

ARTIGOS

REFERENTES E CRITÉRIOS PARA A AÇÃO DOCENTE

VANDRÉ GOMES DA SILVA • PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA • BERNARDETE ANGELINA GATTI

RESUMO

O estudo apresentado neste artigo teve por objetivo 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. O suporte para tanto veio da contribuição de professores atuantes em vários níveis e áreas, além de coordenadores pedagógicos e de formadores de professores de cursos de licenciatura. 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.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES • REFERENTES DE AÇÃO DOCENTE •
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

REFERENCES AND CRITERIA FOR TEACHING

ABSTRACT

The study presented in this article aimed to construct categorical parameters which could guide and ground initial or continuing teacher education. It also supports the monitoring and assessment of teaching from a training perspective. The study was supported by contributions of coordinators, teacher educators as well as experienced teachers working at various levels and areas. The guiding idea of the research was to deal with the proposed issues from the reality of work in schools to the construction of references about teaching, observed in its various aspects, in order to conceptualize the basic elements which distinguish it as a qualified professional activity.

**TEACHER EDUCATION • TEACHER STANDARDS • PROFESSIONALIZATION OF
TEACHING**

RÉFÉRENTS ET CRITÈRES POUR L'ACTION ENSEIGNANTE

RÉSUMÉ

L'étude présentée dans cet article vise la construction de paramètres catégoriels qui puissent non seulement guider et soutenir les processus de formation initiale ou continue des enseignants, mais aussi servir de base pour le suivi et l'évaluation de l'action enseignante dans une perspective de formation. Le texte s'appuie sur la contribution de professeurs expérimentés travaillant à différents niveaux et domaines, ainsi que de coordinateurs pédagogiques et de formateurs d'enseignants. L'idée directrice de cette recherche est de traiter cette problématique à partir de la réalité du travail dans les écoles pour la consubstantialité des référents sur l'action enseignante observée sous ses divers aspects, dans le but de conceptualiser les éléments de base qui la distinguent comme activité professionnelle qualifiée.

**FORMATION DES ENSEIGNANTS • PARAMÈTRES DE L'ACTION ENSEIGNANTE •
PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS**

REFERENTES Y CRITERIOS PARA LA ACCIÓN DOCENTE

RESUMEN

El estudio que se presenta en este artículo tuvo el objetivo de construir parámetros categoriales que pudiesen orientar y fundamentar procesos de formación inicial o continuada de profesores, así como apoyar el seguimiento y la evaluación de la acción docente desde una perspectiva formativa. El soporte para ello provino del aporte de profesores que actúan en varios niveles y áreas, además de la contribución de coordinadores pedagógicos e de formadores de docentes de cursos de licenciatura. La idea orientadora de la investigación fue la de encaminar la problemática propuesta a partir de la realidad del trabajo en las escuelas hacia la consustanciación de referentes sobre la acción docente observada en sus varios aspectos, a fin de conceptualizar los elementos básicos que la distinguen como una actuación profesional cualificada.

**FORMACIÓN DE DOCENTES • PARÁMETROS DEL ACCIÓN DOCENTE •
PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE**

O estudo apresentado neste artigo sintetiza o resultado de pesquisa publicado em *Textos FCC: Relatórios Técnicos*, n. 44, 2015.

A PERSPECTIVA DE UMA CRESCENTE PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES COMPREENDE o reconhecimento de que determinados tipos de conhecimentos são essenciais ao exercício da docência em instituições formais de ensino. Nesses termos, diferentes conhecimentos de ordem teórica e prática são mobilizados nas diferentes situações que envolvem a ação docente, exigindo do professor não só reflexão e adaptação ao seu contexto de trabalho, mas também autonomia.

1 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* são 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, ação essa voltada às especificidades do contexto escolar brasileiro. Nesses termos, o que aqui propomos e denominamos *referentes de ação docente* constituem critérios pelos quais podemos 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.

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). Para além de terminados usos dos chamados *padrões docentes* – alguns notadamente controversos em países como Chile, Estados Unidos, Reino Unido, dentre outros –, os processos envolvidos em sua estipulação e discussão parecem comportar um vasto potencial formativo. Mais ainda quando se almeja uma formação especializada – inicial e em serviço – capaz de informar o caráter profissional e público da ação docente.

Nesse sentido, este artigo teve como objetivo precípua a investigação e construção de parâmetros categoriais – que aqui denominamos *referentes da ação docente*¹ – capazes de nortear e fundamentar processos de formação inicial ou continuada de professores, bem como apoiar e qualificar o acompanhamento da ação docente – em uma perspectiva eminentemente 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 atuantes em vários níveis e áreas escolares, de coordenadores pedagógicos e de formadores de professores de cursos de licenciatura por meio de *grupos de discussão operativos*,

bem como do recorte teórico pertinente que sustenta as premissas aqui utilizadas.

Importante destacar que 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.

A ausência de um “perfil profissional claro de professor” no contexto nacional da formação inicial e continuada de professores, como destacado por Gatti e Barretto (2009, p. 252), revela a pertinência de se investigarem e delimitarem de forma mais objetiva quais os conhecimentos que estão na base da docência e que poderiam suprir tal lacuna ou, ao menos, fomentar o debate sobre a ação docente de forma mais assertiva e delimitada, buscando, assim, “construir um corpo de conhecimentos básicos que permitam elevar as discussões sobre esse tema a um nível além das opiniões” (GATTI, 2013, p. 1).

O texto está organizado em três partes, além da introdução. Discutem-se, primeiramente, algumas premissas que sustentam teoricamente a pesquisa, com destaque especial para a caracterização do ensino como elemento distintivo da ação docente profissional; em seguida, são apresentadas a metodologia dos grupos de discussão operativos e uma síntese do detalhamento metodológico das etapas da pesquisa de campo e validação dos referentes; por fim, descreve-se o quadro de *referentes de ação docente* estipulado e colocam-se em destaque alguns dos seus limites e potenciais.

O PROFESSOR COMO AGENTE INSTITUCIONAL DE ENSINO

Em meio ao crescente 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 – têm algo que lhes é próprio e característico e que informa o sentido formativo de suas práticas pedagógicas, independentemente do que a educação escolar resulte para a vida pública ou para a esfera privada dos indivíduos.

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.

E, mesmo considerando que há algo de próprio no tipo de trabalho que escolas e professores realizam ou, ao menos, deveriam realizar, a educação, em sentido amplo, não representa 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. Diferentemente das atividades cotidianas de ensinar e aprender como formas constituintes de socialização, o ensino como atividade profissional se dá em um âmbito institucional. 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 precípua e não como algo contingente ou circunstancial. O professor, em uma instituição escolar – para além do papel e 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).

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 parceiros 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.

Nesses termos, a formação pedagógica de professores – tanto de caráter geral, como aquela 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.

Pode ser interessante aqui distinguir, primeiramente, dois tipos fundamentais de uso do verbo *ensinar*. A depender do contexto, o ensino pode indicar 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, em constatar que o trabalho de um professor – mesmo devidamente habilitado – não implica automaticamente que seus alunos tenham aprendido tudo o que era almejado. Segundo Passmore (1984, p. 28), alguma confusão pode surgir quando, em algumas situações, utilizamos

[...] 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 aquele considerado uma tentativa de se alcançar uma determinada meta especificam os tipos de ação a que se referem e tampouco o modo como são realizados.

Em uma instituição escolar, é de se esperar que a maior parte das atividades executadas por seus agentes institucionais seja identificada 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, falem ao mesmo tempo e estejam envolvidos em diferentes atividades, pode-se levantar a hipótese de que se trata de uma organização caótica ou de uma demonstração típica de indisciplina discente. Entretanto, o professor dessa sala de aula pode ter proposto um trabalho composto tanto de atividades individuais como de atividades em grupo e que demande a mobilização dos alunos, de tal modo que certa agitação seja necessária e produtiva. Assim, 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. Nesse sentido, o que parece definir se uma atividade é ou não ensino são seus *objetivos*, cujo *propósito* é *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 apresentar, como vimos, de diferentes formas, o que exige verificar e pensar os diferentes tempos empregados no ato de ensinar, os quais merecem ser apreciados em suas particularidades. Há períodos de ensino relativamente curtos – que podem durar cinquenta minutos, por exemplo, padrão bastante comum 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 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, perdue 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 formação e disposições específicas do sujeito que aspira a ser professor. Logo, o trabalho docente requer um conjunto de conhecimentos que não são aprendidos espontaneamente.

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 prática educacional

apresenta elementos que intervêm na ação docente 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. Scheffler (1974) propõe uma distinção interessante entre regras *exaustivas* e *inexaustivas*. Como o próprio nome indica, as primeiras, quando aplicadas, garantem o êxito; exemplo disso seria um manual de algum dispositivo eletrônico que, seguido à risca, garante seu funcionamento. Já o ensino demandaria um conjunto de regras *inexaustivas*,² 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 deliberação em função do significado atribuído à educação e do próprio caráter e contingências da ação docente.

A pressuposição de que os resultados de aprendizagem por meio de expedientes de avaliação educacional 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 o uso do conceito de ensino nem sempre explicitar os termos dessa relação. De forma análoga, Roldão (2005, p. 116) considera que a função do professor “configura uma dupla transitividade – o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém”. O docente, segundo a autora, é o responsável pela mediação entre o saber e o aluno, “por ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido” (ROLDÃO, 2005, p. 117).

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

2 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).

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, 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).

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 diz respeito àquele que de fato produz a aprendizagem do saber conteudinal a fazer aprender. E o bom ensino já é mais difícil de definir, segundo o autor, que diz não estar 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, conseqüentemente, 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)

Nesses termos, 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. Por certo, a doutrinação não é admitida ou defendida abertamente como uma forma de ensino desejável em uma instituição escolar atualmente, 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 sujeitos em relação aos 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. Concordamos com Masschelein e Simons (2013, p. 52) quando argumentam que, enquanto a motivação é de natureza pessoal, mental, o “interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos leva a estudar, pensar e praticar”. Logo, a escola constitui-se um tempo/espço do interesse que é compartilhado e que diz respeito ao mundo em si. Os alunos, portanto, 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, grifo dos autores).

Em que pese a importância crucial de se observarem 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 aprendizagem envolve o fortalecimento ou ampliação do *eu já existente*” e a formação implica

“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”.

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 vivem e trabalham, nem 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Lei n. 9.394/96), em seu art. 3 (inciso III). A compreensão e a adoção desse princípio 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 autonomia da escola não pode estar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa.

Assim, 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 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).

Desse modo, não se questiona o mérito de professores e escolas refletirem e escolherem quais abordagens metodológicas utilizar, quais conteúdos de ensino tratar 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 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (BRASIL, 1996), em seus artigos 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.

Os referentes de ação docente aqui apresentados se organizam primeiramente em três grandes dimensões denominadas: *conhecimento profissional do professor*, *prática profissional do professor* e *engajamento profissional do professor*.³ 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 estudiosos 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).

3 Os nomes das dimensões adotadas na pesquisa tiveram inspiração na política educacional da Austrália.

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*). De fato, 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 seja sinônimo de *jogar bem* xadrez: é 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 reconhecida-mente bons professores.

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.

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). 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.

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 técnicos e políticos constituintes do trabalho do professor e que podem, em alguma medida, fomentar o debate sobre o caráter profissional, a formação e a melhoria das condições de trabalho docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na perspectiva acima delineada, o objetivo geral do presente estudo, como já afirmado 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 educação escolar no Brasil. Decorrem desse objetivo geral os objetivos específicos de validar esses referentes em seus constructos e realizar sua validação empírica considerando aspectos da cultura escolar brasileira.

A expectativa é que os parâmetros constituídos pela presente pesquisa possam subsidiar 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.

Em um primeiro momento, foram realizados levantamento e estudo de documentos e da bibliografia nacional e estrangeira sobre o tema. Esse procedimento permitiu a construção de um referencial de sustentação teórica aos objetivos da pesquisa. Foram elaborados também, em forma preliminar, três eixos centrais com categorias descritivas específicas, como referentes para a qualificação das ações docentes na educação básica, a saber: *conhecimento profissional*, *prática profissional* e *engajamento profissional*. Cada eixo foi objeto de uma conceituação específica, inicialmente validada pela equipe da pesquisa e por um consultor externo.

Consolidado o primeiro ensaio de constituição dos referentes, num segundo momento, deu-se início ao trabalho de campo e ao processo de validação empírica dos referentes. A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas, com professores de diferentes níveis de ensino, coordenadores pedagógicos e professores de cursos de licenciatura. A seguir, apresentamos de forma sintética esse percurso metodológico, em face dos limites de espaço disponível. Entretanto, o relato detalhado e bastante

rico das etapas de pesquisa e dos dados provenientes de cada grupo de discussão operativo realizado se encontra em Silva e Almeida (2015).

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). Gayotto (1992) ressalta que o grupo, pela sua significação histórica, constitui objeto privilegiado na elaboração do conhecimento, uma vez que a constituição de nossa subjetividade, de nosso psiquismo se dá em uma trajetória de experiências grupais.

Com esses fundamentos, propõe-se como um dos meios de estudo para esta pesquisa um grupo de discussão operativo. Para caracterizá-lo, de um lado, recorreremos à metodologia de grupos de discussão e, de outro, à metodologia dos grupos operativos, cuja intersecção parcial nos permite qualificar 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. Pode, ainda, apoiar-se em pequeno roteiro sobre aspectos do tema relevantes à investigação. 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 a atividade desenvolvida, 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 inquiuições. 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 estenderam-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; RODRIGUES, 1996), os grupos operativos 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 esse 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 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 e professores de cursos de licenciatura. Participaram dos grupos de discussão operativos 92 professores, sendo 70 mulheres e 22 homens. Desse total, 27 participaram das duas etapas. A maioria dos docentes possui mais de dez anos de experiência profissional e 65 atuam em instituições públicas de ensino e 27, em redes privadas.

O grupo de discussão operativo de cada um dos segmentos foi constituído, em média, por dez participantes. O perfil desejado para a formação dos grupos compostos por professores da educação básica em exercício era de professores qualificados, apontados por pares e/ou gestores como aqueles que se destacam como docentes que realizam bem o seu trabalho na escola, no segmento de ensino em que atuam. Nesse sentido, o parâmetro utilizado foi a percepção de profissionais da educação acerca do que é um “bom professor” identificado em realidades escolares. 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 professores de cursos de licenciatura, recorremos, no contexto acadêmico, à indicação de formadores 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 houve professores de universidades públicas e privadas.

DETALHAMENTO METODOLÓGICO DAS ETAPAS DA PESQUISA DE CAMPO E VALIDAÇÃO DOS REFERENTES

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 feita a gravação das discussões, quando realizadas por todo o grupo, com o consentimento, devidamente datado e assinado, dos participantes.

Na primeira etapa, o roteiro de atividades foi organizado em cinco momentos, a saber: a) no primeiro momento, o pesquisador coordenador apresentava a pesquisa e detalhava a proposta de trabalho seguida da apresentação dos participantes; b) no segundo momento, denominado 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?”; c) 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*; d) 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-las; e) 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. Uma vez sistematizados esses dados, a equipe de pesquisa realizou encontros periódicos com a finalidade de reformular a versão preliminar, constituindo uma nova versão dos referentes, organizando-os de acordo com as três dimensões já citadas: conhecimento profissional do professor, prática profissional e engajamento profissional. 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 etapa, realizada sete meses depois, essa versão reformulada foi submetida novamente a cada um dos grupos de discussão operativos que atuaram na primeira etapa tanto para validação empírica dos eixos, categorias e subcategorias, como para discussão, revisão e consolidação da linguagem utilizada. Essa segunda etapa foi conduzida em três momentos. 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 de discussão operativos; as dimensões foram apresentadas com explicações sobre como se estruturaram as categorias e suas definições. 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. 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 nova versão, incorporando sugestões, bem como reelaborando categorias e subcategorias a partir do processo de discussão grupal.

Essa nova versão, 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.

Foi desenvolvido um texto de síntese organizado por grupo de discussão operativo com detalhamento das duas etapas de discussão realizadas.⁴ A intenção aqui foi a de colocar em evidência os procedimentos de investigação e construção de parâmetros categoriais, bem como socializar o que aqui denominamos *referentes da ação docente*.

Faz-se necessário ressaltar que, neste estudo, a estipulação de referentes sobre a ação docente levou em conta o que se pode esperar de professores da educação básica, em princípio independente do nível

⁴ Disponível em Silva e Almeida (2015).

e segmento de ensino em que atuam. A intenção foi obter um denominador comum capaz de informar o caráter profissional do exercício docente.⁵ Entretanto, durante a análise e a discussão dos referentes no grupo de professores da educação infantil, 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. Foi elaborado para a educação infantil um quadro de referentes próprio,⁶ incorporando as sugestões do grupo de discussão operativo e de dois profissionais da área que atuaram como juízes.

REFERENTES DA AÇÃO DOCENTE

Como já destacado, 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. Essa 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



Cabe reiterar que a investigação e proposição de critérios que possam referenciar e objetivar não apenas as ações cotidianas do professor, mas também o sentido de sua atuação profissional, envolvem o esforço em procurar especificar e, em alguns casos, objetivar aquilo que

5 Da mesma forma que foi possível identificar especificidades com relação ao segmento da educação infantil, futuras pesquisas podem avançar no sentido de se identificar peculiaridades em diferentes níveis e modalidades de ensino.

6 Os referentes para a educação infantil não serão apresentados aqui. Estão disponíveis em Silva e Almeida (2015).

seria próprio do fazer docente. De forma alguma se trata de um manual ou receituário – não há receitas para o exercício autônomo e criativo. Entretanto, vale a pena refletir acerca da estipulação e discussão de critérios de análise do trabalho docente que, longe de regular uma ação, possam fornecer parâmetros para o seu ajuizamento tendo em vista o que se espera de uma formação escolar pública.

A estipulação de referentes de ação docente se apresenta, assim, como uma alternativa à análise sobre aquilo que é próprio do trabalho do professor em meio aos diferentes conhecimentos que lhe servem de suporte e fundamento. Não se trata aqui de indicar um caminho hermético, tampouco seguro, mas, antes, buscar definir categorias capazes de qualificar e indicar o próprio exercício da autonomia docente e escolar.

Essa forma de olhar, fomentada a partir da identificação de diferentes tipos de conhecimentos, saberes e procedimentos gerais de ensino, pode propiciar – não apenas ao aluno de licenciatura, mas também ao professor em serviço – um instrumento que convide a pensar sobre o ofício docente de modo peculiar, a refletir a respeito do significado e sentido do trabalho realizado em uma instituição escolar, a indagar acerca do propósito de se ensinar uma dada disciplina em contextos e a públicos diversos e a definir melhor e mais consequentemente critérios que permitam ajuizar sobre o valor do que e como se ensina.

Consideramos 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. E um processo dessa natureza não é efetivo quando é guiado apenas pelo senso comum. É preciso basear as reflexões e referenciá-las em alguma perspectiva derivada de alguns fundamentos e de condições deles decorrentes.

E, no contexto da formação inicial de um profissional, além da parte teórica, os futuros professores precisam incorporar saberes adquiridos em situações de trabalho que oferecem subsídios para situações de formação e que, consequentemente, influenciarão as futuras condições em que irão atuar, em processo dinâmico e recursivo.

Cabe reiterar que a presente construção de referentes sobre o trabalho docente, com base em conhecimentos teórico-empíricos, só adquire sentido quando eles são 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.

QUADRO 1**DIMENSÃO: CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

DIMENSÃO: CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	
<p>Ementa: A identificação de um conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes que subsidiam a prática educacional realizada no âmbito escolar. Tal conhecimento 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>	
CATEGORIAS	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, modifica-se 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 e 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 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 conhecimento 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.

QUADRO 2
DIMENSÃO: PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR

DIMENSÃO: PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR	
<p>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, além do aperfeiçoamento da prática educativa.</p>	
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. Elabora objetivos que contemplem o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores. 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 interesses de seus alunos, suas contribuições e conhecimentos prévios. Oferece desafios adequados às possibilidades dos alunos em sua diversidade. Propõe atividades de ensino considerando variados modos de elaboração e expressão do conhecimento pelo aluno (oral, leitora, escrita, artística, motora, etc.). Propõe atividades diversificadas que favoreçam a participação de cada aluno no maior grau possível e a colaboração entre eles. 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. Estabelece estratégias de ensino desafiantes, coerentes e significativas para os alunos. 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 cognitivamente e emocionalmente os alunos. 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. 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. 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. Cria um ambiente seguro e organizado, que favoreça a participação de todos e promova a cooperação e a coesão do grupo. Promove uma comunicação fluente com os alunos e entre eles. 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. Compatibiliza os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado. 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. Fornece aos alunos <i>feedbacks</i> constantes e encoraja-os a refletir e conversar sobre eles. Valoriza os esforços dos alunos. 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 também como meio de aperfeiçoamento do ensino e da prática educativa. Considera o desempenho dos alunos para pesquisar e selecionar novos recursos e materiais didáticos para qualificar suas ações de ensino.</p>

QUADRO 3**DIMENSÃO: ENGAJAMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

DIMENSÃO: ENGAJAMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	
CATEGORIA	DETALHAMENTO
3.1 Compartilha com seus pares e a equipe gestora responsabilidades comuns da escola.	Valoriza o trabalho colaborativo na escola e a dimensão comunitária como fatores de integração educacional e cultural. Atua conjuntamente com seus pares e a equipe gestora na construção de um clima escolar de cooperação e estímulo aos alunos. Coopera na construção de modos de convivência que venham a criar um ambiente facilitador de estudos e relações construtivas intergeracionais. Toma decisões em equipe, comprometendo-se com seu cumprimento.
3.2 Identifica necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.	Reflete sistematicamente sobre sua prática, aprende com sua experiência e a de seus pares e reorienta suas ações pedagógicas. Identifica suas necessidades de aprimoramento profissional, busca formas de satisfazê-las e sabe definir prioridades. Acolhe sugestões de pares e da equipe gestora sobre sua formação contínua. Engaja-se em comunidades de aprendizagens para atualizar-se de modo contínuo e consistente, utilizando diferentes meios de informação e formação. Participa ativamente de iniciativas de desenvolvimento profissional.
3.3 Informa-se e reflete sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes.	Reconhece o caráter profissional de seu trabalho. Procura informar-se sobre as políticas educacionais vigentes, construindo sua visão de contexto. Conhece as normas relativas à organização da rede de ensino em que atua. Conhece as diretrizes relativas à carreira docente na rede em que trabalha. Participa do debate sobre as condições de trabalho e sua carreira na rede em que atua. Desenvolve visão crítica em relação às propostas de políticas educacionais.
3.4. Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino relativas a seu trabalho.	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 na área de conhecimento com que trabalha. Conhece e utiliza os mecanismos de informação, divulgação de pesquisas e novas metodologias relativas a seu âmbito de ensino. Participa de grupos de estudo, colabora com colegas da escola em busca de alternativas de ensino, cria e compartilha experiências educativas. Participa de eventos de sua área de atuação e socializa informações.
3.5 Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis.	Reconhece a importância dos pais ou responsáveis para o estudo dos alunos e valoriza suas contribuições. Mostra compreensão e respeito pelos pais em suas diversidades. Comunica-se com os pais ou responsáveis de modo claro e respeitoso. Envolve os pais na discussão e na compreensão das aprendizagens e do desenvolvimento de seus filhos, visando a seu crescimento sociocognitivo. Estimula os pais ou responsáveis a colaborarem com a vida escolar dos alunos na medida de suas possibilidades. Envolve-se em projetos e atividades da escola que visam ao desenvolvimento da relação da escola com pais e responsáveis.
3.6 Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos.	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.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre didática. In: AZANHA, José Mário Pires. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987. p. 70-77. (Atualidades pedagógicas; 135).
- AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de Filosofia e História da Educação*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.
- BASTOS, Alice Beatriz B. Iziqúe. 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, Isabel Cristina. Possíveis intervenções e avaliações em grupos operativos. *Revista da SPAGESP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 38-45, jul./dez. 2008.
- CARVALHO, José Sérgio F. A identidade do pedagogo: agente institucional de ensino. In: IDENTIDADE do pedagogo. São Paulo: FE/USP, 1996. p. 16-26. (Estudos e documentos, 36).
- CARVALHO, José Sérgio F. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- GATTI, Bernardete Angelina. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GAYOTTO, Maria Leonor. 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. Fotocopiado.
- HIRST, Paul. What is a teaching? In: PETERS, Richard Stanley (Org.). *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University, 1973.
- MAISONNEUVE, Jean. *La Psychologie Sociale*. Paris: PUF, 1965.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MUNARI, Denize Bouttlet; RODRIGUES, Antonia Regina Furegato. *Enfermagem e grupos*. Goiânia: AB, 1996.
- NOVAES, Gláucia Torres F. Padrões de desempenho na avaliação e profissionalização docente. In: GATTI, Bernardete A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. *Grupos, teoria e prática: acessando a era da grupalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PASSMORE, John. *The Philosophy of Teaching*. London: Duckworth, 1984.
- PETERS, Richard Stanley. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, ano 11, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.
- RYLE, Gilbert. *The concept of mind*. Chicago: University of Chicago, 2002.
- SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.
- SILVA, Vandrê Gomes. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009.

SILVA, Vandr  Gomes; ALMEIDA, Patrícia C. A. *A o docente e profissionaliza o: referentes e critérios para forma o*. São Paulo: Funda o Carlos Chagas, 2015. (Textos FCC: Relatórios Técnicos v. 44).

SILVA, Vandr  Gomes; MORICONI, Gabriela M.; GIMENES, Nelson A. S. *Uso de resultados dos alunos em testes padronizados na avalia o docente: esclarecendo o debate*. In: GATTI, Bernardete Angelina (Org.). *O trabalho docente: avalia o, valoriza o, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Funda o Carlos Chagas, 2013. p. 71-108.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990. v. I.

WALLON, Henry. *A evolu o psicológica da criança*. Lisboa: Edi es 70, 1968.

WALLON, Henry. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

VANDR  GOMES DA SILVA

Pesquisador da Funda o Carlos Chagas – FCC –, São Paulo, São Paulo, Brasil
vgomes@fcc.org.br

PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA

Pesquisadora da Funda o Carlos Chagas – FCC –, São Paulo, São Paulo, Brasil
patricia.aa@uol.com.br

BERNARDETE ANGELINA GATTI

Pesquisadora s nior e vice-presidente da Funda o Carlos Chagas – FCC –,
São Paulo, São Paulo, Brasil
gatti@fcc.org.br