coordenadora por 19 anos. Desse grupo, quatro coordenadoras haviam participado da primeira etapa do grupo de discussão operativo. Todas elas possuem graduação em Pedagogia; três também têm formação em outras áreas como Psicologia, Ciências Biológicas e Letras. Três participantes possuem especialização *lato sensu* em Psicopedagogia. Seis são coordenadoras de redes municipais de ensino da Grande São Paulo e duas da rede particular. O tempo de experiência na função varia de cinco a quinze anos.

Foram constituídos três subgrupos e cada um ficou responsável por analisar uma dimensão, lembrando novamente que todos os grupos receberam as três dimensões propostas pelos pesquisadores para que pudessem ter uma visão panorâmica. Seguem as considerações sobre cada uma das dimensões.

DIMENSÃO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

O subgrupo que analisou o *conhecimento profissional* considerou que a explicação apresentada retratava adequadamente essa dimensão, bem como avaliou que as categorias propostas a caracterizavam de modo suficiente. As coordenadoras sugeriram rever a expressão “imperativos éticos” por considerarem que se trata de uma expressão vaga, primeiro, pela própria noção de imperativo e, segundo, pela suposição de que a ética possa se impor por imperativos que, como tais, seriam consensuais e de amplo conhecimento de todos. Propuseram substituir por “princípios éticos”. O

subgrupo também fez ressalvas à seguinte frase: “A presença de um conhecimento profissional balizado supõe uma atuação docente autônoma [...]”. Argumentaram que a “atuação docente autônoma” não prescinde de uma vinculação institucional e que o conjunto de saberes do professor não é apenas de matriz técnico-metodológica, mas está ligado à significação no contexto do cotidiano e da cultura escolar.

No que diz respeito ao conjunto das categorias, observaram que, caso elas visem a descrever o perfil do professor genérico, é preciso considerar que algumas das características listadas não estavam abarcando a especificidade do professor polivalente, que atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que para as atividades desses professores a questão dos conteúdos disciplinares tem especificidades. Na educação infantil, não se trabalha propriamente com a divisão de disciplinas.

Em relação à redação no detalhamento das categorias, apresentaram as seguintes sugestões:

- **Categoria 1.1** – “Domina seu campo de conhecimento específico”. O subgrupo observou que os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental trabalham com todos os campos do conhecimento primando pela interdisciplinaridade. Em relação à definição “Demonstra domínio adequado do campo de conhecimento que ensina, suas teorias, principais conceitos e características que o distinguem de outros campos”, as coordenadoras questionaram a expressão “domínio adequado”, ressaltando que a adjetivação “adequado” é imprecisa.
- **Categoria 1.2** – “Entende as relações de seu campo de conhecimento com outros campos do saber”. Em relação à definição “Percebe que um mesmo objeto ou tema pode ser abordado de forma diversa a partir de diferentes tradições de conhecimento e suas respectivas perspectivas de análise”, questionou-se o que se quer dizer com a expressão “tradições de conhecimento”.
- **Categoria 1.4** – “Compreende o currículo escolar”. Na percepção do subgrupo, as definições dessa categoria dão a impressão de que o professor precisa apenas tomar ciência dos documentos, sem que haja a necessidade de refletir e dialogar com tais escritos e compreender os fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos que envolvem a ideia de currículo.
- **Categoria 1.5** – “Compreende os fundamentos histórico-filosóficos da educação básica”. Na definição da categoria, há referência ao conhecimento dos fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da constituição da escola, das teorias educacionais e da práticas escolares. Observou-se que tais conhecimentos só fazem sentido quando significados no cotidiano escolar e relacionados ao próprio exercício docente.
- **Categoria 1.6** – “Compreende o contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem”. Foi sugerido alterar o final da frase: “Compreende o contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos *de ensino e de aprendizagem*”. Em relação à definição “Conhece os fatores sociais, culturais e psicológicos que condicionam a trajetória escolar dos alunos e suas aprendizagens”, as participantes propuseram substituir “condicionam” por

“constituem”. O subgrupo explicitou que, embora a expressão “condicionam” apareça com o sentido de condições, pode transmitir uma ideia de condicionamento ou determinação.

- **Categoria 1.8** – “Conhece procedimentos de acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos alunos”. Em relação à definição “Conhece e domina diferentes formas de avaliação da aprendizagem escolar em função dos objetivos educacionais gerais e específicos da(s) disciplina(s) que ministra”, sugeriram nova formulação: “*Conhece, domina e utiliza diferentes formas de avaliação da aprendizagem escolar em função dos objetivos educacionais gerais e específicos da(s) disciplina(s) que ministra*”.

DIMENSÃO PRÁTICA PROFISSIONAL

Para o grupo que analisou a *prática profissional*, a descrição retratava adequadamente a dimensão, bem como avaliou que as categorias propostas caracterizavam de modo suficiente essa dimensão, não indicando a inclusão ou exclusão de categorias. No entanto, as coordenadoras apresentaram algumas sugestões, a saber:

- rever o masculino genérico para identificação dos sujeitos;
- acrescentar a dimensão política, ética e estética da prática educativa;
- rever a conceituação no texto do termo “socialização”. Sugeriram substituir por “*diferentes formas de interação, promoção, acompanhamento e construção de culturas infantojuvenis*”;
- complementar a descrição com a seguinte frase: “compromisso com a potencialização do humano, caracterizado pela cultura historicamente estabelecida na qual se esperam a apropriação e a intervenção dos sujeitos”.

No que tange às categorias, o subgrupo observou que há muito destaque para as questões do ensino – ensinar conteúdos – e pouca ênfase às questões relacionadas à afetividade e ao corpo.

Acerca da redação relativa ao detalhamento das categorias, as participantes apresentaram as seguintes sugestões:

- **Categoria 2.1** – “Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles”. Sugeriu-se completar a definição “Determina os objetivos e conteúdos de ensino tendo em vista os conhecimentos, habilidades e atitudes que pretende desenvolver nos alunos”. Sugestão de nova formulação: “Determina os objetivos e conteúdos de ensino tendo em vista os conhecimentos, habilidades, atitudes e diferentes manifestações expressivas que pretende desenvolver nos alunos”. Na definição “Elabora sequências didáticas coerentes com os objetivos e conteúdos de aprendizagem”, as coordenadoras sugeriram substituir a expressão “sequências didáticas” por “propostas”. Além disso, propuseram um acréscimo à seguinte definição: “Olha, escuta e registra as manifestações das crianças e adolescentes para considerá-las em seu planejamento”.
- **Categoria 2.3** – “Organiza planos de aula e/ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem”. O subgrupo sugeriu nova

formulação: “*Organiza planejamentos e propostas pedagógicas que favoreçam a motivação para a aprendizagem*”. Na definição “Comunica aos alunos os objetivos e os motivos pelos quais foram selecionados”, propôs substituir “comunica” por “compartilha com”.

- **Categoria 2.4** – “Utiliza formas de abordagem dos conhecimentos de modo compreensível aos alunos”. Sugeriram completar a frase: “Utiliza formas de abordagem dos conhecimentos de modo compreensível aos alunos, *considerando as diferentes manifestações expressivas*”.
- **Categoria 2.5** – “Organiza os tempos e os espaços de sala de aula de modo adequado ao planejamento do ensino e objetivos de aprendizagem”. Foi proposta a supressão da expressão “sala de aula”. Sugestão de nova formulação: “Organiza os tempos e os espaços de modo adequado ao planejamento do ensino e objetivos de aprendizagem”. Ainda propuseram incluir duas definições, a saber: “Considera a possibilidade da utilização de diferentes espaços da cidade para sua intervenção pedagógica” e “Consegue diferenciar o tempo cronológico e o tempo da produtividade do tempo da elaboração/contemplação e partilha dos sentidos”.
- **Categoria 2.6** – “Organiza e aplica suas avaliações de forma coerente com os objetivos de aprendizagem”. O subgrupo sugeriu suprimir “e aplica”. Propôs-se a inclusão de duas definições, a saber: “Considera as especificidades do grupo e de cada um” e “Garante a documentação pedagógica com registros reflexivos dos processos coletivos e individuais”.
- **Categoria 2.7** – “Está atento aos progressos e respostas dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades”. Sugeriram complementar a definição “Cria um ambiente motivador, que favoreça um autoconceito positivo dos alunos”, substituindo-a por: “Cria um ambiente motivador, que favoreça um autoconceito positivo dos alunos, *fortalecendo os vínculos e o sentimento de pertencimento*”.
- **Categoria 2.9** – “Promove um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito”. Na definição “Cria um ambiente seguro e ordenado, que favoreça a participação de todos e promova a cooperação e coesão do grupo”, propuseram nova formulação: “Cria um ambiente seguro e ordenado, que favoreça a participação de todos e promova a cooperação e coesão do grupo, *fortalecendo sua capacidade de criação e autoria*”.

DIMENSÃO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

O subgrupo que analisou o *engajamento profissional* considerou que a explicitação do sentido dessa dimensão era adequada e que as categorias propostas a caracterizavam de modo suficiente. O subgrupo sugeriu a inclusão de uma categoria que tivesse como foco a predisposição do professor em mediar soluções democráticas de conflitos.

As coordenadoras pedagógicas apontaram a pertinência de explicitar a importância de considerar o desenvolvimento integral do ser humano e, ainda, de dar voz ao aluno a fim de incluir suas contribuições para a constituição profissional do professor.

Em relação à definição das categorias, o grupo fez as seguintes sugestões:

- **Categoria 3.4** – “Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento da(s) disciplina(s) que ministra”. Sugeriu-se agrupar essa categoria com a categoria 3.3. “Atualiza-se sobre sua profissão, o conhecimento do sistema em que atua e as políticas educacionais vigentes”.
- **Categoria 3.5** – “Mantém-se atualizado quanto aos avanços e pesquisas sobre o ensino da disciplina que ministra.” As coordenadoras propuseram a inclusão na definição de “programas de formação continuada, tendo em vista a ideia da formação pessoal, a busca de aperfeiçoamento”.
- **Categoria 3.7** – “Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos”. Recomendou-se destacar que o respeito humano implica considerar a diversidade, a igualdade, o contexto histórico e do lugar das pessoas que formam a comunidade escolar.

4.6 GRUPO DE DISCUSSÃO OPERATIVO DOS PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

PRIMEIRA ETAPA

Participaram da primeira etapa do grupo operativo de discussão dez professores formadores de diferentes áreas: Matemática, Biologia, Educação Física, História, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Todos atuam ou já atuaram como professores de cursos de licenciatura, sendo que quatro também são professores de programas de mestrado e doutorado em Educação. Os participantes são profissionais experientes no âmbito da formação inicial e continuada de professores e possuem uma trajetória profissional na educação básica.

Durante todo o período de atividade, o ambiente manteve-se descontraído e estavam todos muito à vontade. Da discussão inicial, cuja questão desencadeadora era “Quais características possui um professor que realiza bem seu trabalho na escola?”, resultaram as seguintes características: estar atento ao aluno, saber planejar, compartilhar seu trabalho, ser capaz de pensar a escola em suas relações com o mundo social, saber escutar, refletir sobre sua prática, ter consciência política, dentre outros.

Para a atividade de aprofundamento, foram organizados três subgrupos que tinham como tarefa discutir a questão proposta. Os subgrupos foram orientados a eleger um relator para registrar a síntese da discussão. Dois subgrupos, por iniciativa própria, organizaram as características segundo critérios de agrupamento estabelecidos pelo próprio grupo. Na etapa de apresentação, os subgrupos puderam não só expor as características elencadas, como também explicar a lógica utilizada para a realização da tarefa.

A etapa que demandou mais discussão foi a de análise do conjunto dos registros e as possibilidades de agrupamento. Os participantes organizaram as características elencadas pelos três subgrupos em quatro dimensões: *relação do professor com a atividade docente*; *relação do professor com a escola*; *relação do professor com o contexto social e educacional*; *relação do professor com a profissão*. Para cada uma dessas dimensões levantadas pelos participantes foi estabelecido um conjunto de categorias.

A dimensão denominada *relação do professor com a atividade docente* diz respeito ao que é específico da profissão. Um dos participantes propôs, com a anuência do grupo, que seria interessante pensar primeiro naquilo que é específico da profissão de professor: “Porque algumas coisas que estão elencadas [...] não são específicas da profissão de professor, são gerais a muitas profissões”. Essa especificidade foi organizada pelos

formadores em categorias relativas à postura política do professor; à postura reflexiva do professor; ao conhecimento sobre o aluno; à gestão das relações interpessoais; à prática da avaliação e à prática propriamente dita.

A categoria *postura política do professor* compreende as seguintes características: ter consciência das tomadas de decisão, dos motivos que mobilizam sua ação, o que implica, segundo os docentes, a compreensão da função social da escola, tal como podemos perceber em algumas falas:

Ter consciência das tomadas de decisão, dos motivos que mobilizam sua ação, de qualquer ponto de vista, tanto metodológico, como didático, político, ele sabe por que ele está tomando aquela decisão. Toma consciência da necessidade de estar em constante formação, então essa questão de que não é só ele ter domínio dos conteúdos, mas ele perceber que, se ele não domina completamente, que o seu ofício demanda essa constante aprendizagem, então ele toma consciência de que isso faz parte de sua profissão. Essa questão de ele se formar em todos os aspectos, do ponto de vista do conteúdo específico, de novas práticas inovadoras, enfim. Compreende o trabalho escolar constituído como uma coletividade que implica a colaboração de todos em prol do projeto da escola.

Saber qual é a função social da escola, então a ampliação das capacidades cognitivas do aluno por meio dos saberes curriculares.

Ter compromisso político, social e ético com essa mediação. Reconhece essa relação, esse diálogo com os espaços culturais, com a cultura de uma forma geral, reflete e usa diversas linguagens. Essas linguagens a gente pensou nas questões metodológicas também, nas questões de escolha, enfim.

Ter compromisso com as tarefas de professor.

A categoria *postura reflexiva do professor* diz respeito ao olhar investigativo sobre a prática. Os formadores sugeriram essa categoria com a ressalva de que se trata de uma questão complexa, já que é difícil definir o que significa “ter postura reflexiva”:

Quando você fala de jargão, achei bom isso porque, quando a gente estava pensando, todo mundo põe isso “ter postura reflexiva”. Bom, o que que é isso?

Enquanto uma prática social, ela incorpora questões que são dadas profissionalmente, são questões outras. Por exemplo, ter postura reflexiva, como é que você exerce isso, você aprende? Como? Ser assíduo impacta outras questões? Então é uma prática social que implica numa formação específica, mas tem outros componentes. Eu sempre fico pensando se existe outra profissão na qual os profissionais debruçam tanto sobre a reflexão. Refletir sobre o que ela produz, quem é ela. Eu acho que não tem outra.

A categoria *gestão das relações interpessoais* inclui a capacidade de saber relacionar-se, solucionar conflitos, bem como lidar com as emoções e com as diferenças na sala de aula. Na fala dos formadores:

Então, gostar da profissão, saber se relacionar, se relacionar no mundo. [...]

Ser uma pessoa flexível, que aceita críticas, que sabe dividir, compartilhar,

que quer se aperfeiçoar. Gostar do que faz, saber relacionar, ser flexível. Isso é do profissional.

E saber lidar com as emoções. E daí para ele poder resolver os conflitos na sala de aula, ele tem que ser uma pessoa equilibrada e saber lidar com isso.

Porque quando a gente está lá, tem que saber lidar com conflitos na sala de aula, saber lidar com as diferenças na sala de aula.

A categoria *conhecimento sobre o aluno* abarcaria não só a compreensão das características e necessidades de crianças e jovens, mas, sobretudo, o olhar para o aluno como sujeito que pensa, deseja, sonha. Destacou-se a importância de conceber o aluno como um sujeito integral, de emoções, de conhecimento, de direitos. Os excertos a seguir explicam essa categoria:

É porque, quando você fala assim “compromete-se com a aprendizagem do aluno”, você está preocupado com o aluno, mas você está preocupado quem é esse aluno que você está formando.

Olha para o outro como sujeito que deseja, pensa, sonha, talvez isso esteja na atividade docente [...]. E concebe aluno como sujeito integral.

Conhecer quem é esse aluno e conhecer para nós também é abrangente, de onde vem, que tipo de vida, os requisitos que esse aluno tem, que ele trouxe com ele, os requisitos de aprendizagem. Ser responsável pela aprendizagem desse aluno, saber solucionar conflitos. Está vendo que está amarrado com o outro, saber selecionar e utilizar materiais pedagógicos e didáticos.

Olha para o outro, a criança ou o aluno, pensando um pouco na infância, na educação básica como um todo, como um sujeito que pensa, deseja, olha, como um sujeito integral.

A discussão relacionada ao aluno foi enfática e os formadores reiteraram, em diferentes momentos, que a categoria *conhecimento sobre o aluno* vai além de conhecer o aluno e suas características biopsicossociais e mesmo de concebê-lo como um sujeito integral, de direitos, mas “tudo isso relacionado ao compromisso do professor em relação ao aprendizado da criança e do adolescente, ou seja, comprometer-se com a aprendizagem do aluno”.

Já a categoria *prática da avaliação* foi compreendida pelos formadores como intrínseca à atividade docente tanto no que diz respeito aos processos de aprendizagem como em relação ao próprio trabalho:

Então, mas é interessante quando a gente pensa na avaliação, de ele avaliar o seu próprio trabalho, que é aquele lá, e também compreender a avaliação como inerente ao processo de ensino e ao seu próprio trabalho.

Avaliar o seu trabalho. Compartilhar experiências com a equipe escolar. E a gente lembrou muito do coordenador pedagógico, nós pusemos equipe escolar, mas pensando no coordenador, ser alguém que busca o coordenador para isso.

Como avaliar e acompanhar a aprendizagem dos alunos.

Por fim, acerca da *prática propriamente dita*, os professores creem que essa categoria abrange um conjunto de elementos: o domínio dos conteúdos curriculares e suas didáticas específicas, os conhecimentos de diferentes metodologias de ensino, o uso de materiais pedagógicos e didáticos, a capacidade de observar, planejar, registrar e sistematizar, bem como de usar diversas linguagens, tal como se depreende de algumas falas:

Além de dominar o conteúdo de ensino, saber ensinar esse conteúdo.
E conhecer diferentes metodologias de ensino. Veja que a gente ia falando assim, saber lidar com a inclusão! Nesse caso, ele tem que saber metodologia de ensino para isso [...]. Como é que ele lida com as metodologias no trabalho com crianças diferentes.
Tem domínio dos conteúdos curriculares e suas didáticas específicas.
Quer dizer, o professor tem que ensinar, ele tem que dominar os conteúdos produzidos pela humanidade, produzir novos conhecimentos, enfim, para isso ele tem que ter ferramentas de aprendizagem nessa direção.
Além de dominar o conteúdo de ensino, saber ensinar esse conteúdo.
Saber mostrar, assim, o significado, o conteúdo [...] não sei como podemos dizer isso. Na verdade, contextualizar. Saber contextualizar o conhecimento escolar.

Nessa categoria, os professores formadores enfatizaram o conhecimento do conteúdo pedagógico, ou seja, a capacidade de o professor apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível para os alunos, incluindo exemplos, analogias, metáforas, etc. Essa seria, segundo os formadores, a principal especificidade do trabalho docente: saber ensinar. Como bem destaca um participante do grupo:

[...] Tem uma questão central que é o fazer mesmo. Essas questões que implicam no campo da didática, no campo do domínio, do conteúdo em si, do conhecimento. Ou seja, exemplificando, o professor de história e o domínio daquela área, matemática [...] que eu acho que isso vai repercutir numa outra questão, que é a representação social, o que é ser professor. As pessoas trabalham com essa ideia de que o professor é aquele que domina aquilo e trabalha numa cultura escolar na qual as disciplinas existem. Quando a gente perde essa dimensão e o aluno percebe que essa dimensão é frágil, o sujeito não sabe desenhar no quadro [...]. Diante de todas as dificuldades que nós temos, eu particularmente digo para meus alunos que o mínimo que você tem que dominar é isso.

Cabe destacar que, durante essa discussão, um dos formadores pediu a palavra para chamar a atenção do grupo para habilidades que, segundo ele, são pouco valorizadas na formação inicial e continuada de professores:

[...] mas eu não vi nas nossas respostas, eu não vi algumas coisas que, em minha opinião e ouvindo os alunos na educação básica, ouvindo colegas e ouvindo alunos até da faculdade, sobre as características de um bom professor, e são habilidades que a gente não tem valorizado, principalmente durante a formação. Então, por exemplo, assim, por incrível que pareça e por mais bobo que pareça, um professor de matemática que saiba desenhar no quadro. Gente, isso faz uma diferença! E a gente às vezes não dá atenção. Uma professora de educação infantil que sabe

organizar bem os materiais, que sabe distribuir bem os materiais com as crianças [...].

A segunda dimensão, denominada *relação do professor com a escola*, tem como foco a importância do trabalho colaborativo e a ideia de pertença ao coletivo da escola, com destaque para a capacidade do professor de se relacionar com a família, com a comunidade, com a equipe gestora e com seus pares:

Estabelecer relação com a escola/comunidade. Não só conhecer, mas saber estabelecer relação com a comunidade. Envolver-se com projetos da escola. Não ser alguém fechado lá na sua sala de aula, e de ter esse comportamento mais dinâmico de olhar o que está ocorrendo.

Pertencimento à escola. Conhecer o projeto pedagógico. Porque assim que nós temos, a gente tem. Saber se relacionar com a família dos alunos. Está ligado com aquele “estabelecer relações com a comunidade”, mas é mais abrangente. Participar e envolver-se nas reuniões pedagógicas, por exemplo. Promover e estimular grupos de estudo nas escolas com situações da prática.

Atua considerando a realidade dos seus alunos, a realidade do contexto educacional, enfim, o entorno. Tudo isso em relação ao projeto da escola, as demandas da comunidade, as diretrizes da rede de ensino e ao contexto educacional mais amplo. Quer dizer, para ele fazer bem o seu trabalho, ele tem que entender o que é esse, o que que é essa conjuntura. O professor como alguém que tem essa visão social, alguém que conhece o que está acontecendo na comunidade, é alguém que tem a visão crítica para saber fazer isso, olhar para isso e fazer a leitura disso.

Saber estabelecer relação com a comunidade. Envolver-se com projetos da escola. Não ser alguém fechado lá na sua sala de aula, e de ter esse comportamento mais dinâmico de olhar o que está ocorrendo.

Compartilhar experiências com a equipe escolar. E a gente lembrou muito do coordenador pedagógico, nós pusemos equipe escolar, mas pensando no coordenador, ser alguém que busca o coordenador para isso. Saber e querer trabalhar em equipe.

Os professores formadores dedicaram um longo tempo para falar dessa dimensão em que foram elencadas várias características, como saber se relacionar com a família dos alunos; envolver-se com projetos da escola; compartilhar experiências com a equipe escolar; participar e envolver-se nas reuniões pedagógicas; estabelecer relações com a comunidade; ter uma visão crítica do entorno. No entanto, na perspectiva dos formadores, essas características só fazem sentido quando se compreende o trabalho escolar constituído como uma coletividade que implica a colaboração de todos em prol do projeto da escola. E, nesse caso, como bem destaca um dos formadores, não é uma questão de escolha por parte do professor:

E é interessante que ali vocês colocaram querer e saber trabalhar em equipe e eu não sei se o professor pode querer, acho que ele tem que ter a consciência de que ele tem que trabalhar coletivamente por conta de um projeto, então é nessa perspectiva, a questão da coletividade, que implica na colaboração, quer dizer, não é só se dar conta e estar junto, mas entender que o seu trabalho implica no trabalho do outro.

A dimensão *relação do professor com o contexto social e educacional* diz respeito ao compromisso político, social e ético, ao posicionamento crítico em relação à educação e à escola, bem como à capacidade de ser sensível às mudanças sociais e às necessidades de crianças e jovens na sociedade atual:

Compromisso com as tarefas de professor. Sensível às questões da sociedade e que afligem crianças e jovens. Quer dizer, é uma pessoa conectada com o jovem que está aí hoje, com a criança que está aí hoje. E que não é uma pessoa que entra para a sala de aula já com a batalha perdida. Foi isso que nós pusemos, assim de ser uma pessoa otimista, de ele acreditar que a escola faz diferença. Ter acesso aos bens culturais. A gente falou, bom, uma pessoa que pode ainda e que gosta ainda de ir ao cinema, ver bons programas.

Quando eu penso na característica do professor, então, é alguém que tem essa visão social, é alguém que conhece o que está acontecendo na comunidade, é alguém que tem a visão crítica para saber fazer isso, olhar para isso e fazer a leitura disso.

Porque é a crítica também que eu tenho do que é conhecer bem para ensinar bem para aquela criança, para que ela avance, aprenda... É um compromisso político também.

Eu acho que é a função social da escola. Ele compreender essa função. Ele ser sensível, ter uma postura crítica em relação a essa função.

Saber e querer trabalhar em equipe. Posicionar-se criticamente em relação às propostas oficiais. Porque apareceu essa questão das avaliações externas, ele não pautar o seu trabalho da sala de aula nas notas da avaliação externa, mas ele sabe se posicionar em relação a isso. Engajar-se nas reivindicações da categoria. Aí é um aspecto mais político mesmo, desse professor. Nas questões sindicais, ele vem perdendo um pouco isso.

[...] direcionando sua ação de forma comprometida com a justiça social. Quer dizer, não é uma opção simplesmente política querer trabalhar com gênero ou não. Isso faz parte do ofício porque ele lida com sujeitos, esses sujeitos constituem um grupo, e esse grupo é totalmente diverso, então ele tem que saber lidar com isso.

A discussão sobre as questões de ordem política e social foi intensa. O grupo reconhece que há características que se referem à sociedade, que extrapolam a escola em si, mas que têm um impacto sobre o que é próprio da educação, da escola.

Na dimensão *relação do professor com a profissão*, os aspectos mais enfatizados foram engajar-se nas reivindicações da categoria e investir na formação continuada:

Acho que, assim, identidade profissional, gostar do que faz e gostar da profissão. Então, identidade profissional. Identificação com a profissão. Tomar consciência da necessidade de estar em constante formação. O compromisso político com a sua própria formação.

A profissão docente exige que eu vá fazer formação continuada, que eu volte a estudar.

Mas então, relação com a profissão, porque daí a gente pega as questões sindicais, as questões políticas. A questão da formação continuada, de buscar, de estudar mais, etc. Isso é relação com a profissão.

No que diz respeito à formação continuada, os formadores ressaltam a importância de o professor ter consciência da necessidade de estar em constante formação, ter interesse em se aperfeiçoar, bem como acompanhar os avanços da educação, especialmente em relação às tecnologias e às inovações.

SEGUNDA ETAPA

Os professores formadores, na segunda etapa, cumpriram o papel de juízes com o objetivo de analisar a versão dos referentes já incorporando as contribuições de cada um dos grupos de discussão operativos em sua segunda etapa. Diferentemente dos demais grupos, os formadores receberam com quinze dias de antecedência os referentes para apreciação prévia.

Participaram da segunda etapa sete professores formadores que atuam em cursos de Licenciatura nas seguintes áreas: Matemática, Biologia, Letras, Filosofia e Pedagogia. Cinco são professores de universidades públicas e dois de universidades confessionais; seis também atuam em programas de mestrado e doutorado na área da Educação.

Foi solicitado aos formadores que apresentassem suas apreciações acerca do conjunto dos referentes agora consolidados e, mais especificamente, em relação às explicitações das dimensões e às categorias com suas respectivas definições. Podiam sugerir mudanças ou complementação, inclusão ou exclusão de categorias.

A discussão foi intensa, com muitas reflexões e os formadores destacaram as contribuições dos referentes especialmente para a formação dos professores. Seguem as sugestões de alterações em relação a cada uma das dimensões.

DIMENSÃO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Os formadores consideraram que a caracterização da dimensão, de modo geral, retratava adequadamente, bem como avaliaram que as categorias propostas caracterizavam de modo suficiente essa dimensão, não indicando a inclusão ou exclusão de categorias. Sugeriram retirar os termos “significado e sentido” na frase “A identificação de um conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes que informam o significado e sentido da prática educacional realizada no âmbito escolar”. Os participantes ressaltaram a complexidade desses conceitos e argumentaram que na frase não está explicitada a aceção dada a eles. Em atendimento à sugestão, a redação foi reformulada: “A identificação de um conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes *que subsidiam* a prática educacional realizada no âmbito escolar”.

Em relação às categorias, os formadores apresentaram as seguintes sugestões:

- **Categoria 1.1** – “Domina seu campo de conhecimento específico”. O grupo sugeriu substituir campo de conhecimento por área de conhecimento. A sugestão foi incorporada: “Domina *sua área de conhecimento*”. Na definição da categoria, também se procedeu à substituição da palavra campo por área: “Demonstra domínio do campo de conhecimento que ensina, suas teorias, principais conceitos e características que o distinguem de outros campos”. Nova formulação: “Demonstra domínio *da área de conhecimento* em que trabalha, suas teorias, principais conceitos e características que a distinguem de *outras áreas*”; “Percebe que seu campo de conhecimento, mantendo suas características distintivas, se modifica constantemente”. Nova formulação:

“Percebe que sua área de conhecimento, mantendo suas características distintivas, se modifica constantemente”; “Atualiza-se em relação às principais tendências de renovação e/ou ampliação de seu campo de conhecimento”. Nova formulação: “Atualiza-se em relação às principais tendências de renovação e/ou ampliação de sua área de conhecimento”.

- **Categoria 1.2** – “Entende as relações de seu campo de conhecimento com outros campos do saber evidenciando uma visão interdisciplinar”. Mesma observação da categoria 1.1., substituir campo de conhecimento por área de conhecimento. Nova formulação: “Entende as relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber evidenciando uma visão interdisciplinar”. Na definição, além da substituição do termo campo por área, os formadores sugeriram substituir “tradições de conhecimento” por teorias: “Compreende a relação entre seu campo de conhecimento com outras áreas do saber”. Nova formulação: “Compreende a relação entre sua **área** de conhecimento com outras áreas do saber”; “Percebe que um mesmo objeto ou tema pode ser abordado de forma diversa a partir de diferentes tradições de conhecimento e suas respectivas perspectivas de análise”. Nova formulação: “Percebe que um mesmo objeto ou tema pode ser abordado de formas diversas a partir de diferentes *teorias* e suas respectivas perspectivas de análise”.
- **Categoria 1.3** – “Domina os conteúdos da disciplina que ensina”. Os formadores argumentaram que manter o termo disciplina não atende à especificidade dos anos iniciais no ensino fundamental, uma vez que quem atua nesse segmento é professor polivalente. Desse modo, foi consenso subtrair a palavra disciplina. Nova formulação: “Domina os conteúdos *com os quais deve trabalhar em sua atividade docente*”. A mesma observação vale para a definição da categoria: “Domina os conteúdos específicos que são objeto de ensino a partir de diferentes patamares de complexidade, dentro das etapas de ensino atendidas”. Nova formulação: “Domina os conteúdos *que são objeto de ensino no nível em que atua*”; “Relaciona os conteúdos da disciplina que ensina a outras disciplinas presentes no currículo escolar”. Nova formulação: “Relaciona os conteúdos *com que trabalha* a outras disciplinas presentes no currículo escolar”.
- **Categoria 1.4**. – “Compreende o currículo escolar”. O grupo sugeriu alterar a definição “Conhece os pressupostos e a organização de um currículo escolar”. Argumentou-se que o campo do currículo é complexo e que são diversos os pressupostos que subsidiam as escolhas curriculares. Nova formulação: “Conhece, *de modo genérico*, pressupostos *que podem subsidiar* um currículo escolar”.
- **Categoria 1.7**. – “Domina o conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina”. Os formadores sugeriram alterações na definição, a saber: “Reconhece a diferença entre domínio do campo de conhecimento específico e sua organização como disciplina escolar”. Sugestão já indicada na categoria 1.1. Substituir campo por área. Nova formulação: “Reconhece a diferença entre ter domínio *da área* de conhecimento *com que trabalha* e sua organização como disciplina *para*

o ensino”; “Conhece diferentes procedimentos e estratégias didáticas e sua pertinência e adequação aos níveis de ensino em que trabalha”. Os formadores chamaram a atenção para a inadequação do uso dos termos “procedimentos” e “estratégias didáticas” como sinônimos. Sugeriram manter apenas o termo “procedimentos”. Nova formulação: “Conhece *diferentes procedimentos didáticos* e sua pertinência e adequação ao nível de ensino em que trabalha”; “Conhece abordagens interdisciplinares de conteúdos de ensino para um trabalho conjunto com outros professores”. Observou-se que o professor pode adotar uma abordagem interdisciplinar mesmo que não envolva um trabalho conjunto com outros professores. Nova formulação: “*Conhece abordagens interdisciplinares de conteúdos de ensino*”.

- **Categoria 1.8** – “Domina o conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina”. Na definição, foi acrescentado o seguinte item: “*Compreende a avaliação em sala de aula como meio para a melhoria das atividades de ensino*”.

DIMENSÃO PRÁTICA PROFISSIONAL

Os formadores consideraram que a descrição apresentada retrata adequadamente a dimensão, bem como avaliaram que as categorias propostas a caracterizam de modo suficiente, não apresentando sugestões significativas de mudança ou complementações. Também não indicaram a inclusão ou exclusão de categorias. Na caracterização da dimensão apresentaram sugestões pontuais, a saber: no trecho em que se lê “A prática profissional compreende os aspectos envolvidos na criação de condições de aprendizagem pelo compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos”, sugeriram acrescentar, depois de alunos, “em sua diversidade”. Na parte em que se afirma que a dimensão “envolve as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a indagação e o conflito cognitivo”, sugeriram contemplar também “a curiosidade e a investigação”. Ainda no texto da caracterização, propuseram a substituição da palavra “estratégias” por “procedimentos variados” e, no trecho “bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover o apoio adequado aos alunos e o aperfeiçoamento da prática educativa”, questionaram o uso da expressão “apoio adequado”, já que lhes pareceu difícil qualificar essa ideia. Nova formulação: “bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover *apoio aos alunos, considerando seus diferenciais*, e o aperfeiçoamento da prática educativa”.

Em relação ao detalhamento das categorias, os formadores apresentaram as seguintes sugestões:

- **Categoria 2.1** – “Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles”. Na definição, os participantes sugeriram acrescentar “valores” nos objetivos e conteúdos de ensino, uma vez que a definição contemplava apenas “conhecimentos, habilidades e atitudes”. Para atender a essa observação, consideramos mais adequado desdobrar a definição “Determina os objetivos e conteúdos de ensino tendo em vista os conhecimentos, habilidades e atitudes que pretende desenvolver nos alunos”. Nova formulação: “Determina os objetivos e conteúdos de ensino tendo em vista os conhecimentos que pretende trabalhar com os alunos” e “Elabora objetivos que contemplem o desenvolvimento de habilidades, atitudes *e valores*”.

- **Categoria 2.2** – “Propõe objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características”. Na definição, os formadores propuseram completar a frase de um dos itens: “Propõe atividades diversificadas que favoreçam a participação de cada aluno no maior grau possível *e a colaboração entre eles*”.
- **Categoria 2.4** – “Aborda os conteúdos de ensino de modo compreensível aos alunos”. Sugestão já indicada na categoria 1.7. Reformulação: “Utiliza variadas abordagens do mesmo assunto por meio de estratégias didáticas diferentes”. Nova formulação: “Utiliza variadas abordagens do mesmo assunto por meio de *procedimentos didáticos* diferentes”.
- **Categoria 2.6** – “Promove um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito”. Na definição da categoria, o grupo sugeriu acrescentar um item sobre a mediação de conflitos: “*Faz a mediação de conflitos pessoais*” e acrescentar no item “Constitui e zela por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança e o respeito mútuo” a *colaboração*. Item reformulado: “Constitui e zela por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo *e a colaboração*”.
- **Categoria 2.8** – “Está atento aos progressos dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades”. Na definição, os formadores propuseram relativizar o item que aborda o registro sobre o desempenho dos alunos: “Registra suas observações sobre os desempenhos coletivos e individuais dos alunos”. Nova formulação: “Registra suas observações sobre os desempenhos coletivos e *os* individuais dos alunos *quando for o caso*”. No item “Fornece aos alunos *feedbacks* constantes e encoraja-os a respondê-los”, o grupo sugeriu alterar a formulação do texto: “Fornece aos alunos *feedbacks* constantes e encoraja-os a *refletir e conversar sobre eles*”.

ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

Os formadores avaliaram que a descrição dos aspectos considerados nessa dimensão a retratavam adequadamente. Julgaram que as categorias propostas as caracterizavam de modo suficiente, não indicando a inclusão ou exclusão de categorias. Em relação à definição das categorias, os formadores apresentaram as seguintes sugestões:

- **Categoria 3.3** – “Informa-se e reflete sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes”. Os formadores propuseram suprimir da definição o termo “regras” por considerarem que as redes não se organizam por regras, apenas por normas: “Conhece as normas ~~e regras~~ relativas à organização da rede de ensino em que atua”. Sugeriram substituir o item “Participa do debate sobre as condições de trabalho e sua carreira na rede em que atua” por “*Conhece as diretrizes relativas à carreira docente na rede em que trabalha*”.
- **Categoria 3.4** – “Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino da disciplina que ministra”. Mesma observação da categoria 1.3 – substituir o termo disciplina: “Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino *relativas a seu trabalho*”. Houve alterações também na definição. São elas: “Acompanha o desenvolvimento e a renovação

do campo de conhecimento referente à disciplina que ministra”. Nova formulação: “Acompanha o desenvolvimento e a renovação *da área de conhecimento referente a seu trabalho na escola*”; “Mantém-se inteirado das novas abordagens e pesquisas desenvolvidas em seu campo de conhecimento”. Nova formulação: “Mantém-se inteirado das novas abordagens e pesquisas desenvolvidas *na área de conhecimentos com que trabalha*”; “Conhece e utiliza os mecanismos de informação, divulgação de pesquisas e novas metodologias relativas ao ensino da disciplina que leciona”. Nova formulação: “Conhece e utiliza os mecanismos de informação, divulgação de pesquisas e novas metodologias relativas a seu âmbito de ensino”.

- **Categoria 3.5** – “Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis”. Na definição, os formadores destacaram a necessidade de suprimir a expressão “de forma adequada” na frase: “Comunica-se com os pais ou responsáveis”, tendo em vista a dificuldade de qualificar o que seria essa forma adequada. Sugestão de incluir dois itens na definição, a saber: “*Mostra compreensão e respeito pelos pais em suas diversidades*”; “*Envolve os pais na discussão e na compreensão das aprendizagens e do desenvolvimento de seus filhos visando a seu crescimento sociocognitivo*”.
- **Categoria 3.6** – “Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos”. Os formadores sugeriram retirar a referência a documentos na definição. Os itens foram todos reformulados: “Atua com base no princípio do respeito humano e do papel social de sua profissão”; “Age garantindo a diversidade no âmbito da igualdade de direitos”; “Considera pais e alunos, funcionários e colegas como sujeitos de direitos, acolhendo-os como iguais”; “Reconhece que as diferenças sociais, culturais, religiosas, ou outras não estigmatizam as pessoas”; “Reconhece que crianças e adolescentes merecem a consideração de seu estatuto social em sua etapa de desenvolvimento”.

5

VERSÃO FINAL DOS REFERENTES

COMO JÁ EXPLICITAMOS, OS REFERENTES ESTÃO ORGANIZADOS em três dimensões: conhecimento profissional do professor, prática profissional e engajamento profissional. Cada uma delas é constituída por uma ementa, seguida de um conjunto de categorias com as respectivas definições. Esta é uma apresentação de caráter didático-descritivo, mas é preciso lembrar, sempre, que tanto as dimensões como as categorias apresentadas se interseccionam. Embora sua apresentação se mostre linear, ao considerá-las, é necessário ter presentes as inter-relações que caracterizam seu conjunto, em processo recursivo, denotando, portanto, sua complexidade real, conforme tentamos sugerir na figura a seguir.

FIGURA 1: REFERENTES DA AÇÃO DOCENTE



<p>CONHECIMENTO PROFISSIONAL</p>	<p>A identificação de um conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes que subsidiam a prática educacional realizada no âmbito escolar. É composto por informações e conceitos que serão objeto de ensino, de forma articulada ao domínio do campo de conhecimento pedagógico em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. A presença de um conhecimento profissional balizado supõe uma atuação docente capaz de tomar decisões reconhecendo tanto os princípios éticos inerentes à tarefa educativa como as diferentes condições e circunstâncias que envolvem a prática escolar.</p>
<p>PRÁTICA PROFISSIONAL</p>	<p>A prática profissional compreende os aspectos envolvidos na criação de condições de aprendizagem pelo compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em sua diversidade. Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a problematização, as indagações, a curiosidade e a investigação, momentos em que os alunos reelaboram as relações com os conteúdos de aprendizagem. Considera os conhecimentos prévios dos estudantes e diferentes formas de interação e socialização. Compõem essa dimensão a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito, o uso de procedimentos variados e adequados aos objetivos e conteúdos de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover apoio aos alunos, considerando seus diferenciais, e o aperfeiçoamento da prática educativa.</p>
<p>ENGAJAMENTO PROFISSIONAL</p>	<p>O sentido do engajamento, no que concerne à ação do professor, traduz-se nas maneiras pelas quais demonstra, em seu ambiente de trabalho, espírito de cooperação e de parceria, com consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos. Compreende o sentido ético e social de sua ação. Procura desenvolver-se profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho e de seus pares. Contextualiza seu trabalho e considera a comunidade, suas condições e contribuições. Conhece o sistema em que atua e as políticas educacionais, problematizando-as e balizando-as em relação ao contexto da escola.</p>

DIMENSÕES	CATEGORIAS
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	1.1 Domina sua área de conhecimento.
	1.2 Entende as relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber evidenciando uma visão interdisciplinar.
	1.3 Domina os conteúdos com os quais deve trabalhar em sua atividade docente.
	1.4 Compreende o currículo escolar.
	1.5 Compreende os fundamentos da educação básica.
	1.6 Compreende o contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.
	1.7 Domina o conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina.
	1.8 Domina o conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina.
	1.9 Conhece os modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares.
PRÁTICA PROFISSIONAL	2.1 Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles.
	2.2 Propõe objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características.
	2.3 Organiza planos de aula e/ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem.
	2.4 Aborda os conteúdos de ensino de modo compreensível aos alunos.
	2.5 Organiza tempos e espaços educativos de modo adequado ao planejamento do ensino e aos objetivos de aprendizagem.
	2.6 Promove um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito.
	2.7 Planeja e realiza as avaliações das aprendizagens dos alunos de forma coerente com os objetivos de ensino.
	2.8 Está atento aos progressos dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades.
	2.9 Utiliza os resultados de suas avaliações no aperfeiçoamento e/ou reformulação de suas atividades de ensino.
ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	3.1 Compartilha com seus pares e equipe gestora responsabilidades comuns da escola.
	3.2 Identifica necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.
	3.3 Informa-se e reflete sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes.
	3.4 Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino relativas a seu trabalho.
	3.5 Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis.
	3.6 Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos.

DIMENSÃO: CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Ementa: A identificação de um conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes que subsidiam a prática educacional realizada no âmbito escolar. É composto por informações e conceitos que serão objeto de ensino, de forma articulada ao domínio do campo de conhecimento pedagógico em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. A presença de um conhecimento profissional balizado supõe uma atuação docente capaz de tomar decisões reconhecendo tanto os princípios éticos inerentes à tarefa educativa como as diferentes condições e circunstâncias que envolvem a prática escolar.

CATEGORIAS	DETALHAMENTO
<p>1.1 Domina sua área de conhecimento.</p>	<p>Demonstra domínio da área de conhecimento em que trabalha, suas teorias, principais conceitos e características que a distinguem de outras áreas.</p> <p>Percebe que sua área de conhecimento, mantendo suas características distintivas, se modifica constantemente.</p> <p>Atualiza-se em relação às principais tendências de renovação e/ou ampliação de sua área de conhecimento.</p>
<p>1.2 Entende as relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber evidenciando uma visão interdisciplinar.</p>	<p>Compreende a relação entre sua área de conhecimento com outras áreas do saber.</p> <p>Percebe que um mesmo objeto ou tema pode ser abordado de formas diversas a partir de diferentes teorias e suas respectivas perspectivas de análise.</p>
<p>1.3 Domina os conteúdos com os quais deve trabalhar em sua atividade docente.</p>	<p>Domina os conteúdos que são objeto de ensino no nível em que atua. Relaciona os conteúdos com que trabalha a outras disciplinas presentes no currículo escolar.</p>
<p>1.4 Compreende o currículo escolar.</p>	<p>Conhece, de modo genérico, os pressupostos que podem subsidiar um currículo escolar.</p> <p>Conhece e reflete sobre a proposta curricular da unidade escolar e/ou sistema de ensino em que trabalha.</p> <p>Compreende os distintos níveis de dificuldade e aprofundamento dos conhecimentos curriculares e sua articulação com o projeto pedagógico da unidade escolar.</p>
<p>1.5 Compreende os fundamentos da educação básica.</p>	<p>Conhece os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da constituição da escola, das teorias educacionais e práticas escolares.</p> <p>Conhece o imperativo do direito irrestrito à educação e suas implicações históricas, políticas, sociais e culturais.</p> <p>Relaciona o direito irrestrito à educação e os fundamentos da educação básica ao contexto específico de sua escola.</p>
<p>1.6 Compreende o contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.</p>	<p>Conhece os fatores sociais, culturais e psicológicos que constituem a trajetória escolar dos alunos e suas aprendizagens.</p> <p>Reconhece dificuldades gerais e específicas da aprendizagem escolar e domina diferentes meios e alternativas práticas para enfrentá-las.</p>
<p>1.7 Domina o conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina.</p>	<p>Reconhece a diferença entre ter domínio da área de conhecimento com que trabalha e sua organização como disciplina para o ensino.</p> <p>Conhece diferentes procedimentos didáticos e sua pertinência e adequação ao nível de ensino em que trabalha.</p> <p>Conhece abordagens interdisciplinares de conteúdos de ensino.</p>
<p>1.8 Domina o conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina.</p>	<p>Conhece critérios, instrumentos e procedimentos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina.</p> <p>Conhece diferentes formas de avaliação da aprendizagem escolar em função dos objetivos educacionais gerais e específicos dos conhecimentos com que trabalha.</p> <p>Compreende a avaliação em sala de aula como meio de promover a aprendizagem dos alunos.</p> <p>Compreende a avaliação em sala de aula como meio para a melhoria das atividades de ensino.</p>
<p>1.9 Conhece os modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares.</p>	<p>Conhece os sistemas nacionais e regionais de avaliação em larga escala de desempenho escolar.</p> <p>Interpreta, em seu significado pedagógico, as matrizes de avaliação utilizadas e os resultados divulgados.</p>

DIMENSÃO PRÁTICA PROFISSIONAL

Ementa: A prática profissional compreende os aspectos envolvidos na criação de condições de aprendizagem pelo compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em sua diversidade. Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a problematização, as indagações, a curiosidade e a investigação, momentos em que os alunos reelaboram as relações com os conteúdos de aprendizagem. Considera os conhecimentos prévios dos estudantes e diferentes formas de interação e socialização. Compõem essa dimensão a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito, o uso de procedimentos variados e adequados aos objetivos e conteúdos de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover apoio aos alunos, considerando seus diferenciais, e o aperfeiçoamento da prática educativa.

CATEGORIA	DETALHAMENTO
2.1 Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles.	<p>Determina os objetivos e conteúdos de ensino tendo em vista os conhecimentos que pretende trabalhar com os alunos.</p> <p>Elabora objetivos que contemplem o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores.</p> <p>Elabora planos de aula e de outras atividades educacionais, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos de forma coerente com os objetivos e conteúdos de aprendizagem.</p>
2.2 Propõe objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características.	<p>Considera as necessidades educativas e interesses de seus alunos, suas contribuições e conhecimentos prévios.</p> <p>Oferece desafios adequados às possibilidades dos alunos em sua diversidade.</p> <p>Propõe atividades de ensino considerando variados modos de elaboração e expressão do conhecimento pelo aluno (oral, leitora, escrita, artística, motora, etc.).</p> <p>Propõe atividades diversificadas que favoreçam a participação de cada aluno no maior grau possível e a colaboração entre eles.</p> <p>Orienta procedimentos de estudo dos alunos.</p>
2.3 Organiza planos de aula e/ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem.	<p>Compartilha com os alunos os objetivos e os motivos pelos quais foram selecionados.</p> <p>Estabelece estratégias de ensino desafiantes, coerentes e significativas para os alunos.</p> <p>Cuida para que os alunos percebam que o trabalho que lhes é proposto está ao alcance deles e que é interessante fazê-lo.</p> <p>Propõe atividades que envolvam cognitiva e emocionalmente os alunos.</p> <p>Cria um clima em que se valoriza o trabalho que se faz, com ações que estimulem os alunos a continuar trabalhando.</p>
2.4 Aborda os conteúdos de ensino de modo compreensível aos alunos.	<p>Trata os conteúdos da aula com rigor conceitual e de forma compreensível aos estudantes.</p> <p>Utiliza variadas abordagens do mesmo assunto por meio de procedimentos didáticos diferentes.</p>
2.5 Organiza tempos e espaços educativos de modo adequado ao planejamento do ensino e aos objetivos de aprendizagem.	<p>Recorre a formas diversas de agrupamento dos alunos e de organização das atividades de acordo com os objetivos que deseja alcançar.</p> <p>Utiliza os tempos e os espaços disponíveis para o ensino em função das intenções educativas e das necessidades de aprendizagem dos alunos.</p>
2.6 Promove um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito.	<p>Constitui e zela por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a colaboração.</p> <p>Cria um ambiente seguro e organizado, que favoreça a participação de todos e promova a cooperação e a coesão do grupo.</p> <p>Promove uma comunicação fluente com os alunos e entre eles.</p> <p>Faz a mediação de conflitos pessoais.</p>
2.7 Planeja e realiza as avaliações das aprendizagens dos alunos de forma coerente com os objetivos de ensino.	<p>Utiliza estratégias pertinentes para avaliar as aprendizagens dos alunos em função dos objetivos de ensino.</p> <p>Compatibiliza os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado.</p> <p>Utiliza diferentes instrumentos para obter dados variados que componham um quadro amplo do desempenho dos alunos.</p>
2.8 Está atento aos progressos dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades.	<p>Registra suas observações sobre os desempenhos coletivos e os individuais dos alunos, quando for o caso.</p> <p>Fornece aos alunos <i>feedbacks</i> constantes e encoraja-os a refletir e conversar sobre eles.</p> <p>Valoriza os esforços dos alunos.</p> <p>Cria um ambiente motivador que favoreça um autoconceito positivo dos alunos.</p>
2.9 Utiliza os resultados de suas avaliações no aperfeiçoamento e/ou reformulação de suas atividades de ensino.	<p>Utiliza a avaliação não só como promoção da aprendizagem do aluno, mas como meio de aperfeiçoamento do ensino e da prática educativa.</p> <p>Considera o desempenho dos alunos para pesquisar e selecionar novos recursos e materiais didáticos para qualificar suas ações de ensino.</p>

DIMENSÃO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

Ementa: O sentido do engajamento, no que concerne à ação do professor, traduz-se nas maneiras pelas quais demonstra, em seu ambiente de trabalho, espírito de cooperação e de parceria, com consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos. Compreende o sentido ético e social de sua ação. Procura desenvolver-se profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho e de seus pares. Contextualiza seu trabalho e considera a comunidade, suas condições e contribuições. Conhece o sistema em que atua e as políticas educacionais, problematizando-as e balizando-as em relação ao contexto da escola.

CATEGORIA	DETALHAMENTO
<p>3.1 Compartilha com seus pares e a equipe gestora responsabilidades comuns da escola.</p>	<p>Valoriza o trabalho colaborativo na escola e a dimensão comunitária como fatores de integração educacional e cultural.</p> <p>Atua conjuntamente com seus pares e a equipe gestora na construção de um clima escolar de cooperação e estímulo aos alunos.</p> <p>Coopera na construção de modos de convivência que venham a criar um ambiente facilitador de estudos e relações construtivas intergeracionais.</p> <p>Toma decisões em equipe comprometendo-se com seu cumprimento.</p>
<p>3.2 Identifica necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.</p>	<p>Reflete sistematicamente sobre sua prática, aprende com sua experiência e a de seus pares e reorienta suas ações pedagógicas.</p> <p>Identifica suas necessidades de aprimoramento profissional, busca formas de satisfazê-las e sabe definir prioridades.</p> <p>Acolhe sugestões de pares e da equipe gestora sobre sua formação contínua.</p> <p>Engaja-se em comunidades de aprendizagens para atualizar-se de modo contínuo e consistente, utilizando diferentes meios de informação e formação.</p> <p>Participa ativamente de iniciativas de desenvolvimento profissional.</p>
<p>3.3 Informa-se e reflete sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes.</p>	<p>Reconhece o caráter profissional de seu trabalho.</p> <p>Procura informar-se sobre políticas educacionais vigentes, construindo sua visão de contexto.</p> <p>Conhece as normas relativas à organização da rede de ensino em que atua.</p> <p>Conhece as diretrizes relativas à carreira docente na rede em que trabalha.</p> <p>Participa do debate sobre as condições de trabalho e sua carreira na rede em que atua.</p> <p>Desenvolve visão crítica em relação às propostas de políticas educacionais.</p>
<p>3.4. Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino relativas a seu trabalho.</p>	<p>Acompanha o desenvolvimento e a renovação da área de conhecimento referente a seu trabalho na escola.</p> <p>Mantém-se inteirado das novas abordagens e pesquisas desenvolvidas na área de conhecimento com que trabalha.</p> <p>Conhece e utiliza os mecanismos de informação, divulgação de pesquisas e novas metodologias relativas a seu âmbito de ensino.</p> <p>Participa de grupos de estudo, colabora com colegas da escola em busca de alternativas de ensino, cria e compartilha experiências educativas.</p> <p>Participa de eventos de sua área de atuação e socializa informações.</p>
<p>3.5 Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis.</p>	<p>Reconhece a importância dos pais ou responsáveis para o estudo dos alunos e valoriza suas contribuições.</p> <p>Mostra compreensão e respeito pelos pais em suas diversidades.</p> <p>Comunica-se com os pais ou responsáveis de modo claro e respeitoso.</p> <p>Envolve os pais na discussão e na compreensão das aprendizagens e do desenvolvimento de seus filhos visando a seu crescimento sociocognitivo.</p> <p>Estimula os pais ou responsáveis a colaborarem com a vida escolar dos alunos na medida de suas possibilidades.</p> <p>Envolve-se em projetos e atividades da escola que visam ao desenvolvimento da relação da escola com pais e responsáveis.</p>
<p>3.6 Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos.</p>	<p>Atua com base no princípio do respeito humano e do papel social de sua profissão.</p> <p>Age garantindo a diversidade no âmbito da igualdade de direitos.</p> <p>Considera pais e alunos, funcionários e colegas, como sujeitos de direitos, acolhendoo-os como iguais.</p> <p>Reconhece que as diferenças sociais, culturais, religiosas, ou outras não estigmatizam as pessoas.</p> <p>Reconhece que crianças e adolescentes merecem a consideração de seu estatuto social em sua etapa de desenvolvimento.</p>

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, A. D. *The system of professions: an essay on the division of expert labour*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- AVALOS, B. (Ed.) *Héroes o vilanos? La profesión docente en Chile*. Santiago de Chile: Universitaria, 2013.
- AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de Filosofia e História da Educação*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.
- _____. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: _____. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 67-78.
- _____. Uma reflexão sobre didática. In: _____. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987. p. 70-77. (Atualidades pedagógicas; 135).
- BASTOS, A. B. B. I. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. *Psicólogo in-formação*, São Paulo, ano 14, n. 14, p. 160-169, jan./dez. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dez. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.
- CARNIEL, I. C. Possíveis intervenções e avaliações em grupos operativos. *Revista da SPAGESP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 38-45, jul./dez. 2008.
- CARVALHO, J. S. F. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- _____. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. A identidade do pedagogo: agente institucional de ensino. In: IDENTIDADE do pedagogo. São Paulo: FE/USP, 1996. p. 16-26. (Estudos e documentos, 36).
- FANFANI, E. T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- FERREIRA, L. S.; HYPOLITO, A. M. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, 8, 2010, Lima. *Anais...* Lima: Rede Estrado, 2010. 1 CD-ROM.
- GATTI, B. A. Avaliação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Educação – AEC*, v. 142, p. 7-17, 2007.
- GATTI, B. A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.
- GAYOTTO, M. L. Conceitos básicos que facilitam a compreensão do início de um grupo. Artigo referente ao curso de especialização em coordenação de grupos

- operativos do Instituto Pichon-Rivière. [S.l.: s.n.], 1992. Xerocopiado.
- HIRST, P. H. What is a teaching? In: PETERS, R. S. (Org.). *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1973.
- LIBÂNIO, J. C. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010.
- LOURENCETTI, G. do C. *O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.
- MAISONNEUVE, J. *La Psychologie Sociale*. Paris: PUF, 1965.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MELO, S. D. G. Trabalho e conflituosidade docente: alguns aportes. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE – Rede ESTRADO, 7, 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Rede Estrado, 2008. 1 CD-ROM.
- MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23- 54.
- MONFREDINI, I. O deserto da formação inicial de professores e alguns oásis. In: MONFREDINI, I.; MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. C. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí, SP: Paco, 2013. p. 13-62.
- MUNARI, D. B.; RODRIGUES, A. R. F. *Enfermagem e grupos*. Goiânia: AB, 1996.
- NOVAES, G. T. F. Padrões de desempenho na avaliação e profissionalização docente. In: GATTI, B. A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Não paginado.
- OSÓRIO, L. C. *Grupos, teoria e prática: acessando a era da grupalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PASSMORE, J. *The Philosophy of Teaching*. London: Duckworth, 1984.
- PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- RAMALHO, B.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- RYLE, G. *The concept of mind*. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
- SCHEFFLER, I. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.
- SILVA JÚNIOR, C. A. *Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia*. Brasília, DF: Unesco/Capes, 2010. (Relatório – documento interno).

- SILVA, Vandr e Gomes da. Qualidade na educa o e a ideia de uma forma o p blica. *R. Bras. Est. Pedag.*, Bras lia, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009.
- SILVA, V. G.; MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S. *Uso de resultados dos alunos em testes padronizados na avalia o docente: esclarecendo o debate*. In: GATTI, B. A. (Org.). *O trabalho docente: avalia o, valoriza o, controv rsias*. Campinas, SP: Autores Associados; S o Paulo: Funda o Carlos Chagas, 2013. p. 71-108.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e forma o docente*. Petr polis: Vozes, 2002.
- TORRECILLA, M. *Evaluaci n del desempe o y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 pa ses de Am rica y Europa*. Santiago do Chile: Orealc/Unesco, 2006.
- VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Ministerio de Educaci n y Ciencia, 1990. v. I.
- WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.
- _____. *A evolu o psicol gica da crian a*. Lisboa: Edi es 70, 1968.

ANEXO 1

ELABORAÇÃO PRELIMINAR DOS REFERENTES

DIMENSÕES	SÍNTESE DO GRUPO
<p>CONHECIMENTO PROFISSIONAL</p>	<p>Compreender o campo de conhecimento específico. Dominar os conteúdos da(s) disciplina(s) que ensina. Entender as relações de seu campo de conhecimento específico com outros campos de conhecimento. Entender de vários modos o que ensina. Ter conhecimento pedagógico geral: fins educacionais e seus fundamentos histórico-filosóficos; teorias e princípios implicados nos processos de ensinar e aprender. Conhecer e entender os conceitos, processos e destrezas de sua área disciplinar de acordo com o nível de ensino. Ter conhecimento pedagógico do conteúdo: consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos. Conhecer como avaliar e acompanhar aprendizagens dos alunos em sala de aula. Conhecer os estudantes, seus contextos e como eles aprendem. Ter compreensão sobre fatores sociais, culturais e psicológicos que podem inibir as aprendizagens e como contorná-los. Conhecer os modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares.</p>
<p>PRÁTICA PROFISSIONAL</p>	<p>Define os objetivos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles. Define objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características. Organiza planos de aula e/ou sequências didáticas que estimulem o gosto pela aprendizagem e a curiosidade intelectual dos alunos. Constrói formas de abordagem dos conhecimentos de modo compreensível aos alunos. O conteúdo da aula é tratado com rigor conceitual e é compreensível para os estudantes. Utiliza variadas abordagens do mesmo assunto por meio de estratégias didáticas diferentes. As estratégias de ensino são desafiantes, coerentes e significativas para os alunos. Avalia, seleciona e utiliza recursos e materiais didáticos para qualificar sua ação de ensino. Utiliza bem o tempo disponível para as atividades de ensino. Organiza o espaço de sala de aula de modo adequado ao planejamento do ensino e objetivos de aprendizagem. Organiza e aplica suas avaliações de forma coerente com os objetivos de aprendizagem. Fornece aos alunos <i>feedback</i> regulares e encoraja-os a respondê-los. Está atento aos progressos e respostas dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades. Utiliza os resultados de suas avaliações no aperfeiçoamento e/ou reformulação de suas atividades de ensino. Cria um clima de aula adequado ao ensino e à aprendizagem, construindo relações de confiança e respeito.</p>
<p>ENGAJAMENTO/ COMPROMISSO PROFISSIONAL</p>	<p>Compartilha com seus pares responsabilidades comuns da escola (aprendizagem do conjunto de alunos, regras de convivência, planejamento e execução de decisões tomadas, clima escolar). Identifica necessidades de desenvolvimento profissional por si próprio e a partir do diálogo com seus pares. Reflete sistematicamente sobre sua prática e aprende com sua experiência e a experiência de seus pares. Participa de iniciativas de desenvolvimento profissional que respondam a suas demandas. Atualiza-se sobre sua profissão, o conhecimento do sistema em que atua e as políticas educacionais vigentes. Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento da(s) disciplina(s) que ministra. Mantém-se atualizado quanto aos avanços e pesquisas sobre o ensino da disciplina que ministra. Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais e responsáveis. Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos .</p>

ANEXO 2

ROTEIRO DE ATIVIDADES DA PRIMEIRA ETAPA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO OPERATIVOS

PROCEDIMENTOS DE CONDUÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO OPERATIVOS			
MOMENTOS	TEMPO ESTIMADO	ATIVIDADE	DETALHAMENTO
	10 min	Apresentações e explicações gerais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Breve explicação sobre as pretensões da pesquisa e do grupo de discussão operativo ▪ Breve apresentação dos participantes ▪ Solicitação de preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
1º momento	1 h	Discussão geral e em pequenos grupos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propor ao grupo uma questão geral: Quais características possui um professor que realiza bem seu trabalho na escola? (colocar no <i>flip-chart</i>) A discussão ocorrerá em duas etapas: <ol style="list-style-type: none"> a) de aquecimento: no grande grupo, provocar um <i>brainstorming</i> a partir da questão proposta (tempo estimado: 10 min); b) de aprofundamento: propor que se reúnam em pequenos grupos com a tarefa de discutir a questão proposta. O grupo deverá eleger um relator para registrar a síntese da discussão (tempo estimado: 20 min). ▪ Apresentação dos grupos: os grupos registram no <i>flip-chart</i> (ou em folha avulsa por grupo) o resultado das discussões nos pequenos grupos e o mediador, junto com cada um dos grupos, expõe e repercute a síntese realizada (tempo estimado: 30 min).
2º momento	1h 30 min	Discussão geral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propor que o grande grupo pense em uma possibilidade de agrupamento das características propostas pelos participantes. ▪ Dimensões da pesquisa: <ol style="list-style-type: none"> 1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL 2. PRÁTICA PROFISSIONAL 3. ENGAJAMENTO/ COMPROMISSO PROFISSIONAL ▪ É importante que o mediador provoque um aprofundamento problematizando as falas com base em questões como: Há mais coisas? Está faltando alguma coisa? Para poder fazer (x, y, z), o que é necessário saber?
3º momento	20 min	Discussão geral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caso o agrupamento proposto pelo grupo no momento anterior seja muito diverso dos três eixos da pesquisa (conhecimento, prática docente e atitude profissional), sugerir o confronto: agrupamento do grupo vs. os eixos de pesquisa. ▪ Para finalizar, perguntar se gostariam de acrescentar algum outro aspecto relativo à discussão realizada.

ANEXO 3

ROTEIRO DE ATIVIDADES DA SEGUNDA ETAPA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO OPERATIVOS

TEMPO ESTIMADO	ATIVIDADE	DETALHAMENTO
15 min	Apresentações e explicações gerais	<ul style="list-style-type: none">▪ Recordar as dimensões▪ Explicar como se estruturaram as categorias e suas definições▪ Apresentar sumariamente o quadro geral▪ Solicitar o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
90 min	Trabalho em minigrupos (3 a 4 integrantes)	<ul style="list-style-type: none">▪ Orientação para os grupos: Foco em uma das dimensões Ler a ementa da dimensão, as categorias e as respectivas definições <p>A) Leitura, discussão e registro:</p> <ol style="list-style-type: none">1) A ementa caracteriza adequadamente a DIMENSÃO? O grupo sugere mudanças ou complementação? Quais? Registre no texto.2) As categorias propostas para a DIMENSÃO que estão analisando retratam de modo suficiente essa DIMENSÃO? Vocês incluiriam ou excluiriam alguma categoria? Quais? (registrem)3) As definições de cada categoria são pertinentes e retratam bem a categoria? O grupo sugere alteração ou complementação? Quais? Registrem no texto. <p>B) Apreciações e comentários gerais (registrem em tópicos): clareza da redação, coerência das categorias e definições, relevância das dimensões e categorias, contribuições de um trabalho como esse, etc.</p> <p>C) Um membro do grupo fará a apresentação das análises e sugestões para os demais grupos para discussão coletiva.</p>
80 min	Apresentação dos grupos e discussão coletiva	<ul style="list-style-type: none">▪ Cada grupo apresenta a análise realizada

ANEXO 4

VERSÃO DOS REFERENTES APRESENTADA AOS GRUPOS DE DISCUSSÃO OPERATIVOS NA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

DIMENSÃO: CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	
<p>Ementa: A identificação de um conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e, conseqüentemente, a aquisição de diferentes saberes que informam o significado e o sentido da prática educacional, em especial a realizada no âmbito escolar. É orientado pela posse de informações e conceitos que serão objeto de ensino, de forma articulada ao domínio do campo de conhecimento pedagógico em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. A presença de um conhecimento profissional balizado supõe uma atuação docente autônoma, capaz de reconhecer tanto os imperativos éticos inerentes à tarefa educativa como de perceber diferentes condições e circunstâncias que envolvem a prática escolar e a formação discente vinculada aos valores da cidadania e a sua promoção.</p>	
CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
1.1 Domina seu campo de conhecimento específico.	<p>Demonstra domínio adequado do campo de conhecimento em que ensina, suas teorias, principais conceitos e características que o distinguem de outros campos.</p> <p>Percebe que seu campo de conhecimento, mantendo suas características distintivas, se modifica constantemente.</p> <p>Atualiza-se em relação às principais tendências de renovação e/ou ampliação de seu campo de conhecimento.</p>
1.2 Entende as relações de seu campo de conhecimento com outros campos do saber.	<p>Compreende a relação entre seu campo de conhecimento com outras áreas do saber.</p> <p>Percebe que um mesmo objeto ou tema pode ser abordado de forma diversa a partir de diferentes tradições de conhecimento e suas respectivas perspectivas de análise.</p>
1.3 Domina os conteúdos da disciplina que ensina.	<p>Domina os conteúdos específicos que são objeto de seu trabalho escolar a partir de diferentes patamares de complexidade, conforme os distintos anos escolares e a potencial diversidade dos grupos de alunos atendidos.</p> <p>Relaciona os conteúdos da disciplina que ensina a outras disciplinas presentes no currículo escolar.</p>
1.4 Compreende o currículo escolar.	<p>Conhece os pressupostos e a organização de um currículo escolar.</p> <p>Conhece a proposta curricular da unidade escolar e/ou sistema de ensino em que trabalha</p> <p>Conhece os distintos níveis de dificuldade e aprofundamento dos conhecimentos curriculares e sua articulação com o projeto pedagógico da unidade escolar.</p>
1.5 Compreende os fundamentos histórico-filosóficos da educação básica.	<p>Conhece o imperativo do direito irrestrito à educação e suas implicações históricas, políticas, sociais e culturais.</p> <p>Conhece os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da constituição da escola, das teorias educacionais e das práticas escolares.</p>
1.6 Compreende o contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.	<p>Conhece os fatores sociais, culturais e psicológicos que condicionam a trajetória escolar dos alunos e suas aprendizagens.</p> <p>Reconhece dificuldades gerais e específicas da aprendizagem escolar e domina diferentes meios e alternativas práticas para atenuá-las ou superá-las.</p>
1.7 Domina o conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina.	<p>Reconhece a diferença entre domínio do campo de conhecimento específico e sua organização como disciplina escolar.</p> <p>Conhece diferentes procedimentos e estratégias didáticas e sua pertinência e adequação aos níveis de ensino em que trabalha.</p> <p>Conhece abordagens interdisciplinares de conteúdos de ensino para um trabalho conjunto com outros professores.</p>
1.8 Conhece procedimentos de acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos alunos.	<p>Compreende a avaliação em sala de aula como meio de promover a aprendizagem dos alunos e a melhoria do ensino.</p> <p>Conhece e domina diferentes formas de avaliação da aprendizagem escolar em função dos objetivos educacionais gerais e específicos da(s) disciplina(s) que ministra.</p>
1.9 Conhece os modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares.	<p>Conhece os sistemas nacionais e regionais de avaliação em larga escala de desempenho escolar.</p> <p>Interpreta, em seu significado pedagógico, as matrizes de avaliação utilizadas e os resultados divulgados.</p>

DIMENSÃO: PRÁTICA PROFISSIONAL

Ementa: A prática profissional compreende os aspectos envolvidos na ação de ensinar orientada pelo compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e desenvolver situações que favoreçam a indagação e o conflito cognitivo, momento em que os alunos reelaboram as relações com os conteúdos de aprendizagem. Inclui, também, ações que levem em conta os conhecimentos prévios dos estudantes, diferentes formas de interação e socialização e a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito. Compõem este domínio o uso de estratégias adequadas aos objetivos e conteúdos de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover o apoio adequado aos alunos e o aperfeiçoamento do ensino e da prática educativa.

CATEGORIAS	DETALHAMENTO
<p>2.1 Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles.</p>	<p>Determina os objetivos e conteúdos de ensino tendo em vista os conhecimentos, habilidades e atitudes que pretende desenvolver nos alunos.</p> <p>Elabora sequências didáticas coerentes com os objetivos e conteúdos de aprendizagem.</p>
<p>2.2 Propõe objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características.</p>	<p>Considera as necessidades educativas e interesses de seus alunos.</p> <p>Considera as contribuições dos alunos e leva em conta seus conhecimentos prévios.</p> <p>Oferece desafios adequados às possibilidades dos alunos em sua diversidade.</p> <p>Propõe atividades de ensino considerando variados modos de elaboração e expressão do conhecimento pelo aluno (oral, leitora, escrita, artística, etc.).</p>
<p>2.3 Organiza planos de aula e/ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem.</p>	<p>Comunica aos alunos os objetivos e os motivos pelos quais foram selecionados.</p> <p>Estabelece estratégias de ensino desafiantes, coerentes e significativas para os alunos.</p> <p>Cuida para que os alunos sintam que o trabalho que lhes é proposto está ao alcance deles e que é interessante fazê-lo.</p> <p>Propõe atividades que envolvam cognitivamente e emocionalmente os alunos.</p> <p>Cria um clima em que se valoriza o trabalho que se faz, com explicações que estimulem os alunos a continuar trabalhando.</p> <p>Promove situações para que os estudantes sintam necessidade de fazer perguntas, de questionar suas ideias, de estabelecer relações entre fatos e acontecimentos, de revisar concepções.</p>
<p>2.4 Utiliza formas de abordagem dos conhecimentos de modo compreensível aos alunos.</p>	<p>Trata os conteúdos da aula com rigor conceitual e de forma compreensível aos estudantes.</p> <p>Utiliza variadas abordagens do mesmo assunto por meio de estratégias didáticas diferentes.</p> <p>Estabelece canais fluentes de comunicação com os alunos e intervém quando estes canais não funcionam.</p> <p>Propõe atividades diversificadas que favoreçam a participação de cada aluno no maior grau possível.</p>
<p>2.5 Organiza os tempos e os espaços de sala de aula de modo adequado ao planejamento do ensino e aos objetivos de aprendizagem.</p>	<p>Recorre a formas diversas de agrupamento dos alunos e de organização das atividades de acordo com os objetivos que deseja alcançar.</p> <p>Utiliza os tempos e os espaços disponíveis para o ensino em função das intenções educativas e das necessidades de aprendizagem dos estudantes.</p>
<p>2.6 Organiza e aplica suas avaliações de forma coerente com os objetivos de aprendizagem.</p>	<p>Utiliza estratégias adequadas para avaliar a realização dos objetivos de aprendizagem definidos.</p> <p>Compatibiliza os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado e aprendido.</p> <p>Utiliza tipos diferentes de instrumentos para obter vários tipos de dados que componham um quadro amplo do desempenho dos estudantes.</p>
<p>2.7 Está atento aos progressos e às respostas dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades.</p>	<p>Fornecer aos alunos <i>feedbacks</i> constantes e encoraja-os a respondê-los.</p> <p>Confia e demonstra esta confiança no esforço dos alunos levando em conta a situação pessoal de partida, os obstáculos que tiveram que superar e os tipos de ajuda com que contaram.</p> <p>Cria um ambiente motivador, que favoreça um autoconceito positivo dos alunos.</p>
<p>2.8 Utiliza os resultados de suas avaliações no aperfeiçoamento e/ou reformulação de suas atividades de ensino.</p>	<p>Utiliza a avaliação não só como promoção da aprendizagem do aluno, mas como meio de aperfeiçoamento do ensino e da prática educativa.</p> <p>Pesquisa e seleciona recursos e materiais didáticos para qualificar sua ação de ensino.</p>
<p>2.9 Promove um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito.</p>	<p>Constitui e zela por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança e o respeito mútuo.</p> <p>Cria um ambiente seguro e ordenado que favoreça a participação de todos e promova a cooperação e a coesão do grupo.</p> <p>Promove interações que gerem sentimentos de segurança e contribuam para formar no aluno uma percepção positiva de si mesmo.</p>

DIMENSÃO: ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

Ementa: O sentido do engajamento, no que respeita à ação e ao trabalho do docente, traduz-se na intensidade com que demonstra, em seu ambiente de trabalho, espírito de cooperação, de compartilhamento, de parceria e de equipe, com consciência de suas responsabilidades e da coletividade da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos e seu próprio aperfeiçoamento profissional. Inclui ter visão do sentido ético de sua ação, de seus pares e da escola, procurando desenvolver-se profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho, de seus pares e de si como profissional. Contextualiza seu trabalho e considera a comunidade, suas condições e contribuições. Implica conhecer o sistema em que atua e as políticas educacionais formulando seus valores.

CATEGORIA	DETALHAMENTO
3.1 Compartilha com seus pares responsabilidades comuns da escola.	<p>Reconhece a importância do trabalho colaborativo na escola e da dimensão comunitária como fatores de integração educacional e cultural.</p> <p>Tem senso de equipe e atua junto com seus pares na construção de um clima escolar de cooperação e estímulo aos alunos, constituindo modos de convivência que venham a criar um ambiente facilitador de estudos e relações construtivas intergeracionais e interpares.</p> <p>Atua em conjunto com os outros professores para garantir as aprendizagens dos alunos sob sua responsabilidade, tomando decisões em equipe e desenvolvendo cooperativamente planejamento e execução das decisões tomadas.</p>
3.2 Identifica necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.	<p>Reflete sistematicamente sobre sua prática, aprende com sua experiência e a de seus pares e reorienta suas ações pedagógicas.</p> <p>Identifica suas necessidades de aprimoramento profissional, busca formas de satisfazê-las e sabe definir prioridades para seu desenvolvimento profissional.</p> <p>Participa ativamente de iniciativas de desenvolvimento profissional balizando-as em seus conhecimentos prévios e experiência.</p> <p>Acolhe <i>feedbacks</i> de colegas sobre sua formação contínua e engaja-se em comunidades de aprendizagens para atualizar-se de modo contínuo e consistente, utilizando diferentes meios de informação e formação.</p>
3.3 Atualiza-se sobre sua profissão, o conhecimento do sistema em que atua e as políticas educacionais vigentes.	<p>Reconhece sua profissionalização, contextualizando e posicionando seu trabalho no âmbito do sistema em que atua, sabendo de suas normativas, possibilidades e limites, associações e grupos, perspectivas de progressão profissional. Procura informar-se sobre políticas educacionais vigentes, construindo sua visão de contexto.</p>
3.4. Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento da(s) disciplina(s) que ministra.	<p>Acompanha o desenvolvimento e a renovação de seu campo de conhecimento referente às disciplinas que ministra.</p> <p>Usa a internet em seus nichos científicos, consulta revistas especializadas, participa de eventos e grupos para manter-se inteirado das novas abordagens e das pesquisas desenvolvidas em seu domínio de conhecimento.</p> <p>Conhece e utiliza vários meios de divulgação de modo a manter-se inteirado das novas abordagens, caso haja, e das pesquisas desenvolvidas.</p>
3.5 Mantém-se atualizado quanto aos avanços e pesquisas sobre o ensino da disciplina que ministra.	<p>Conhece e utiliza os mecanismos de informação e divulgação de pesquisas e novas metodologias relativas ao ensino da disciplina que leciona, atualizando-se em práticas e tomando consciência dos desafios e tensões que o trabalho educacional comporta.</p> <p>Participa de grupos de estudo, busca revistas especializadas, colabora com colegas da escola em busca de alternativas de ensino, cria e compartilha experiências educativas, participa de eventos e socializa informações.</p>
3.6 Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais e responsáveis.	<p>Reconhece a importância dos pais para o estudo dos filhos, compreende suas limitações e valoriza suas contribuições, demonstrando conhecimento e respeito por suas situações de vida.</p> <p>Estimula os pais a colaborarem com a vida escolar de seus filhos na medida de suas possibilidades.</p> <p>Comunica-se de forma adequada com os pais e envolve-se em projetos e atividades da escola que visam ao desenvolvimento da relação escola-pais/responsáveis.</p>
3.7 Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos.	<p>Conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas, sobretudo, tem preocupação com uma atuação balizada por princípios de respeito humano, do papel social de sua profissão. Papel essencial à continuidade de uma civilização em que os direitos humanos sejam respeitados e na qual as responsabilidades de cada um na construção de uma sociedade mais justa e equânime sejam assumidas de modo consciente.</p>

ANEXO 5

VERSÃO DOS REFERENTES APRESENTADA AOS PROFESSORES FORMADORES

DIMENSÃO: CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	
<p>Ementa: A identificação de um conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes que informam o significado e o sentido da prática educacional realizada no âmbito escolar. É composto por informações e conceitos que serão objeto de ensino, de forma articulada ao domínio do campo de conhecimento pedagógico em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. A presença de um conhecimento profissional balizado supõe uma atuação docente capaz de tomar decisões reconhecendo tanto os princípios éticos inerentes à tarefa educativa como as diferentes condições e circunstâncias que envolvem a prática escolar.</p>	
CATEGORIA	DETALHAMENTO
1.1 Domina seu campo de conhecimento específico.	<p>Demonstra domínio do campo de conhecimento que ensina, suas teorias, principais conceitos e características que o distinguem de outros campos.</p> <p>Percebe que seu campo de conhecimento, mantendo suas características distintivas, se modifica constantemente.</p> <p>Atualiza-se em relação às principais tendências de renovação e/ou ampliação de seu campo de conhecimento.</p>
1.2 Entende as relações de seu campo de conhecimento com outros campos do saber evidenciando uma visão interdisciplinar.	<p>Compreende a relação entre seu campo de conhecimento com outras áreas do saber.</p> <p>Percebe que um mesmo objeto ou tema pode ser abordado de forma diversa a partir de diferentes tradições de conhecimento e suas respectivas perspectivas de análise.</p>
1.3 Domina os conteúdos da disciplina que ensina.	<p>Domina os conteúdos específicos que são objeto de ensino a partir de diferentes patamares de complexidade, dentro das etapas de ensino atendidas.</p> <p>Relaciona os conteúdos da disciplina que ensina a outras disciplinas presentes no currículo escolar.</p>
1.4 Compreende o currículo escolar.	<p>Conhece os pressupostos e a organização de um currículo escolar.</p> <p>Conhece e reflete sobre a proposta curricular da unidade escolar e/ou sistema de ensino em que trabalha.</p> <p>Compreende os distintos níveis de dificuldade e aprofundamento dos conhecimentos curriculares e sua articulação com o projeto pedagógico da unidade escolar.</p>
1.5 Compreende os fundamentos da educação básica.	<p>Conhece o imperativo do direito irrestrito à educação e suas implicações históricas, políticas, sociais e culturais.</p> <p>Conhece os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da constituição da escola, das teorias educacionais e das práticas escolares.</p> <p>Relaciona o direito irrestrito à educação e os fundamentos da educação básica ao contexto específico de sua escola.</p>
1.6 Compreende o contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.	<p>Conhece os fatores sociais, culturais e psicológicos que constituem a trajetória escolar dos alunos e suas aprendizagens.</p> <p>Reconhece dificuldades gerais e específicas da aprendizagem escolar e domina diferentes meios e alternativas práticas para enfrentá-las.</p>
1.7 Domina o conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina.	<p>Reconhece a diferença entre domínio do campo de conhecimento específico e sua organização como disciplina escolar.</p> <p>Conhece diferentes procedimentos e estratégias didáticas e sua pertinência e adequação aos níveis de ensino em que trabalha.</p> <p>Conhece abordagens interdisciplinares de conteúdos de ensino para um trabalho conjunto com outros professores.</p>
1.8 Domina o conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina.	<p>Conhece critérios, instrumentos e procedimentos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina.</p> <p>Compreende a avaliação em sala de aula como meio de promover a aprendizagem dos alunos e a melhoria do ensino.</p> <p>Conhece diferentes formas de avaliação da aprendizagem escolar em função dos objetivos educacionais gerais e específicos dos conhecimentos com que trabalha.</p>
1.9 Conhece os modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares.	<p>Conhece os sistemas nacionais e regionais de avaliação em larga escala de desempenho escolar.</p> <p>Interpreta, em seu significado pedagógico, as matrizes de avaliação utilizadas e os resultados divulgados.</p>

DIMENSÃO: PRÁTICA PROFISSIONAL

Ementa: A prática profissional compreende os aspectos envolvidos na criação de condições de aprendizagem pelo compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos. Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a indagação e o conflito cognitivo, momento em que os alunos reelaboram as relações com os conteúdos de aprendizagem. Considera os conhecimentos prévios dos estudantes e diferentes formas de interação e socialização. Compõem essa dimensão a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito, o uso de estratégias adequadas aos objetivos e conteúdos de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover o apoio adequado aos alunos e o aperfeiçoamento da prática educativa.

CATEGORIA	DETALHAMENTO
<p>2.1 Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles.</p>	<p>Determina os objetivos e conteúdos de ensino tendo em vista os conhecimentos, habilidades e atitudes que pretende desenvolver nos alunos.</p> <p>Elabora planos de aula e de outras atividades educacionais, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos de forma coerente com os objetivos e conteúdos de aprendizagem.</p>
<p>2.2 Propõe objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características.</p>	<p>Considera as necessidades educativas e os interesses de seus alunos, suas contribuições e conhecimentos prévios.</p> <p>Oferece desafios adequados às possibilidades dos alunos em sua diversidade.</p> <p>Propõe atividades de ensino considerando variados modos de elaboração e expressão do conhecimento pelo aluno (oral, leitora, escrita, artística, motora, etc.).</p> <p>Propõe atividades diversificadas que favoreçam a participação de cada aluno no maior grau possível.</p> <p>Orienta procedimentos de estudo dos alunos.</p>
<p>2.3 Organiza planos de aula e/ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem.</p>	<p>Compartilha com os alunos os objetivos e os motivos pelos quais foram selecionados.</p> <p>Estabelece estratégias de ensino desafiantes, coerentes e significativas para os alunos.</p> <p>Cuida para que os alunos percebam que o trabalho que lhes é proposto está ao alcance deles e que é interessante fazê-lo.</p> <p>Propõe atividades que envolvam cognitiva e emocionalmente os alunos.</p> <p>Cria um clima em que se valoriza o trabalho que se faz, com ações que estimulem os alunos a continuar trabalhando.</p> <p>Promove situações que estimulem os alunos a fazer perguntas, questionar ideias, estabelecer relações entre fatos e acontecimentos e revisar concepções.</p>
<p>2.4 Aborda os conteúdos de ensino de modo compreensível aos alunos.</p>	<p>Trata os conteúdos da aula com rigor conceitual e de forma compreensível aos estudantes.</p> <p>Utiliza variadas abordagens do mesmo assunto por meio de estratégias didáticas diferentes.</p>
<p>2.5 Organiza tempos e espaços educativos de modo adequado ao planejamento do ensino e aos objetivos de aprendizagem.</p>	<p>Recorre a formas diversas de agrupamento dos alunos e de organização das atividades de acordo com os objetivos que deseja alcançar.</p> <p>Utiliza os tempos e os espaços disponíveis para o ensino em função das intenções educativas e das necessidades de aprendizagem dos alunos.</p>
<p>2.6 Promove um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito.</p>	<p>Constitui e zela por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança e o respeito mútuo.</p> <p>Cria um ambiente seguro e organizado que favoreça a participação de todos e promova a cooperação e a coesão do grupo.</p> <p>Promove uma comunicação fluente com os alunos e entre eles.</p>
<p>2.7 Planeja e realiza as avaliações das aprendizagens dos alunos de forma coerente com os objetivos de ensino.</p>	<p>Utiliza estratégias pertinentes para avaliar as aprendizagens dos alunos em função dos objetivos de ensino.</p> <p>Compatibiliza os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado.</p> <p>Utiliza diferentes instrumentos para obter dados variados que componham um quadro amplo do desempenho dos alunos.</p>
<p>2.8 Está atento aos progressos dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades.</p>	<p>Registra suas observações sobre os desempenhos coletivos e individuais dos alunos.</p> <p>Fornece aos alunos <i>feedbacks</i> constantes e encoraja-os a respondê-los.</p> <p>Valoriza os esforços dos alunos.</p> <p>Cria um ambiente motivador que favoreça um autoconceito positivo dos alunos.</p>
<p>2.9 Utiliza os resultados de suas avaliações no aperfeiçoamento e/ou reformulação de suas atividades de ensino.</p>	<p>Utiliza a avaliação não só como promoção da aprendizagem do aluno, mas como meio de aperfeiçoamento do ensino e da prática educativa.</p> <p>Considera o desempenho dos alunos para pesquisar e selecionar novos recursos e materiais didáticos para qualificar suas ações de ensino.</p>

DIMENSÃO: ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

Ementa: O sentido do engajamento, no que concerne à ação do professor, traduz-se nas maneiras pelas quais demonstra, em seu ambiente de trabalho, espírito de cooperação e de parceria, com consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos. Compreende o sentido ético e social de sua ação. Procura desenvolver-se profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho e de seus pares. Contextualiza seu trabalho e considera a comunidade, suas condições e contribuições. Conhece o sistema em que atua e as políticas educacionais, problematizando-as e balizando-as em relação ao contexto da escola.

CATEGORIA	DETALHAMENTO
3.1 Compartilha com seus pares e a equipe gestora responsabilidades comuns da escola.	<p>Valoriza o trabalho colaborativo na escola e a dimensão comunitária como fatores de integração educacional e cultural.</p> <p>Atua conjuntamente com seus pares e a equipe gestora na construção de um clima escolar de cooperação e estímulo aos alunos.</p> <p>Coopera na construção de modos de convivência que venham a criar um ambiente facilitador de estudos e relações construtivas intergeracionais.</p> <p>Toma decisões em equipe comprometendo-se com seu cumprimento.</p>
3.2 Identifica necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.	<p>Reflete sistematicamente sobre sua prática, aprende com sua experiência e a de seus pares e reorienta suas ações pedagógicas.</p> <p>Identifica suas necessidades de aprimoramento profissional, busca formas de satisfazê-las e sabe definir prioridades.</p> <p>Acolhe sugestões de pares e da equipe gestora sobre sua formação contínua.</p> <p>Engaja-se em comunidades de aprendizagens para atualizar-se de modo contínuo e consistente, utilizando diferentes meios de informação e formação.</p> <p>Participa ativamente de iniciativas de desenvolvimento profissional.</p>
3.3 Informa-se e reflete sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes.	<p>Reconhece o caráter profissional de seu trabalho.</p> <p>Conhece as normas e regras relativas à carreira docente e à organização da rede de ensino em que atua.</p> <p>Participa do debate sobre as condições de trabalho e sua carreira na rede em que atua.</p> <p>Procura informar-se sobre políticas educacionais vigentes, construindo sua visão de contexto.</p> <p>Desenvolve visão crítica em relação às propostas de políticas educacionais.</p>
3.4. Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino da disciplina que ministra.	<p>Acompanha o desenvolvimento e a renovação do campo de conhecimento referente à disciplina que ministra.</p> <p>Mantém-se inteirado das novas abordagens e pesquisas desenvolvidas em seu campo de conhecimento.</p> <p>Conhece e utiliza os mecanismos de informação, divulgação de pesquisas e novas metodologias relativas à disciplina que leciona.</p> <p>Participa de grupos de estudo, colabora com colegas da escola em busca de alternativas de ensino, cria e compartilha experiências educativas.</p> <p>Participa de eventos de sua área de atuação e socializa informações.</p>
3.5 Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis.	<p>Reconhece a importância dos pais ou responsáveis para o estudo dos alunos e valoriza suas contribuições.</p> <p>Comunica-se de forma adequada com os pais ou responsáveis.</p> <p>Estimula os pais ou responsáveis a colaborarem com a vida escolar dos alunos na medida de suas possibilidades.</p> <p>Envolve-se em projetos e atividades da escola que visam ao desenvolvimento da relação da escola com pais e responsáveis.</p>
3.6 Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos.	<p>Conhece a Declaração Universal dos Direitos Humanos e analisa suas implicações.</p> <p>Conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente e analisa suas implicações. Atua com base no princípio do respeito humano e do papel social de sua profissão.</p>

ANEXO 6

VERSÃO FINAL DOS REFERENTES

DIMENSÃO: CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	
Ementa: A identificação de um conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes que subsidiam a prática educacional realizada no âmbito escolar. É composto por informações e conceitos que serão objeto de ensino, de forma articulada ao domínio do campo de conhecimento pedagógico em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. A presença de um conhecimento profissional balizado supõe uma atuação docente capaz de tomar decisões reconhecendo tanto os princípios éticos inerentes à tarefa educativa como as diferentes condições e circunstâncias que envolvem a prática escolar.	
CATEGORIA	DETALHAMENTO
1.1 Domina sua área de conhecimento.	Demonstra domínio da área de conhecimento em que trabalha, suas teorias, principais conceitos e características que a distinguem de outras áreas. Percebe que sua área de conhecimento, mantendo suas características distintivas, se modifica constantemente. Atualiza-se em relação às principais tendências de renovação e/ou ampliação de sua área de conhecimento.
1.2 Entende as relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber evidenciando uma visão interdisciplinar.	Compreende a relação entre sua área de conhecimento com outras áreas do saber. Percebe que um mesmo objeto ou tema pode ser abordado de formas diversas a partir de diferentes teorias e suas respectivas perspectivas de análise.
1.3 Domina os conteúdos com os quais deve trabalhar em sua atividade docente.	Domina os conteúdos que são objeto de ensino no nível em que atua. Relaciona os conteúdos com que trabalha a outras disciplinas presentes no currículo escolar.
1.4 Compreende o currículo escolar.	Conhece, de modo genérico, os pressupostos que podem subsidiar um currículo escolar. Conhece e reflete sobre a proposta curricular da unidade escolar e/ou sistema de ensino em que trabalha. Compreende os distintos níveis de dificuldade e aprofundamento dos conhecimentos curriculares e sua articulação com o projeto pedagógico da unidade escolar.
1.5 Compreende os fundamentos da educação básica.	Conhece os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da constituição da escola, das teorias educacionais e das práticas escolares. Conhece o imperativo do direito irrestrito à educação e suas implicações históricas, políticas, sociais e culturais. Relaciona o direito irrestrito à educação e os fundamentos da educação básica ao contexto específico de sua escola.
1.6 Compreende o contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.	Conhece os fatores sociais, culturais e psicológicos que constituem a trajetória escolar dos alunos e suas aprendizagens. Reconhece dificuldades gerais e específicas da aprendizagem escolar e domina diferentes meios e alternativas práticas para enfrentá-las.
1.7 Domina o conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina.	Reconhece a diferença entre ter domínio da área de conhecimentos com que trabalha e sua organização como disciplina para o ensino. Conhece diferentes procedimentos didáticos e sua pertinência e adequação ao nível de ensino em que trabalha. Conhece abordagens interdisciplinares de conteúdos de ensino.
1.8 Domina o conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina.	Conhece critérios, instrumentos e procedimentos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina. Conhece diferentes formas de avaliação da aprendizagem escolar em função dos objetivos educacionais gerais e específicos dos conhecimentos com que trabalha. Compreende a avaliação em sala de aula como meio de promover a aprendizagem dos alunos. Compreende a avaliação em sala de aula como meio para a melhoria das atividades de ensino.
1.9 Conhece os modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares.	Conhece os sistemas nacionais e regionais de avaliação em larga escala de desempenho escolar. Interpreta, em seu significado pedagógico, as matrizes de avaliação utilizadas e os resultados divulgados.

DIMENSÃO 2: PRÁTICA PROFISSIONAL

Ementa: A prática profissional compreende os aspectos envolvidos na criação de condições de aprendizagem pelo compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em sua diversidade. Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a problematização, as indagações, a curiosidade e a investigação, momentos em que os alunos reelaboram as relações com os conteúdos de aprendizagem. Considera os conhecimentos prévios dos estudantes e diferentes formas de interação e socialização. Compõem essa dimensão a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito, o uso de procedimentos variados e adequados aos objetivos e conteúdos de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover apoio aos alunos, considerando seus diferenciais, e o aperfeiçoamento da prática educativa.

CATEGORIA	DETALHAMENTO
<p>2.1 Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles.</p>	<p>Determina os objetivos e conteúdos de ensino tendo em vista os conhecimentos que pretende trabalhar com os alunos.</p> <p>Elabora objetivos que contemplem o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores.</p> <p>Elabora planos de aula e de outras atividades educacionais, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos de forma coerente com os objetivos e conteúdos de aprendizagem.</p>
<p>2.2 Propõe objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características.</p>	<p>Considera as necessidades educativas e os interesses de seus alunos, suas contribuições e conhecimentos prévios.</p> <p>Oferece desafios adequados às possibilidades dos alunos em sua diversidade.</p> <p>Propõe atividades de ensino considerando variados modos de elaboração e expressão do conhecimento pelo aluno (oral, leitora, escrita, artística, motora, etc.).</p> <p>Propõe atividades diversificadas que favoreçam a participação de cada aluno no maior grau possível e a colaboração entre eles.</p> <p>Orienta procedimentos de estudo dos alunos.</p>
<p>2.3 Organiza planos de aula e/ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem.</p>	<p>Compartilha com os alunos os objetivos e os motivos pelos quais foram selecionados.</p> <p>Estabelece estratégias de ensino desafiantes, coerentes e significativas para os alunos.</p> <p>Cuida para que os alunos percebam que o trabalho que lhes é proposto está ao alcance deles e que é interessante fazê-lo.</p> <p>Propõe atividades que envolvam cognitiva e emocionalmente os alunos.</p> <p>Cria um clima em que se valoriza o trabalho que se faz, com ações que estimulem os alunos a continuar trabalhando.</p>
<p>2.4 Aborda os conteúdos de ensino de modo compreensível aos alunos.</p>	<p>Trata os conteúdos da aula com rigor conceitual e de forma compreensível aos estudantes.</p> <p>Utiliza variadas abordagens do mesmo assunto por meio de procedimentos didáticos diferentes.</p>
<p>2.5 Organiza tempos e espaços educativos de modo adequado ao planejamento do ensino e aos objetivos de aprendizagem.</p>	<p>Recorre a formas diversas de agrupamento dos alunos e de organização das atividades de acordo com os objetivos que deseja alcançar.</p> <p>Utiliza os tempos e os espaços disponíveis para o ensino em função das intenções educativas e das necessidades de aprendizagem dos alunos.</p>
<p>2.6 Promove um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito.</p>	<p>Constitui e zela por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a colaboração.</p> <p>Cria um ambiente seguro e organizado que favoreça a participação de todos e promova a cooperação e a coesão do grupo.</p> <p>Promove uma comunicação fluente com os alunos e entre eles.</p> <p>Faz a mediação de conflitos pessoais.</p>
<p>2.7 Planeja e realiza as avaliações das aprendizagens dos alunos de forma coerente com os objetivos de ensino.</p>	<p>Utiliza estratégias pertinentes para avaliar as aprendizagens dos alunos em função dos objetivos de ensino.</p> <p>Compatibiliza os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado.</p> <p>Utiliza diferentes instrumentos para obter dados variados que componham um quadro amplo do desempenho dos alunos.</p>
<p>2.8 Está atento aos progressos dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades.</p>	<p>Registra suas observações sobre os desempenhos coletivos e os individuais dos alunos, quando for o caso.</p> <p>Fornece aos alunos <i>feedbacks</i> constantes e encoraja-os a refletir e conversar sobre eles.</p> <p>Valoriza os esforços dos alunos.</p> <p>Cria um ambiente motivador que favoreça um autoconceito positivo dos alunos.</p>
<p>2.9 Utiliza os resultados de suas avaliações no aperfeiçoamento e/ou reformulação de suas atividades de ensino.</p>	<p>Utiliza a avaliação não só como promoção da aprendizagem do aluno, mas como meio de aperfeiçoamento do ensino e da prática educativa.</p> <p>Considera o desempenho dos alunos para pesquisar e selecionar novos recursos e materiais didáticos para qualificar suas ações de ensino.</p>

DIMENSÃO: ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

Ementa: O sentido do engajamento, no que concerne à ação do professor, traduz-se nas maneiras pelas quais demonstra, em seu ambiente de trabalho, espírito de cooperação e de parceria, com consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos. Compreende o sentido ético e social de sua ação. Procura desenvolver-se profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho e de seus pares. Contextualiza seu trabalho e considera a comunidade, suas condições e contribuições. Conhece o sistema em que atua e as políticas educacionais, problematizando-as e balizando-as em relação ao contexto da escola.

CATEGORIA	DETALHAMENTO
<p>3.1 Compartilha com seus pares e a equipe gestora responsabilidades comuns da escola.</p>	<p>Valoriza o trabalho colaborativo na escola e a dimensão comunitária como fatores de integração educacional e cultural.</p> <p>Atua conjuntamente com seus pares e a equipe gestora na construção de um clima escolar de cooperação e estímulo aos alunos.</p> <p>Coopera na construção de modos de convivência que venham a criar um ambiente facilitador de estudos e relações construtivas intergeracionais.</p> <p>Toma decisões em equipe comprometendo-se com seu cumprimento.</p>
<p>3.2 Identifica necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.</p>	<p>Reflete sistematicamente sobre sua prática, aprende com sua experiência e a de seus pares e reorienta suas ações pedagógicas.</p> <p>Identifica suas necessidades de aprimoramento profissional, busca formas de satisfazê-las e sabe definir prioridades.</p> <p>Acolhe sugestões de pares e da equipe gestora sobre sua formação contínua.</p> <p>Engaja-se em comunidades de aprendizagens para atualizar-se de modo contínuo e consistente, utilizando diferentes meios de informação e formação.</p> <p>Participa ativamente de iniciativas de desenvolvimento profissional.</p>
<p>3.3 Informa-se e reflete sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes.</p>	<p>Reconhece o caráter profissional de seu trabalho.</p> <p>Procura informar-se sobre políticas educacionais vigentes, construindo sua visão de contexto.</p> <p>Conhece as normas relativas à organização da rede de ensino em que atua.</p> <p>Conhece as diretrizes relativas à carreira docente na rede em que trabalha.</p> <p>Participa do debate sobre as condições de trabalho e de sua carreira na rede em que atua.</p> <p>Desenvolve visão crítica em relação às propostas de políticas educacionais.</p>
<p>3.4. Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino relativas a seu trabalho.</p>	<p>Acompanha o desenvolvimento e a renovação da área de conhecimento referente a seu trabalho na escola.</p> <p>Mantém-se inteirado das novas abordagens e pesquisas desenvolvidas na área de conhecimento com que trabalha.</p> <p>Conhece e utiliza os mecanismos de informação, divulgação de pesquisas e novas metodologias relativas a seu âmbito de ensino.</p> <p>Participa de grupos de estudo, colabora com colegas da escola em busca de alternativas de ensino, cria e compartilha experiências educativas.</p> <p>Participa de eventos de sua área de atuação e socializa informações.</p>
<p>3.5 Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis.</p>	<p>Reconhece a importância dos pais ou responsáveis para o estudo dos alunos e valoriza suas contribuições.</p> <p>Mostra compreensão e respeito pelos pais em suas diversidades.</p> <p>Comunica-se com os pais ou responsáveis de modo claro e respeitoso.</p> <p>Envolve os pais na discussão e na compreensão das aprendizagens e do desenvolvimento de seus filhos visando a seu crescimento sociocognitivo.</p> <p>Estimula os pais ou responsáveis a colaborarem com a vida escolar dos alunos na medida de suas possibilidades.</p> <p>Envolve-se em projetos e atividades da escola que visam ao desenvolvimento da relação da escola com pais e responsáveis.</p>
<p>3.6 Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos.</p>	<p>Atua com base no princípio do respeito humano e do papel social de sua profissão.</p> <p>Age garantindo a diversidade no âmbito da igualdade de direitos.</p> <p>Considera pais e alunos, funcionários e colegas como sujeitos de direitos, acolhendo-os como iguais.</p> <p>Reconhece que as diferenças sociais, culturais, religiosas, ou outras não estigmatizam as pessoas.</p> <p>Reconhece que crianças e adolescentes merecem a consideração de seu estatuto social em sua etapa de desenvolvimento.</p>

ANEXO 7

VERSÃO FINAL DOS REFERENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIMENSÃO: CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	
CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
1.1 Domina as áreas de conhecimento de seu campo de trabalho.	Demonstra domínio das áreas de conhecimento que dizem respeito a seu trabalho, suas teorias, principais conceitos e características que o distinguem de outros campos. Percebe as relações entre vários tipos de conhecimento. Percebe que os conhecimentos para seu trabalho se modificam constantemente. Atualiza-se em relação às principais tendências de renovação e/ou ampliação das áreas de conhecimento de seu campo de trabalho. Conhece a trajetória histórica das instituições de atendimento à criança, os avanços e retrocessos dessa modalidade educacional no Brasil.
1.2 Domina conteúdos e formas de atividade para sua área de trabalho.	Domina aspectos específicos das áreas de conhecimento que dizem respeito a seu trabalho a partir de diferentes patamares de complexidade, atendendo à progressão do desenvolvimento das crianças. Conhece diferentes formas de atividade para desenvolver sua ação pedagógica.
1.3. Compreende os estágios progressivos do trabalho educacional com crianças pequenas.	Conhece os pressupostos e a organização do trabalho com crianças pequenas em diferentes etapas. Conhece e reflete sobre propostas do trabalho com crianças pequenas da unidade educacional e/ou rede de ensino em que trabalha. Compreende os distintos níveis de dificuldade e aprofundamento das áreas de conhecimento com que trabalha e sua articulação com o projeto pedagógico da unidade educacional.
1.4 Compreende os fundamentos da educação básica.	Conhece os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da constituição da escola, das teorias educacionais e das práticas escolares. Conhece o imperativo do direito irrestrito à educação e suas implicações históricas, políticas, sociais e culturais. Relaciona o direito irrestrito à educação e os fundamentos da educação básica ao contexto específico da unidade onde trabalha.
1.5 Compreende o contexto sociocultural das crianças e seus impactos no desenvolvimento infantil.	Conhece os fatores sociais, culturais e psicológicos constituintes da trajetória de aprendizagem das crianças. Reconhece dificuldades gerais e específicas da aprendizagem das crianças e domina diferentes meios e alternativas práticas para enfrentá-las.
1.6 Domina a didática das áreas de conhecimento que trabalha com as crianças.	Reconhece a diferença entre domínio das áreas de conhecimento e sua organização para o trabalho educacional. Conhece diferentes procedimentos didáticos e sua pertinência e adequação às crianças com as quais trabalha.
1.7 Domina o conhecimento sobre formas de acompanhamento avaliativo do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças	Conhece critérios, instrumentos e procedimentos de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças em relação às atividades desenvolvidas. Compreende esse acompanhamento como meio de melhoria de seu trabalho com as crianças. Conhece diferentes formas de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças em função dos objetivos educacionais gerais e específicos com que trabalha.

DIMENSÃO 2: PRÁTICA PROFISSIONAL

Ementa: A prática profissional compreende os aspectos envolvidos na criação de condições de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em seu conjunto. Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e promover situações de natureza pedagógico-didáticas que favoreçam a indagação, a curiosidade e o conflito cognitivo, momento em que as crianças reelaboram as relações com os objetos de conhecimento. Considera os conhecimentos prévios das crianças e utiliza diferentes formas de interação e socialização. Compõem essa dimensão a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito, o uso de procedimentos variados adequados aos objetivos do trabalho na educação infantil, bem como o acompanhamento permanente do desenvolvimento e das aprendizagens com a finalidade de promover o apoio adequado às crianças e o aperfeiçoamento da prática educativa.

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
<p>2.1 Define objetivos de aprendizagem e planeja as atividades com as crianças a partir deles.</p>	<p>Seleciona os objetivos e experiências para o trabalho com as crianças tendo em vista os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que pretende desenvolver.</p> <p>Elabora planos para seu trabalho educacional, levando em conta os conhecimentos prévios das crianças de forma coerente com os objetivos estabelecidos.</p> <p>Planeja práticas de cuidado que incluam procedimentos saudáveis (sono, higiene, alimentação, etc.).</p>
<p>2.2 Propõe situações de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para crianças com variadas habilidades e características.</p>	<p>Considera as necessidades educativas e os interesses das crianças, suas contribuições e conhecimentos prévios.</p> <p>Oferece desafios adequados às possibilidades das crianças em sua diversidade.</p> <p>Propõe atividades de aprendizagem considerando variados modos de elaboração da criança e linguagens expressivas (oral, artística, motora, etc.).</p> <p>Propõe atividades diversificadas que favoreçam a participação de cada criança no maior grau possível.</p>
<p>2.3 Organiza planos de trabalho e atividades que favoreçam a motivação para a participação das crianças.</p>	<p>Compartilha com as crianças, em linguagem adequada, os objetivos e os motivos pelos quais as atividades serão realizadas.</p> <p>Estabelece estratégias de trabalho desafiantes, coerentes e significativas para as crianças.</p> <p>Cuida para que as crianças percebam que a atividade que lhes é proposta está ao alcance delas e que é interessante fazê-la.</p> <p>Propõe atividades que envolvam cognitivamente e emocionalmente as crianças.</p> <p>Cria um clima em que se valoriza o trabalho que se faz, com ações que estimulem as crianças a desenvolverem a atividade.</p> <p>Participa com as crianças na execução de atividades.</p> <p>Promove situações que estimulem as crianças a fazer perguntas, questionar ideias, estabelecer relações entre fatos e acontecimentos e revisar concepções.</p>
<p>2.4 Aborda os conteúdos das atividades de modo compreensível às crianças.</p>	<p>Apresenta os conteúdos das atividades de modo compreensível para as crianças.</p> <p>Utiliza variadas abordagens do mesmo assunto por meio de estratégias didáticas diferentes.</p>
<p>2.5 Organiza o tempo e o espaço conforme as necessidades das crianças</p>	<p>Recorre a formas diversas de agrupamento das crianças e de organização das atividades de acordo com as necessidades das crianças.</p> <p>Utiliza os tempos e os espaços disponíveis para o trabalho educativo em função das interações educacionais e das necessidades de aprendizagem das crianças.</p> <p>Flexibiliza as rotinas para atender às necessidades das crianças.</p> <p>Organiza os espaços de modo a permitir a autonomia das crianças.</p>
<p>2.6 Promove um clima de acolhimento no trabalho com as crianças, pautado em relações de confiança e respeito.</p>	<p>Constitui e zela por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a colaboração.</p> <p>Cria um ambiente seguro e organizado que favoreça a participação de todas as crianças e promova a cooperação e a coesão do grupo.</p> <p>Promove uma comunicação clara e agradável com as crianças e entre elas.</p>
<p>2.7 Planeja e realiza acompanhamento e avaliações do desenvolvimento e aprendizagens das crianças de forma coerente com os objetivos do trabalho educativo desenvolvido.</p>	<p>Utiliza estratégias pertinentes para acompanhar e avaliar as aprendizagens das crianças em função dos objetivos do trabalho educativo.</p> <p>Utiliza diferentes meios para obter informações variadas que componham um quadro amplo do desenvolvimento das crianças.</p>
<p>2.8 Está atento aos progressos das crianças, orientando-as com delicadeza a refletir sobre seus avanços e necessidades.</p>	<p>Registra suas observações sobre os desempenhos coletivos e individuais das crianças.</p> <p>Fornecer às crianças <i>feedbacks</i> constantes sobre como estão trabalhando e dialoga com elas sobre isso.</p> <p>Valoriza os esforços das crianças.</p> <p>Cria um ambiente motivador que favoreça um autoconceito positivo nas crianças.</p>
<p>2.9 Dialoga com os pais ou responsáveis sobre suas observações quanto ao desenvolvimento de seus filhos.</p>	<p>Estabelece com os pais ou responsáveis um clima de cooperação respeitosa quanto ao desenvolvimento das crianças.</p> <p>Compartilha com os pais ou responsáveis os avanços das crianças, suas facilidades e dificuldades.</p> <p>Acolhe as contribuições ou sugestões dos pais ou responsáveis.</p>
<p>2.10 Utiliza os resultados de suas avaliações e acompanhamentos das crianças no aperfeiçoamento e/ou reformulação de suas atividades com elas.</p>	<p>Utiliza o acompanhamento e a avaliação das crianças não só como promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, mas como meio de aperfeiçoamento de suas práticas educativas.</p> <p>Considera o desempenho das crianças para pesquisar e selecionar novos recursos e materiais didáticos para qualificar suas atividades educacionais com elas.</p>

DIMENSÃO: ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

Ementa: O sentido do engajamento, no que concerne à ação do professor, traduz-se nas maneiras pelas quais demonstra, em seu ambiente de trabalho, espírito de cooperação e de parceria, com consciência de suas responsabilidades e das responsabilidades da coletividade da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Compreende o sentido ético e social de sua ação. Procura desenvolver-se profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho e de seus pares. Contextualiza seu trabalho e leva em conta as condições e contribuições da comunidade com compartilhamentos mútuos. Conhece a rede em que atua e as políticas educacionais, problematizando-as e balizando-as em relação ao contexto da unidade em que trabalha.

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
<p>3.1 Compartilha com seus pares e a equipe gestora responsabilidades comuns da unidade onde trabalha.</p>	<p>Valoriza o trabalho colaborativo na unidade em que atua e a dimensão comunitária como fatores de integração educacional e cultural.</p> <p>Atua conjuntamente com seus pares e a equipe gestora na construção de um clima de cooperação e estímulo às crianças.</p> <p>Coopera na construção de modos de convivência que venham a criar um ambiente facilitador de atividades e relações construtivas entre gerações.</p> <p>Analisa criticamente propostas e situações e propõe soluções e alternativas de atuação.</p> <p>Toma decisões em equipe comprometendo-se com seu cumprimento.</p>
<p>3.2 Identifica necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.</p>	<p>Reflete sistematicamente sobre sua prática, aprende com sua experiência e a de seus pares e reorienta suas ações pedagógicas.</p> <p>Identifica suas necessidades de aprimoramento profissional, busca formas de satisfazê-las e sabe definir prioridades.</p> <p>Engaja-se em oportunidades de formação oferecidas pela rede ou pela unidade em que trabalha quando adequadas a suas demandas.</p> <p>Acolhe sugestões de pares e da equipe gestora sobre sua formação contínua.</p> <p>Engaja-se em comunidades de aprendizagens para atualizar-se de modo contínuo e consistente, utilizando diferentes meios de informação e formação.</p> <p>Participa ativamente de iniciativas de desenvolvimento profissional.</p>
<p>3.3 Informa-se e reflete sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes.</p>	<p>Reconhece o caráter profissional de seu trabalho.</p> <p>Conhece as normas relativas à carreira docente e à organização da rede de ensino em que atua.</p> <p>Participa do debate sobre as condições de trabalho e de sua carreira na rede em que atua.</p> <p>Conhece as diretrizes relativas à carreira docente na rede em que trabalha.</p> <p>Desenvolve visão crítica em relação às propostas de políticas educacionais.</p>
<p>3.4. Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento e das práticas relativos à educação infantil.</p>	<p>Acompanha o desenvolvimento e a renovação das áreas de conhecimento referentes à educação infantil.</p> <p>Mantém-se inteirado das novas abordagens e pesquisas desenvolvidas em seu campo de trabalho.</p> <p>Conhece e utiliza os mecanismos de informação, divulgação de pesquisas e novas metodologias relativas à educação infantil.</p> <p>Participa de grupos de estudo, colabora com colegas da unidade em que trabalha em busca de alternativas de práticas educacionais, cria e compartilha experiências educativas.</p> <p>Participa de eventos de sua área de atuação e socializa informações.</p>
<p>3.5 Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis.</p>	<p>Reconhece a importância dos pais ou responsáveis para o percurso das crianças em seu desenvolvimento e valoriza suas contribuições.</p> <p>Comunica-se com os pais ou responsáveis de modo claro e respeitoso.</p> <p>Envolve os pais na discussão e na compreensão das aprendizagens e do desenvolvimento de seus filhos visando a seu crescimento sociocognitivo.</p> <p>Estimula os pais ou responsáveis a colaborarem com o processo de formação das crianças na medida de suas possibilidades.</p> <p>Envolve-se em projetos e atividades da unidade em que trabalha que visam ao desenvolvimento da relação com pais e responsáveis.</p>
<p>3.6 Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos.</p>	<p>Atua com base no princípio do respeito humano e do papel social de sua profissão.</p> <p>Age garantindo a diversidade no âmbito da igualdade de direitos.</p> <p>Considera pais e alunos, funcionários e colegas como sujeitos de direitos, acolhendo-os como iguais.</p> <p>Reconhece que as diferenças sociais, culturais, religiosas, ou outras não estigmatizam as pessoas.</p> <p>Reconhece que crianças merecem a consideração de seu estatuto social em sua etapa de desenvolvimento.</p>

