



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ALANNA OLIVEIRA PEREIRA CARVALHO

**AVALIAÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE COMO CONTRIBUTO À MELHORIA
PROFISSIONAL: O DESAFIO DE AVALIAR QUEM SEMPRE AVALIA**

FORTALEZA

2019

ALANNA OLIVEIRA PEREIRA CARVALHO

AVALIAÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE COMO CONTRIBUTO À MELHORIA
PROFISSIONAL: O DESAFIO DE AVALIAR QUEM SEMPRE AVALIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

C321a Carvalho, Alanna Oliveira Pereira.

Avaliação da práxis docente como contributo à melhoria profissional: o desafio de avaliar quem sempre avalia / Alanna Oliveira Pereira Carvalho – 2019.

316 f.: il. color.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

1. Avaliação docente. 2. Ensino-Aprendizagem. 3. Práxis Pedagógica. I. Título.

AVALIAÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE COMO CONTRIBUTO À MELHORIA
PROFISSIONAL: O DESAFIO DE AVALIAR QUEM SEMPRE AVALIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-
-Graduação em Educação Brasileira da
Universidade Federal do Ceará como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Doutora
em Educação. Área de concentração:
Educação.

Aprovada em: 30 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro de Sousa Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Xênia Diógenes Benfatti
Universidade de Fortaleza (Unifor)

Prof.^a Dr.^a Verônica Paulino da Cruz
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por toda a energia que sentimos neste universo, pelos diversos sopros de vida que manifestam amor e luz ao habitarem nossas vidas.

Agradeço aos meus pais, Espedito e Fátima, pelo amor e responsabilidade dedicados à minha criação e à de meus irmãos.

Agradeço aos meus sogros, Germano e Lucinete, que me receberam e até hoje me tratam como filha.

Agradeço aos meus irmãos, Vitor e Fabiana, que comigo dividiram momentos de inquietude e também de bonança e que hoje me permitem amar ainda mais nossa pequena grande família.

Agradeço ao meu esposo, Geovani, que em nenhum momento me deixou sozinha, ou pelo menos sentir-me desse modo; companheirismo e amor sempre nos acompanharam. São ele e Zeca quem me dão o sentido de lar ao que chamo de casa.

Agradeço a todos que chamo de família, tios, tias, primos, primas, sobrinhos e sobrinhas, que a cada conquista diziam-me: “*Alanna, nós sempre soubemos, você é dez, é demais!*”.

Agradeço a todos que chamo de amigos, pois são eles que me permitem ser quem sou, abrir meu coração sem receio de julgamento, apenas com a certeza de acolhimento.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, que desde 2016 dividiram comigo as aventuras das idas e vindas aos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); a esses colegas devo os risos frouxos e as manifestações de esperança, os quais, ao dividir os desafios da caminhada do doutorado, me mostraram que somos muito mais fortes do que pensamos e que realmente são as sementes que plantamos que permanecem.

Agradeço especialmente à minha família *ifeceana* horizontalina, que me recebeu de braços abertos e hoje me permite ser uma profissional muito mais realizada. Hoje posso contribuir de forma destemida e significativa na missão educacional dessa instituição, que de mim resguarda boas lembranças e a eterna gratidão da minha formação juvenil.

Agradeço aos sujeitos investigados nesta pesquisa, meus colegas de profissão, também professores no município de Horizonte, que me propiciaram encontrar inestimáveis achados sobre a avaliação docente. É deles a conquista horizontalina de uma Educação Básica de qualidade e cidadã. Agradeço também à Secretaria da Educação de Horizonte pela recepção e disponibilidade de sempre.

Agradeço a todos aqueles que me deram oportunidade de trabalho, de mostrar-me como profissional capaz de fazer a diferença na educação. Agradeço especialmente à Secretaria da Educação de Pacajus, pela oportunidade de vivenciar as minhas primeiras experiências profissionais.

Agradeço a esta casa de formação, Universidade Federal do Ceará (UFC) – mais conhecida como a melhor do Norte-Nordeste –, que me propiciou edificar competências inestimáveis diante da profissão que escolhi: ser professora. Agradeço infinitamente por todos os ensinamentos que tive: foram os professores desta casa que me proporcionaram ter a qualidade profissional que hoje tenho.

Agradeço à banca examinadora de que estou diante no dia de hoje, sobretudo pelo fato de estas educadoras terem sido notáveis partícipes em algum momento da minha caminhada acadêmica e profissional.

Agradeço à professora Isabel Ciasca, a quem gostaria de agradecer pelo primeiro dia de aula que tive na Faculdade de Educação da UFC; sua elegância e conhecimento abrangentes me fizeram despertar para a distinção profissional que queria galgar. Agradeço por toda a oportunidade de crescimento e desenvolvimento desde o ano de 2010, quando da oportunidade da bolsa de extensão do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic). Obrigada pela confiança e respeito aos saberes que demonstrei ter. A sua alegria e simpatia me mostravam otimismo e motivação, os quais sempre foram importantes para mim. Nas palavras de Rubem Alves, a senhora me ensinou que: “Quando a gente ensina, a gente continua a viver na pessoa que foi ensinada!”.

Agradeço à professora Socorro Sousa, mulher de força e sabedoria, que me ensinou a ser profissional e ética nas experiências primárias no mundo dos projetos, avivando-me para o olhar sensível da avaliação. Nas palavras de Rubem Alves, a senhora me ensinou que: “As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos!”.

Agradeço à professora Verônica Cruz pela serenidade com que me atendeu e pelas palavras a me infundir tranquilidade e equilíbrio na fase final desta caminhada. Obrigada pela colaboração e pelos ensinamentos; seu modo de refletir e de ser escuta ativa tem me formado desde as experiências ligeiras do Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Nas palavras de Rubem Alves, a senhora me ensinou que: “Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu”.

Agradeço à professora Xênia Benfatti pelo brilho de esperança refletido em seu olhar e pela alegria sincera no abrir de um sorriso; isso me inspira confiança. É essa a

expectativa que sempre buscamos nos educadores que admiramos. Sua parcimônia, elegância e reconhecimento me inspiram como pessoa e educadora. Agradeço-lhe imensamente pelos significativos encontros e reuniões de que pude participar em sua presença. Nas palavras de Rubem Alves, seus ensinamentos estarão sempre comigo: “Pois ser mestre é isso: ensinar a felicidade”.

Agradeço, por fim, de modo especial, à professora Ana Paula Ribeiro, mulher forte e guerreira, que me inspirou a nunca desistir e que também nunca desistiu de mim, quem me possibilitou reconhecer o que nem eu mesma via. Como sua bolsista de graduação, aluna de Estágio Supervisionado, orientanda de mestrado e agora de doutorado, posso dizer com todas as letras, nas palavras de Rubem Alves, que: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”.

Agradeço, ademais, a todos os professores e educadores que já tive, sem eles não poderia ser quem sou.

Finalizo com uma frase que em todos os momentos de tristeza ou esmorecimento me ergueu a cabeça e fitou meus olhos em um horizonte possível: “Meu amor, não conheço outra pessoa capaz de revolucionar a educação neste país”.

RESUMO

A avaliação educacional vem sendo cerceada, nos últimos anos, por atribuições que, às vezes, prejudicam o alcance do seu objetivo fundamental: o de auxiliar na tomada de decisões efetivas sobre mudanças concretas na realidade educacional brasileira. Com isso, a avaliação se torna desacreditada por alguns dos seus principais atores. As discussões em torno das políticas educacionais e o seu alcance gerado pelos resultados das avaliações em larga escala propõem uma visão mais específica ao trabalho do professor. Os resultados das avaliações em larga escala, a partir do desempenho do aluno, muitas vezes, predizem o desempenho do professor. Por acreditar nessa relação, algumas iniciativas de políticas de formação de professores estão sendo desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas, a fim de auxiliá-los no aprimoramento da teoria e da prática. Entretanto, embora tenham sido visualizados, nos últimos anos, pontos positivos nessa iniciativa, a forma indireta com que se chega aos possíveis problemas da prática docente pode deixar lacunas na identificação de fatores que efetivamente possam fornecer maior segurança teórico-metodológica na atuação do professor. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo principal investigar o entendimento de avaliação docente pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo de fatores subjetivos da profissão docente associados aos próprios anseios e necessidades desses professores na análise sobre sua prática, estimulando a reflexão e o aprimoramento. Concebendo a reflexão-ação-reflexão na prática docente, a avaliação do desempenho desse ator deve repercutir nas tomadas de decisão que se inserem na sua práxis. Desse modo, a tese deste estudo foi: “A avaliação docente, cuja finalidade seja a autonomia docente – refletir sobre a sua prática, quando desenhada a partir dos próprios anseios e necessidades do professor –, revela-se como uma proposta capaz de ter maior aceitação e de responder positivamente ao desempenho do educador”. A partir da pesquisa bibliográfica e documental, buscaram-se como fundamento teórico autores como: Fernandes (2008b), Gatti (2013) e Wise (1984), os quais amparam os argumentos sobre a avaliação docente; Libâneo (1998), Pimenta (1999) e Tardif (2002), no tocante aos saberes e à formação docente; e, por fim, um aparato legal, como a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, Resolução nº 2/2015, dentre outros autores e legislações. De natureza qualitativa, o presente estudo teve o método fenomenológico adotado como opção de investigação e de análise de dados, com ênfase na filosofia heideggeriana, que se faz essencial no percurso de descobrir aquilo que se revela em si a partir dos sujeitos que a vivenciam. Os investigados foram professores da rede pública

dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Horizonte, Ceará. Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados a observação e a entrevista em duas etapas – pré-análise e análise dos conceitos. O estudo apontou aspectos que podem melhor nortear e servir de base para o desenho de uma avaliação da prática docente, permeada pelo entendimento do ser professor a partir da visão de sua práxis pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação docente. Ensino-aprendizagem. Práxis pedagógica.

ABSTRACT

In recent years, educational evaluation has been curtailed, for assignments that sometimes hinder the scope of your fundamental goal: to assist in effective decision-making about concrete changes in the Brazilian educational reality. Due to that deviation, the assessment becomes discredited by some of the main actors in the field. The discussions around educational policy and its reach given large-scale assessment results propose a more specific view towards the role of the teacher. Students performance in the results of large scale assessment may reflect, most of times, teachers' performance. By believing in this regard, some initiatives of teacher training policies are being developed in Brazil in recent decades, to assist them in improving theory and practice. However, although they have been viewed, in recent years, positive points in this initiative indirectly that reaches the potential problems of teaching practice can leave gaps in the identification of factors that can provide greater methodological-theoretical security in the performance of the teacher. Given that, the present work aims investigate the understanding of teacher evaluation by teachers from the early years of elementary school, starting from subjective factors of the teaching profession, associated with the desires and needs of these teachers in the analysis of their practice, estimating reflection and improvement. Conceiving reflection-action-reflection in teacher's practice, assessing their performance must resound in their daily decision-making process. Thus, the the thesis of this study was: the teaching evaluation, whose purpose is the teaching autonomy-to reflect on its practice, when drawn from the own desires and needs of the teacher, reveals itself as a proposal capable of having greater acceptance and responding The performance of the educator. Starting from the bibliographical and documental researches, we will seek the theoretical fundaments of authors such as Fernandes (2008), Gatti (2013) and Wise (1984), in regard to assessment of teaching practice; Libâneo (1998), Pimenta (1999) and Tardif (2002) in what concerns teacher formation and knowledge; as well as the legal approach given by the Law 9.394/1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Brazilian Education Guidelines and Bases), the *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada* (National Curriculum Parameters for the initial and further formation) – Normative Resolution 2/2015, among other authors and legislations. In what concerns qualitative nature, this study adopts the phenomenological approach to investigate and analyse data, with emphasis in the heideggerian philosophy, which is essential in finding out that which is revealed in oneself from the subjects that live it. The subjects investigated in this research were teachers in public schools from the starting years of the secondary school in

Horizonte/CE. The observation and the interviews in two-step were used as data collection techniques – pre-analysis and analysis of the concepts. The study pointed out aspects that may better guide and serve as a basis for the design of an evaluation of the teaching practice, permeated by the understanding of the teacher being from the vision of his pedagogical praxis.

Keywords: Teacher assessment. Teaching-learning. Pedagogical praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Esquema das fases de carreira docente	106
Figura 2	– Etapas e níveis do desenvolvimento profissional	121
Figura 3	– Organização das etapas da pesquisa a partir dos objetivos específicos	152
Figura 4	– Temáticas compósitas das questões do instrumental de entrevista (Apêndice A)	153
Figura 5	– Categorias desenvolvidas a partir da análise dos dados coletados	160
Figura 6	– Subcategorias e unidades de análise da categoria retrato docente.....	169
Figura 7	– Subunidades de análise da função do professor na subcategoria espacialidade.....	178
Figura 8	– Subunidades de análise da conceitualização do “bom professor” na subcategoria profissionalidade	185
Figura 9	– Subunidades de análise das condições de trabalho docente na subcategoria profissionalidade	189
Figura 10	– Subunidades de análise das condições de trabalho docente na subcategoria profissionalidade no município de Horizonte	189
Figura 11	– Subunidades de análise da carreira profissional na subcategoria profissionalidade.....	197
Figura 12	– Subcategorias da categoria atividade docente	201
Figura 13	– Subcategorias e unidades de análise da categoria profissionalidade docente	218
Figura 14	– Subcategorias e unidades de análise da categoria avaliação docente	236
Figura 15	– Unidades de análise da subcategoria dos princípios norteadores de uma avaliação de desempenho	242
Figura 16	– Princípios norteadores de uma ADD de acordo com os sujeitos investigados – Desenho da avaliação.....	255
Figura 17	– Princípios norteadores de uma ADD de acordo com os sujeitos investigados – Valor da avaliação	257
Figura 18	– Unidades de análise da subcategoria os princípios norteadores de uma APD.....	258
Figura 19	– Princípios norteadores de uma APD de acordo com os sujeitos investigados – Desenho da avaliação.....	266

Figura 20	– Princípios norteadores de uma APD de acordo com os sujeitos investigados – Valor da avaliação	269
Figura 21	– APD – Constituição	269
Figura 22	– Diretrizes norteadoras de uma APxD – Desenho da avaliação	270
Figura 23	– Diretrizes norteadoras de uma APxD – Valor da avaliação.....	271

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Faixa etária dos sujeitos investigados por gênero.....	170
Gráfico 2	– Formação acadêmica dos sujeitos investigados por gênero	172
Gráfico 3	– Tempo de magistério dos sujeitos investigados por gênero	174
Gráfico 4	– Tempo de atuação na escola lócus dos sujeitos investigados por gênero ...	177
Gráfico 5	– Composição da subunidade de sentido “atividades”	178
Gráfico 6	– Composição da subunidade de sentido “envolvimento pessoal”.....	180
Gráfico 7	– Relação entre o número de alunos atendidos e os vínculos dos professores investigados.....	192
Gráfico 8	– Representação das formações continuadas de que participam os professores pesquisados	220
Gráfico 9	– Representação da frequência das formações continuadas no município	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Perfil de identidade pessoal docente	64
Quadro 2	– Aspectos do perfil profissional e perfil docente nas pesquisas globais e de Fleuri (2015).....	65
Quadro 3	– Instrumentos de avaliação do desempenho docente pela via não acadêmica do município de Horizonte.....	77
Quadro 4	– Fatores subjetivos dos FAD 01 e FAD 02 da avaliação docente pela via não acadêmica do município de Horizonte	78
Quadro 5	– Teorias do currículo e suas características	110
Quadro 6	– Categorização dos saberes docentes	114
Quadro 7	– Referencial de competências para a formação inicial dos professores do Québec do Ensino Pré-Escolar, do Ensino Primário e do Ensino Secundário	139
Quadro 8	– Competências do egresso da formação inicial docente a partir das DCN...	140
Quadro 9	– Referencial de competências para os professores das escolas primárias e secundárias de Ontário	142
Quadro 10	– Temas e tópicos referenciais para o exame de ingresso na carreira docente	143
Quadro 11	– Categorias e unidades de sentido desenvolvidas na pesquisa	155
Quadro 12	– Composição das categorias e subcategorias do instrumental da oficina de trabalho.....	157
Quadro 13	– Descrição da codificação da análise do instrumental da oficina de trabalho com os professores investigados	159
Quadro 14	– Organização dos dados – Exemplo da subunidade “tipo de avaliação docente”.....	160
Quadro 15	– Descrição dos momentos da rotina na organização do ensino	204
Quadro 16	– Propostas formativas para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Horizonte	216
Quadro 17	– Sistematização do desenho de avaliação docente – Tipo.....	246
Quadro 18	– Sistematização do desenho de avaliação docente – Período.....	250
Quadro 19	– Sistematização do desenho de avaliação de desempenho docente – Função	251

Quadro 20	– Sistematização do desenho da avaliação de desempenho docente – Princípios e critérios	253
Quadro 21	– Comparativo das dimensões x atribuições x proposições-chave para avaliação de desempenho dos professores	254
Quadro 22	– Sistematização do valor da avaliação de desempenho docente.....	256
Quadro 23	– Sistematização do desenho da avaliação da prática docente – Função.....	262
Quadro 24	– Sistematização do desenho da avaliação da prática docente – Princípios e critérios.....	264
Quadro 25	– Sistematização do valor da avaliação da prática docente.....	267

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Percentual de docentes por grupo do indicador de adequação da formação do docente no estado do Ceará e no município de Horizonte – 2016.....	162
Tabela 2	– Percentual de funções docentes com curso superior no estado do Ceará e no município de Horizonte – 2016	162
Tabela 3	– Percentual de docentes por níveis do indicador de esforço docente no estado do Ceará e no município de Horizonte – 2016	163
Tabela 4	– Distribuição das escolas segundo faixa do IRD no estado do Ceará e no município de Horizonte – 2016	163
Tabela 5	– Relação da porcentagem dos professores com curso superior nos municípios da Região Metropolitana de Fortaleza	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Avaliação de Desempenho Docente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Aera	<i>American Educational Research Association</i>
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APA	<i>American Psychological Association</i>
APD	Avaliação da Prática Docente
APxD	Avaliação da Práxis Docente
Aprece	Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará
CAP	Célula de Acompanhamento Pedagógico
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CE	Ceará
Cefams	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CGC	Comissão de Gestão da Carreira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Edurural	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
Enameb	Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica
ENCP	Exame Nacional de Certificação de Professores
ETS	<i>Educational Testing Service</i>
FAD	Formulário de Avaliação de Desempenho
FGV	Fundação Getúlio Vargas

Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Forundir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
Funbec	Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Gestrado	Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente
HEM	Habilitação Específica do Magistério
Iaep	<i>International Assessment of Educational Progress</i>
Ideb	Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPM	Instituto Paulo Montenegro
IRD	Indicador de Regularidade do Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
Naep	<i>National Assessment of Educational Progress</i>
Nave	Núcleo de Avaliação Educacional
NBPTS	<i>National Board for Professional Teaching Standards</i>
NCME	<i>National Committee on Measurement in Education</i>
NRC	<i>National Research Council</i>
Paic	Programa Alfabetização na Idade Certa
Parfor	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
Pfnem	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRI	Professor Regente I
PRII	Professor Regente II
Proadep	Programa de Avaliação do Desempenho Docente

Prof. Dr.	Professor Doutor
Prof. ^a Dr. ^a	Professora Doutora
QI	Coeficiente de Inteligência
Renafor	Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Sase	Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
Seduc/CE	Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Simave	Sistema de Avaliação da Educação Pública
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SMA	Sistema de Monitoramento e Avaliação
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
Talis	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Uncme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unifor	Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	OS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AS PROPOSTAS AVALIATIVAS DO DESEMPENHO DO ALUNO E DO PROFESSOR	28
2.1	Avaliação educacional: experiências no campo educacional no Brasil e no mundo ao longo das gerações	28
2.2	Perspectivas e vertentes da avaliação educacional: um percurso do desempenho do aluno às políticas de formação (valorização) de professores.....	45
2.3	A política de avaliação do desempenho docente no contexto brasileiro	63
2.3.1	Um estudo de caso da avaliação do desempenho docente no município de Horizonte	71
3	A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO PROFESSOR: DA PROFISSIONALIZAÇÃO À PROFISSIONALIDADE	84
3.1	A profissão docente e o contexto brasileiro: percurso histórico e legal	84
3.2	O currículo como alicerce da formação para a docência.....	109
3.3	Os programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: conjecturas e ponderações do Pnaic e do Paic	125
3.3.1	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) como política nacional de formação continuada de professores alfabetizadores	126
3.3.2	O Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) como política estadual de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ..	131
3.4	A profissionalidade na profissão docente: as trilhas do infundável caminho do aprender a ensinar.....	135
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	151
4.1	Lócus da pesquisa	161
4.1.1	Os indicadores educacionais no município de Horizonte.....	161
4.1.2	A caracterização do cenário escolar investigado	165
4.2	Os sujeitos investigados.....	167
5	A AVALIAÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE	168
5.1	Um retrato do perfil docente: traços e atributos.....	168
5.1.1	Pessoalidade docente	169

5.1.2	Espacialidade docente	171
5.1.2.1	A formação acadêmica	171
5.1.2.2	A atuação profissional	174
5.1.2.3	A função do professor	177
5.1.3	Profissionalidade docente	184
5.1.3.1	A conceitualização de “bom professor”	184
5.1.3.2	As condições de trabalho docente	188
5.1.3.3	A carreira profissional	197
5.2	A atividade docente: do planejamento à avaliação	200
5.2.1	A organização do ensino.....	201
5.2.2	Os atributos didático-pedagógicos	205
5.2.3	Os saberes ambientados.....	209
5.3	Profissionalidade docente: percursos formativos.....	213
5.3.1	Dimensões coletivas da formação continuada	219
5.3.1.1	O propósito formativo	223
5.3.1.2	As estratégias formativas.....	224
5.3.1.3	Os resultados formativos	226
5.3.2	Dimensões profissionais da formação continuada	228
5.3.3	Dimensões organizacionais da formação continuada.....	231
5.4	Avaliação docente: do desempenho à práxis	233
5.4.1	Desvelamentos sobre avaliar	236
5.4.2	Os princípios norteadores de uma avaliação de desempenho.....	242
5.4.2.1	O desenho da avaliação de desempenho docente.....	246
5.4.2.1.1	Quanto ao tipo de avaliação.....	246
5.4.2.1.2	Quanto ao período da avaliação.....	250
5.4.2.1.3	Quanto à função da avaliação de desempenho docente	251
5.4.2.1.4	Quanto aos princípios e critérios da avaliação de desempenho docente.....	252
5.4.2.2	O valor da avaliação de desempenho docente	256
5.4.3	Os princípios norteadores da avaliação da prática docente	257
5.4.3.1	O desenho da avaliação da prática docente	261
5.4.3.1.1	Quanto à função da avaliação da prática docente	261
5.4.3.1.2	Quanto aos princípios e critérios da avaliação da prática docente.....	263
5.4.3.2	O valor da avaliação da prática docente	266
5.4.4	Diretrizes norteadoras de uma avaliação da práxis docente	269

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	272
	REFERÊNCIAS	276
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA COM OS SUJEITOS PESQUISADOS	294
	APÊNDICE B – INSTRUMENTAL DA SISTEMATIZAÇÃO DO DESENHO E VALOR DA AVALIAÇÃO DOCENTE	296
	APÊNDICE C – INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	300
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	301
	ANEXO A – FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE	304
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	312
	ANEXO C – INSTRUMENTAL DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE.....	315
	ANEXO D – DECLARAÇÕES DE REVISÃO DO VERNÁCULO E DE NORMALIZAÇÃO.....	316

1 INTRODUÇÃO

A avaliação do desempenho docente, tratada há alguns anos por países como Estados Unidos, Cuba, Bolívia, Austrália, Portugal, dentre outros, foi sendo aprimorada ao longo da sua construção e efetivação. Alves e Machado (2010), Fernandes (2008b), Millman e Darling-Hammond (1990), Wise (1984), autores que pesquisam essa atividade em Portugal e nos Estados Unidos, mostram que a avaliação, quando utilizada a serviço da autonomia docente para refletir sobre e para a sua prática, revela-se como um instrumento capaz de responder positivamente ao desempenho do educando.

As competências que são próprias da ação docente se concretizam por meio da sua práxis, na lida com os problemas e com as decisões próprias do contexto do ensino e da aprendizagem. E a avaliação, na sua concepção formativa, conduz à regulação dos saberes próprios da docência – do conhecimento didático-pedagógico e da experiência (LIBÂNEO, 1998; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002) – e das competências tanto do professor quanto do aluno (PERRENOUD, 1999).

A concepção de práxis, neste estudo, representa o que Heidegger (2012) traz como o “ser no mundo”: o modo de ser de *Dasein* (“ser aî”) compreende, dentre tantas categorias, a temporalidade – como *Dasein* compreende o mundo e as possibilidades de se “estar aî”. Diante disso, Oliveira (2015, p. 171) interpreta que este mundo que Heidegger perscruta mostra, “[...] na práxis cotidiana, as dimensões da vida ativa: do prático da ação ao poético do produzir e do fabricar”. Nesse sentido, a práxis cotidiana se relaciona ao *Dasein*, pois, em sua factual forma de ver o mundo, a reflexão se projeta como atitude diante da ação, permitindo a sua constituição histórica.

O interesse da pesquisadora por esta tematização se relaciona ao seu modo de ver o mundo, em especial o da avaliação educacional. A partir da experiência da pesquisadora no ano de 2010 como bolsista em projetos ligados à linha de pesquisa em Avaliação Educacional, vinculada ao Núcleo de Avaliação Educacional (Nave) da Universidade Federal do Ceará (UFC), a estima por essa temática floresceu. Aluna do curso de Pedagogia dessa mesma universidade, a pesquisadora vivenciou junto ao Nave projetos que se desenvolveram em alguns estados do Nordeste brasileiro, a exemplo do Ceará, Piauí e Bahia, e enfocaram atividades de avaliação em larga escala para crianças do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

Ao participar de todo o processo técnico e pedagógico de elaboração, aplicação e consolidação dos resultados dessas avaliações em larga escala, a pesquisadora sentiu a

necessidade de investigar as contribuições desses resultados para as intervenções pedagógicas realizadas pelos professores, o que se consolidou na pesquisa de graduação no ano de 2011, sob o título *A avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa: contribuições para possíveis intervenções pedagógicas no município de Horizonte-CE*, e na pesquisa de mestrado defendida no ano de 2014, sob o título *A avaliação diagnóstica como subsídio às práticas docentes no ensino da Matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental do estado da Bahia*.

Além disso, como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2009, no município de Pacajus/CE, e como técnica da Secretaria de Educação Municipal desse mesmo município, em 2012, a pesquisadora pôde verificar o desfecho de algumas políticas de avaliação, especificamente em nível estadual, cujo intuito era “reconhecer” o mérito das escolas e, por consequência, do professor por meio do desempenho do aluno submetido à avaliação em larga escala.

A partir dessas experiências, foi-se consolidando o entendimento do caráter formativo da avaliação, com fins de diagnóstico e de colaboração na intervenção educacional. Dessa forma, a motivação da pesquisadora para esta pesquisa se fez no desejo de ampliar a visão do ser professor, considerando para esse ator uma visão de avaliação da sua prática que fosse diferente daquela trazida pelos sistemas de avaliação do desempenho discente, já considerada nos programas de políticas públicas e instituições educacionais no Brasil (NOBRE, 2014; REZENDE, 2012; VERAS, 2016; ZATTI, 2017).

O estudo da avaliação da práxis docente, como objeto de pesquisa, visou levantar dados sobre seus princípios, instrumentos e objetivos, bem como esclarecer, a partir da concepção do professor e de sua práxis, como poderia contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente, beneficiando os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica. Sendo essa uma prática formativa e de esclarecimento da reflexão do professor, na, para e da sua ação, questionou-se: a partir dos anseios e necessidades do professor, é possível definir aspectos relevantes para a construção de um processo de avaliação docente que possa contribuir para o aperfeiçoamento de sua práxis?

Essa questão surgiu da situação problemática que se esboça sobre as iniciativas de avaliação docente já encetadas no país, conforme Santos *et al.* (2012), destacadas na segunda seção deste trabalho. O contexto brasileiro apresenta experiência na avaliação do desempenho docente pautada na política de bonificação e remuneração dos professores relacionada a uma carreira profissional (SANTOS *et al.*, 2012). A política de avaliação docente atual, especificamente para os professores da Educação Básica, não responde à melhoria do

ensino; as formas de avaliação estão relacionadas aos questionários contextuais das avaliações em larga escala que pouco intervêm como instrumento de reflexão do professor na própria prática.

De acordo com Bauer (2013), Bonamino (2013), Fleuri (2015), Santos *et al.* (2012), em muitos casos, há bastante resistência por parte dos professores em se submeterem aos diferentes tipos de avaliação já propostos, isso porque, na maioria das situações, os professores não percebem nas propostas avaliativas possibilidades para melhorar sua prática ou de como valorizar sua carreira profissional.

Nessa perspectiva, surgiram questões correlatas que demandavam uma investigação: o que é, como se faz e para que serve a avaliação do professor? Quais as contribuições para o professor da avaliação docente? A avaliação que emerge das necessidades do próprio professor é mais bem aceita por esse ator a fim de contribuir para o aperfeiçoamento de sua práxis? Como seria essa avaliação?

Com isso, viu-se a indispensabilidade de se pesquisar autores e documentos que constassem das experiências de avaliação docente já pensadas no país, assim como em países semelhantes ao Brasil, visando, então, o entendimento sobre a avaliação docente na literatura científica, seus tipos, princípios e finalidades.

Diante disso, a segunda seção deste trabalho se relaciona aos caminhos da avaliação educacional e às propostas avaliativas do desempenho do aluno e do professor, a qual explicita o papel da avaliação educacional em sua historicidade e funcionalidade diante do desempenho docente; já a terceira seção aborda a construção da profissão professor no contexto brasileiro em sua evolução e profissionalidade.

Como objetivo geral, por meio da presente pesquisa de enfoque fenomenológico e qualitativo, buscou-se investigar o entendimento de avaliação docente pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo de fatores subjetivos da profissão docente associados aos próprios anseios e necessidades desses professores na análise sobre sua prática, estimulando a reflexão e o aprimoramento. Com isso, foram desenvolvidas diretrizes de uma avaliação da práxis docente que visasse ao aperfeiçoamento dessa práxis, considerando os anseios e as necessidades dos professores diante do ato avaliativo. Para tanto, fez-se necessário conhecer os fatores subjetivos da profissão docente, considerando o ser professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental; compreender as concepções, anseios e necessidades desses professores sobre a avaliação docente; analisar os entendimentos sistematizados dos professores sobre a proposta de avaliação da práxis docente.

A pesquisa, pois, desenvolveu-se para defender a seguinte tese: a avaliação docente, cuja finalidade seja a autonomia docente (refletir sobre a sua prática), quando desenhada a partir dos próprios anseios e necessidades do professor, revela-se como uma proposta capaz de ter maior aceitação e de responder positivamente ao desempenho do educador.

Para isso, na quarta seção, atinente aos procedimentos metodológicos, vê-se que a abordagem qualitativa e o método fenomenológico, por meio da hermenêutica heideggeriana, foram escolhidos a fim de apresentar o entendimento do ser professor a partir da visão dos próprios sujeitos investigados. Desse modo, os anseios e as necessidades dos docentes floresceram no descobrimento do *Dasein* (“ser a”), quando os próprios professores investigados discursaram sobre suas visões, concepções e modos de agir (práxis).

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: a entrevista individual com 11 professores investigados e a oficina de trabalho, da qual resultou, a partir da discussão coletiva, instrumentais de escala de importância de aspectos da avaliação docente (gerados com base nos aspectos analisados nas entrevistas individuais); nesta participaram 13 professores.

O município de Horizonte, localizado no Ceará, foi o lócus da pesquisa, tendo como sujeitos os professores de uma escola pública municipal dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A investida nesse município se deu a partir dos indicadores educacionais apresentados, que relacionavam tanto aspectos de alto desempenho discente quanto boas condições de trabalho docente no Ensino Fundamental.

Ademais, a pesquisa realizada pela pesquisadora no mesmo município, em 2011, apresentou ações e estratégias inovadoras da formação continuada docente desse município em prol da melhoria da qualidade do ensino de Matemática. Essa escolha repercute numa futura propositiva municipal de melhorar a política de valorização docente por meio de uma avaliação da práxis docente que tenha essa finalidade.

Relacionada à fenomenologia hermenêutica de Heidegger, a análise dos dados permitiu desenvolver categorias de descobrimento do ser professor, compreendendo não somente a sua personalidade, mas o seu estar no mundo, considerando então a espacialidade e a profissionalidade docentes (HEIDEGGER, 2012). A visão dos sujeitos acerca da sua profissão e do seu agir docente resultou nas seguintes categorias de análise: um retrato do perfil docente; a atividade docente; a profissionalidade docente; e a avaliação docente. Cada uma dessas categorias apresentou subcategorias e unidades de análise que culminaram na quinta seção, pertinente à avaliação da práxis docente.

Diante do levantamento bibliográfico e documental, bem como da sistematização das categorias descobertas elencadas, a pesquisadora definiu a elaboração de diretrizes da avaliação da práxis docente como produto desta pesquisa, localizadas no item 5.4.4 da seção referente à avaliação da práxis docente. As diretrizes ensejam uma direção para toda e qualquer proposta de avaliação docente baseada na autonomia desse profissional semelhante ao contexto investigado, uma vez que os princípios e critérios compreendidos nessas diretrizes foram derivados da reflexão do professor sobre o seu ser e agir – sua própria práxis.

Espera-se, portanto, com este trabalho, contribuir positivamente para a definição de políticas públicas voltadas à avaliação docente, assumindo o compromisso com a valorização do professor e sua autonomia diante da prática profissional, incluindo nesse processo o aspecto formativo da avaliação, oriunda dos anseios e necessidades dos próprios professores, sendo por eles mesmos aceita e praticada.

2 OS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AS PROPOSTAS AVALIATIVAS DO DESEMPENHO DO ALUNO E DO PROFESSOR

Nesta seção, apresenta-se o percurso da avaliação educacional nos contextos histórico e conceitual em que se desenvolveu. Faz-se também um apanhado teórico sobre as primeiras iniciativas de avaliação educacional relacionadas ao desempenho do aluno até aquelas que se fundamentam na melhoria da formação docente.

2.1 Avaliação educacional: experiências no campo educacional no Brasil e no mundo ao longo das gerações

Sabe-se que, ao longo da história humana, houve indivíduos e sociedades que tomavam decisões, governavam povos, empreendiam ideias heroicas em torno da sua visão, ou melhor, da sua avaliação sobre o mundo e a forma como ele funcionava ou deveria funcionar. No entanto, a avaliação, tal como é abordada teoricamente, não prediz, apenas no senso comum, ações cotidianas necessárias à sobrevivência, ela se evidencia como um processo múltiplo e complexo que passou por uma trajetória evolutiva, a qual é tratada nesta seção.

Ao passo que se caminha na história, percebem-se vieses da avaliação evoluindo e sendo construídos diante das teorias científicas. A evolução teórica e metodológica da avaliação foi bem descrita por Escudero Escorza (2003), Fernandes (2008a), Guba e Lincoln (1989), dentre outros, pelo que denominaram de “gerações”.

Na Idade Antiga, os rituais das tribos primitivas na admissão da transformação do jovem para o adulto, por meio de provas ritualísticas, já tornavam o papel da avaliação um juízo de valor. Além disso, há mais de 3.000 anos, a prática avaliativa já era empregada pelo império chinês na seleção de funcionários públicos. Os critérios eram estabelecidos a partir das demandas que o trabalho e a cultura da época sinalizavam, os quais ainda hoje influenciam na preservação da tradição e costumes (ESCUADERO ESCORZA, 2003; SOEIRO; AVELINE, 1982).

Alguns fragmentos bíblicos também afirmam fatos sobre provas orais e práticas do povo antigo. Soeiro e Aveline (1982) trazem a passagem de Juízes 12:5,7 para as afirmações sobre testes orais e a passagem pelo Jordão com a prova da pronúncia de uma palavra pelas tribos amigas que ali quisessem passar. Caso falhassem, perderiam a vida.

Experiências como a das grandes cidades de Esparta e Atenas permitem pensar nas formas de avaliação por meio dos jogos olímpicos para os quais os jovens eram postos à prova e das interrogações orais como método desenvolvido por Sócrates como caminho à

verdade (SOEIRO; AVELINE, 1982). Com o passar do tempo, impérios como o grego e o romano foram deliberando os ofícios de suas sociedades; os professores, por exemplo, já eram avaliados para obterem seu ofício de mestre ou mesmo sua certificação.

Na Idade Média, a avaliação foi se expandindo e aperfeiçoando-se à medida que aparecia nas universidades, a exemplo do exame que consentia o título de bacharelado a partir da “[...] interpretação e explicação de trechos selecionados por grandes mestres” (SOEIRO; AVELINE, 1982, p. 13). Havia a predominância do método racional e o argumento de autoridade no mundo científico, isso quer dizer que o método consistia em “[...] realidades e fatos não suscetíveis de comprovação experimental, e o segundo, consistindo em admitir uma verdade ou doutrina, baseada apenas no valor intelectual ou moral daquele que a propõe ou professa” (SOEIRO; AVELINE, 1982, p. 13).

No entanto, foi no Renascimento, época de desvelamento do ser humano como ser autêntico e criador, que a avaliação passou a defender, como procedimento básico, a arte da observação (ESCUADERO ESCORZA, 2003). As correntes científicas, nesse momento, floresceram e não se submeteram apenas à crença dogmática da igreja, mas imergiram-se na ação do homem, no seu pensar, agir, sentir. De acordo com Soeiro e Aveline (1982), as ciências naturais foram se manifestando e se expandindo com novos conceitos trazidos por Santo Tomás de Aquino (1225 – 1274) – no que se refere ao enfrentamento do argumento de autoridade, promovendo a observação e experimentação – e Francis Bacon (1214 – 1294) – que confrontou o método racionalista e atribuiu o excesso à autoridade arcaica. O Renascimento trouxe à tona a ciência moderna e com ela “[...] o desenvolvimento da razão, do raciocínio, do espírito de iniciativa e da espontaneidade” (SOEIRO; AVELINE, 1982, p. 15).

Mesmo com os avanços promovidos pelos métodos e técnicas científicos, a exemplo de Descartes¹ (1596 – 1650), as escolas religiosas, católicas e protestantes não abriam mão da prática de avaliação via exames orais (SOEIRO; AVELINE, 1982). O *Ratio Studiorum*² e a *Didactica Magna*³, dois exemplos de roteiro educacional das escolas católica e protestante, respectivamente, foram também direcionamento para a prática avaliativa. Apesar

¹ René Descartes (1596 – 1650) foi filósofo, matemático e físico francês que trouxe grande contribuição à sistematização do nosso conhecimento. As diversas áreas tal como conhecemos hoje assim o são a partir do método apresentado por Descartes sobre a ciência do conhecimento e sua forma de evidenciá-lo e analisá-lo.

² Documento de normas criado para regulamentar a ação das escolas jesuítas no mundo. Foi criado em 1599 com a inserção da Companhia de Jesus nos diversos países; a finalidade era unir a função do professor à dos jesuítas na missão de pregar o Evangelho.

³ Documento que direciona a prática do ensino e de como isso deve funcionar nas escolas com professores e alunos. Produzido por Comenius no século XVI, o documento é a afirmação de que toda pessoa pode aprender tudo, basta que lhe mostrem da maneira correta. Além de resultar de um momento instável por que o dogma católico atravessava, a ação de Comenius rendeu maior liberdade e desenvoltura na crença protestante ao ensinar a escrita e a leitura aos povos e traduzir muitas obras na língua materna desses povos.

das diferenças de crenças e conceitos que ambos trazem acerca da educação e do papel do professor, são similares em afirmar sobre a importância dos exames escolares como mecanismos de conferir os resultados daquele ensino na sua modalidade oral.

O contexto educacional brasileiro se deu integrado à sua colonização no século XVI – com a chegada dos jesuítas e o início do processo de catequese. A educação jesuítica se pautava no *Ratio Studiorum* e previa como objetivo a evangelização dos “primitivos” – os primeiros nativos brasileiros. Com uma educação desenvolvida de forma dual para os povos colonizados e para os colonizadores, não trouxe grandes mudanças para o desenvolvimento do contexto econômico-social, visto ser essa a finalidade da dualidade. As mudanças só se iniciaram a partir da expulsão dos jesuítas no século XVIII, possibilitando o crescimento da educação pública e laica – que pouco se consolidou diante da cultura religiosa dos colonos e colonizadores (ARANHA, 2006).

Além das escolas que preparavam a elite brasileira para as universidades, foram as oficinas de ofício ou escolas de ofício que se utilizaram de exames escolares supervisionados com a finalidade de certificação. Apesar da expulsão dos jesuítas, a sua cultura e normatização de ensino ficaram nos colégios e professores formados – o que leva a perceber a prática dos exames orais como processo avaliativo dos alunos à época.

Foi somente a partir do século XVIII que os exames passaram a ter um papel mais acentuado diante da demanda de acesso às instituições e da comprovação dos méritos dos estudantes. A prática do exame escrito se tornou tradicional nas escolas (ESCUADERO ESCORZA, 2003). Além disso, a adoção dos exames por países como Alemanha, França, Reino Unido e Estados Unidos estava também centrada na seleção de funcionários públicos (FERNANDES, 2008a).

Com a implantação dos sistemas nacionais de educação no século XIX, a necessidade de responder à demanda de uma sociedade mais burocratizada e sistematizada se fazia presente também nas ações das escolas e instituições de ensino (ESCUADERO ESCORZA, 2003). Em 1845, nos Estados Unidos, Horace Mann (1796 – 1859) se destacou com a verificação que fez em uma escola do estado de Massachusetts, quando era secretário do Conselho de Educação desse estado (ESCUADERO ESCORZA, 2003; SOEIRO; AVELINE, 1982). Suas críticas levaram à elaboração de uma prova escrita para exame de definições nas áreas de Aritmética, História, Geografia, Gramática, Filosofia Natural e Astronomia que constatasse as falhas no sistema de ensino (SOEIRO; AVELINE, 1982). Foram realizadas 154 questões a serem respondidas por 530 alunos, de um total de 7.526. Esses educandos tinham, em média, 13 anos de idade, conforme Soeiro e Aveline (1982).

A correção desses exames foi feita em condição padrão, com tabulação dos dados e com cuidado de assegurar os resultados por cada questão e cada escola. O resultado dessa verificação foi justificativa das críticas de Mann, trazendo à tona o método avaliativo como valorativo acerca do exame escrito e não oral.

Mann reconheceu o valor deste método de avaliação e publicou no *Common School Journal* vários artigos, nos quais encontramos as seguintes apreciações sobre o exame escrito: - é imparcial; - é justo para os alunos; - é mais completo que as antigas formas de exame; - previne contra a interferência do professor; - verifica o aproveitamento do aluno; - isola todas as possibilidades de favoritismo; - torna a informação obtida válida para todos; - habilita todos a avaliar a facilidade ou dificuldade das questões ou uma graduação das mesmas. (SOEIRO; AVELINE, 1982, p. 17).

Foi nesse contexto que nasceram as primeiras técnicas e modelos de exames escritos, os quais passaram a ocupar espaço nas escolas e instituições de ensino norte-americano, especificamente nas escolas de Boston. Ainda não havia estudos mais complexos sobre a elaboração desses exames; de todo modo, a medida se iniciou como parte integrante do processo de avaliação. Foi nesse caminhar que a avaliação foi se expandindo – em termos de significado – e tomando forma em termos metodológicos educacionais.

Nesse século, o contexto brasileiro ainda se estabilizava entre a vinda da monarquia portuguesa para o Brasil e as supostas mudanças econômico-sociais para a não culminância da independência do país. O sistema educacional se formava e, aos poucos, alcançava alguma sistematização; a prática de exames era oriunda da característica educacional portuguesa, a exemplo dos demais países. Desse modo, a prática de exames era fundamental na certificação dos ofícios e no acesso ao Ensino Secundário e Superior.

Ao final do século XIX, algumas mudanças conduziram por novos ventos as pesquisas e estudos com testes, especificamente no campo educacional. Com a euforia decorrente da Revolução Industrial, permeada pelas mudanças no mundo da ciência moderna, as diversas áreas do conhecimento buscaram se legitimar diante do saber científico e tecnológico, sendo este capaz de controlar estudos sobre a natureza e o ser humano (CHAUÍ, 2000). Consoante Soeiro e Aveline (1982), nesse período, a França e a Alemanha trouxeram diversas contribuições concernentes à experimentação de processos mentais humanos, como a percepção e a sensação; além disso, a memória passou a ser controlada experimentalmente em laboratórios de estudos da Psicologia.

A importância das pesquisas nesse contexto se deu mais em detrimento da inteligência e sua mensuração do que do rendimento escolar; o importante era quantificar, classificar e ordenar as aptidões humanas conferidas em testes para creditar os estudos sociais

(FERNANDES, 2008a). Nesse sentido, a Psicologia passou a embasar-se no aspecto quantitativo dos dados pesquisados. O desenvolvimento da estatística e da análise fatorial aliada à medida educacional foi essencial para a ascensão da Psicometria, que posteriormente, no século XX, seria firmada pelas pesquisas de Edward Thorndike (1874 – 1949).

Em 1895, Joseph Mayer M. Rice (1857 – 1934) fez um estudo de análise comparativa entre escolas americanas a fim de conhecer os resultados do ensino de Ortografia, Aritmética, Linguagem, etc.; para isso, utilizou os testes como medida de mensuração (SOEIRO; AVELINE, 1982). Além de trazer as ideias já desenvolvidas por Mann, isto também influenciou Thorndike, que trouxe os métodos estatísticos relacionados à medida educacional.

Nota-se que a avaliação era vista como medida, mensuração, aferição das capacidades mentais que influenciavam o processo de aprendizagem. Até o início do século XX, as características relativas à avaliação se ilustram com as pesquisas de Alfred Binet (1857 – 1911), cuja pesquisa culminou na escala de inteligência, expressando o Coeficiente de Inteligência (QI) a partir de um “[...] teste adequado para a medida da inteligência e para a expressão de diferenças individuais em termos quantitativos e precisos” (SOEIRO; AVELINE, 1982, p. 19). O QI seria o coeficiente resultante da idade cronológica e mental do indivíduo, o que poderia auxiliar na educação, na idealização de classes especiais para indivíduos bem dotados ou com algum retardo.

No contexto brasileiro, a influência da Psicometria e da sua utilização na área educacional foi introduzida por Lourenço Filho (1897 – 1970)⁴ a partir dos testes ABC nos anos de 1920, quando divulgou os primeiros resultados atingidos a partir da aplicação desses testes. Diferentemente da concepção estrangeira, Lourenço Filho (1954) trouxe outra visão para o teste; além da inteligência a ser medida, a maturidade foi outro aspecto destacado no uso desses testes. Sendo seu objetivo alcançar as dificuldades das crianças na leitura e na escrita, os testes elaborados por ele foram feitos no sentido de relacionar a inteligência e a leitura, o que não encontrou consistência relacional. Logo, a demanda do educador passou a ser a elaboração de um teste que auxiliasse no grau de maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A ideia da eficiência foi traço marcante na experiência de avaliação educacional brasileira. Apesar de não se utilizarem dos testes de QI, os testes ABC também proferiam a

⁴ Lourenço Filho (1897 – 1970), educador brasileiro, conhecido como pioneiro da Escola Nova, nasceu em São Paulo, onde atuou como educador, sendo convidado, nos anos de 1920, a contribuir com a reforma educacional do estado cearense, onde deixou grande legado para as primeiras mudanças da renovação pedagógica no início do século.

lógica de melhor aproveitar aqueles mais maduros para o ensino em detrimento do reforço a ser empreendido naqueles menos maduros. Os anos de 1920 e 1930, no Brasil, decorreram de grandes índices de reprovação e evasão dos alunos das escolas públicas. Buscava-se, com ações como a de Lourenço Filho, garantir a eficiência dos custos empreendidos no sistema de educação. Esse período trouxe contribuição não somente para a avaliação educacional – quanto à elaboração dos testes e sua validade – como também para a alfabetização – reconhecendo o caráter psicológico até então não observado pelo sistema de ensino das habilidades básicas de leitura e escrita.

Algumas alterações aconteceram para que os testes de inteligência fossem aplicados em escala maior e servissem às demandas educacionais e de expedição militar, principalmente nos Estados Unidos. Os anos de 1900 a 1930 ficaram conhecidos como a Idade da Eficiência e dos Testes, pois a avaliação nesse contexto incidiu diretamente na produção de bons resultados, seja para os sistemas educativos, organizações empresariais ou setores públicos (MADAUS; STUFFLEBEAM, 2000 *apud* FERNANDES, 2008a). Estimulou-se a integração entre o método científico e o mundo econômico, consentindo na sistematização e eficiência como características principais da formação humana.

Os testes tiveram um ápice nos anos de 1920 e 1930, quando trazidos para medição de habilidades escolares. Nesse momento, os professores eram os próprios avaliadores – responsáveis pelos instrumentos de medida da inteligência de seus alunos. Até então, as teorias pedagógicas não contribuíam para a mudança do cenário então cancelado pelos testes psicométricos nas escolas.

Essa primeira fase da avaliação foi denominada por Guba e Lincoln (1989) como geração da medida⁵. Numa visão positivista, a avaliação era percebida como um mecanismo capaz de alcançar com exatidão a inteligência humana, permeada pelas habilidades de uma ação medida. Fernandes (2008a, p. 57) apresenta as seguintes características dessa geração:

- classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência; - os conhecimentos são o único objecto de avaliação; - os alunos não participam no processo de avaliação; - a avaliação é, em geral, descontextualizada; - se privilegia a quantificação de resultados em busca de objectividade, procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); - a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

⁵ As gerações da avaliação são etapas temporais e conceituais da avaliação distribuídas ao longo dos percursos que a função da avaliação denota (ESCUADERO ESCORZA, 2003). Cada geração possui uma característica marcante da avaliação, que pode ser encontrada até os dias atuais; isso dependerá do viés do avaliador que irá planejar a avaliação e para quem o fará – característico também da avaliação numa dada geração.

Estudos em torno dos exames e da atribuição de notas concretizaram características da sistematização dos comportamentos avaliados a partir dos métodos e técnicas de medida mais objetivos ou rigorosos; mesmo sendo interpretada em caráter negativo, foi a docimologia⁶ que garantiu melhor acompanhamento por parte dos avaliadores ao entendimento da avaliação (LANDSHEERE, 1976). Foram os estudos docimológicos que puderam garantir a “[...] adequação das provas aos objetivos pedagógicos, os processos de classificação, a preparação dos examinadores para a tarefa de avaliação e o recurso a métodos objetivos de apreciação dos conhecimentos [...]” (PIERÓN, 1969, p. 157 *apud* MIRANDA, 1982, p. 39).

O cenário educacional estava comprometido com as medidas educacionais e com as ciências do comportamento, influenciadas pela psicologia social. Surgia a necessidade de novos testes que medissem aptidões e sua natureza para a classificação dos indivíduos no serviço militar – contributos da Segunda Guerra Mundial. Paralelamente, as teorias da aprendizagem ganhavam foco e força diante das diferentes conjecturas – como a teoria da *gestalt*, a teoria behaviorista de Skinner, a teoria epistemológica de Piaget, dentre outras (SOEIRO; AVELINE, 1982). O cenário escolar se adequava ao contexto pedagógico, social e econômico que mais lhe conviesse – pautavam-se discussões em torno do currículo e da função da escola.

Nos anos de 1920 e 1930, os testes padronizados estiveram em alta e as teorias educacionais se estabilizaram por meio do currículo e suas práticas. Ralph Tyler (1902 – 1994), junto das considerações de John Dewey (1859 – 1952)⁷ sobre um novo modelo de escola e de educação progressista em terreno norte-americano, fez um grande estudo longitudinal do *The Eight-Year Study*, a fim de constatar o diferencial desempenho entre os vários modelos de escola que estavam surgindo. Nesse momento, Tyler evidenciou um novo modelo de avaliação, pautado em objetivos planejados e atingidos não apenas do desempenho do aluno, mas do contexto institucional escolar, do currículo e dos professores (VIANNA, 2000). Apesar de alguns desconsiderarem seu modelo nos dias atuais, esta foi, em seu tempo, a maior evolução que a avaliação poderia apresentar na área educacional.

Tyler trouxe grandes contributos para a avaliação, dentre eles características como: objetivos claros, situações, instrumentos apropriados, interpretação dos resultados,

⁶ Docimologia quer dizer “[...] o estudo sistemático dos exames (atribuição de notas, variabilidade interindividual e intraindividual dos examinadores, factores subjectivos, etc.)” (PIERÓN, 1973, p. 126 *apud* MIRANDA, 1982, p. 39). Proposto pelo psicólogo Henri Pierón no início dos anos de 1920, a docimologia pertence à adequação dos exames aos testes escolares, adequando-os aos objetivos propostos em uma classificação comparável (LANDSHEERE, 1976).

⁷ O filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859 – 1952) trouxe as características de um modelo de escola progressista, aliado às ideias de Rousseau e Platão. Dewey valorizava o indivíduo e sua potencial influência social. Para ele, o papel da escola seria desenvolver o indivíduo em um processo social e cognitivo, articulando pensamento e ação – raciocínio e espírito crítico.

fidedignidade e objetividade das medidas (ESCUADERO ESCORZA, 2003). Apesar dos avanços pensados por Tyler no campo da avaliação educacional, o contexto socioeconômico dos Estados Unidos não ajudou na concretização dos benefícios de seus estudos, quando grande recessão tomou conta nos anos de 1930, vinda com a Segunda Guerra Mundial, que perdurou até meados dos anos de 1950. A melhoria da educação não aconteceu como deveria, pois as ações que os resultados da pesquisa de Tyler delimitaram não foram utilizadas para fins de efetiva mudança.

O contexto educacional brasileiro adentrou as discussões fecundas sobre a educação e a pedagogia a partir dos anos de 1930. O movimento da Escola Nova incidiu como oposição entre liberais e conservadores, entre a pedagogia tradicional (resquícios da jesuítica e de Herbart⁸) e a progressista – a ideia da primeira se contrapunha à da segunda pela conservação científica e método indutivo não compatíveis com a demanda do desenvolvimento do indivíduo social e participativo, bem como as novas teorias de aprendizagem. Assim como a posição pedagógica revela, a avaliação se expressa na valorização de outros aspectos que não apenas o cognitivo, além de integrar outros métodos de avaliar que não somente os exames. A preparação docente, outrora estabelecida por meio do método científico, sofreu com as transformações e pensamentos modernos, evidenciando mudanças no processo de avaliação que interferiam diretamente no processo de aprendizagem.

Não há traços no contexto brasileiro que revelem estudos ou pesquisas da construção ou utilização de outros instrumentos avaliativos que não os exames. Autores como Bonamino e Sousa (2012), Gatti (2002, 2014) e Vianna (2000, 2005) ressaltam que a história da avaliação educacional brasileira incide mais fortemente nos anos de 1960, conjuntura em que o movimento da Escola Nova começou a decair por questões de adaptação contextual e de financiamento público. As decisões fundamentais para o desenvolvimento nacional se limitavam ao sistema econômico compactuando com uma pedagogia que preparasse o indivíduo a esse desenvolvimento, permitindo que traços da psicologia behaviorista de Skinner adentrasse o movimento tecnicista da educação brasileira e com ela a valorização dos testes pautados no rendimento escolar do aluno diante dos objetivos estabelecidos, conforme os de Tyler.

Vianna (2000) aponta alguns pontos críticos sobre o modelo de Tyler, dentre eles o que alguns entenderam como o julgamento de indivíduos para a ordenação segundo um critério estabelecido, diferenciando-os uns dos outros. A verdade é que Tyler não partilhava do conceito

⁸ Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) foi o expoente da pedagogia tradicional ou conservadora, pois valorizava o processo de ensino a partir do método científico, organizando em passos que consistiam numa ordenação adequada para a aprendizagem psicológica – preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação. Esse método foi incorporado, em parte, pelo ensino religioso a fim de aliar ciência e religião.

de medida, mas de avaliação como processo de investigação para analisar os pontos críticos e consistentes do currículo que era empregado. A sua avaliação tratava de contemplar a eficiência das escolas naquilo que elas mesmas se propunham a fazer. Conforme Fernandes (2008a, p. 57-58), Tyler foi o investigador norte-americano de maior influência no campo educacional com as ideias de currículo e avaliação, trazendo o primeiro “[...] como um conjunto planejado e alargado de experiências formativas que ocorriam na escola, destinadas a contribuir para que os alunos pudessem atingir um conjunto de objectivos previamente definidos”, e a segunda como “[...] o processo de avaliação do cumprimento ou não dos objectivos definidos”.

Foi na segunda geração – geração da avaliação como descrição (GUBA; LINCOLN, 1989) – que nasceu a que pode ser chamada de verdadeira avaliação educacional. Foi em Tyler que a avaliação começou a ganhar *corpus* legítimo atribuído a essa seara da ciência, destacando-se a taxonomia dos objetivos educacionais, as diversas fontes de informação – aluno, professor, currículo, instituição –, a unificação de critérios de correção e a revisão dos juízos de valor (ESCUDEIRO ESCORZA, 2003). Os anos de 1930 a 1945 ficaram conhecidos como a Idade Tyleriana, pois foi o período que mais sofreu influência das ideias de Tyler e que até hoje perduram nos sistemas educativos (MADAUS; STUFFLEBEAM, 2000 *apud* FERNANDES, 2008a).

Com o término da Segunda Guerra Mundial, os estados norte-americanos viveram um período crítico que envolvia problemas tanto econômicos quanto sociais, e o conflito ideológico entre os Estados Unidos e a União Soviética trouxe a Guerra Fria como consequência da superação do capitalismo *versus* socialismo. Quando em 1957 a União Soviética lançou ao espaço o foguete Sputnik na corrida espacial que ensejava a Guerra Fria, o contexto educacional norte-americano entrou em dúvida (ESCUDEIRO ESCORZA, 2003; VIANNA, 2000).

Ao longo dos anos de 1946 a 1957, aconteceram transformações no contexto educacional norte-americano diretamente relacionadas à avaliação educacional. A partir das perspectivas trazidas por Tyler, a avaliação foi empreendendo novas características diante de determinados contextos. Vianna (2005) traz o desenvolvimento da teoria clássica dos testes e outras abordagens como contributos desse período, além da criação de órgãos, como *Educational Testing Service* (ETS), *American Psychological Association* (APA), *American Educational Research Association* (Aera) e *National Committee on Measurement in Education* (NCME), que decidiriam e deliberariam sobre os testes padronizados e os padrões (*standards*) desses testes.

Com essas projeções em torno da avaliação educacional norte-americana e do contexto de hegemonia tecnológica da época estabelecida pela União Soviética, a sociedade e o governo norte-americano pressionaram o sistema educacional acerca dos efetivos resultados da educação científica. O conceito de responsabilidade em educação – *accountability* – foi utilizado no governo de John Kennedy nos anos de 1960, para que não houvesse desperdícios de recursos financeiros disponibilizados a programas curriculares e de avaliações, consolidando a ideia da igualdade de condições à formação escolar de todos os indivíduos.

Nesse contexto, houve altos investimentos na educação para a hegemonia científica e educativa do país, houve financiamento para escolas com programas, além dos novos recursos e tecnologias incorporados ao meio educacional. Nesse sentido, a avaliação se tornou a garantia de resultados dos investimentos realizados. Ao final dos anos de 1960, os Estados Unidos entraram em vários ciclos de recessão econômica, o que intensificou a política de *accountability* nos diversos programas sociais criados, implementando a avaliação de programas (ESCUDERO ESCORZA, 2003).

Os Estados Unidos projetaram o *National Assessment of Educational Progress* (Naep) nos anos de 1960, outro plano também internacional nos anos de 1990 que influenciou a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do Brasil, o *International Assessment of Educational Progress* (Iaep). A crítica ao modelo de Tyler evidenciou em sua base objetivos comportamentais e metodologia de análise quantitativa; a crítica estaria nos diferentes objetivos que estavam sendo “medidos” de mesma maneira. Segundo Vianna (2000), Cronbach (1963) criticou o modelo de Tyler ao mencionar a necessidade da avaliação de vários outros aspectos diante do currículo; já Scriven (1967) levantou o aspecto de determinação de valor por parte do avaliador, pois o modelo de Tyler não diferenciava os papéis dos objetivos, sendo impossibilitado de avaliar de forma significativa considerando apenas os objetivos em si.

Cronbach e Scriven levaram a essa geração importantes fundamentações à avaliação educacional já pensada por Tyler. Dois importantes ensaios – aproveitamento do curso pela avaliação de Cronbach (1963) e metodologia da avaliação de Scriven (1967) – trouxeram a caracterização da avaliação pelo juízo de valor como conteúdo intrínseco à avaliação, elevando seus níveis de atuação para a avaliação orientada para alunos e professores e para a avaliação orientada na tomada de decisões – no que se refere ao instrumento, tratamento ou programa de educação.

Apesar de concordarem em alguns aspectos, Scriven não se harmonizava com Cronbach sobre a ideia do caráter comparativo que a avaliação seria capaz de realizar entre

objetos avaliados, segundo Escudero Escorza (2003). Para Cronbach, havia problemas técnicos nos estudos comparativos que dificultavam a explicação das diferenças entre ambos, mas, para Scriven, a avaliação possibilitava um julgamento de valor diante do que é avaliado como superior ou inferior a algo, excedendo a simples descrição.

Ressalta-se ainda a distinção dos conceitos de avaliação somativa e avaliação formativa trazidas por Scriven (1967 *apud* FERNANDES, 2008a) –, cuja primeira associa-se à prestação de contas, à certificação e à seleção ao final de período estabelecido, e a segunda associa-se ao desenvolvimento e melhoria das aprendizagens e à sua regulação ao longo do processo educacional.

Além disso, outros modelos de avaliação foram propostos baseados no de Tyler. Stake (1967) propôs uma avaliação advinda do modelo de Tyler, com a diferença de que há embasamento e possibilidades acerca das causas e falhas constantes dos resultados finais. Michael e Metfessell (1967) lançaram um modelo de avaliação da eficácia de um programa; seguindo Tyler, utilizaram uma lista de critérios que os avaliadores poderiam considerar no tempo da avaliação, não só de conhecimentos intelectuais dos alunos. Já Suchman (1967) apresentou uma avaliação tendo a base de dados objetivos a serem analisados cientificamente e por uma investigação de base teórica, avaliando o fracasso ou não do programa pelos objetivos alcançados. A avaliação de referência criterial por Glaser (1963) se caracteriza por estabelecer medições de normas e critérios. Foi nesse período que a pluralidade conceitual e metodológica do conceito de avaliação aconteceu (ESCUDEIRO ESCORZA, 2003).

Nesse cenário, a terceira geração da avaliação foi empreendida, trazendo à prática avaliativa valor e juízo como conteúdo intrínseco a ela – geração da avaliação como juízo de valor (GUBA; LINCOLN, 1989). Foi a partir dessa geração que algumas ideias atinentes à avaliação começaram a surgir:

- a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; - a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; - a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; - os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; - a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação. (FERNANDES, 2008a, p. 59).

O período de 1958 a 1972 foi caracterizado pela chamada Idade do Desenvolvimento – ao alargar muitos horizontes diante dos diferentes modelos de avaliação e das diferentes perspectivas teóricas apresentadas por ela (MADAUS; STUFFLEBEAM, 2000 *apud* FERNANDES, 2008a). As características dessa geração possibilitaram o crescimento da

avaliação de programas sociais e da investigação avaliativa, segundo Escudero Escorza (2003) e Vianna (2000); os anos de 1960 e 1970 são reconhecidos como o período da pluralidade conceitual em avaliação.

De acordo com Escudero Escorza (2003, p. 22-23), há pluralidade:

- nos diferentes conceitos de avaliação – desde avaliação como processo de conhecimento dos objetivos planejados e alcançados, a avaliação como processo para julgamento de decisões, bem como a avaliação como processo de valoração e mérito de algo; - nos diferentes critérios – definição de objetivos, nas decisões de contexto político, nos padrões de julgamento, no objeto avaliado ou necessidades e expectativas contextuais; - nos processos planejados – a avaliação de objetivos comportamentais, de tomada de decisão, *goal-free*, dentre outras; - nos objetos de avaliação – alunos, professores, currículo, dentre outros; - na abertura dos resultados – preestabelecidos, de todos os efeitos possíveis, de curto e longo prazo, etc.; - nas funções da avaliação – formativa, somativa, sociopolítica, administrativa; - do papel do avaliador – interno ou externo, participante ou gestor; - nas audiências da avaliação – comunidade escolar, conselho administrativo, sociedade em geral, etc.; e - nas metodologias avaliativas – de procedimento psicométrico, quantitativo, qualitativo, naturalista, etc.

Além disso, alguns países, como Estados Unidos, França, Espanha, Portugal, foram desenvolvendo as suas práticas de avaliação educacional acreditando na necessidade de agregar tanto valor no conhecimento da realidade para implantação de políticas públicas quanto na prestação delas (FERNANDES, 2008a). O Brasil só adentrou essa prática no final dos anos de 1990, quando efetivamente implantou o Saeb⁹.

O contexto pedagógico brasileiro nos anos de 1960 foi caracterizado pelo tecnicismo – aplicação do modelo empresarial na escola –, tendo a racionalização e eficiência como parâmetros de qualidade no cenário da ditadura militar que prevaleceu dos anos de 1960 a 1970. As escolas foram marcadas pela forte natureza da filosofia positivista e da psicologia behaviorista, relacionando a educação ao processo de comportamentos desejáveis. A prática dos testes foi essencial nesse contexto, tanto pela visão apoiada em Tyler da avaliação como processo que garantia a observação dos resultados do aluno a partir dos objetivos estabelecidos para a sua aprendizagem quanto pelo desenvolvimento da docimologia, contribuindo para a elaboração e sistematização desses testes.

Em meados dos anos de 1964, o Brasil acordou com o governo norte-americano a assistência técnica e financeira necessária à implantação da reforma no ensino, objeto da Lei

⁹ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb avalia os sistemas educacionais brasileiros, tornando-se subsídio para a formulação e reformulação e monitoramento das políticas públicas educacionais, das diversas esferas, federal, estadual e municipal. O Saeb é composto por três avaliações: Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, ‘Prova Brasil’, que avalia censitariamente os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas; Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica, que avalia de forma amostral alunos das redes privada e pública do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, e ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, que a partir de 2013 avalia censitariamente os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental” (CARVALHO, 2014, p. 13).

nº 5.540/1968 – quanto ao ensino universitário – e da Lei nº 5.692/1971 – quanto ao 1º e 2º graus. A reforma se pautou em três pilares: (1) educação e desenvolvimento: formação de mão de obra especializada; (2) educação e segurança: formação do indivíduo com espírito nacionalista; e (3) educação e comunidade: criação de conselhos para relação escola e comunidade (ARANHA, 2006). A partir daí, vê-se a influência dos princípios norte-americanos na educação brasileira, sendo nesse contexto que alguns primeiros estudos e levantamentos avaliativos foram realizados, como o da Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências (Funbec) nos anos de 1960 e 1970 no tocante à avaliação de programas e currículos em Física, Matemática, Química, Biologia e Geociências, orientado pela especialista norte-americana Hulda Grobman; como o instrumento de avaliação somativa produzido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) a partir do *Iowa Basic Skills* com o auxílio de norte-americanos como Anne Anastasi, Frederick Davis e Robert L. Ebel nos anos de 1960 (VIANNA, 2005).

Nos anos de 1970, várias pesquisas foram realizadas e posteriormente publicadas nas revistas “[...] *Educação e Seleção* (1980-89) e, a partir de 1990, em *Estudos em Avaliação Educacional* [...]” (VIANNA, 2005, p. 160). Tratavam sobre o acesso ao Ensino Superior, os instrumentos de avaliação e suas características diante das perspectivas da psicometria. Segundo Vianna (2005), houve o interesse em divulgar atividades nos modelos de avaliação como o de Stufflebeam e Guba. No entanto, poucos foram os trabalhos realizados nessa metodologia com continuidade para *publicização*.

Gatti (2014, p. 14) apresenta a pesquisa realizada entre 1978 e 1982 pela Fundação Carlos Chagas (1981), financiada pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), que objetivou “[...] avaliar a política nacional de educação, enfocando a seletividade da educação, utilizando-se desde dados demográficos até estudos de caso”. Além disso, na década de 1980, uma experiência inovadora trouxe novos desafios aos avaliadores e instituições de pesquisa e avaliação brasileiros. O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural), planejado em 1977, coletou dados em 1981, 1983 e 1985 de crianças da 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental dos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco em parceria com a Fundação Cearense de Pesquisa e a Fundação Carlos Chagas, por meio do financiamento do Banco Mundial (GATTI, 2014; VIANNA, 2005).

O Edurural foi a primeira grande experiência brasileira em avaliação educacional que não se limitou ao rendimento escolar, realizando também “[...] estudos de caso sobre a atuação dessas escolas nos limites das relações socioeconômico-culturais locais” (VIANNA, 2005, p. 161). A avaliação de diversas variáveis, como condições da escola, perfil docente, perfil familiar, dentre outras, permitiu entender o baixo rendimento escolar dos alunos naquele contexto.

No final da década de 1980, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) realizou uma ampla avaliação do rendimento escolar de alunos do 1º grau da rede pública em todo o Brasil (GATTI, 2014; VIANNA, 2005). *A priori*, a avaliação previu identificar os pontos críticos de desempenho dos discentes no currículo da 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, a fim de subsidiar a ação docente no reforço daqueles componentes curriculares. A avaliação abrangeu 27.455 estudantes de 238 escolas de 69 cidades brasileiras (GATTI, 2014; VIANNA, 2005).

Esse projeto, que foi desdobrado pela Secretaria da Educação do Paraná envolvendo alunos de sete cidades e depois de outros 22 municípios, seria também motivação para a avaliação do rendimento de estudantes das escolas privadas do 1º grau promovida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 1991 (VIANNA, 2005). Nesse sentido, o objetivo era comparar o rendimento dos aprendizes da escola pública e privada; mediante os resultados, percebeu-se que ambas as escolas não poderiam ser categorizadas como ruins e/ou boas. Ressaltam-se aqui as afirmações de Cronbach com relação aos estudos comparativos em avaliação, dado que há que se delimitar e preservar as diferenças contextuais em comparação a um julgamento, classificar, o que, neste caso, não suscita essa aparência.

Outra experiência que relacionou variáveis sobre escolaridade e aspectos socioeconômicos foi o projeto de avaliação nacional realizado pela Secretaria de Ensino de 2º Grau (do Ministério da Educação) com o financiamento do Banco Mundial e parceria científica da Fundação Carlos Chagas sobre o desempenho de alunos da 3ª série do Ensino Médio. As cidades de Fortaleza, Salvador, São Paulo e Curitiba participaram com uma amostra de 3.972 sujeitos de escolas técnicas federais, estaduais particulares e públicas, dentre outras. O estudo mostrou o alto desempenho dos discentes das escolas técnicas federais, do que já se desconfiava, no entanto não se evidenciaram os seus motivos (VIANNA, 2005).

Foi no início dos anos de 1990 que o Ministério da Educação, junto ao Inep, implantou o Saeb com a finalidade de levantar dados acerca da realidade educacional brasileira. Foi aplicado nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (5º e 9º anos atualmente) e no 3º ano do Ensino Médio (3ª série atualmente), vislumbrando três eixos: rendimento do aluno; perfil e prática docente; e perfil dos diretores e formas de gestão escolar. O processo de avaliação do Saeb foi crescendo à medida que os aportes teóricos estrangeiros iam sendo discutidos e consolidados no contexto nacional. A cada ano, iam se aprimorando as técnicas de coleta de dados, os instrumentos avaliativos, a construção de matriz de referência¹⁰ diante de um embasamento teórico – como então se vê nas competências de Perrenoud (2001).

¹⁰ A matriz de referência é um “[...] documento que compreende uma referência de competências e habilidades fundamentais àquele ano/série, é utilizada na elaboração de itens das avaliações em larga escala e

A partir disso, surgiram várias iniciativas estaduais e municipais de avaliação dos sistemas de ensino de sua responsabilidade. Gatti (2014) e Vianna (2005) trazem algumas experiências de avaliação que surgiram no Brasil – as quais, em outro momento, serão abordadas em detalhes neste estudo –, são elas: a Avaliação da Jornada Única do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo em 1992; a Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais em 1992; o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo em 1996; o Sistema de Avaliação do Estado do Paraná em 1995; o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará em 1996; o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado da Bahia em 1999; a avaliação externa do Programa de Governo Escola Nova do Rio de Janeiro em 1990; e as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do estado de Pernambuco em 1987.

Ao final dos anos de 1990, a lógica pedagógica havia se reconstruído. Com as diversas transformações no cenário social, econômico e cultural no contexto brasileiro, a educação passou a ser direito de todo cidadão diante das legislações, como da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (que desde 1961 apontava princípios e normas gerais). A lógica do governo neoliberal, característica das próximas eleições a partir de Fernando Collor (1990-1992), deflagrou a importância de políticas públicas e conseqüentemente o florescimento das políticas de monitoramento e avaliação como um regime de prestação de contas das agências financiadoras dessas políticas, a exemplo da política de *accountability* dos Estados Unidos em 1960.

Nesse sentido, a prática avaliativa começou a se estabelecer a partir do seu desenho e necessidade contextual. As investigações no campo da avaliação educacional configuraram um cenário de urgente mudança. Guba e Lincoln (1989) respondem à ausência dessa visão pluralista da avaliação, do tradicional reconhecimento do método positivista e do não envolvimento de todas as partes envolvidas no processo (avaliativo) como brechas não respondidas nas gerações anteriores. Diante disso, ao final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, a quarta geração ofereceu uma visão alternativa às avaliações até então explanadas.

A avaliação como negociação e construção foi a quarta geração que Guba e Lincoln (1989) propuseram. Nessa nova perspectiva, a avaliação é promovida em um processo negociável e interativo, sem parâmetros ou enquadramentos; a sua epistemologia se dá no campo do construtivismo (FERNANDES, 2008a). Os frutos da quarta geração de avaliação germinarão e se relacionarão ao fato de que cada avaliador termina construindo o

compreende objetivos educacionais estimados para dado ano/série”, não deve, portanto, ser comparada a um currículo, mas entendida como um “recorte” dele (CARVALHO, 2014, p. 54).

seu próprio modelo em cada investigação avaliativa, em função do tipo de trabalho e circunstâncias (ESCUADERO ESCORZA, 2003).

Diferentes conceitos e critérios, processos e objetivos plurais, variados papéis para o avaliador e distintos relatórios e metodologias foram estabelecidos para os modelos de avaliação que vieram desde a lógica “clássica” de Tyler à avaliação responsiva de Stake – composição entre um modelo formal e outro informal; o primeiro, de Tyler, depende de comparações controladas e testes padronizados; já o segundo, de Stake, conduz a observações casuais, objetivos implícitos e julgamentos subjetivos (VIANNA, 2000).

A quarta geração oferecia uma visão alternativa às avaliações ao final dos anos de 1980 (GUBA; LINCOLN, 1989). As características da avaliação são: avaliação como processo sociopolítico, conjunto de colaboração, processo de ensino/aprendizagem, processo contínuo, recursivo e altamente divergente, processo emergente, resultados imprevisíveis, processo que cria a realidade. Para isso, a função do avaliador consistia em ser técnico, analista e juiz, recorrendo a dados qualitativos e os interpretando (PATTON, 1980) como historiador e iluminador, mediador de juízos com papel ativo no contexto sociopolítico concreto (ESCUADERO ESCORZA, 2003).

Nesse sentido, a avaliação educacional deveria viabilizar as demandas que emergiam desse contexto nos aspectos econômicos, sociais, culturais e históricos, a fim de estabelecer relações fidedignas entre dados coletados e identificados por meio dela. A metodologia da avaliação deveria ser hermenêutica, preocupada em gerar conceitos, demandas, preocupações da população avaliada, para que a avaliação não só pudesse gerar relatórios de resultados, mas que pudesse ser o próprio reciclar dessa ação em um contexto mais amplo (GUBA; LINCOLN, 1989).

Diante disso, Fernandes (2008a, p. 62-63) aponta algumas características que emergiram dessa geração da avaliação:

1. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.
2. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.
3. A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.
4. O *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequência e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem.
5. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala.
6. A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula.
7. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.

Nesse sentido, por uma quebra de paradigma antes limitador do ponto de vista da construção do conhecimento e de novas estratégias para tal, a educação também se revela como transformadora de uma dada realidade, e não seu resultado. A pedagogia, no contexto brasileiro, desde o final dos anos de 1980, passou a ser discutida e refletida à luz de vários autores nacionais e estrangeiros, que se incorporaram à abordagem qualitativa em uma perspectiva construtivista do conhecimento.

A pedagogia histórico-crítica, como tendência pedagógica¹¹, aproxima-se da abordagem de avaliação educacional trazida na quarta geração, para além das avaliações dos sistemas educacionais; a avaliação em sala de aula é percebida como uma oportunidade de regular e melhorar a aprendizagem, e não somente de certificar o aluno, vislumbrando seu contexto social, político e cultural (FREIRE, 1994; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999). Desse modo, a abordagem metodológica da avaliação é discutida a partir da sua epistemologia.

Na conjuntura atual do século XXI, a avaliação se apresenta também numa outra perspectiva: a social. Os setores público e privado têm realizado processos avaliativos e de monitoramento com vistas a compreender e ressaltar os seus resultados e competências. No entanto, a avaliação da quarta geração não compreendeu que o percurso metodológico empreendido deveria ser deliberado a partir do coletivo e em consonância com a perspectiva cultural daquele contexto (BOUCHARD; FONTAN, 1998).

O contexto que pouco tem emergido em solo brasileiro diz respeito à economia social e como ela se instaura e desenvolve no terceiro setor. As autoras Bouchard e Fontan (1998) são professoras e pesquisadoras na Universidade de Québec, no Canadá, e trazem à tona a pouca satisfação com o modelo de avaliação disposto em Guba e Lincoln (1989) para suprir a demanda do contexto cultural atípico das organizações do terceiro setor, que se envolvem, por sua vez, das decisões coletivas dos vários envolvidos.

Para Bouchard e Fontan (1998), a avaliação deve ser um processo estratégico, participativo, político e coletivo. A avaliação então se caracteriza por vincular-se ao planejamento antes projetado, com envolvimento de parceiros e gestores no mesmo processo, da organização às decisões compatíveis, chegando nos resultados. Além disso,

¹¹ As tendências pedagógicas foram sistematizadas por Saviani (1983) e posteriormente sistematizadas em Libâneo (1998). Divididas em liberais e progressistas, as primeiras sustentam a ideia de que o aluno deve ser preparado para papéis sociais de acordo com as suas aptidões, aprendendo a viver em harmonia com as normas sociais (classes sociais); as segundas trazem para a formação do aluno dentro de uma análise crítica das realidades sociais, manifestando as finalidades sociopolíticas da educação. De modo geral, as tendências liberais são a tradicional – compreendem o ensino jesuítico e a pedagogia tradicional –, a Escola Nova e a pedagogia tecnicista; enquanto as tendências progressistas estão entre a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a pedagogia histórico-crítica. Cada uma se caracteriza pelo contexto político-econômico e sociocultural vivido ao longo da história, diversificando o papel da escola e as ações docentes.

considera-se a avaliação como uma atividade política por abrir a possibilidade de conduzir-se junto à responsabilidade social dessas organizações. E o coletivo, nessa avaliação, apresenta-se nas relações entre os diferentes grupos e partes que integram o todo em uma economia social, buscando congregar opiniões e valores dos grupos macro e micro.

A quinta geração, trazida por essas autoras e outros estudiosos, como David Fetterman (2001), a partir do conceito de avaliação de empoderamento, traz características sutis ao campo de avaliação que são pertinentes não somente no contexto de organizações, mas também no de instituições de ensino que se evidenciam como tais. Em Fetterman (2001), são princípios básicos dessa avaliação: melhoria, propriedade comunitária, inclusão, participação democrática, justiça social, conhecimento comunitário, estratégias baseadas em vivências, capacitação, aprendizagem organizacional e responsabilidade. Percebe-se que, na conjuntura atual, a quinta geração da avaliação estimula não só o planejamento e o desenvolvimento da avaliação, mas condições que a estimulam, em princípio, a uma retroalimentação, ou seja, a uma avaliação da avaliação e sua continuidade pelos próprios envolvidos no processo.

Apesar de não se evidenciar uma avaliação educacional que ocupe os espaços escolares de forma organizacional, prevê-se que essa realidade poderá se efetivar assim que os pesquisadores e avaliadores estiverem conscientes do papel e da propriedade que a avaliação representa para uma sociedade e seus aspectos em termos epistemológicos, teóricos, metodológicos e conceituais.

2.2 Perspectivas e vertentes da avaliação educacional: um percurso do desempenho do aluno às políticas de formação (valorização) de professores

Considerando a contextualização conceitual, histórica e cultural realizada acerca da avaliação educacional no tópico anterior, faz-se necessário detalhar a sua implantação nos estados e municípios brasileiros, perpassando pelas experiências estrangeiras – significativas referências para essa realidade. De acordo com Guba e Lincoln (1989), as gerações da avaliação revelam um caminhar de desafios e sucessos ante o esforço de pesquisadores em a consolidarem como modelo, função e critério a partir dos diferentes cenários socioeconômicos e políticos.

Diante disso, o desenvolvimento do percurso aqui traçado se fará tendo como base as primeiras explorações de avaliação educacional relacionadas ao desempenho do aluno até aquelas que se fundamentam na melhoria da formação docente. Para tanto, serão utilizadas

como parte da referência teórica as gerações brasileiras pontuadas por Bonamino e Sousa (2012) a partir da experiência nacional no desenvolvimento das avaliações em larga escala.

O recorte proporcionado a esse tipo de avaliação se dá pelo seu caráter de tomada de decisão dos grandes intervenientes do sistema educacional diante das políticas que dirigem a qualidade do serviço educacional no país. Além disso, a proposta de acompanhar o percurso das avaliações em larga escala ressalta a sua importância como política de acompanhamento da qualidade do sistema de ensino, que sugere mudanças nos diversos setores que o formam.

As avaliações educacionais brasileiras vieram aprofundar-se no campo das pesquisas em meados dos anos de 1960, quando os instrumentos avaliativos passaram a assegurar critérios e técnicas mais objetivos, possibilitando o seu uso efetivo em processos de seleção e exames, como o caso dos vestibulares (GATTI, 2002). Nesse mesmo período, os estados norte-americanos se aperfeiçoavam nas avaliações em larga escala, participando da política de *accountability* – responsabilidade educacional –, avaliando seus sistemas de ensino a partir do desempenho dos alunos, currículo, gestão escolar e professores. Havia a preocupação em prestar contas do investimento com base nos resultados alcançados (VIANNA, 2000, 2005).

Essa experiência adentrará o contexto brasileiro somente no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, possibilitando a avaliação como caminho para a administração dos intervenientes do processo educacional em sua base – escolas, professores e pais –, envolvendo-os na responsabilização pelo desempenho dos estudantes. Entretanto, a realização das avaliações em larga escala no Brasil, nesse período, altera o que se compreende de uma política de *accountability*.

Bonamino e Sousa (2012, p. 375) trazem as primeiras avaliações em larga escala desse período como uma “[...] avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo”. Nesse primeiro momento, é possível destacar as experiências pontuais em avaliar os programas/currículos, como a Funbec e a FGV; o projeto Edurural, que relacionou variáveis do contexto educacional nordestino nos anos de 1970; a iniciativa do Inep nos anos de 1980 na avaliação de rendimento escolar de alunos do 1º grau da rede pública; a experiência do Ministério da Educação e do Banco Mundial nos anos de 1980 na avaliação dos alunos da 3ª série do Ensino Médio; e a experiência do Saeb, já nos anos de 1990, pelo Ministério da Educação e Inep (VIANNA, 2005).

Nesse primeiro período de avaliação, não se ressaltou o caráter de responsabilização, pois o momento inicial tinha como função o diagnóstico que serviria como

indicador das políticas necessárias a serem adotadas pelo país. O exemplo mais significativo é o Saeb, cuja finalidade “[...] configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 376). O Saeb passou por diversas mudanças, do intervalo de tempo de aplicação dos testes às séries/anos da Educação Básica a ele integrados.

Nos anos de 1995, foram introduzidas mudanças metodológicas no Saeb que conceberam comparações possíveis entre o desempenho de alunos e séries, a saber:

i) inclusão da rede particular de ensino na amostra; ii) adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos; iii) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); iv) priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); v) participação das 27 unidades federais; vi) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 377).

Apesar da avaliação dos alunos nas habilidades de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental e Médio – com a formalização de matrizes de referência para tal –, o Saeb não interferia na elaboração ou avaliação dos currículos de estados e municípios. Por esse motivo, a geração de avaliação como diagnóstico, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), concebeu o Saeb como adequado para indicar e monitorar a Educação Básica em sua qualidade de oferta, não estendendo sua função à responsabilização de gestores, diretores ou professores.

Nesse sentido, estados e municípios sentiram a necessidade de detectar os verdadeiros problemas de seus desempenhos nos níveis do sistema de ensino avaliados – Fundamental e Médio. Os estados de Minas Gerais e do Ceará criaram os seus sistemas de avaliação a fim de constatarem uma realidade mais detalhada e palpável: em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Pública (Simave); e, em 1992¹², o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica¹³ (Spaace), respectivamente. Além disso, outros estados e municípios foram conduzindo realizações sinônimas, como já destacado em Gatti (2014) e Vianna (2005).

¹² Bonamino e Sousa (2012) e Gatti (2014) diferem quanto às datas de implantação do sistema de avaliação no estado do Ceará, possivelmente em decorrência das diferentes nomenclaturas que o sistema teve desde 1992, suscitando a dúvida quanto à implementação de um sistema de fato. Segundo Cassettari (2006), o governo implementou o sistema em 1992, sendo então chamado de Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª séries, sendo, somente em 1996, nomeado de Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará (Spaace).

¹³ “[...] o estado do Ceará desenvolve uma política perene de avaliação da educação básica através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) e por meio da Secretaria da Educação do Estado (Seduc). Esse programa tem como objetivo fornecer subsídios para a formulação e o monitoramento das políticas educacionais, possibilitando aos professores e gestores um diagnóstico da educação pública. O Spaace aplica testes de desempenho (2º, 5º e 9º anos do EF e 1ª, 2ª, 3ª séries do EM) e questionários

A criação desses sistemas estaduais de avaliação inicia um novo processo que não só o de diagnóstico da sua realidade, mas também o de responsabilização dos intervenientes do sistema de ensino. Ceneviva (2005 *apud* BONAMINO; SOUSA, 2012) explica que a política de responsabilização se refere a duas formas sucintas: participação e contestação pública. A primeira, com expressão vertical de controle, demanda a participação popular apenas na consulta eleitora; a segunda, como parte da fiscalização do serviço do governante, é institucional.

No entanto, atualmente, a partir das formas de transparência e responsabilidade por que ocorrem as políticas e ações públicas, outros dois aspectos de participação e controle social sobre as ações do governo são conclamados: o controle social e o controle de resultados, sendo esses processos que buscam o desempenho de políticas e programas governamentais, bem como seus resultados por meio da participação social (CENEVIVA, 2005 *apud* BONAMINO; SOUSA, 2012). Dessa forma, a avaliação de programas e de políticas públicas ganhará força no tocante ao julgamento de desempenho destas e da prestação de contas à população. É nesse sentido que os mecanismos de responsabilização se fortificarão.

A segunda e terceira geração, conforme pontuam as autoras, estão vinculadas a exemplos que trarão a responsabilização como característica e mudanças nos aspectos resultantes da avaliação. Para a segunda geração, está a Prova Brasil como exemplo; e, para a terceira, as avaliações de São Paulo e Pernambuco (BONAMINO; SOUSA, 2012).

A Prova Brasil integrou-se ao Saeb como uma avaliação diferente em abrangência e tempo de aplicação, bem como divulgação em uso dos resultados, tendo sido implantada pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2015. A Prova Brasil, também conhecida como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), avaliaria a partir de então censitariamente os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (4^a/5^o e 8^a/9^o séries/anos), coexistindo com ela a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que se manteve amostral de acordo com o Saeb.

Os resultados da Prova Brasil passaram a ser conhecidos por toda a rede, municípios, estados e nação, além de ser alcançável numa realidade mais tangível pelo caráter censitário. Com dois anos de implementada, a sua funcionalidade passou a ser complementar aos dados do Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), junto dos dados do Censo Escolar, que considerava o estabelecimento de metas de acordo com o índice calculado entre o desempenho dos alunos na Prova Brasil e a taxa de evasão e repetência emitida pelo

contextuais que permitem, no âmbito dos gestores municipais, tecer reflexões, elaborar e monitorar suas políticas, programas e projetos educacionais (CAED, 2017)” (FREIRE *et al.*, 2017, p. 440).

censo. Nesse sentido, “[...] o princípio básico de tal indicador é o de que a qualidade da educação envolve que o aluno aprenda e passe de ano” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 379).

A partir da divulgação dos resultados por meio de boletins, a Prova Brasil se caracterizou por contextualizar os dados de desempenho dos discentes a partir da relação entre as escalas das redes municipal, estadual e federal. A mídia começou a fazer *rankings* das escolas destacando altos e baixos resultados, o que desencadeou uma maior preocupação sobre a própria avaliação. Segundo Bonamino e Sousa (2012), no ano de 2009, as matrizes de referência do Saeb foram distribuídas em todas as escolas; no mínimo, esperava-se também maior transparência do processo avaliativo para que as escolas não fossem “pegas de surpresa” quanto ao desempenho de seus alunos.

Estados e municípios também se prontificaram a inovar em mudanças nos seus sistemas, de forma a possibilitar comparações entre escolas. Isso recorda o conflito entre os modelos avaliativos de Scriven e Cronbach, quando o primeiro compreende a eficiência do caráter comparativo dos estudos avaliativos e o segundo não, vendo problemas técnicos no que se refere à comparação de diferentes programas (ESCUADERO ESCORZA, 2003).

Nesse sentido, por mais que evidencie apenas um programa educacional do ensino público brasileiro, ressalta-se que não havia um documento de currículo base, apenas parâmetros que serviriam como norte para a construção do currículo de cada rede de ensino e escola. Apesar da característica comparativa, a avaliação nesse sentido ainda não permitiria uma política ativa de responsabilização; esta se dará de maneira branda, muito implícita ao que as escolas fazem em termos de ensino – base curricular – e como fazem – metodologias aplicadas (BONAMINO; SOUSA, 2012). Com os resultados divulgados e as metas analisadas, não havia ainda nenhuma forma de sanção ou premiação distinta do que revela a geração posterior.

A *publicização* da matriz de referência com modelos de questões das avaliações em larga escala do Saeb foi relevante para que muitos a entendessem como um “currículo” a seguir pela escola, e não como um documento orientador de habilidades e competências mínimas para a elaboração das questões do teste (CARVALHO, 2014). Considera-se, então, um grande desafio que se começa a constituir no cenário escolar: o “[...] ensinar para o teste [...]” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383). O mesmo Gatti (2007) afirma que o conhecimento da matriz de referência pode trazer orientação ao ensino, bem como treinamento para a aquisição de bons resultados nas provas. Essa visão da avaliação será fundamental para o entendimento da ação docente diante das avaliações em larga escala, pois

os professores passam a compreendê-la como responsabilização por suas ações, sendo, pois, bonificados ou não a partir disso.

A terceira geração compreendida por Bonamino e Sousa (2012) revela as diferenças no uso dos resultados que as avaliações em larga escala projetam; para tanto, dois exemplos são mencionados, o do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), de 1996, e o do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe), de 2000. Ambas as avaliações, além do caráter de diagnosticar dados e conferir metas e suas responsabilizações, instituíam a concessão de bônus de desempenho às escolas que atingissem as metas planejadas.

De acordo com Bonamino e Sousa (2012, p. 383), “[...] avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos”. E, com isso, problemas relacionados ao ensino e à gestão educacional iniciam-se, como o “ensinar para o teste”, tornando a avaliação como sinônimo de teste (avaliação em larga escala), o “currículo mínimo”, a falta de conhecimento dos gestores públicos sobre os conceitos de educação e avaliação diante das políticas de bonificação ou reconhecimento, dentre outros.

Além disso, as pesquisas também mostram que a primeira geração de avaliação em larga escala, ou seja, a avaliação sem consequências, minimiza esses problemas, porque os diretores e professores veem-se menos ameaçados pela avaliação e podem assumi-la, ou não, com maior liberdade. Nesse contexto, em contrapartida, tais profissionais raramente se sentem obrigados a prestar conta dos resultados de seu trabalho ou têm motivação para inteirar-se dos resultados das avaliações e para levá-los em consideração em sua atuação educacional e pedagógica. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386).

A cultura escolar que as avaliações em larga escala têm revelado no contexto brasileiro repercute na limitante possibilidade de estendê-las junto aos docentes, visto a política de responsabilização que estreita a oportunidade de avaliar para aprimorar a carreira, a ação e a reflexão docente. As avaliações em larga escala, como melhoria da qualidade da educação, tornaram-se desafiadoras; por si só, elas não a melhoram, e as ações que as fortificariam dentro de uma cultura de aprimoramento e melhoria são descontínuas e esvaziadas pelas mudanças dos gestores políticos e os planos de ação que os garantem no poder (GATTI, 2007).

Ao se pensar em qualidade da educação, talvez seja o desempenho do aluno que venha à tona, porém a qualidade compreende muito mais do que o aspecto cognitivo a ser mensurado no papel. De acordo com Gatti (2007), a qualidade da educação é permeada por aspectos próprios da filosofia educacional, pelo papel social que a educação desempenha, não

somente no sentido do trabalho ou utilidade da instrução, mas na formação de valores, de cultura, de convivência e de solidariedade. Por isso, as avaliações em larga escala não devem apenas limitar-se às questões políticas de acesso, mas também de permanência e de boa permanência.

Igualmente as avaliações em larga escala devem capturar aspectos da realidade que não privilegiam apenas o olhar para o desempenho do aluno, mas outros fatores que o influenciam diretamente. O Saeb, ao longo do tempo, coletou em seus instrumentos diferentes variáveis possíveis relacionáveis ao desempenho do discente, todavia pouco trouxe estudos e pesquisas que investissem nessa perspectiva num olhar pormenorizado a escolas, municípios e estados. Atualmente se vê algum esforço diante da implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹⁴ em relacionar indicadores contextuais – nível socioeconômico e formação docente e de desempenho –, participação e proficiência da avaliação a partir de boletins eletrônicos para conhecimento dos envolvidos.

Os indicadores contextuais permitem entender aspectos do trabalho escolar para além do desempenho do estudante; nesse caso, o indicador socioeconômico “[...] situa o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um desses estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos” (INEP, 2013, p. 3). São divididos sete grupos nesse indicador, sendo o grupo 1 referente àqueles de nível socioeconômico mais baixo e o 7 referente àqueles de nível socioeconômico mais alto.

O indicador de formação docente compreende o curso de formação do professor atuante no 3º ano do Ensino Fundamental.

É calculado a partir da formação inicial dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que lecionam Língua Portuguesa e Matemática na escola, apresentando o percentual dessas disciplinas que são regidas por professores que possuem Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa ou Matemática, respectivamente, ou Bacharelado em Pedagogia, Língua Portuguesa ou Matemática com o devido curso de complementação pedagógica. (INEP, 2013, p. 4).

Nota-se que a formação docente, como indicador contextual da ANA, refere-se apenas à formação inicial do professor quanto à sua “certificação” para a docência. Mas seria

¹⁴ A ANA foi instituída pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, como avaliação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), cuja finalidade era alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, contando com formação de professores, recursos didático-pedagógicos, gestão articulada e avaliação nacional. A função da avaliação, isto é, da ANA, seria a de aferir a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes ao término do 3º ano do Ensino Fundamental; para tanto, além do desempenho do aprendiz, eram coletados dados sobre a estrutura da escola, a gestão e o corpo docente.

esse o único indicador para se estabelecer como contextual ao desempenho do educando, para este ator que incide diretamente na sua aprendizagem?

Certamente, a avaliação de docente que parte dos resultados dos alunos como instrumento de política educacional apresenta desafios e riscos, tanto em relação aos juízos de valor nela impressos, assim como aqueles juízos que são formados após sua implementação. Outro risco que merece destaque se dá em relação à adequação e pertinência de se transpor uma dada metodologia de um contexto original de investigação científica e acadêmica para uma ação que acarretará consequências e possíveis efeitos nas unidades escolares e nos diversos atores sociais nelas envolvidos, especialmente os professores. (SILVA; MORICONI; GIMENES, 2013, p. 91).

Modelos de avaliação que empregam a nota de desempenho dos educandos como referência de desempenho da escola deixam de observar valores contextuais da ordem socioeconômica, por exemplo. As notas atribuídas de maneira pontual por meio dos testes avaliativos não correspondem à reflexão de objetivos planejados e atingidos, visto a ausência de perfil inicial ou diagnóstico desse discente. Além disso, outros fatores se apresentam como fundamentais no desempenho estudantil, por exemplo:

[...] o tamanho da turma, a qualidade do material didático utilizado, o tempo destinado ao ensino, a disponibilidade de especialistas e tutores que possam oferecer apoio e suporte ao professor, o clima relacional da escola, bem como a utilização de outros recursos pedagógicos, como livros, computadores, laboratório de ciências, entre outros [...], podem-se destacar outros aspectos não relacionados diretamente com o ambiente escolar [...]: as características socioeconômicas e culturais da clientela atendida, os diferentes níveis de habilidade e motivações dos estudantes, as múltiplas experiências pessoais dos discentes, a influência dos pais e de demais professores naquele determinado período ou em momento anterior. (SILVA; MORICONI; GIMENES, 2013, p. 95).

São muitos os fatores que podem desencadear o desempenho positivo ou negativo dos estudantes nas avaliações em larga escala, por exemplo, e uma visão de responsabilização sobre um único ator dentre tantos outros intervenientes no processo não condiz com o caráter real e contextual do processo de ensino e de aprendizagem, o que mais adiante também será discutido sobre a caracterização do docente não singular a competências e habilidades postas à prova, mas integral e de ampla visão contextual.

De acordo com Silva, Moriconi e Gimenes (2013), o professor, como ator contextual que, em parte, justificará aquele resultado obtido pela política em evidência, encontrará estratégias ou subterfúgios para selecionar turmas ou escolas a lecionar. É inevitável que a escolha exponha escolas e turmas de alto desempenho resultante dos testes, no entanto, quando não se pode escolher, há outras ações que caracterizarão a ação docente: a redução do currículo para a matriz de referência da avaliação em pauta e o *ensinar para o teste*.

Algumas pesquisas ressaltam que a política de *accountability*, mais especificamente da terceira geração no contexto brasileiro, segundo Bonamino e Sousa (2012), tem cultivado a responsabilização do professor pelo desempenho do aluno. Essa cultura incide na forma e visão de avaliação desse profissional. A divulgação dos resultados dessas avaliações em âmbito mais amplo envolve dois tipos de responsabilização: a branda – *low stake*, que abrange o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre os resultados, resultando, com isso, numa responsabilização de caráter mais simbólico; e a forte – *high stake*, que compreende sanções ou recompensas a partir dos desempenhos obtidos e divulgados, carreando, com isso, uma consequência de caráter material à escola, aos gestores e aos professores (SILVA; MORICONI; GIMENES, 2013). Em referência a Santos *et al.* (2012), a política de avaliação docente nos estados brasileiros se apresenta sob a lógica da recompensa ao professor por meio do desempenho medido dos estudantes nas avaliações em larga escala. Ademais, esse desempenho discente garante também a bonificação ou não de investimentos financeiros na escola e em seus profissionais, observando a forte responsabilização sobre esses atores.

A finalidade da *accountability* [...] envolve a coleta de dados para determinar a extensão a que os professores conseguiram mínimos níveis aceitáveis de competência e áreas prescritas ou padrões de desempenho. A preocupação com a *accountability* tendeu a dominar os pensamentos e ações dos funcionários de escola encarregados da responsabilidade pela avaliação dos professores. O interesse na avaliação para efeitos de desenvolvimento profissional, no entanto, tem aumentado continuamente. Tal avaliação tem, como sua preocupação central, a coleta de dados para auxiliar os professores que são minimamente competentes a continuarem crescendo. (DUKE; STIGGINS, 1990, p. 116-117, traduziu-se)¹⁵.

Assim caminham os sistemas de avaliação docente, que têm com uma de suas funções: o desenvolvimento profissional do professor – por meio da avaliação de caráter formativo e da responsabilização (*accountability*) deste – pela avaliação de caráter somativo. A avaliação formativa ocorre no decorrer do processo, a fim de gerar informações para promoção do aprimoramento de algo; já a avaliação somativa se conduz ao final de um processo, a fim de julgá-lo em sua importância ou valor (SCRIVEN, 1967 *apud* VIANNA, 2000).

¹⁵ No original: “*The accountability purpose [...] involves the collection of data to determine the extent to which teachers have achieved minimum acceptable levels of competence and prescribed areas or performance standards. Concern over accountability has tended to dominate the thoughts and actions of school officials charged with the responsibility for teacher evaluation. Interest in evaluation for the purpose of professional development, however, has been steadily increasing. Such evaluation has, as its central concern, the collection of data to assist teachers who are at least minimally competent in continuing to grow*” (DUKE; STIGGINS, 1990, p. 116-117).

Scriven (*apud* STUFFLEBEAM, 2013, p. 78, traduziu-se)¹⁶ “[...] também distinguiu nitidamente entre o que considerava objetivo constante da avaliação – avaliar o valor de alguma coisa – e seus vários papéis, incluindo especialmente o que ele denominou usos formativos e somativos dos achados da avaliação”. Nesse sentido, não se pode empreender modelos, mas finalidades, propósitos, funções, papéis da avaliação nesses aspectos, pois os seus contextos e *stakeholders* serão distintos.

As razões mais comuns para se fazer avaliação são: (i) identificar as melhorias necessárias para o avaliado (avaliação formativa); (ii) apoiar as decisões sobre o programa, incluindo decidir se foi um uso adequado dos fundos empregados (avaliação sumativa); e (iii) simplesmente ampliar ou aperfeiçoar nosso corpo de conhecimento avaliativo (avaliação subjetiva, como em ‘melhores práticas’ e ‘estudos de lições aprendidas’, e quase todas as avaliações por historiadores). (SCRIVEN, 2013, p. 3, traduziu-se)¹⁷.

É importante ressaltar que, sob o ponto de vista de programas educacionais, a avaliação somativa estabelece decisões acerca da sua continuidade, reembolso, replicação – decidir sobre a utilização adequada e otimização dos recursos (*evaluation for accountability*) (SCRIVEN, 2013).

Os dois tipos de avaliação – formativa e somativa – são fundamentais, considerando que várias decisões devem ser tomadas no decorrer das diversas fases do desenvolvimento do programa, e que, ao término, dever-se-á determinar o mérito desse programa e empreender outras decisões, inclusive em relação ao futuro do programa, se deve continuar ou ser encerrado definitivamente. (VIANNA, 2000, p. 87).

A literatura norte-americana também confere diferentes conceitos para a avaliação quando esta difere em objetivos. Baehr (2010) traz os conceitos de *assessment* e *evaluation* – termos que traduzidos significam avaliação – como dois processos distintos.

Assessment fornece *feedback* sobre conhecimentos, habilidades, atitudes e produtos com a finalidade de elevar desempenhos futuros e resultados de aprendizagem. *Evaluation* determina o nível de qualidade de um desempenho ou resultado e permite a tomada de decisão com base no nível de qualidade demonstrado. (BAEHR, 2010, p. 441, traduziu-se)¹⁸.

¹⁶ No original: “He also sharply distinguished between what he saw as evaluation's constant goal - to assess something's value - and its various roles, including especially what he termed formative and summative uses of evaluation findings” (STUFFLEBEAM, 2013, p. 78).

¹⁷ No original: “The most common reasons for doing evaluation are (i) to identify needed improvements to the evaluand (formative evaluation); (ii) to support decisions about the program, including deciding whether it was a proper use of the funds employed (summative evaluation); and (iii) simply to enlarge or refine our body of evaluative knowledge (ascriptive evaluation, as in ‘best practices’ and ‘lessons learned’ studies, and almost all evaluations by historians)” (SCRIVEN, 2013, p. 3).

¹⁸ No original: “Assessment provides feedback on knowledge, skills, attitudes, and work products for the purpose of elevating future performances and learning outcomes. Evaluation determines the level of quality of a performance or outcome and enables decision-making based on the level of quality demonstrated”. (BAEHR, 2010, p. 441).

Choppin (1985 *apud* OGLE, 2002) traz os termos *assessment* e *evaluation* como processos de objetivos finais diferenciados. O primeiro refere-se à avaliação aplicada a pessoas, que se preocupa com certificação, classificação. Já o segundo reporta-se à avaliação de entidades abstratas, como programas, currículos ou estruturas organizacionais; há implicação de valor e mérito e envolve comparações. “Assim como a *assessment* pode ser caracterizada como uma atividade rotineira na qual a maioria dos educadores estará envolvida, a *evaluation* é uma atividade principalmente para aqueles envolvidos em pesquisa e desenvolvimento” (CHOPPIN, 1985 *apud* OGLE, 2002, p. 1, traduziu-se)¹⁹. Ambos os processos, *assessment* e *evaluation*, são necessários e complementares ao processo educacional, no entanto deve-se ter clareza quanto às suas dimensões, metodologias, princípios e instrumentos (BAEHR, 2010).

A exemplo do contexto brasileiro, não se pode traçar de modo objetivo a diferença teorizada pelos autores no que concerne a *assessment* e *evaluation*, não obstante pode-se ressaltar que os termos são utilizados como sinônimos, trazendo maiores definições referentes às funções ou papéis da avaliação formativa e somativa. Quanto à avaliação docente, a autora Bauer (2013, p. 39-40, grifou-se) apresenta propósitos somativos e formativos a partir dos estudos em diferentes países.

Propósitos somativos: classificar docentes para fins de *accountability*, selecionar docentes/contratação, concessão de licenças, certificação, aprimorar os indicadores de gestão, distinguir e premiar os melhores professores, decisões sobre penalidades (redução salarial, afastamentos, demissão, rebaixamento de cargos, etc.), seleção para formação continuada e decisões sobre benefícios (aumento salarial, promoção, pagamento por méritos, etc.). Propósitos formativos: melhorar e assegurar a qualidade do ensino, fornecer informações a pesquisas avaliativas sobre ensino, desenvolvimento de equipe – informação para basear as propostas de desenvolvimento profissional/formação continuada, basear plano de desenvolvimento pessoal – identificar pontos fracos e áreas em que cada docente precisa investir, propiciar a autorreflexão do professor sobre seu trabalho (autoavaliação), acompanhar a prática docente visando à sua melhoria, fornecer informações para conselhos escolares.

Percebe-se que a avaliação docente apresenta diferentes finalidades; aquelas mais constantes diante do grande quadro que integra propósitos formativos e somativos são: “[...] aprimoramento do ensino (e conseqüentemente refletir-se na aprendizagem dos alunos); melhoria de propostas e práticas da escola; responsabilização e oferta de incentivos; acesso e/ou progressão na carreira” (BAUER, 2013, p. 40).

¹⁹ No original: “Just as *assessment* may be characterized as a routine activity in which most educators will be involved, *evaluation* is an activity primarily for those engaged in research and development” (OGLE, 2002, p. 1).

O desenho de uma avaliação do desempenho docente deve considerar diferentes atributos: a caracterização de governo – agências ou setores públicos ou privados (municipal, estadual e federal); a profissionalização do professor – conhecimentos, competências e habilidades que legitimam essa profissão; e a avaliação do professor – *assessment* do desempenho do professor. A importância dessas questões do desenho e trato da avaliação docente se faz diante da sua finalidade e da real contribuição aos distintos objetivos envolvidos (WISE; GENDLER, 1990). Os estados norte-americanos elencaram várias questões, desafios, discussões em torno da avaliação docente, da sua concepção e pressupostos às técnicas e métodos de análise dos dados coletados; vê-se, com isso, um amplo quadro de *expertise* na área, que se desenvolveu ao longo do tempo.

Em meados dos anos de 1970, os estados norte-americanos vivenciaram a avaliação docente a partir de testes/provas como parte das reformas educacionais daquele período – melhoria da gestão escolar, diminuição das classes e atualização do currículo. Todavia, apenas nos anos de 1980 houve de fato a preocupação com a reforma da qualidade educacional, pontuando a avaliação docente para a melhoria do ensino – passou-se a questionar mais os métodos desenvolvidos em sala de aula, e não apenas o conteúdo curricular escolar (DARLING-HAMMOND, 1990). Então, neste trabalho, adota-se como referência a avaliação de professores dos estados norte-americanos, cujo intenso crescimento em conceitos, metodologias e usos se deu ao longo do tempo. No entanto, países como Inglaterra, Chile, Portugal e França também investiram na avaliação docente como contributo à qualidade do ensino em paralelo a uma resposta da política de *accountability* que nesses países também se presenciou (BAUER, 2013).

De acordo com Darling-Hammond (1990), a avaliação docente se pautou em vários estados nos diferentes aspectos que envolvem o desenvolvimento profissional docente, entre eles: a substituição de certificação de ensino de prazo estabelecido para uma licença contínua, a adoção de altos padrões na seleção da formação inicial nas universidades, os testes de competência para certificação e recertificação, a avaliação de desempenho e a formação continuada de professores.

Os aspectos acima expressos compõem o desenvolvimento profissional do docente, desde o ingresso na sua formação inicial, sua certificação, seu desempenho em sala de aula, até sua formação continuada. Adiante, Wise e Gendler (1990) trazem a avaliação docente a partir dos aspectos profissionais caracterizados pelo governo norte-americano, como proposta de avaliação de: pré-serviço, seleção docente, certificação e licença, acompanhamento e avaliação de professores iniciantes, avaliação para posse ou conservação

da função, avaliação para melhoria do ensino e desenvolvimento profissional docente, avaliação para progressão na carreira e remuneração por mérito e avaliação docente como melhoria para a escola.

Nota-se que a avaliação docente, nesse sentido, é muito mais ampla do que apenas o pagamento de bonificação para aqueles professores que tiveram estudantes com altos desempenhos nos testes de rendimento das avaliações em larga escala ou receberam aumento salarial pela formação continuada que gerou titulação elevada para a composição do plano de carreira profissional.

O contexto brasileiro é permeado de exemplos que não estimulam a avaliação do desempenho docente como melhoria do ensino. Ressalta-se que, dos autores pesquisados, a nomenclatura “avaliação do desempenho docente” se relaciona com a função somativa da avaliação. Sob esse prisma, a nomenclatura “avaliação da prática docente” será adotada como avaliação formativa, cujos objetivos e princípios se identificam com o que Bauer (2013) descreveu.

As avaliações docentes nas redes municipais, por exemplo, não indicam experiências em estudos ou pesquisas publicados, o que revela certa ausência dessa prática sistematizada nessa rede de ensino. Já as redes estaduais estimam a avaliação docente na sua característica somativa, pois a relaciona com a responsabilização docente pelo desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, como também com uma prática apenas para as políticas de bonificação e remuneração dos professores, seja pela graduação na carreira ou pelos resultados dos alunos diante das metas estabelecidas nas políticas estaduais de avaliação.

Como mostram Santos *et al.* (2012, p. 14), no levantamento feito às 27 secretarias estaduais de educação (26 estados mais o Distrito Federal), constatou-se que “[...] há em curso uma política de avaliação docente na perspectiva da responsabilização. [...] Seja como uma política indutora com adesão voluntária para concorrer a premiações, seja pelo monitoramento contínuo das ações para o alcance de metas instituídas pelo Executivo [...]”. Além disso, as políticas de bonificação/remuneração dos professores por meio da avaliação se dão em três grandes modelos: “[...] o pagamento por mérito individual, bonificação com base nos resultados das escolas e o pagamento com base nos conhecimentos e habilidades dos professores” (CASSETARI, 2012, p. 5).

A avaliação para avanço na carreira ou remuneração por mérito, como os autores Wise e Gendler (1990) afirmam, depende principalmente de padrões de competência de origem talvez nacional para organizar essa sistemática de forma justa e reconhecida. No caso

dos Estados Unidos, tem-se o *National Board for Professional Teaching Standards*²⁰ (NBPTS, 2016), um conselho nacional que permite contribuir na qualidade da educação a partir da manutenção de um alto e rigoroso padrão de qualidade sobre o que os professores devem fazer e ser capazes de fazer, além de prever em um sistema voluntário a certificação nacional aos professores que dele participam e preservar as reformas educacionais à luz dessa política de certificação profissional, mantendo-a subsidiada.

As cinco proposições-chave do NBPTS (2016, p. 1, traduziu-se)²¹, no tocante ao que o professor deve saber e ser capaz de fazer, são:

1. Os professores são comprometidos com os estudantes e sua aprendizagem;
2. Os professores sabem as matérias que ensinam e como ensiná-las aos estudantes;
3. Os professores são responsáveis pela gestão e monitoramento da aprendizagem dos estudantes;
4. Os professores pensam sistematicamente sobre sua prática e aprendem com a experiência;
5. Os professores são membros de comunidades de aprendizagem.

Para isso, a forma de avaliar para certificar esses professores se compõe dos seguintes elementos: componente 1 – conhecimento de conteúdo numa avaliação computadorizada (três questões subjetivas e 45 de múltipla escolha) para demonstrar ciência sobre a matéria a lecionar e os aspectos pedagógicos que a envolvem para a faixa etária de alunos escolhida; componente 2 – diferenciação na instrução com a entrega de portfólio baseado na sala de aula, nos trabalhos dos estudantes e no acompanhamento pelos comentários e análises do docente; componente 3 – prática de ensino e ambiente de aprendizagem na entrega de um portfólio com um vídeo de interações entre docente e educandos e dois comentários escritos de descrição, análise e reflexão sobre as interações gravadas; componente 4 – prática profissional efetiva e reflexiva com a entrega de um portfólio que reúna informações variadas sobre os aprendizes da classe, no tocante às estratégias e práticas de avaliação que resultem na aprendizagem deles e nas evidências de integração e participação das famílias, da comunidade e dos colegas (NBPTS, 2016).

Além disso, ressalta-se que, uma vez certificado, o professor deve passar por uma manutenção com intervalo de cinco em cinco anos. A proposta de certificação, tal como apresentada pela NBPTS (2016), deve ser colocada como basilar, no entanto, caso queiram, os estados da federação norte-americana podem evidenciar outros padrões e metodologias próprios. A possibilidade que se encontra ao participar de uma certificação como essa é a de

²⁰ Implantado desde o final dos anos de 1980 nos Estados Unidos; atualmente apresenta o reconhecimento de 25 áreas de certificação com 16 áreas de conteúdo e quatro níveis de desenvolvimento dos educandos.

²¹ No original: “1. *Teachers are committed to students and their learning*; 2. *Teachers know the subjects they teach and how to teach them to students*; 3. *Teachers are responsible for managing and monitoring student learning*; 4. *Teachers systematically think about their practice and learn from experience*; 5. *Teachers are members of learning communities*” (NBPTS, 2016, p. 1).

não haver influência política, de ter referência em altos padrões estabelecidos por um conselho formado de professores, ou seja, profissionais de conhecimento da ação docente. Além disso, a certificação influencia a forma como a profissão é vista e valorizada naquela conjuntura (WISE; GENDLER, 1990).

Em contrapartida, a pesquisa de Duke e Stiggins (1990) salienta que, para uma avaliação comprometida com o desenvolvimento profissional, há que se perceber três grandes categorias: a) as características dos indivíduos partícipes – dos avaliados: suas expectativas, disposição à mudança, abertura à melhoria, boas experiências com avaliação, dentre outras; e dos avaliadores: credibilidade, confiabilidade, capacidade de gerar sugestões de melhoria, dentre outras; b) as características dos sistemas avaliativos – os procedimentos avaliativos, as coletas de dados, a forma de análise, a qualidade e profundidade do *feedback* gerado, dentre outras; c) as características contextuais da avaliação – as políticas existentes, a exequibilidade da avaliação e suas condições de realização, dentre outras.

Diante disso, as formas de avaliação a nível macro – nacional, por exemplo – podem ser mais bem caracterizadas ou desenhadas a um nível menor – municipais, por exemplo –, a fim de compreender fatores e aspectos inerentes à identidade e desenvolvimento profissional desses sujeitos a partir de uma visão formativa. McLaughlin (1990) atenta para os três maiores e mais complexos problemas de se constituir um sistema de avaliação docente significativo: aporte técnico e hábil para o desenho de uma avaliação docente; aporte gerencial para uma avaliação que aborde questões sobre as atividades docentes do ponto de vista institucional; e mudança cultural do conceito de avaliação. Vê-se que a constituição de outros fatores, que não somente a disposição teórica e técnica da avaliação, é relevante para a consecução de um sistema que assegure o desenvolvimento profissional docente.

Noutro contexto, como no Chile, segundo Asseal e Pavez (2008), a avaliação que foi desenvolvida em meio a um contexto de ditadura no início dos anos de 1990 e que apresentou resultados insatisfatórios para a qualidade do sistema educacional, por seu caráter punitivo e de classificação aleatória, compreendeu uma reforma ao final dos anos de 1990, abrindo-se para a sua característica política. A implantação do *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*, a partir da articulação entre o Ministério da Educação, o Colégio de Professores do Chile e a Associação Chilena de Municipalidades, foi efetivada em meados dos anos 2000, ressaltando a valorização da profissão docente como passo para a melhoria da qualidade educacional.

A participação de professores no conselho que organizava o sistema avaliativo – Colégio de Professores do Chile, juntamente com os órgãos governamentais – proporcionou

discussões sobre a avaliação docente segundo o enfoque formativo, estimando o desenvolvimento profissional numa modalidade cooperativa.

Com base no documento *Marco para La Buena Enseñanza* (CHILE, 2008), é possível perceber as características de uma avaliação formativa que se pauta em quatro domínios: preparação do ensino; criação de um ambiente propício para a aprendizagem; ensino para a aprendizagem de todos os estudantes; e responsabilidades profissionais. Cada domínio apresenta de cinco a seis critérios e cada critério apresenta os descritores que serão avaliados. O documento (CHILE, 2008) traz a fundamentação de cada critério e descritor avaliado, para que o professor tenha a possibilidade de melhorar os pontos mais frágeis. Para os níveis de desempenho elencados a partir dos critérios estabelecidos, são considerados:

- A compreensão docente das hipóteses consideradas para cada descritor, ou seja, os seus sentidos e fundamentos; - A experiência colocada em prática diante do descritor; - O impacto da aplicação do descritor na aprendizagem dos estudantes, assim como a contribuição e importância do desempenho docente dentro e fora do estabelecimento; - E o compromisso dos estudantes e da comunidade educativa na aplicação do descritor. (CHILE, 2008, p. 37, traduziu-se)²².

A avaliação se realiza por diversos instrumentos, como portfólios – com trabalhos dos alunos, produtos do professor e vídeos, a autoavaliação docente a partir de uma estrutura, a entrevista com avaliador a partir dos descritores, o informe do diretor e coordenador pedagógico, dentre outros (ASSEAL; PAVEZ, 2008). Os resultados advindos dessa avaliação permitem a observação do professor diante dos níveis de desempenho avaliados; de acordo com Asseal e Pavez (2008) e Chile (2008), eles são: insatisfatório – claras debilidades por indicador avaliado; básico – cumpre com o indicador avaliado, mas com irregularidades; competente – desempenho adequado ao indicador; e destacado – que se espera de forma clara e consistentemente do indicador. Além disso, a avaliação prevê a participação docente de quatro em quatro anos, propiciando a melhoria do desempenho profissional a partir da reflexão e conscientização dos domínios avaliados; consideram-se todos os professores de níveis e modalidade de ensino.

Apesar da organização do sistema de avaliação docente no Chile ter se dado de forma mais bem acordada, é possível considerar que houve grande discussão em torno do trabalho docente e da política de valorização do profissional. Consoante Asseal e Pavez (2008), ainda há alguma imposição por parte dos professores na participação efetiva da

²² No original: “- *La comprensión del docente de los supuestos subyacentes relativos al descriptor, es decir, de sus sentidos o fundamentos; - Su pericia en la puesta en práctica del descriptor; - El impacto de la aplicación del descriptor en los aprendizajes de los estudiantes, así como la contribución y trascendencia del desempeño del docente dentro y fuera del establecimiento; - Y el compromiso de los estudiantes y de la comunidad educativa en la aplicación del descriptor*”.

avaliação para a incorporação ou mudança das práticas pedagógicas. Esta é uma questão também vista no contexto norte-americano, quando da necessidade de se rever a cultura avaliativa – empreendendo esforços em uma cultura significativa da avaliação docente (McLAUGHLIN, 1990).

O modelo educacional que orientou as primeiras práticas educacionais no Brasil tem-se constituído há pouco tempo e em amplos estudos e pesquisas para a sua melhoria. A avaliação do desempenho docente de Portugal, inspirada pelo Decreto-Lei nº 139-A, de 28 de abril de 1990, que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, teve vários decretos que consubstanciaram mudanças significativas nas características avaliativas do professor, no entanto será analisado o Decreto Regulamentar nº 2/2008, que melhor as manifesta.

Os decretos anteriores associavam os aspectos de formação, avaliação e progressão, todavia não os relacionavam “[...] à valorização ou aprofundamento das competências profissionais dos docentes” (SILVA, 2014, p. 27). Nesse modelo anterior, a avaliação se expressava no “Documento de Reflexão Crítica” sobre a formação e ação docente, gerenciada por uma comissão de avaliação – formada por outros professores da escola daquele professor avaliado (COELHO, 2013); para tanto eram indicadores:

a) Serviço distribuído; b) Relação pedagógica com os alunos; c) Cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares; d) Desempenho de outras funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de supervisão pedagógica; e) Participação em projectos da escola e em actividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; f) Acções de formação frequentadas e respectivas certificações; g) Estudos realizados e trabalhos publicados. (SANTOS, 2009, p. 18-19).

Várias limitações foram encontradas, desde a forma como a avaliação era utilizada até os objetivos e instrumentos de que dispunha. A crise desse modelo se deu diante da ausência de alguns aspectos, tais como: observação das aulas; diferentes fontes de dados; discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem; diferença de professores segundo o mérito; conexão entre formação contínua obrigatória e planos individuais de desenvolvimento; e medidas previstas para a implementação de ações resultantes do processo avaliativo (SANTOS, 2009).

Nesse sentido, muito tinha a ser feito sobre o reestabelecer dessa avaliação pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, a começar pela sua função, que passava a ter consequências efetivas no desenvolvimento da profissão docente – prêmio pelo mérito da atividade letiva (COELHO, 2013). Com esse decreto, a avaliação docente passa a ter mais e outros

instrumentos: observação de aulas, autoavaliação do professor, relação com a comunidade escolar e resultados escolares dos alunos, avaliando o contexto socioeducativo (COELHO, 2013). Autores como Coelho (2013), Fernandes (2008b), Sousa, Leal e Cabral (2011) relatam as inconsistências entre a avaliação formativa em âmbito documental (decretos e normas) e a avaliação burocrática e classificatória em âmbito prático.

O Decreto Regulamentar nº 2/2008 traz as seguintes dimensões para a avaliação docente: a) vertente profissional e ética; b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) participação na escola e relação com a comunidade escolar; e d) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Sua periodicidade é de dois em dois anos e sua referência se dá a partir dos objetivos e metas do projeto educativo escolar e dos indicadores de medida de escolas dos desempenhos dos estudantes a partir de um agrupamento de escolas – semelhança do contexto socioeconômico. Há também os objetivos elencados pelo avaliado junto ao avaliador, que deve observar a seguinte referência:

a) A melhoria dos resultados escolares dos alunos; b) A redução do abandono escolar; c) A prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem; d) A participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada; e) A relação com a comunidade; f) A formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente; g) A participação e a dinamização: i) De projectos e/ou actividades constantes do plano anual de actividades e dos projectos curriculares de turma; ii) De outros projectos e actividades extracurriculares. (PORTUGAL, 2008, p. 227).

São intervenientes nesse processo o avaliado, os avaliadores – coordenador do departamento curricular e diretor – e a comissão de coordenação de avaliação docente – professores integrantes da mesma escola ou do agrupamento. As etapas da avaliação se iniciam pela autoavaliação, seguem pelo preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores, que são conferidas e validadas pela comissão de avaliação, sob a menção “excelente”, “muito bom” ou “insuficiente”, e, por fim, é realizada a entrevista dos avaliadores com o avaliado e a reunião desses para atribuição da avaliação final (PORTUGAL, 2008).

Nota-se que é um processo de medida; por mais que haja instrumentos e técnicas de cunho qualitativo, a sua resposta ao final será a atribuição de escores pelo conceito e classificação diante dos aspectos de desempenho na carreira que levem a alguma atribuição remunerada ou consequências no contrato. O processo é mais somativo do que formativo, de acordo com a concepção atribuída em Fernandes (2008b), Scriven (2013) e Vianna (2000).

De amplo discurso e entre conflitos, a avaliação do desempenho docente em Portugal tem em autores como Fernandes (2008a, 2008b) boas projeções sobre o futuro da

avaliação de professores, além de Nóvoa (1992), que muito prediz sobre a formação de docentes e suas nuances na prática real. Assim, faz-se desafio reformular o conceito de avaliação junto aos professores e “reprogramá-los” diante das consequências que uma avaliação formativa pode trazer para além dos direitos adquiridos na profissão (emprego ou progressão na carreira). Além disso, há que se constatar uma mudança na cultura avaliativa, não somente junto aos professores, mas à sociedade em geral, que aguarda uma política de responsabilização e prestação de contas diante de uma avaliação somativa (FERNANDES, 2008b).

2.3 A política de avaliação do desempenho docente no contexto brasileiro

No contexto brasileiro, a política de avaliação de desempenho docente desperta exequivamente com a definição dos padrões ou competências do perfil docente – quando da elaboração dos *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente* (INEP, 2010). Para tanto, foi-se discutida a construção de uma matriz de referência capaz de conter os aspectos comuns do perfil de um bom professor, partindo do que havia sido estabelecido em países como Canadá, Cingapura, Estados Unidos, dentre outros (INEP, 2010).

A proposta desses referenciais visava à iniciativa de uma Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente²³, que teria como principal finalidade subsidiar os estados, o Distrito Federal e os municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a Educação Básica (INEP, 2010).

Não obstante, vê-se que a consolidação de uma matriz de referência não contextualizada e não analisada à luz do perfil profissional docente no Brasil²⁴, conforme Fleuri (2015), traz indícios de uma política educacional dissociada dos reais resultados que se quer atingir. O mais recente trabalho sobre esse perfil docente caracteriza algumas categorias como emergentes às pesquisas de identificação de quem são os professores brasileiros, são

²³ Instituída pela Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011.

²⁴ O relato de pesquisa publicado pelo INEP em 2015, sob o título *Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas*, de Reinaldo Matias Fleuri, tem como finalidade comparar e analisar pesquisas de levantamento do perfil docente no Brasil durante 2004 a 2014. Para isso, foram exemplificados cinco *surveys*: a pesquisa *Teaching and Learning International Survey* (Talis), organizada pela OECD, com dados de 2007-2008 e 2013 de professores dos anos finais do Ensino Fundamental; o Censo Escolar da Educação Básica – levantamento estatístico de toda a rede de ensino do Brasil; a pesquisa do perfil dos docentes no Brasil, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), de 2004, com professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas; a pesquisa sobre o trabalho docente na Educação Básica no Brasil do Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizada em 2009, 2012 e 2013 com oito capitais brasileiras com professores da Educação Básica; e a pesquisa sobre *Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras*, do Instituto Paulo Montenegro (IPM), no ano de 2010, com professores da Educação Básica de representatividade das capitais brasileiras (FLEURI, 2015).

elas: de identificação pessoal, de profissionalidade e de constituição do perfil docente (FLEURI, 2015).

No tocante à identificação pessoal do profissional docente, Fleuri (2015) destaca, por meio das principais pesquisas, aspectos que são consonantes a essa categoria.

Quadro 1 – Perfil de identidade pessoal docente

Pesquisas	Perfil pessoal sociodemográfico
Censo Escolar (INEP, 2009)	Sexo, idade, raça/cor, nacionalidade e escolaridade, disciplinas ministradas, quantidade e tipo de escolas em que trabalham, número de turnos, de turmas e de alunos.
Unesco (2004)	Sexo, faixa etária, família, distribuição geográfica, renda familiar, autoclassificação, mobilidade social, atuação profissional, titulação, habilitação e práticas culturais.
Talis (2008)	Sexo, idade, turma de ensino, formação inicial e continuada, relações interpessoais, tipo de escolas em que trabalham.
Gestrado (2010)	Sexo, idade, etnia, estado civil, número de filhos, renda familiar, quantidade de escolas em que trabalha, formação inicial e continuada, saúde e preferências culturais.
IPM (2010)	Sexo, idade, tempo de magistério, formação inicial e continuada, residência, classe social.

Fonte: Sistematização da autora (FLEURI, 2015).

A partir do Quadro 1, percebe-se que há uma generalização quanto às categorias comuns de perfil, são elas: sexo, idade, tempo de serviço, formação profissional e tipo de escola a que se vincula. Dessas categorias há que se considerar a reconceituação da identidade sexual e de gênero, bem como as relações familiares – incorporando as diferentes formas de intergerações; além disso, a identidade étnica precisa ser redefinida – ausentando a concepção fenotípica e racista das maiorias das pesquisas brasileiras (FLEURI, 2015).

Ainda referente à identificação, é preciso reconhecer criticamente as diferenças físicas e mentais, e não as “deficiências”; a identidade etária ou geracional precisa estabelecer variáveis na sua implicação ao exercício; o perfil econômico necessita ser definido com maior precisão em torno dos indicadores de remuneração; as opções políticas e o perfil cultural dos docentes devem ser considerados, bem como os parâmetros éticos e estéticos que se referem à relação do seu exercício em contextos multiculturais e desiguais socialmente; e, por fim, categorias que se relacionam ao campo da educação socioambiental, como crença ou costume do docente atinente à preservação do meio ambiente (FLEURI, 2015).

No tocante ao perfil profissional e ao perfil docente, as pesquisas constituem aspectos do trabalho docente, mas não das suas especificidades e atualidades. A seguir, a sistematização dos estudos de Fleuri (2015) esclarece esses aspectos.

Quadro 2 – Aspectos do perfil profissional e perfil docente nas pesquisas globais e de Fleuri (2015)

	Aspectos das pesquisas gerais	Síntese de Fleuri (2015) para melhoria desses aspectos
Perfil profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Formação profissional • Atuação profissional • Condições de trabalho • Avaliação profissional docente • Satisfação com relação às condições de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Condições de trabalho • Ambiente escolar físico e social • Condições de saúde • Grau de satisfação • Aspirações profissionais • Melhoria das condições • Expectativas profissionais
Perfil docente	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos da atividade docente • Relações interpessoais: com os gestores, entre educadores, com os estudantes e com os familiares dos estudantes • Processos inclusivos na atividade docente • Novas tecnologias • Perfil cultural e ético 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial e continuada: características epistemológicas e teórico-metodológicas • Ações e significados da prática escolar • Relações interpessoais • Colaboração com políticas educacionais • Correlação entre disciplinas a lecionar, formação e políticas públicas • Trabalho docente diante das conjunturas atuais

Fonte: Sistematização da autora (FLEURI, 2015).

Quanto ao perfil profissional, os aspectos pesquisados contribuem para o foco na precarização do trabalho docente, e não nos processos capazes de melhorar as condições de trabalho (FLEURI, 2015).

Tanto na Europa quanto na América do Norte o diagnóstico é severo: os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 27).

Referente às categorias constitutivas do perfil docente, Fleuri (2015) assevera a necessidade de correlações entre as dimensões do processo de formação e da prática educacional, assim como entre as políticas públicas. O docente depende do entendimento que dá a formação às possíveis transformações em sua prática – a relação entre sujeitos diferentes e de contextos distintos construtores das práticas educacionais. “As experiências profissionais não são formadas de *per se*. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras” (MOITA, 2007, p. 137). Além disso, novas demandas sociais, econômicas e culturais fazem com que os aspectos da formação docente sejam repensados sob o aspecto interdisciplinar e transversal (FLEURI, 2015).

A função dos professores não consiste mais, talvez, em formar indivíduos segundo a velha imagem orgânica da cultura geral, mas em equipá-los prevendo a impiedosa concorrência do mercado de trabalho numa sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil. O professor seria menos um formador e mais um mediador entre o aluno e conhecimentos cujo valor está na utilidade. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 147).

A avaliação docente, diante dessa função pós-moderna docente, considera conceitos pertinentes de mérito e valor, ponderados em Scriven (1990) a partir da avaliação de seleção docente. É preciso entender esses conceitos a partir da colocação de competências e habilidades do professor diante de seu próprio perfil, numa conjectura individual, acadêmica, profissional e social.

O mérito se relaciona ao profissional, à medida que atende aos padrões aceitos pela profissão docente diante da área escolhida para atuação. Já o valor se configura de duas formas, como *worth* e *value*. O primeiro significa o valor de um emprego para a instituição que o emprega, ou seja, relaciona-se à sua importância para a instituição de um ângulo contextual, que a instituição considerará do indivíduo sem que esteja em padrões de competência ou deveres formais. Já o segundo valor se resume à compreensão do mérito junto ao valor contextual, ou seja, o total do valor estimado do indivíduo para a instituição (SCRIVEN, 1990).

Percebe-se, então, a importância de não somente transpor a compreensão sobre os padrões de atuação ou competência do perfil docente, mas de captá-los sob a óptica de um ambiente contextual. Portanto, uma avaliação da prática docente não poderá passar despercebida dos aspectos que permeiam o perfil profissional docente, que delineiam um valor estimado no desenvolvimento dos níveis profissional e institucional.

As pesquisas sobre o perfil docente no Brasil requerem uma metodologia que atualize os dados e correlações necessários entre as categorias acima elencadas. As avaliações em larga escala se preocupam em estabelecer dados no cumprimento de metas relacionadas ao aprendizado cognitivo do estudante, que, muitas vezes, dispersa a ação do professor de tantas outras responsabilidades que o trabalho docente encaminha. O desenho da avaliação e a forma de seu estabelecimento possibilitam os tipos de contribuições e resultados que podem estabelecer diante do desenvolvimento profissional e pessoal do professor, bem como diante de sua participação e motivação como instrumento de melhoria do ensino e de sua ação (DARLING-HAMMOND, 1990).

Enquanto as redes municipais e estaduais de educação buscam *know-how* para determinar bem seus sistemas de avaliação docente, a rede federal legitima a avaliação do professor a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)²⁵, que corresponde ao perfil do corpo docente em detrimento da avaliação dos cursos e, por

²⁵ Instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sinaes se compõe pela avaliação institucional, avaliação dos cursos e desempenho dos estudantes. Os aspectos relacionados basilares da universidade são avaliados: pesquisa, ensino e extensão; além dos demais que os compõem, como a responsabilidade social, o desempenho dos estudantes, a gestão institucional, o corpo docente, as instalações, dentre outros.

consequente, institucional, evidenciando a tomada de decisões consoante os dados coletados para e pela instituição avaliada. É importante salientar que esse sistema de avaliação é o que mais se aproxima da política de avaliação docente em prol da melhoria do ensino – seja pela autoavaliação docente, pela avaliação dos professores pelos alunos e/ou pelo perfil produtivo no que concernem às atividades (pesquisa, ensino e extensão) e compromisso institucional em outras funções ou cargos (BRASIL, 2004).

Isso se deve à organização do perfil docente e suas atribuições diante da responsabilidade em cada uma das redes de ensino. Ao se deparar com o ensino universitário, o professor compreende a rede complexa que envolve não somente o ensino propriamente dito, mas o seu compromisso com a pesquisa e a extensão, ou seja, com a comunidade. Para tanto, esse perfil docente não será para nós exemplificação, visto divergir do perfil e funções atribuídas ao professor da Educação Básica, que se define, por vezes, apenas pela função do magistério (WISE; GENDLER, 1990).

O que se pode assimilar do Sinaes como exemplo são as diferentes metodologias para a coleta de dados que empreendem e a contextualização que podem fazer dos resultados institucionais com base nos diferentes sujeitos e objetos avaliados. Darling-Hammond (1990) reitera que, para ser útil, o método avaliativo deve estar articulado com outros de que provenham dados combinados, e o que permite um quadro de métodos úteis em avaliação variará a partir da proposta ou função daquela avaliação.

Nesse caso, há que se empreender uma nova geração para a avaliação em larga escala no Brasil, especificamente docente, desenvolvendo não mais a função de responsabilização, e sim de negociação entre os sujeitos a serem avaliados, com o fito de que sirva para a melhoria do ensino, isto é, para a qualidade educacional. “Num sistema de avaliação de professores, parece muito relevante que a negociação, a reflexão conjunta, o debate aberto sobre as questões de interesse e a deliberação democrática façam parte das rotinas a instalar nesse mesmo sistema” (FERNANDES, 2008b, p. 26). Com isso, preserva-se a historicidade do país em torno das tentativas de avaliação docente, mas não se deixa de contestar as transformações que poderão vir a partir delas, considerando os exemplos em países já mencionados, como Estados Unidos, Chile e Portugal.

De acordo com Bauer (2013), nota-se que o contexto brasileiro, em sua legislação, já apresenta estratégias e procedimentos que valorizam os profissionais da educação – Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; e Decreto nº 7.480/2011 –, seja pelo plano de carreira, o ingresso no magistério por meio de concurso público, o aperfeiçoamento profissional, o piso salarial, o reconhecimento

de mérito para cargos de gestão ou mesmo a avaliação de desempenho que promove a progressão funcional do docente.

Alguns projetos de lei tramitam no Senado a fim de serem aprovados no tocante a essa temática. O primeiro deles, datado de 2007, de autoria do senador Wilson Matos, Projeto de Lei nº 403, institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (Enameb). O texto traz como características para a avaliação do desempenho dos docentes de Educação Básica em escolas públicas e privadas: as habilidades do docente pertinentes às exigências de conhecimento em si, bem como as competências ligadas ao entendimento da profissão e da realidade brasileira e mundial (BRASIL, 2007c).

Além disso, o Enameb prevê a aplicação da avaliação a cada cinco anos, alternando os diferentes níveis da educação nacional (Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), que também ocorreria em caráter voluntário e gratuito. As provas seriam compostas de uma parte geral, comum a todos que participarem, e outra específica, que compreendesse as especificidades de cada estado e região do país. A divulgação dos resultados, feita de forma individual, preservaria o sigilo dos documentos avaliados. A avaliação contaria como levantamento do perfil profissional do docente no Brasil e suas condições de trabalho (BRASIL, 2007c).

Anexo a este projeto está também o da Lei nº 1.088/2007, do deputado Gastão Vieira, que altera a Lei nº 9.394/1996, para instituir o Exame Nacional de Certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na Educação Básica. Em sua redação, o projeto de lei visa acrescentar à LDB/1996 novo artigo sobre a aprovação em exame nacional de certificação, a ser aplicado pela União ou instituições por ela credenciadas, pelo menos uma vez ao ano, como requisito para o exercício de magistério na Educação Básica, além da formação inicial já prevista nos artigos 62 e 64.

Nesse caso, o exame deverá aferir conhecimentos, habilidades e competências das diferentes funções do magistério e seus níveis e modalidades de ensino. O projeto prevê também alteração no inciso IV do artigo 67 da LDB de 1996, quando acrescenta como critério para progressão funcional a avaliação de conhecimentos. Acrescenta ao seu parágrafo 1º o exame como pré-requisito para o exercício do profissional de qualquer função do magistério, mantendo aí a experiência docente como requisito às funções não docentes. Ambas as propostas não receberam emendas e foram anexadas (BRASIL, 2015a).

Em apreciação pela comissão de educação, os Projetos de Lei nº 403/2007 e nº 1.088/2007, no ano de 2009 viu-se a anexação de ambos, bem como algumas modificações

concernentes ao caráter de atendimento do exame: sendo não somente a professores iniciantes, mas também em exercício na carreira, com aplicação bienal, considerando três grandes conjuntos de atuação (I – docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; II – docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e III – docentes da Educação Especial, da Educação Indígena e da Educação Quilombola), podendo ser utilizado pelos sistemas de ensino como processo de seleção ou em programas de avaliação de conhecimentos e habilidades, dentre outros.

O Projeto de Lei nº 6.114-A/2009 traria como objetivo instituir o Enameb, alterar o artigo 67, inciso IV, da LDB de 1996, e alterar a Lei nº 9.448/1997, que transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) em autarquia federal e dá outras providências. De acordo com o Diário da Câmara dos Deputados (2015), o projeto foi aprovado em primeira instância pela Comissão de Educação em dezembro de 2014, passando por um substitutivo em maio de 2015, sendo, a partir de então, encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) para seu julgamento e encaminhamento à presidência.

Ressalta-se que a composição do Comitê de Governança para planejamento, organização e realização da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente, instituída pela Portaria Normativa nº 3/2011, do Ministério da Educação (MEC), foi motivada pelas discussões geradas a partir dos projetos de lei diante da avaliação de desempenho docente. Além disso, esse comitê se articulou com a representação do Inep, das Secretarias de Educação Básica (SEB), de Educação Superior (Sesu), de Articulação com Sistemas de Ensino (Sase) do MEC, da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir) (BRASIL, 2011b).

Nota-se que os projetos de lei discutidos sob o amparo de políticos e representantes das diferentes organizações dos profissionais docentes trazem medidas até então resolutivas do Conselho Nacional de Educação (CNE) quando em 2002 o MEC instituiu, pela Portaria nº 1.403/2003, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que tinha como um de seus eixos o Exame Nacional de Certificação de Professores (ENCP). No entanto, essa medida foi revogada quando da desaprovação das organizações representativas da classe docente, instituindo em

seu lugar a Portaria nº 1.179/2004, que traz o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, reforçado pela Lei nº 11.273/2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica, que foi mais tarde revalidada pela Lei nº 11.947/2009.

A preocupação anterior em avaliar as especificidades docentes, certificando essa profissão, deu vez à formação docente como ponte para a melhoria educacional. Não obstante, vê-se que a preocupação em avaliar esses profissionais não é destoante do que várias pesquisas e estudos têm difundido sobre a política de formação de professores e o seu real impacto na política de melhoria da qualidade educacional. Àquela época, a perspectiva avaliativa gerou contestações devido à subordinação das políticas públicas ao capital internacional, suscitando inquietações referentes à natureza, função, instrumentos e consequências desses exames.

No entanto, há que se considerar o amplo conhecimento que as avaliações em larga escala trouxeram ao país, não esquecendo que há muito para se entender sobre as consequências para além da política de responsabilização que podem causar. Além disso, a participação nas decisões governamentais tem sido mais bem observada quanto à participação de representações substanciais dos docentes, como no caso do Comitê de Governança da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente. Segundo Bonamino (2013, p. 57), os 25 anos de experiência em avaliação de sistema de ensino mostram que:

Bons sistemas de avaliação [...] precisam envolver trocas coletivas entre quem formula, quem executa e quem pode beneficiar-se dos resultados da avaliação, além de um retorno preciso e rápido para a escola e para o professor, que opere na lógica do apoio ao desenvolvimento coletivo institucional e profissional.

No contexto legislativo e demais instâncias que tomam decisão acerca das políticas brasileiras, pouco se tem investido em pesquisas e estudos que assegurem características reais dos públicos atendidos por elas. O caminhar das políticas de formação de professores no Brasil, tema a ser aprofundado na próxima seção, já traz críticas tangentes à sua verticalização, chegando à classe docente como forma de instrumentalização do ensino sem consciência da práxis aí investida (BARRETTO, 2013; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Além disso, o perfil do docente brasileiro, que deveria ser diagnóstico para a introdução e realização dessas políticas, é esporádico ou em desenho incompleto diante do retrato brasileiro e suas características reais (FLEURI, 2015).

É sabido que as formas de avaliação no contexto nacional não têm respondido ao seu caráter formativo, tampouco os exemplos recentemente discutidos da avaliação docente. Com realização sempre de um superior hierárquico, as práticas autoritárias atreladas à avaliação, seja do governo ou do superior imediato no interior da escola, não são isentas, sendo, portanto, passíveis de contestação como uma política abrangente (BAUER, 2013). Contudo, indaga-se: há alguma forma de pensar a avaliação do desempenho docente no contexto brasileiro numa perspectiva formativa?

As políticas nacionais demonstram que a crença no desempenho dos alunos para vislumbrar a qualidade do profissional docente tem inquietado a visão desses profissionais sobre a verdadeira finalidade da avaliação. A aceitação e a validação de uma avaliação do desempenho docente de caráter formativo dependerão de como se analisa esse profissional e suas atribuições numa práxis real – temática que será conduzida na próxima seção.

2.3.1 Um estudo de caso da avaliação do desempenho docente no município de Horizonte

As políticas de avaliação do desempenho docente no estado cearense são consonantes ao artigo 67 da Lei nº 9.394/1996, cujo objetivo maior é a valorização do magistério, assegurando seu estatuto e plano de carreira. Desse modo, a observância do sistema de ensino deve ser: no ingresso do docente na carreira por meio de concurso público, no aperfeiçoamento contínuo profissional, no piso salarial, na progressão funcional com base na titulação e avaliação de desempenho, no período de estudos, planejamento e avaliação agregados à carga horária e nas adequadas condições de trabalho (BRASIL, 1996).

Além disso, existem as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública, Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010, que agrega aos estados e municípios as prescrições legais e necessárias para atender à LDB. No tocante à avaliação do desempenho do profissional da educação, essa resolução traz, no artigo 5º, inciso XVIII, alínea C, que, dos fatores a serem considerados, estão: a objetividade e a transparência. E, além disso, no inciso seguinte é afirmada a interdependência do trabalho do profissional da educação com o funcionamento geral do sistema de ensino, corroborando uma análise no âmbito da responsabilização.

A meta 18 do plano de carreira docente do PNE, que propõe em até dois anos a implantação por todos os sistemas de ensino dos planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior pública, tomando como referência o piso salarial nacional

profissional, tem pressionado os municípios a trabalharem a exequibilidade do artigo 67 da LDB/1996. Além disso, a estratégia 18.1 dessa meta, que prediz a estabilidade desses profissionais, indica que em até três anos o mínimo de 90% dos profissionais do magistério deveriam ser ocupantes de cargos efetivos e em exercício na rede escolar a que são vinculados (BRASIL, 2014).

De acordo com o Observatório do PNE, no Ceará já são 113 municípios, de um total de 184, que adotam ações de regulamentação e valorização do magistério desde o ano de 2009; com relação àqueles municípios que apresentam um plano de carreira para o magistério, já passam de 95% do total desde o ano de 2014 (BRASIL, 2018). Com relação à estabilidade, no ano de 2013, no estado cearense, estavam vinculados efetivamente à rede pública municipal 64,2% do total dos profissionais da educação; à rede estadual, 41,3%; e, à rede federal, 84,6% (BRASIL, 2018).

No município de Horizonte, em específico, a caracterização é semelhante à do estado, apresentando, porém, porcentagem mais alta pertinente à estabilidade dos seus profissionais da rede municipal, totalizando 85,3% como efetivos, e menor porcentagem na rede estadual, com apenas 33,3% dos profissionais da educação efetivos (BRASIL, 2018). Esses dados implicam que a existência de um plano de carreira dos profissionais da educação possa atrair maior segurança e efetividade na constituição de um sistema de ensino.

No entanto, os dados acima apresentados pelo PNE e prescritos como indicadores do plano de carreira docente não disponibilizam análise mais aprofundada sobre a realidade estreita da valorização docente a partir de uma política de avaliação do desempenho docente. Estudos como o de Rodrigues (2012) e de Zatti (2017) apontam que as políticas de avaliação do desempenho docente, para a melhoria de sua valorização e profissionalização, têm submetido o trabalho desses profissionais à lógica de responsabilização e individualização dos resultados educacionais, com isso os critérios percebidos nesses sistemas avaliativos não focam o desenvolvimento profissional dos professores. Os cinco critérios mais utilizados pelos estados que se apresentam na avaliação do desempenho docente na rede estadual de ensino são: “[...] assiduidade, desempenho dos alunos em avaliações externas, desempenho profissional, fluxo escolar e cumprimento do currículo/planos/projetos didáticos” (ZATTI, 2017, p. 155).

Essa afirmação ratifica uma prática de avaliação somativa do desempenho docente que não traz contribuições à práxis, mas somente ao cumprimento de aspectos formais da profissão, como se percebe na prática de avaliação de desempenho corrente no município de

Horizonte e dos demais municípios do estado Ceará. Entretanto, os estudos de Rezende (2012) e Veras (2016) denotam a preocupação com relação aos resultados atingidos a partir das avaliações de desempenho docente nas 7ª e 4ª Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação²⁶ (Credes), respectivamente. Os procedimentos avaliativos de desempenho docente da rede estadual nessas Credes acontecem por meio de instrumentos e dados cruzados, cuja participação se faz pela equipe de gestão institucional, pelos próprios professores e por uma amostra de alunos (REZENDE, 2012; VERAS, 2016).

Ambas as pesquisas criticam e refletem sobre as formas de avaliações propostas a partir da visão dos envolvidos. De acordo com Rezende (2012, p. 67), apesar dos problemas técnicos encontrados nos ensaios avaliativos da Crede 7, a visão da avaliação era de “[...] uma ferramenta de gestão capaz de ajudar aos técnicos, gestores e professores a melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos”. A afirmação de Veras (2016) é a de que, apesar das inconsistências nos processos de planejamento e preparação da avaliação de desempenho docente da Crede 4, as informações por ela geradas servem de subsídio para melhorias na instituição, da visão gestora à prática docente.

A avaliação de desempenho docente analisada é, na nossa análise, uma ação que dispõe de elementos conceituais sustentáveis, procedimentos operacionais que necessitam de baixo investimento, e com potencial de desenvolver o protagonismo de gestores e professores no quesito de formação continuada e acompanhamento. (VERAS, 2016, p. 91).

A ausência de uma sistemática avaliativa do desempenho docente na Crede 10 é analisada pela pesquisa de Nobre (2014 p. 111), que, por sua vez, como possibilidade de efetivação de um programa proposto – o Programa de Avaliação do Desempenho Docente (Proadep) –, prescreve a utilização de três instrumentos: “a) Um relatório de autoavaliação a ser respondido pelo professor. b) Um instrumental de observação de aula a ser preenchido pelo professor coordenador de área. c) Um questionário a ser respondido pelos gestores”. A avaliação desse conjunto de atores ausenta o aluno da avaliação do desempenho docente, o que se diferencia das pesquisas das demais Credes anteriormente citadas (REZENDE, 2012; VERAS, 2016).

²⁶ As Credes são instâncias que compõem a estrutura organizacional da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (Seduc/CE); elas são “[...] responsáveis pelo planejamento, implementação e acompanhamento das políticas educacionais no estado” (REZENDE, 2012, p. 17). Salienta-se que as ações desenvolvidas pelas Credes são, em sua maioria, para a intervenção no nível do Ensino Médio, responsabilidade da rede estadual.

Além disso, a pesquisa não indica resultados efetivos da sistemática proposta, apenas assevera que “Essa é, na verdade, uma oportunidade de autoconhecimento e de desenvolvimento profissional, uma vez que, através dos *feedbacks* obtidos, pode-se investir em formações específicas e na melhora dos pontos fracos” (NOBRE, 2014, p. 130). Nota-se que a preocupação no impacto dessa proposição se dá principalmente em torno dos resultados educacionais do Spaece, contribuindo para uma finalidade delimitada da avaliação de desempenho docente numa função somativa agregada ao desempenho discente.

As pesquisas anteriormente citadas, de Nobre (2014), Rezende (2012) e Veras (2016), têm relatos e proposições de avaliações do desempenho docente oriundos da preocupação com os resultados de desempenho discente aferidos pelo Spaece, seja detalhando boas práticas, seja antevendo a melhoria de resultados.

Não se pode negar a multiplicidade de instrumentos e critérios utilizados pelo sistema de avaliação do desempenho docente no estado do Ceará, que buscam traduzir diferentes fatores, sejam eles objetivos ou subjetivos, em números e pontuações para mensurar o desempenho. Contudo, a avaliação sobre o desempenho profissional prioriza muito mais aspectos sobre o comportamento do professor do que a qualidade de seu trabalho, como cumprimento do planejamento e proposta pedagógica, comprometimento e empenho no trabalho, bom relacionamento com alunos e professores, cuidado com os materiais utilizados em sala de aula, atendimento dos alunos de forma respeitosa, dentre outros [...]. (ZATTI, 2017, p. 118).

Essas ações de avaliação do desempenho docente na rede estadual são corroboradas pela legislação cearense, que organiza o Sistema de Carreira do Magistério por meio da Lei nº 12.066/1993, bem como os critérios da progressão horizontal dos profissionais que integram o Grupo Ocupacional do Magistério da Educação Básica, e por meio do Decreto nº 28.304/2006, que estabelece as normas e procedimentos operacionais à progressão horizontal desse grupo (ZATTI, 2017). A partir das Leis nº 14.371/2009 e 14.484/2009, o estado cearense instituiu os “Prêmios Escola Nota Dez” e “Aprender pra Valer”, que premiam o quadro funcional das escolas que alcançarem o melhor desempenho ou meta anual de aprendizagem determinadas para a Alfabetização e o Ensino Médio, avaliados pelo Spaece (CEARÁ, 2009a, 2009b).

Portanto, o estado cearense, além da política de progressão na carreira, oferece bonificação pelos resultados advindos do desempenho discente nas avaliações em larga escala (ZATTI, 2017). Essa ação é exemplo para os municípios cearenses que também aderem à política de progressão na carreira e bonificação aos resultados positivos dos discentes advindos das avaliações em larga escala.

A exemplo do estado, o município de Horizonte instituiu as Leis nº 358/2002 e 359/2002, que definem, respectivamente, o plano de carreiras e remuneração para os integrantes do quadro do magistério e o sistema de ensino do município com o estatuto dos profissionais do magistério municipal. No ano de 2011, instituiu-se no município a gratificação de incentivo ao desempenho educacional aos servidores com exercício funcional nas escolas públicas da rede de ensino pela Lei nº 873/2011, tendo como referência os resultados do Spaece-Alfa. Percebe-se que as políticas de organização da carreira e premiação do magistério por meio da avaliação são duplicadas nos sistemas estadual e municipal.

O processo de avaliação do desempenho docente é considerado nas legislações nacional, estadual e municipal: no artigo 67 da Lei Federal nº 9.394/1996, no artigo 28 da Lei Estadual nº 12.066/1993 e no artigo 36 da Lei Municipal nº 359/2002. Sua finalidade é a de valorizar os profissionais do magistério, promovendo a progressão funcional, amparada tanto pela formação docente quanto pela avaliação de desempenho, cujos critérios vão desde: “art. 28 [...] I - o comportamento observável do Profissional do Magistério de 1º e 2º Grau, relativos à participação, qualidade do trabalho, responsabilidade e produção”; até a “II - a contribuição do profissional do Magistério para a consecução dos objetivos da Secretaria de Educação” (CEARÁ, 1993).

Nesse sentido, os critérios e instrumentos dos sistemas de progressão do magistério estadual se dão de duas formas: individual – autoavaliação, avaliação da chefia imediata, títulos, certificados, capacitação e experiência profissional, participação em eventos científicos e acadêmicos, em bancas ou comissões e tempo de serviço; e institucional – resultados do Spaece e Enem (ZATTI, 2017).

No tocante à avaliação na forma individual, há que se considerar os seguintes aspectos avaliados na:

Autoavaliação sobre fatores subjetivos como organização do trabalho docente, prática, clima de aprendizagem e responsabilidade profissional; Avaliação do chefe imediato sobre os mesmos fatores subjetivos utilizados na autoavaliação; Títulos, certificados, capacitação e experiência profissional: entrega de certificados e títulos que comprovem participação em cursos de especialização, mestrado e doutorado; participação em Seminários, congressos e encontros na área da educação; cursos de capacitação na área educacional; participação em Bancas e/ou Comissões na área da Educação, e tempo de serviço no magistério público estadual. (ZATTI, 2017, p. 117).

A progressão funcional do município de Horizonte indica, no artigo 49 da Lei nº 359/2002, que a “formação acadêmica [...]” e a “[...] avaliação de indicadores de

crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do magistério” são os critérios para tal (HORIZONTE, 2002b, p. 17). Desse modo, de acordo com os incisos I e II do artigo 50 da mesma lei, as vias de alcance para a progressão podem ser acadêmica e não acadêmica, considerando, respectivamente, o fator de formação acadêmica e “[...] os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalho na respectiva área de atuação” (HORIZONTE, 2002b, p. 17). De acordo com essa legislação:

Art. 52. A evolução funcional pela via não acadêmica tem por objetivo reconhecer os níveis de crescimento, capacidade, qualidade e de produtividade do profissional do magistério aferidos no desempenho de suas atribuições, permitindo o seu desenvolvimento profissional na carreira. (HORIZONTE, 2002b, p. 17).

A progressão ou evolução funcional pela via não acadêmica é denominada no município de avaliação de desempenho pela via não acadêmica dos profissionais do magistério, de acordo com o Decreto nº 22, de 6 de novembro de 2006²⁷; esse decreto e seu manual apresentam duas formas de avaliação: uma autoavaliação (fatores objetivos), realizada pelo próprio avaliado; e uma avaliação institucional (fatores subjetivos), realizada pela chefia imediata do avaliado (HORIZONTE, 2006, 2007a). De maneira geral, são fatores objetivos/subjetivos que acompanham todos os profissionais da administração pública, sejam eles profissionais da educação, da saúde ou de outras áreas, pois caracterizam: planejamento, iniciativa, liderança, alcance de resultados, dentre outros, conforme mostra o Quadro 3.

Realizada a cada quatro anos, a avaliação de desempenho “[...] tem como principal finalidade o reconhecimento do desempenho individual do profissional do magistério, com vista a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino do município [...]” (HORIZONTE, 2006b, p. 3). Os instrumentais de avaliação são chamados de Formulários de Avaliação de Desempenho (FAD), que, consoante a numeração, servem a um perfil e critérios específicos, conforme ilustrado no Quadro 3.

²⁷ Em decorrência da atualização legal, o Decreto nº 14, de 2 de maio de 2007, equivale a este e foi utilizado como fonte documental desta pesquisa, uma vez que foi cedido.

Quadro 3 – Instrumentos de avaliação do desempenho docente pela via não acadêmica do município de Horizonte

Nº	Grupo funcional	Fatores objetivos e subjetivos		Pontuação
		Fatores subjetivos comuns	Fatores subjetivos específicos	
FAD 01	Para os ocupantes de cargos comissionados e/ou funções gratificadas, pertencentes à estrutura organizacional da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (diretores e coordenadores).	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento. • Liderança. • Iniciativa. • Alcance de resultados. • Conhecimento. • Qualidade. • Espírito de equipe. • Comunicação. • Acompanhamento. • Motivação. • Flexibilidade. • Ética profissional. • Uso adequado dos equipamentos e instalações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomada de decisão • Desenvolvimento de pessoas. • Delegação. 	<ul style="list-style-type: none"> • 09 a 10 – Ótimo. • 07 a 08 – Bom. • 05 a 06 – Regular. • 01 a 04 – Insuficiente.
	Para os profissionais do magistério em atividades de suporte pedagógico (planejamento, orientação e supervisão).		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de Pessoas. • Delegação. 	
FAD 02	Para os ocupantes do cargo/função de docente.		-	
Nº	Grupo funcional	Fatores objetivos		Pontuação
FAD 03	Para diretor de unidade de escola, outros cargos comissionados, profissionais do magistério nas atividades de docência e de suporte pedagógico nas áreas de planejamento e professores em desvio de função.	<ul style="list-style-type: none"> • Títulos acadêmicos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. • Atualização profissional, considerados como fatores todos os cursos e estágios de formação complementar com carga horária igual ou superior a 40 horas. • Regência de cursos e estágios de formação complementar, ministrados pelos profissionais do quadro da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, conforme preceitua a alínea b deste parágrafo. • Produção profissional, técnica ou cultural, incluídas todas as publicações de livros, material didático-pedagógico, teses, dissertações e artigos publicados em obras/periódicos técnicos ou científicos. • Participação em eventos de interesse da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. • Assiduidade, em que serão computados pontos negativos. • Pontualidade, em que serão computados pontos negativos. • Penalidades, em que serão computados pontos negativos. 		Contagem geral dos pontos atribuídos em cada item.

Fonte: Horizonte (2007a).

De acordo com o Decreto Municipal nº 14/2007, o FAD 01, o FAD 02 e o FAD 03 compõem os fatores utilizados na avaliação de desempenho a partir da complexidade do cargo/função. A organização dos fatores subjetivos de cada classe aparece inconsistente nos anexos do FAD, uma vez que o FAD 01 agrupa duas classes, mesmo diferenciando-se, conforme o decreto, em um fator: tomada de decisão (HORIZONTE, 2007a, 2007b). Todavia, os fatores subjetivos apresentam-se no FAD 01 e no FAD 02 detalhados e valorados em uma escala de pontos de 1 a 10, sendo somados ao final, totalizando uma valoração de intervalos e conceitos: 09 a 10 – Ótimo; 07 a 08 – Bom; 05 a 06 – Regular; e 01 a 04 – Insuficiente. Os fatores subjetivos são assim descritos:

Quadro 4 – Fatores subjetivos dos FAD 01 e FAD 02 da avaliação docente pela via não acadêmica do município de Horizonte

Fatores	Descrição
Planejamento	Capacidade de formular e determinar, em função de objetivos estipulados, programas, projetos e metas, determinando o que e como fazer, os recursos necessários, a equipe ideal, os prazos e os critérios de acompanhamento e de controle das ações.
Liderança	Capacidade de criar e manter um clima de trabalho que estimule os profissionais do magistério e servidores técnico-administrativos a contribuírem com os objetivos propostos, em um espírito de trabalho de equipe, além de propiciar uma orientação efetiva de trabalho.
Tomada de decisão	Capacidade de identificar situações, buscando escolhas ponderadas, seguras e inovadoras, dentro das possibilidades e limitações, optando pela precisão, rapidez e agilidade das decisões tomadas.
Desenvolvimento de pessoas	Capacidade de identificar e desenvolver pessoas, com conseqüente reconhecimento de suas potencialidades, envolvendo-as nas atividades pertinentes ao ambiente educacional, visando à promoção da melhoria de suas capacidades e habilidades.
Alcance de resultados	Capacidade de cumprir objetivos e metas nos prazos fixados com a qualidade exigida.
Conhecimento	Capacidade técnica que possui, em sua área de atuação, demonstrando conhecimento dos processos e rotinas pertinentes ao seu trabalho.
Comunicação	Capacidade de expressar ideias, com objetividade, verbalmente ou por escrito, assegurando o entendimento das mensagens transmitidas e recebidas.
Motivação	Capacidade de manter-se automotivado e de, ao mesmo tempo, motivar pessoas e grupos para a obtenção dos objetivos estabelecidos.
Delegação	Capacidade de atribuir responsabilidades com o objetivo de conseguir a realização de resultados através de pessoas ou grupos.
Flexibilidade	Capacidade de encarar (estar aberto) a situações e mudanças, demonstrando disposição para aceitar as diferenças e críticas, acatar sugestões e assumir novos desafios, sendo rápido no agir, de forma a adaptar-se a novos contextos.
Ética profissional	Capacidade de apresentar conduta humana e profissional, orientada por princípios e regras morais que estão de acordo com a ética aplicada na organização e por seus dirigentes.
Uso adequado dos equipamentos e instalações	Capacidade de zelar e cuidar do patrimônio público, utilizando-os de forma adequada com vistas à sua constante manutenção e conservação.

Fonte: Horizonte (2007a, 2007b).

Com exceção dos fatores de tomada de decisão, de desenvolvimento de pessoas e de delegação, os demais fatores atribuídos à avaliação de desempenho docente no município de Horizonte conferem pouca lógica à profissionalidade docente, uma vez que perpassam por características uniformes em um campo profissional, ausentando a identidade própria do ser professor. Esse modo de fazer a avaliação de desempenho docente não confere a observância aos aspectos primordiais desse perfil profissional específico.

Pela generalidade dessa avaliação e dos critérios nela estimados, percebe-se que a organização desse modo de avaliar no município não advém das necessidades e anseios dos professores de fazer da avaliação um instrumento de melhoria da sua práxis. “Numa formulação diferente, poder-se-ia argumentar que a avaliação da profissionalidade dos professores deveria avaliar o seu domínio das competências profissionais, o seu nível de apropriação da cultura profissional e o seu nível de integração da identidade profissional” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 36). A seção posterior traz a discussão necessária sobre a profissão professor dentro das perspectivas de profissionalização e profissionalidade.

Ademais, o FAD 03, que admite os fatores objetivos gerados a partir de uma autoavaliação realizada pelo docente, considera: os títulos acadêmicos; a atualização profissional – cursos de curta a longa duração (40 a 100 horas); a regência de cursos – cursos de curta a longa duração (40 a 100 horas); a produção profissional, técnica ou cultural – livros, traduções, manuais didáticos, artigos e projetos; a participação em eventos de interesse da Secretaria de Educação – como conferencista/debatedor e participante; a assiduidade; a pontualidade; as penalidades (que geram pontos negativos); e o tempo de serviço (HORIZONTE, 2007a, 2007b).

Nesse formulário, cada subitem contém uma pontuação diferenciada; ao final, a contagem dos pontos é realizada a partir dos pontos positivos, pontos negativos e total. A entrega do FAD 03 exige que haja comprovação em anexo das atividades que atribuíram ponto ao avaliado.

A evolução funcional, pela via não acadêmica propriamente dita, cabe ao percentual de apenas 40% dos profissionais ocupantes de mesmo cargo ou função, prevalecendo a ordem decrescente destes no somatório dos pontos oriundos dos instrumentos avaliativos (HORIZONTE, 2006b). A Comissão de Gestão da Carreira (CGC), responsável pelo processo de avaliação do desempenho docente, é formada por dois representantes da Secretaria de Educação, três representantes dos professores e um representante da Secretaria de Administração (HORIZONTE, 2002b).

O papel do avaliador é do superior hierárquico imediato do avaliado; nesse sentido, a competência desse ator se relaciona para além da execução da avaliação em si, da reunião com o avaliado para o esclarecimento de dúvidas ou discordâncias quanto ao processo e sua aplicação. Todavia, cabe ao avaliador encaminhar à CGC os formulários de avaliação com concordância ou ressalva do avaliado (HORIZONTE, 2007b).

Com relação às funções e competências relevantes do avaliador na avaliação de desempenho docente, Wise e Gendler (1990, p. 384, traduziu-se) asseveram:

A melhoria do professor geralmente parece ser a melhoria com base no *feedback* sistemático dos funcionários do distrito. A maioria dos distritos não operam sistemas de avaliação diferenciada do professor ligados à melhoria de desempenho. Embora praticamente todos os sistemas de avaliação de professor contenham a expectativa de que professores receberão *feedback*, a natureza do *feedback* é geralmente limitada. Em parte, estes limites são causados pela prática do uso de avaliadores genéricos, administradores sem conhecimentos específicos da matéria ou nível de especialização²⁸.

De acordo com a organização do sistema de ensino de Horizonte, na Lei nº 359/2002, artigo 24: “A gestão escolar será exercida por um Núcleo Gestor, nomeados para cargos de provimento em comissão pelo Chefe do Poder Executivo Municipal”. Assim, o processo de escolha do diretor de escola será de duas formas: eleição direta, quando houver igual ou mais de 300 alunos; e indicação pelo Secretário de Educação, Cultura e Desporto, quando das demais situações (HORIZONTE, 2002b).

Com isso, percebe-se que a *expertise* necessária ao gestor da escola, seja diretor geral ou adjunto, como avaliador do processo de desempenho docente, submete-se a critérios não estratificados ou especificados o suficiente. A função do gestor a respeito dos seus deveres na unidade de ensino é determinante na eleição ou escolha desse ator, já a sua atribuição como avaliador é acessória diante disso. No *Manual de avaliação de desempenho pela via não acadêmica dos profissionais do magistério* (HORIZONTE, 2006b, p. 6-7), a responsabilidade do avaliador precede um perfil de atitude diante dessa atribuição, qual seja:

- Acordar com o avaliado um plano individual equilibrado e razoável, adequado, por um lado, ao conteúdo funcional e, por outro, às exigências da Unidade, assegurando continuamente a sua atuação, em face das alterações que se verifiquem; - Clarificar a contribuição do trabalho do avaliado para prossecução dos objetivos e resultados a

²⁸ No original: “Teacher improvement appears generally to be about improvement based upon systematic feedback from district officials. Most districts do not operate differentiated teacher evaluation systems linked to performance improvement. While virtually all teacher evaluation systems contain the expectation that teachers will receive feedback, the nature of the feedback is generally limited. In part, these limits are caused by the practice of using generic evaluators, administrators without specific subject-matter or grade-level expertise” (WISE; GENDLER, 1990, p. 384).

atingir, no enquadramento das linhas orientadoras da política global da Administração; - Dar e procurar *feedback* continuamente; - Procurar ser objetivo no juízo formulado, fundamentando sempre a sua apreciação em fatos concretos, afastando opiniões e falsas ideias criadas, bem como distinguindo acontecimentos excepcionais da atuação habitual do avaliado; - Procurar ser isento e imparcial, não esquecendo que o uso de critérios diferentes, de benevolência ou rigor relativamente aos vários avaliados, prejudica sempre uns aos outros; - Procurar ser flexível, no sentido de estar disposto a mudar as suas opiniões em face da razoabilidade de fatos e argumentos; - Ter em consideração que quaisquer deficiências ou insuficiências da Administração nunca devem prejudicar a nota atribuída aos profissionais; - Procurar identificar, acordar e rever as necessidades de formação e desenvolvimento dos profissionais e proporcionar os meios e recursos para a sua satisfação²⁹.

Apesar de o manual de avaliação apresentar dois itens relativos ao *feedback* e ao acompanhamento do desempenho, o Decreto nº 014/2007 não estipula qualquer orientação em torno disso. Além disso, a periodicidade dessa avaliação não contribui com a especificidade de *feedbacks* que a prática docente sugere – contínuos (GATTI, 2013). As disposições transitórias concebem apenas informações relativas à efetivação da avaliação e da remuneração em folha de pagamento a partir da classe e referência atingida (HORIZONTE, 2007a).

Duke e Stiggins (1990, p. 124, traduziu-se) apresentam as características mais demandadas pelos professores diante do avaliador e as habilidades que estes devem demonstrar:

Dos 55 itens em nosso questionário de perfil de avaliação de professor, os 10 itens que foram altamente correlacionados com as classificações dos professores de qualidade e impacto da avaliação de professor foram diretamente associados às características dos facilitadores do crescimento e o *feedback* fornecido por essa pessoa (pp. 106-111): 1. Credibilidade do avaliador como uma fonte de *feedback* ($r = .65$); 2. Qualidade das ideias contidas no *feedback* (.59); 3. Profundidade das informações contidas no *feedback* (.58); 4. Persuasão da lógica do avaliador para melhoria (.58); 5. Utilidade da sugestão do avaliador (.57); 6. Confiabilidade da avaliação (.56); 7. Relação de ajuda ao professor (.54); 8. Capacidade do avaliador para modelar sugestões (.54); 9. Conhecimentos técnicos do avaliador sobre ensino (.53); 10. Familiaridade do avaliador com a sala de aula/estudantes do professor (.52).³⁰

²⁹ Estas mesmas características são também encontradas no *Manual prático de avaliação do desempenho dos serviços de administração e função pública de Macau* (região administrativa da República Popular da China), cujo diretor José Chu (2004) esclareceu a importância de tal documento para o novo regime de avaliação de desempenho a entrar em vigor no ano de 2005 dessa cidade.

³⁰ No original: “Of the 55 items in our Teacher Evaluation Profile Questionnaire, the 10 items that were most highly correlated with the teachers’ ratings of quality and impact of teacher evaluation were directly associated with perceived characteristics of growth facilitators and the feedback delivered by that person (pp. 106-111): 1. Credibility of evaluator as a source of feedback ($r = .65$); 2. Quality of ideas contained in the feedback (.59); 3. Depth of information contained in the feedback (.58); 4. Persuasiveness of evaluator’s rationale for improvement (.58); 5. Usefulness of evaluator’s suggestion (.57); 6. Trustworthiness of evaluation (.56); 7. Helping relationship to teacher (.54); 8. Evaluator’s capacity to model suggestions (.54); 9. Evaluator’s technical knowledge of teaching (.53); 10. Evaluator’s familiarity with teacher’s classroom/students (.52)” (DUKE; STIGGINS, 1990, p. 124).

Portanto, as características a serem assumidas pelo avaliador de uma avaliação docente não podem representar uma visão avaliativa típica dos colaboradores do mundo empresarial, cujas ações e estratégias avaliativas são próprias da gestão de recursos humanos, seja em âmbito público ou privado, priorizando apenas o serviço prestado ao cidadão (CHU, 2004).

A avaliação docente, voltada para a melhoria profissional do professor, deve buscar estabelecer-se mais por meio do *feedback* formativo do que pelo julgamento somativo (DUKE; STIGGINS, 1990). Nesse sentido, o perfil do avaliador deve atender às condições inerentes às características do ensino e de seu contexto próprios da profissão.

Percebe-se que as definições e conceituações oriundas de Chu (2004) são expostas e adaptadas no *Manual de avaliação de Horizonte* (2006): o que é avaliação de desempenho; para que avaliar o desempenho; quem será avaliado; quem avalia; responsabilidade de quem avalia; erros mais comuns no processo avaliativo; quando avaliar; como avaliar; prazos e procedimentos a serem obedecidos; que resultado precisa ser alcançado; quantos profissionais terão direito à evolução; que fatores serão avaliados; quem coordena o processo de avaliação de desempenho; unidades de serviço envolvidas na avaliação de desempenho; em que situação a contagem do período de avaliação de desempenho é suspensa; quando o servidor poderá impetrar recurso; recomendações; e outras recomendações.

Faz-se necessário ressaltar que o contexto de Chu (2004) se estabelece diante da avaliação do desempenho de trabalhadores da administração pública e que, em paralelo, o cenário diante da avaliação de desempenho docente, em específico, é outro. Existem características específicas relacionadas aos indivíduos, ao sistema avaliativo e ao contexto desse profissional que precisam ser consideradas para a sua melhoria profissional (DUKE; STIGGINS, 1990). A especificidade da avaliação docente se caracteriza diante da natureza do seu trabalho, da não padronização e uniformidade de ações e estratégias.

Pesa sobre os docentes, de modo geral, a angústia pelas demandas múltiplas a que são chamados a responder, o aumento da carga de trabalho, a responsabilização pelos resultados dos alunos e o parco reconhecimento material e simbólico do seu trabalho. Há aqueles que se queixam das restrições à sua autonomia no trato com o currículo, mas existem os que se dizem mais seguros pelo fato de poder trabalhar com referenciais comuns a todos os colegas e de haver prescrições mais claras a respeito de ensinar. Há ainda – assim como aponta Lessard (2010) –, os que julgam mais cômodo obedecer a um comando que, de certo modo, circunscreve as suas obrigações aos aspectos mais restritos do currículo contemplados pelas avaliações padronizadas, diante da possibilidade de se verem avaliados como profissionais em razão desses aspectos. (BARRETTO, 2013, p. 112).

O trabalho docente não pode equiparar-se à racionalização do mercado de trabalho, uma vez que não se almeja que haja mudança “[...] na sala de aula, transformada em linha de produção, fabricar os ‘produtos’ com os traços de personalidade requeridos pelo mercado – subordinação, disciplina, aceitação de normas, respostas favoráveis a incentivos, etc.” (MARCELLINO, 1996, p. 66).

Valorizar com políticas coerentes e convergentes, com apoios efetivos aos docentes, é o mote, de um lado, e, de outro, avaliar construtivamente para o desenvolvimento formativo profissional constante é o contraponto. Avaliar por avaliar, avaliar para excluir ou punir, não leva a melhores resultados ao se considerar perspectivas de desenvolvimento humano e profissional. Nesta direção é preciso assumir uma visão diferente quanto a processos de avaliação do que usualmente se tem. O foco central é criar alavancas para a construção de melhores condições pessoais, profissionais, de situações, etc., em *feedbacks* contínuos que favoreçam pessoas ou grupos em suas atividades e vivências. (GATTI, 2013, p. 154).

Os desenhos da avaliação de desempenho docente, tanto no estado cearense quanto no município de Horizonte, têm-se definido pouco proveitosos na melhoria do desempenho dos professores, ou seja, na sua competência cotidiana de cuidar do ensino, na sua práxis. Os valores e critérios elencados em uma avaliação de desempenho docente, até mesmo nas legislações nacionais que precedem as demais, agregam características próprias da inspiração inicial dessa avaliação – política de responsabilização. Nesse sentido, o processo avaliativo do professor deve estabelecer, *a priori*, valores que predizem a natureza e especificidade do trabalho docente, iniciando a elaboração desse processo a partir das ideias da profissão professor.

3 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO PROFESSOR: DA PROFISSIONALIZAÇÃO À PROFISSIONALIDADE

Nesta seção, serão abordadas as temáticas relacionadas à formação do professor no contexto brasileiro. Para tanto, será feito um percurso diante do desenvolvimento dessa profissão, tanto do ponto de vista histórico quanto legal, ressaltando o currículo como núcleo estruturante da formação docente. Igualmente será necessário ressaltar as políticas públicas e programas de formação de professores que se caracterizam na gênese dessa profissão e em sua continuação. Conhecer em que patamar essas políticas colaboram com a realidade docente é estabelecer relações com os princípios da avaliação educacional e suas consequências para a melhoria desse desempenho profissional.

3.1 A profissão docente e o contexto brasileiro: percurso histórico e legal

Ao longo da história, os ensinamentos dos mestres da Antiguidade aos discípulos foram caracterizando a primeira relação de ensino e aprendizagem sistematizada, diferenciando-a daquela vista no âmbito familiar. Segundo Saviani (2009), foi Comenius, no século XVII, o primeiro responsável pela formação de professores, quando estimava o ensino de tudo a todos, por meio da *Didática Magna*, atravessando o primeiro desafio da educação – seu caráter popular.

No entanto, foi somente com a preocupação de se estabelecer uma educação, *a priori*, como relevante à formação do Estado Nacional, no século XIX, que a formação do professor foi pertinente e estabelecida na instrução primária. De acordo com Saviani (2009), foi a partir da Revolução Francesa que se iniciaram as implantações das Escolas Normais, como lugar de formação dos professores: a Escola Normal Superior para os do nível secundário e a Escola Normal para os do nível primário.

Saviani (2009) sustenta que a intervenção do modelo napoleônico à Escola Normal Superior sugeriu, a princípio, para o modelo de 1802 da Escola Normal de Pisa na Itália, um modelo de formação de professores para o Ensino Secundário como aquele estabelecido na França. Porém, na prática, o seu desenvolvimento constituiu-se mais como uma instituição de altos estudos, traços que a universidade napoleônica considerou ao se diferenciar da medieval; em vez de centrar-se no “[...] sentido unitário da alta cultura [...]”, foi inovadora na “[...] crescente aquisição do caráter profissional, profissionalizante, na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista do Iluminismo” (LUCKESI *et al.*, 2012, p. 47).

Esses traços foram singulares para o desenvolvimento das escolas superiores. Todavia, no que tange à formação de professores, a escola napoleônica não se preocupou com o preparo didático-pedagógico desse profissional, assim como a inicial formação brasileira, que se delimitou institucionalmente após a Independência do Brasil, em 1827 (CURY, 2003; SAVIANI, 2009).

A história da profissão docente no Brasil se afirma a partir da formação que se estima a esse profissional. Nessa esteira, Saviani (2009) indica períodos na história da formação de professores no Brasil que evidenciam características relevantes concernentes à questão pedagógica e às transformações sociais ao longo da história, a saber: ensaios intermitentes de formação de professores de 1827 a 1890; estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais de 1890 a 1932; organização dos Institutos de Educação de 1932 a 1939; organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura de 1939 a 1971; substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério de 1971 a 1996; e advento dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores e do novo perfil do curso de Pedagogia de 1996 a 2006. Será expoente trazer as características de cada um desses períodos para que se entenda e contextualize a profissão docente no Brasil.

A sistematização da experiência educacional brasileira se iniciou com a colonização portuguesa, traduzida no trabalho escravo indígena e no processo de aculturação desse povo a partir da catequização jesuítica, percebida como “adestramento”. Desde os colégios jesuítas até a expulsão deles pelo Marquês de Pombal, a formação de professores no Brasil não era considerada como responsabilidade do Estado, sendo a partir do processo de tomada da instrução pública pelo Estado que passou a haver alguma preocupação e sistematização sobre essa profissão e formação.

A primeira legislação educacional, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, reconhecia o ensino primário, a aplicação do método do ensino mútuo³¹ consonante a ele e a formação docente como tarefas das capitais das respectivas províncias (CURY, 2003; SAVIANI, 2005, 2009). Mais tarde, com o Ato Adicional de 1834, a descentralização dos Ensinos Primário e Secundário e a formação de professores para as províncias fizeram a responsabilidade do Estado ausente de quesitos básicos, como o financiamento. Diante disso, já se evidenciaria uma precarização da oferta educacional de cada província (ARANHA, 2006).

³¹ O método do ensino mútuo, do inglês Joseph Lancaster (1778 – 1838), consistia na formação de monitores para auxílio e desenvolvimento das disciplinas instrutivas; eram partícipes desse método o ensino oral, a repetição e a memorização.

Nesse sentido, quanto à formação de professores, muitas províncias estabeleceram a Escola Normal como instituição de formação de professores das escolas de primeiras letras, sendo a primeira a de Niterói, no Rio de Janeiro, em 1835. O modelo europeu foi a referência para essas escolas (CURY, 2003; SAVIANI, 2009).

Foi esse o período histórico da formação docente intitulado por Saviani (2009) como os “ensaios intermitentes de formação de professores de 1827 a 1890”. A formação de professores se dava sem nenhuma preocupação com as questões de ordem pedagógico-didáticas; o currículo se ressaltava dos mesmos conhecimentos a serem ensinados nas escolas de primeiras letras e as mudanças no tocante à administração das escolas eram inconstantes. Ante as várias críticas pertinentes à insignificância e ineficiência dessas escolas, a província do Rio de Janeiro, em 1849, determinou o fechamento da referida escola, instituindo como processo formativo o professor adjunto – ajudante do regente de classe que com ele aprenderia as matérias e as práticas em sala de aula –, o que não foi próspero, motivo por que, mais tarde, em 1859, reabriu-se a Escola Normal (SAVIANI, 2009).

As Escolas Normais tiveram inconstância nas províncias. Um dos motivos se deu quanto ao financiamento. Foi somente em 1870 que elas passaram a ser mais bem investidas diante da obrigatoriedade da instrução do Ensino Primário e sua democratização. Esse também foi o ano de término da Guerra do Paraguai, que culminou em graves consequências para o Brasil, maiores ainda quanto aos “[...] alicerces da monarquia” (ARANHA, 2006, p. 220).

Uma das características da atuação do Estado tivera início no final do século XIX, tomando força nas primeiras décadas do século seguinte, ao se esboçar um modelo de escolarização baseado na escola seriada, com normas, procedimentos, métodos, instalações adequadas, como se constata com a construção de prédios monumentais para os estabelecimentos, sobretudo os grupos escolares. Evidentemente isso significava desvio substancial na aplicação das minguadas verbas para o ensino, mas essas edificações visavam a atestar o interesse do governo pelo ensino público. (ARANHA, 2006, p. 298).

Com a Proclamação da República, em 1889, a legislação e as mudanças em torno da educação geraram o “estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais de 1890 a 1932”, pois o Estado, mesmo descentralizando o ensino – e reafirmando-o em 1891 –, preocupava-se com a instrução pública com vistas ao desenvolvimento econômico da nação. A referência das Escolas Normais foi a de São Paulo, que, em 1890, se normatizou em organização e funcionamento pelo Decreto nº 27/1890, de acordo com Saviani (2005, 2009).

A reforma da Escola de São Paulo foi instituída, dentre outras razões, pela preocupação da preparação dos professores nos processos pedagógicos e de conhecimentos científicos diante do trabalho da sala de aula; prestigiavam-se os conteúdos curriculares e

enfativava-os na prática de ensino (SÃO PAULO, 1890 *apud* SAVIANI, 2009). A Escola Normal de São Paulo anexou à sua organização uma escola-modelo, que seria destinada às práticas dos alunos em formação; isso foi uma grande inovação para as Escolas Normais da época. De acordo com Reis Filho (1995 *apud* SAVIANI, 2005, p. 14-15):

[...] a Escola-Modelo destinava-se à prática de ensino dos alunos do terceiro ano e deveria ser estruturada em três graus, distribuídos conforme a idade das crianças (1º grau: crianças de sete a dez anos; 2º grau: dez a catorze; 3º grau: adolescentes de catorze a dezessete anos). Mas foi organizado apenas o 1º grau, com o seguinte programa: - Lições de coisas com observação espontânea; - Instrução cívica; - Leitura: ensino proporcionado ao desenvolvimento das faculdades do aluno a ponto de ler corretamente, prestando o professor atenção à prosódia; - Exercício de análise sobre pequenos trechos lidos, de modo a poder o aluno compreender e ficar conhecendo a construção de frases e sentenças, sem decorar regras gramaticais; - Escrita graduada até a aplicação das regras de ortografia; - Aritmética elementar, incluindo as quatro operações fundamentais, frações ordinárias e decimais, regras de três simples com exercícios práticos, problemas graduados de uso comum; - Ensino prático do sistema legal de pesos e medidas; - Desenho à mão livre; - Exercícios de redação de carta, faturas e contas comerciais; - Noções de geografia geral e geografia física, concernente aos fenômenos da evaporação, formação das nuvens, das chuvas, dos ventos, das serras e montanhas e de sua influência na formação de rios, guiando os alunos ao conhecimento do mapa do Estado; - Ginástica, compreendendo marchas escolares e exercícios militares; - Canto oral; - Trabalhos manuais – construções, trabalhos à cola, papel dobrado, recortes, trabalhos em papelão, em cordas, em vime. Para o sexo feminino acresce: costura simples.

Essa foi a grande diferença dos cursos de formação de professores anteriores e dos demais estados, para o de São Paulo em 1890: a preparação do exercício docente diante da organização curricular e da preparação pedagógico-didática com a prática na escola-modelo.

Vale ressaltar que a legislação nacional não orientava uma sistematização ou normatização das Escolas Normais, pois tinham autonomia na sua decisão de funcionamento, organização e financiamento. Cada estado federado estava sob a influência de pensadores e reformistas; esta seria própria do contexto da formação acadêmica de cada um deles, seja baseada no terreno europeu ou norte-americano, a exemplo do pensador e reformista Lourenço Filho (1897 – 1970), formado na Escola Normal Primária de Pirassununga (fruto da expansão das Escolas Normais), que completou os estudos na Escola Normal da Praça da República, Escola Normal Secundária da capital de São Paulo, levando à formação de professores relevantes contribuições (MONARCHA, 2010). As propostas de Lourenço Filho trouxeram reformas especialmente aos estados de São Paulo, cuja sua formação iniciou, e Ceará, cujo trabalho e participação na educação foram voluntários (MONARCHA, 2010).

As funções atribuídas a Lourenço Filho permitiram uma atuação singular, reverberando em mudanças características do “Movimento Escola Nova”, relacionadas tanto à

formação de professores como à proposição de políticas públicas. Dentre as mudanças conferidas por Lourenço Filho, de acordo com Monarcha (2010, p. 32), ressaltam-se:

[...] unificação das escolas normais primárias pelo padrão das normais secundárias, alterações nos currículos das escolas normais, valorização da matéria Prática de Ensino; autonomia didática do professor; implantação de delegacias regionais de ensino, e, sobretudo, a ação pioneira da reforma: o recenseamento escolar, para identificar os núcleos de analfabetos.

Nesse sentido, as mudanças orientadas por Lourenço Filho vislumbravam uma educação nacional e de formação de professores estabelecida em novos processos de ensino, cimentados em bases teóricas psicológicas aplicadas à Pedagogia, ressaltando o desenvolvimento socioeconômico-cultural trazido por meio de uma educação nacional, orientada não somente pelo instruir, mas pelo educar (NOGUEIRA, 2001).

Nota-se que os anos de 1930 trouxeram ao contexto brasileiro muitas mudanças, principalmente em torno da educação. Diante de um cenário de revoluções e contestações sob a política econômica e social do país, no comando de Getúlio Vargas, iniciou-se uma forma de governo que minimizaria os conflitos econômicos pelo desenvolvimento da industrialização do país, bem como da produção interna (ARANHA, 2006). A escola dualista evidenciava-se na Constituição de 1891, com a descentralização do ensino, sendo o de nível primário – Ensino Fundamental e Profissional – responsabilidade dos estados para a massa e o de nível secundário – Acadêmico, Propedêutico e Superior – responsabilidade da União para a elite.

Grandes discussões influenciaram a “organização dos institutos de educação de 1932 a 1939”. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, defendia uma educação laica, pública e obrigatória pelo Estado; foi esse o primeiro documento a evidenciar alguma sistematização nacional para a educação e a formação dos professores. Segundo Azevedo *et al.* (2010, p. 58), o documento intitula a formação docente como “[...] a unidade de formação de professores e a unidade de espírito”, cujo título denota a importância da formação em um espírito pedagógico e de este ser evidenciado numa formação superior.

Nesse contexto, as ciências da educação se formavam diante dos aspectos e problemas evidenciados em torno da educação e das diferentes áreas de conhecimento e desenvolvimento humano, portanto pontuava-se a importância de uma formação mais sistematizada diante das teorias educacionais, que só poderiam se dar na universidade.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos

adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 59-60).

Há uma preocupação na formação dos professores porque se reconhece esta ação como necessária diante da transformação de um contexto educacional à época. Muitas mudanças foram incorporadas à educação legislada pela Constituição de 1934, mas não no que concerne à formação docente, por haver apenas o cumprimento de concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial no artigo 158. O mais próximo a que se chegou foi à formação do Conselho Nacional de Educação, que seria responsável pela implementação do Plano Nacional de Educação, que posteriormente viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961.

Sob a égide da Escola Nova e a partir da força do manifesto, Anísio Teixeira, com a colaboração de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, fundou, em 1932 e 1933, respectivamente, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro e o Instituto de Educação de São Paulo (MONARCHA, 2010; SAVIANI, 2009). A então colaboração de Lourenço Filho trazia ao Instituto de Educação a importância da prática de ensino, incorporando a Escola Primária, a Escola Secundária e o Jardim de Infância ao instituto, corroborando as práticas de experimentação e observação na formação de professores (FIGUEIRA, 2010).

Com o Decreto nº 3.810/1932, Fernando de Azevedo pretendia com o instituto formar professores sob a exigência da cultura como saber acumulado, bem como dos princípios e características pedagógicas que envolviam a educação (SAVIANI, 2009).

Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

Enquanto isso, a Pedagogia estruturava-se para a sua afirmação científica diante do conhecimento, como “[...] campo de estudo com identidade e problemáticas próprias” (LIBÂNEO, 1999, p. 30). Ainda nos anos de 1930, as universidades ganhavam nome e vida ao se formarem a partir da junção das faculdades, a exemplo da Universidade de Minas Gerais e da Universidade de São Paulo, que, *a posteriori*, seriam reorganizadas.

Nesse sentido, a formação de professores em caráter universitário é inovada com a proposta dos pioneiros da Educação Nova. Todavia, com relação ao nível superior, já se estimava como uma demanda constituída. Os institutos foram incorporados à universidade ainda em 1934 e 1935, respectivamente, o de São Paulo à Universidade de São Paulo e o do Distrito Federal à Universidade do Distrito Federal.

O repensar a educação segundo a lógica da formação dos indivíduos para o desenvolvimento nacionalista participou da constituição do governo de Getúlio Vargas. A Educação Profissional foi regulamentada e apoiada sob vários aspectos; o Ensino Supletivo se estabeleceu para a diminuição do analfabetismo no país, bem como a carreira e a remuneração do magistério pelas leis orgânicas. Portanto, a “organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais de 1939 a 1971” se deram mediante o contexto nacionalista e a legislação de ensino instituída.

Nesse governo, foi instituída a Universidade do Brasil, via Lei nº 452/1937, que afirmava em sua constituição a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, que teria como objetivo “[...] ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério” (CURY, 2003, p. 7). A partir de então, tinha-se uma universidade que formaria professores de licenciatura em Educação para o Ensino Normal e Licenciado em Ciências e Letras para o Ensino Secundário.

O curso superior para os professores do Ensino Primário ficaria até então no Manifesto dos Pioneiros (1932). Somente com o Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi inaugurado um novo modelo para os cursos de formação superior de licenciatura e Pedagogia: “[...] esquema 3+1 [...], três anos para o estudo de disciplinas específicas [...] e um ano para formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146).

O currículo do curso de Pedagogia seria formado pelas seguintes disciplinas durante os três anos mais o específico em Didática:

1º ano: Complementos de matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos biológicos da educação; Psicologia educacional. 2º ano: Psicologia educacional; Estatística educacional; História da educação; Fundamentos sociológicos da educação; Administração escolar. 3º ano: Psicologia educacional; História da educação; Administração escolar; Educação comparada; Filosofia da educação. [...] O Curso de Didática, com duração de um ano, se compunha das seguintes disciplinas: Didática geral; Didática especial; Psicologia educacional; Fundamentos biológicos da educação; Fundamentos sociológicos da educação; Administração escolar. (SAVIANI, 2004, p. 117-118).

Nota-se que as disciplinas compostas para o curso de Pedagogia em muito se relacionam aos princípios dessa área do conhecimento como ciência, pois “[...] é a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. Isso significa que, embora não ocupe lugar hierarquicamente superior às outras ciências da educação, tem um lugar diferenciado” (LIBÂNEO, 1999, p. 29).

Assim, os cursos de licenciatura e Pedagogia se ocupariam, respectivamente, dos professores formados para a atuação no Ensino Secundário e dos professores para a docência nas Escolas Normais (SAVIANI, 2009). Cury (2003) ainda assevera que o curso de Pedagogia se constituiria pelo bacharelado de três anos e pela licenciatura de mais um ano – do curso de Didática.

No papel de constituinte do Ensino Secundário, o Decreto-Lei nº 8.530/1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, foi lançado a fim de estabelecer diretrizes sobre as pessoas a serem formadas para atuar no Ensino Primário. Foi a primeira tentativa do Estado em normatizar essa formação, além de sê-lo na normatização nacional do Ensino Primário pelo Decreto-Lei nº 8.529/1946.

Ambos os decretos traziam nacionalmente a formação e a carreira do professor como atributos dos órgãos que mantinham o Ensino Normal e o Ensino Primário – estados, territórios e Distrito Federal. Houve alguma atenção a essa profissão em detrimento da carreira e retribuição quando o Decreto-Lei nº 8.529/1946, em seu artigo 25, expressou que caberia aos estados, territórios e Distrito Federal providenciar: “[...] c) preparo do professorado e do pessoal de administração segundo as necessidades do número das unidades escolares e de sua distribuição geográfica; e d) organização da carreira do professorado, em que se estabeleçam níveis progressivos de condigna remuneração”.

O Decreto-Lei nº 8.530/1946, em seu artigo 49, sinalizava que o professor, para ser efetivo, necessitava fazer concurso público para exercício no magistério do Ensino Normal; necessitava de registro no Ministério da Educação e Saúde, além da remuneração condigna aos professores do Ensino Normal.

O Ensino Normal passou, a partir de então, a ser constituído por dois ciclos, o primeiro com duração de quatro anos e vinculado ao ciclo ginásial do Ensino Secundário (anos finais do Ensino Fundamental) para atuação como regente no Ensino Primário, ou seja, auxiliar de professor; e o segundo com duração de três anos, correspondente ao ciclo colegial do curso secundário (Ensino Médio) para atuação como professor no Ensino Primário (CURY, 2003; SAVIANI, 2009).

A formação de um curso para o outro, de auxiliar de professor e professor, dava-se nas disciplinas curriculares, de acordo com o decreto-lei (1946). O curso de auxiliar de professor tinha apenas no quarto ano de formação disciplinas específicas, como: Psicologia e Pedagogia e Didática e Prática de Ensino; enquanto o curso de professor tinha, no segundo e terceiro anos de formação, as disciplinas: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Metodologia do Ensino Primário, Prática do Ensino. Nota-se que as disciplinas dirigidas especificamente à prática educativa e aos princípios pedagógicos estavam no Curso Normal de segundo ciclo, demandas desde então explicitadas nos princípios da Escola Nova.

Saviani (2009) chama a atenção para o fato de que os Cursos Normais de licenciatura e de Pedagogia, apesar de constituírem a formação docente, ainda o faziam num caráter distanciado entre conteúdos cultural-cognitivos e aspectos pedagógico-didáticos, em um currículo fragmentado em disciplinas de dispensa às “escolas-laboratório”.

Nota-se, até então, uma característica da formação docente ao longo da história achada em pesquisas e estudos e da formação centrada na norma, em que o que é praticado está estabelecido antes na lei, portanto é a lei que cria a realidade, e as dificuldades estão em torno de cumprir aquilo que está prescrito (CANDAUI, 2008). A legislação do ensino, todavia, prescreve aquilo que deve ser constituído independentemente do contexto sociocultural de dada realidade, o professor então se torna responsável pela realização do que está prescrito.

A primeira LDB, Lei nº 4.024/1961, trouxe ao modelo educacional as características da eficiência e eficácia de um modelo empresarial, atribuindo a este tempo a tendência tecnicista³². Nesse sentido, as reformas foram feitas segundo a eficiência de formação e desenvolvimento profissional. Apesar de não trazer mudanças específicas para o Ensino Normal, assim o fez a partir dos pareceres do Conselho Nacional de Educação propostos por Valnir Chagas sobre o currículo mínimo em Pedagogia, considerando o tempo de formação em Pedagogia de quatro anos, proporcionando tanto a formação em licenciatura quanto em

³² As tendências pedagógicas foram sistematizadas por Saviani (1983) e posteriormente sistematizadas em Libâneo (1998). Divididas em liberais e progressistas, as primeiras sustentam a ideia de que o aluno deve ser preparado para papéis sociais de acordo com as suas aptidões, aprendendo a viver em harmonia com as normas sociais (classes sociais); as segundas apontam para a formação do aluno dentro de uma análise crítica das realidades sociais, manifestando as finalidades sociopolíticas da educação. De modo geral, as tendências liberais são a tradicional – compreendem o ensino jesuítico e a pedagogia tradicional, a Escola Nova e a pedagogia tecnicista; enquanto as tendências progressistas estão entre a pedagogia libertadora de Paulo Freire e pedagogia histórico-crítica. Cada uma se caracteriza pelo contexto político-econômico e sociocultural vivido ao longo da história, diversificando o papel da escola e as ações docentes.

bacharelado, e a necessidade de o professor de Ensino Primário ser formado em nível superior (CURY, 2003).

Em 1966, a partir do Decreto-Lei nº 53, houve “[...] a fragmentação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação” (CURY, 2003, p. 10). Com isso, houve a definição na Lei nº 5.540/1968 para os especialistas de educação e em que áreas e função atuariam, como a de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação. Foi daí que adveio o Parecer nº 252/1969, de Valnir Chagas, na formação comum a todos os profissionais da educação e suas habilitações específicas de acordo com uma especialização.

Foi a “substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério de 1971 a 1996” que fomentou as modificações de cunho técnico e eficiente da formação docente. Em meio ao cenário político da época, a Lei nº 5.692/1971 modificou a nomenclatura do Primário e Secundário para 1º e 2º graus, bem como transformou a Escola Normal em 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau – Habilitação Específica do Magistério (HEM). Outros documentos, como o Parecer nº 346/1972, que trouxe a organização da HEM, mostravam haver perda na habilitação ao envolver o Ensino Técnico ao Médio, invitando um currículo mais direto e incisivo diante das várias ciências da educação que se pontuava quando dos anos de 1930 e 1940 (SAVIANI, 2005, 2009). Além disso, a reforma universitária de 1968 trouxe à tona as licenciaturas curtas, em caráter de aligeiramento, para formar professores do ensino de 1º grau com até 1.200 horas de curso; vê-se, então, uma desqualificação desse profissional em detrimento daquele formado no curso superior (CURY, 2003).

Segundo Candau (2008), a característica da formação docente desse tempo se confirma pelos estudos e pesquisas como técnica, pois abrange as características da eficiência, eficácia e instrucional no processo de ensino. Pontua, então, a instrumentalização do professor e a necessidade de medir os comportamentos que podem ser resultados diante de uma ação preestabelecida de objetivos concretos – lembra-se, portanto, da constituição da psicologia experimental e com ela a perspectiva da avaliação como medida, a docimologia³³.

Nesse sentido, as funções do pedagogo técnico ou especialista e do pedagogo professor são fáceis de distinguir. Enquanto o primeiro cuida dos processos de planejamento,

³³ Docimologia quer dizer “[...] o estudo sistemático dos exames (atribuição de notas, variabilidade interindividual e intraindividual dos examinadores, factores subjectivos, etc.)” (PIERÓN, 1973, p. 126 *apud* MIRANDA, 1982, p. 39). Proposto pelo psicólogo Henri Pierón no início dos anos de 1920, a docimologia pertence à adequação dos exames aos testes escolares, adequando-os aos objetivos propostos em uma classificação comparável (LANDSHEERE, 1976).

administração e supervisão, o segundo cuida da aplicação dos planos e metodologias preestabelecidos na docência.

Houve ainda outra característica da formação docente para a segunda metade dos anos de 1970, decorrente da psicologia humanista, com a relação interpessoal presente e fundamental no processo de formação – a centrada na dimensão humana (CANDAU, 2008). Nessa dimensão, Candau (2008) mostra o entendimento de que a educação se desenvolve pelo crescimento do indivíduo pessoal, interpessoal e grupal. Talvez aqui se ressaltem as dimensões técnica e humana na perspectiva da formação do indivíduo, desmerecendo os fatores que o contextualizam.

Foi nesse contexto que o curso de Pedagogia começou a “perder-se” em sua identidade com relação à formação do profissional-técnico ou profissional-professor. Na tentativa de repensá-la, foram lançados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), em 1982. No entanto, esse projeto, embora não tenha sido positivo quanto ao restabelecimento da formação da Escola Normal, não trouxe aporte ou aproveitamento aos professores que saíam formados (SAVIANI, 2009).

Os anos de 1980 iniciaram-se com discussões e conferências em torno do perfil docente e do fazer pedagógico, buscando a identidade profissional de todos os profissionais da educação (SAVIANI, 2009). A criação do Comitê Pró-Formação do Educador, que posteriormente passou a se chamar de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), trouxe aos anos de 1980 a discussão em torno da formação docente relacionando a atividade teórica à prática (CURY, 2003).

Além disso, o movimento de outras associações e grupos se deu no sentido de redesenhar o compromisso com a escola, evidenciando-a como local de contradições sociais, com isso, lugar de posicionamento político do professor perante o contexto em que está inserido. “O marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de Pedagogia e os cursos de licenciatura” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 240).

Aqui a constituição da Pedagogia como ciência da educação vai sendo perdida, considerando-a como “operacionalização metodológica do ensino”, resquícios da sistematização psicológica alimentada na Escola Nova dos anos de 1920 e reafirmada nos anos de 1960 com o tecnicismo (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Nesse quadro, a Pedagogia vai sendo rediscutida à luz da docência.

Por volta dos anos de 1983-1984, conforme pontuam Libâneo e Pimenta (1999, p. 246), “[...] com base na crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas faculdades de educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações [...], descartando boa parte da fundamentação pedagógica do curso”. As habilitações seriam da docência no 1º grau e no curso de habilitação ao magistério. Com isso, os estados deixaram de contratar o profissional pedagogo-especialista, o que contribuiu para a sua descaracterização como profissional, o que fez com que associações desses profissionais perdessem força e se dissociassem (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Nos anos de 1990, com a implantação de políticas públicas vinculadas ao investimento internacional, houve também o “advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores de 1996 a 2006”. Foi somente com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que houve alguma perspectiva de mudança concernente à formação docente. Foi também nos documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE) que foram vistos os novos “limites” da formação do pedagogo – a docência –, perdendo aí o caráter do especialista e pesquisador das ciências da educação (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Em um caráter formativo, a LDB/1996 fundamenta a formação de profissionais da educação sob dois aspectos no artigo 61: “I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. Além disso, no artigo 62, a LDB/1996 considera a formação de docentes para atuar na Educação Básica na Educação Superior, em curso de licenciatura, porém considera como formação mínima para o magistério na Educação Infantil e quatro séries do Ensino Fundamental³⁴ a de nível médio na modalidade Normal. É interessante perceber, no artigo 65, que a prática de ensino para a formação docente seria de no mínimo 300 horas; este aspecto não foi alterado até os dias de hoje.

As discussões sobre uma política nacional de formação de professores se acentuaram a partir da LDB/1996, dando margem para a organização de comissões de especialistas na elaboração de um documento que contivesse diretrizes específicas para a formação curricular dos cursos superiores de formação de professores. Em 1999, elaborou-se o documento norteador para a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999); as discussões em torno do CNE apresentaram pareceres e resoluções a partir de 2001, no tocante às diretrizes curriculares nacionais para a

³⁴ A partir da Lei nº 12.796/2013, subentendem-se os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Caberia a esse documento definir “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002). A partir de então, as instituições de formação de professores deveriam realizar essa formação em curso de licenciatura, contribuindo para estudos e pesquisas sobre a formação de professores, além de criarem os institutos superiores de educação para a formação em licenciatura que abrangesse o Curso Normal Superior para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as licenciaturas para as etapas seguintes da Educação Básica. Até então, percebia-se que o curso de Pedagogia não estava bem definido para a atuação na docência, como o Curso Normal Superior.

Foi apenas em 2005 que as discussões no CNE sobre as diretrizes para o curso de Pedagogia se iniciaram. Em maio de 2006, a Resolução CNE/CP nº 1 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Alcançava-se, então, uma estruturação nacional para os cursos em instituições de Educação Superior que visassem à licenciatura para a docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e modalidade normal dos cursos de Ensino Médio.

Esse documento definiu os “[...] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (BRASIL, 2006). O detalhamento e o significado desse documento serão mais bem estabelecidos no próximo tópico. De certo modo, esses documentos contribuiriam para a visão identitária desses profissionais, seja o pedagogo, seja o professor. Com foco no curso de Pedagogia, percebe-se que a sua identidade tem sido discutida tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista de atuação ao longo dos anos de 1990.

Com as DCN do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), vê-se que o curso de Pedagogia se destina tanto à formação docente – Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e nível médio modalidade normal – quanto à formação do pedagogo, que se ocupará de atividades como planejamento, acompanhamento, avaliação de tarefas e projetos tanto de espaços escolares quanto não escolares, além da produção e difusão de conhecimentos educacionais desses espaços. Nesse sentido, a LDB/1996, a partir da Lei nº 12.014/2009, reconhece como profissionais da educação escolar básica, além dos professores habilitados para a docência, os “III - trabalhadores em educação portadores de diploma de Pedagogia, com

habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas”.

A cada ano, as DCN para a formação de professores foram se restabelecendo em termos de prazo para mudanças curriculares nas instituições de ensino, bem como em termos de implantação de outras políticas que delimitariam a formação em exercício da segunda licenciatura, constituindo diretrizes quanto à educação profissional, de nível médio, indígena, além da implantação de formação continuada, dentre outras.

Apesar do descompasso dos anos de 1980, a identidade do pedagogo foi sendo reconfigurada e discutida pelas instituições de Educação Superior diante da “[...] Pedagogia como ciência da prática social da educação [...]” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 257). A pedagogia crítico-social ganhou espaço nessas discussões junto da dimensão centrada no contexto como característica da formação docente por Candau (2008). A educação, então entendida como prática social, deveria considerar os aspectos imbricados do sistema político e econômico que a determinavam. Nessa esteira, a educação deveria ser vista sob a multidimensionalidade – humana, técnica e político-social, dimensões essas articuladas de forma ativa e harmoniosa entre si (CANDAUI, 2008).

Desse modo, a profissionalização da docência passou a ser discutida e repensada com as reformas educacionais nos anos de 1980 em vários países (NUÑEZ; RAMALHO, 2005; ROLDÃO, 2005). No Brasil, no final desse período, os grupos de pesquisadores e de associações relacionados às questões educacionais do país preocuparam-se com as indagações que legitimavam as atribuições dos professores, dentre eles a Base de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujas pesquisas de Nuñez e Ramalho (2005) e de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2000) se inteiraram sobre os conceitos de profissão e profissionalização docente e sobre as representações destes a partir dos próprios professores.

Ademais, outros pesquisadores estrangeiros também influenciaram as perspectivas dos pesquisadores brasileiros com relação à construção e sistematização do conceito de profissionalização docente, conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2000, p. 1): “Desde o final dos anos oitenta, um movimento de estudos e pesquisas sobre os saberes docente foi constituído, tendo ganho muita expressão nos EUA e Europa (Gauthier, Mellouk, Tardif, 1993; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996; Wang, Haertel e Walberg, 1993)”. Com isso, o conceito de profissionalização docente deve partir tanto dos estudos relativos a esses saberes docentes quanto das representações dos professores, fomentando a legitimação da

responsabilidade docente diante da sua especificidade, que não o “[...] fracasso e baixo desempenho escolar” (NUÑEZ; RAMALHO, 2005).

Diante da formação docente, vê-se que foi no século XIX, com a instituição da instrução pública pelo Estado, que se delineou a profissão docente. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 281), para se conceituar profissão, são necessários: “[...] a especificidade das tarefas, o exercício dessas tarefas, os requisitos de formação, a remuneração do trabalho compatível com a atividade realizada, a carreira, a regulamentação das relações de trabalho, a organização em sindicatos”.

Já a profissionalização de educadores se refere “[...] às características profissionais de professores, especialistas em educação e funcionários da educação, tendo em conta os elementos contextuais que definem a escola hoje” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 281). Diante disso, ao se falar em profissão docente, englobam-se aí os profissionais professores, sejam os de formação nas licenciaturas ou em Pedagogia.

O conceito de profissionalização sugere sentidos que dependem do seu contexto, de acordo com Nuñez e Ramalho (2005, p. 3): “A profissionalização do professor define-se, em parte, por características objetivas. É também uma identidade, uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais”. Nesse sentido, são dois os aspectos que constituem a profissionalização: um interno, profissionalidade, e outro externo, profissionalismo (NUÑEZ; RAMALHO, 2005).

Através da profissionalidade o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão. São os saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos. [...] O profissionalismo é mais do que um tema de qualificação e competência, uma questão de poder: autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores; jurisdição aos outros grupos profissionais; poder e autoridade face ao público e face às potenciais profissões ou grupos ocupacionais subordinados. [...] O duplo aspecto da profissionalização, interno (profissionalidade) e externo (profissionalismo), é um processo dialético de construção de uma identidade social. Eles são irreduzíveis, porém articulados um ao outro. (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 3).

A profissionalidade se caracteriza pelos saberes do conhecimento e pedagógicos do professor, são os saberes que demarcam a profissão docente. Já o profissionalismo se amplia quando traz à tona a visão social da profissão, a construção social da profissão. No entanto, conforme os autores, ambos os aspectos não são segregados ou dissociáveis, constroem-se na identidade docente por meio de um processo reflexivo e crítico. Nesse sentido, a pesquisa de Fleuri (2015) engloba os fatores de profissionalização sem distinção nesses termos, compreendendo na profissionalidade as condições e contexto da atuação docente.

Vê-se que a formação docente, sob o ponto de vista nacional, deu-se em parceria com as regulamentações das relações de trabalho, bem como da carreira profissional. Desde os anos de 1940, os sistemas de ensino observam aspectos da profissionalização docente, mas ainda hoje não há nenhuma lei que assegure a responsabilidade deles sobre seu cumprimento. A LDB/1996, até os dias de hoje, traz no artigo 67 os aspectos elencados que afirmam a valorização dos profissionais da educação com base no estatuto e no plano de carreira do magistério público, são eles:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho.

Além disso, a Constituição de 1988, no seu artigo 206, inciso V, também já havia elencado os princípios do ensino, como:

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, sob o plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

O teor de tal inciso representa a comum partilha das LDBs anteriores. Por esse ângulo legal, a profissionalização docente evoluiu em vários aspectos, da carreira às ações públicas para formação do professor e seu exercício profissional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). O desfecho das políticas públicas educacionais dos anos de 1990 concebeu uma série de compromissos que desencadearam a melhoria do sistema público de ensino. As novas políticas educacionais que adentraram os anos 2000 se empenharam na valorização profissional docente por meio da formação inicial e continuada e do incentivo a pesquisas e publicações de boas práticas na educação por esses profissionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A implementação da política do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que nos anos de 1990 se limitava ao Ensino Fundamental e à valorização do magistério, compreende atualmente a valorização dos profissionais da educação no sentido mais amplo, bem como a expansão do financiamento aos níveis de toda a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A lei que institui o Fundeb, Lei nº 11.494/2007, em seu artigo 22, anuncia que pelo menos 60% dos recursos anuais totais do Fundeb deverão ser utilizados

para pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica. Compreende-se disso: remuneração – pagamento total devido a esses profissionais pela estrutura/tabela dos estados, municípios e Distrito Federal; profissionais do magistério – docentes e profissionais de suporte pedagógico (administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica); e efetivo exercício – atuação efetiva das atividades, vinculados por contrato, temporário ou estatutário.

Além disso, a Lei nº 11.494/2007 delibera sobre a responsabilidade dos estados, municípios e Distrito Federal na implantação de planos de carreira e remuneração dos profissionais da Educação Básica, assegurando a remuneração condigna, a integração entre o exercício individual e a proposta da escola e a melhoria da qualidade educacional, afirmando o que, ao final dos anos de 1990, já se vinha discutindo e havia sido estabelecido como diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica pública, que traz na Resolução CNE/CEB nº 5/2010, mais atual, a orientação para os estados, municípios e Distrito Federal elaborarem seus planos de carreira.

Ademais, evidenciando o regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal, a instituição da política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755/2009, revogada pelo Decreto nº 8.752/2016 (que se altera em detrimento do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014), preservou, dentre outros aspectos, a importância da formação inicial e continuada, bem como a afirmação dos conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos a serem proporcionados pelos cursos de licenciatura com vistas às diretrizes curriculares.

O PNE, como política de Estado, delimita a cada novo decênio metas que devem ser concretizadas referentes às demandas e necessidades educacionais nacionais. Amparado por pesquisas, estudos e avaliações, o PNE trouxe em sua última edição (2014-2024) quatro metas que se relacionam especificamente à formação inicial e continuada do magistério, bem como à valorização do magistério pela remuneração e plano de carreira (já delimitadas pela LDB/1996), são elas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Meta 17: valorizar os (as)

profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014).

Nos últimos anos, as políticas de formação docente vêm implementando ações de aquisição da primeira licenciatura para aqueles professores que não a têm, bem como o aperfeiçoamento da formação na aquisição da segunda licenciatura, considerada no efetivo exercício do professor. Para isso, ações como a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (Renafor), em 2003, e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), em 2009, foram instituídos a fim de melhorar a qualidade do ensino público, investindo primeiro na formação em nível superior do magistério da Educação Básica e, por conseguinte, na formação continuada.

Foram apropriados pelas universidades e instituições de formação de professores, no caso do Parfor, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), cursos de primeira e segunda licenciaturas nas modalidades regular e a distância, cursos especiais de formação pedagógica, dentre outros. Com relação ao Renafor, ocorreu pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com a integração das universidades na criação dos centros para “[...] desenvolver pesquisas, estabelecer parcerias com outras universidades, articular-se às secretarias de educação para o cumprimento das propostas conveniadas, oferecidas na modalidade semipresencial, com encontros e atividades individuais”, além da elaboração de materiais didáticos e orientações à prática de tutores nos cursos de formação continuada (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 56).

Os programas de formação continuada organizados pela rede foram: o Pró-Letramento – curso semipresencial que objetivava a melhoria da aprendizagem em Leitura/Escrita e Matemática das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (à época estimava-se a reestruturação de currículos e formação docente para o Ensino Fundamental de nove anos); o Gestar II – curso semipresencial que objetivava a formação em Língua Portuguesa e Matemática para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e a Especialização em Educação Infantil – curso de atendimento para os profissionais já em exercício em creches e pré-escolas –, com a demanda de suprir o pouco aprofundamento nos cursos de Pedagogia (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Percebe-se que a ênfase nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática tenha sido em relação aos resultados das avaliações em larga escala que pontuavam baixos desempenhos

dos alunos. Nessa perspectiva de responsabilização, as políticas públicas atuaram sobre a formação dos professores com vistas ao melhoramento desse desempenho. De acordo com Gatti, Barretto e André (2011), não há, portanto, pesquisas que revelem o alcance dessas políticas públicas. Acentua-se a necessidade de promover mecanismos de monitoramento e avaliação dessas políticas públicas.

Sobre as políticas de formação de professores da Educação Básica, há que se considerar outras duas políticas públicas nacionais desenvolvidas no cenário atual que estimam a formação docente: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído em 2012, tendo como objetivo a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, garantindo auxílio da União na formação docente, materiais didáticos para as escolas, avaliação (como a ANA), bem como gestão, mobilização e controle social do pacto; e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnfem), instituído em 2013, tendo como objetivo o fortalecimento do Ensino Médio diante do currículo e da formação docente, visando a reflexões das ações docentes e espaços formativos dos professores.

Ambas as políticas foram implementadas tendo em vista o PNE (2014-2024), com metas preestabelecidas para a alfabetização (meta 5 – alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental) e para o Ensino Médio (meta 3 – universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%).

É possível acompanhar os resultados dessas políticas a partir do Observatório do PNE (BRASIL, 2018), plataforma *on-line* que objetiva monitorar e acompanhar os indicadores de cada uma das 20 metas projetadas no PNE. Essa ferramenta foi criada para que os gestores de cada estado, município e Distrito Federal envolvidos com secretarias, comissões e gestões educacionais tenham um panorama acerca dos resultados empreendidos em sua gestão, para que possam, a partir de então, evidenciar ações e políticas para cumprirem o acordo estabelecido com a União sob regime de colaboração das diferentes políticas educacionais (incluindo o Pnaic e o Pnfem).

Estima-se, pela nova Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, que haverá uma legislação mais segura para os cursos de formação de professores tanto em início como em exercício profissional, pois essa resolução versa sobre uma base nacional comum aos cursos de nível superior, bem como delimita dimensões para uma formação continuada que foram amplamente discutidas e pesquisadas em torno da identidade docente. Além disso, a resolução (que será mais bem analisada no próximo tópico) abrange o curso de Pedagogia como

licenciatura, passando a ser restabelecido dentro de uma política nacional junto dos cursos de formação de professores.

Sobre o ingresso de professores a partir de concurso público, vê-se o esforço do MEC/Inep diante da prova nacional de concurso para o ingresso na carreira docente pela Portaria nº 3/2011. Todavia, além da função para ingresso na carreira, outros dois objetivos dessa prova podem ser observados: viabilizar ao professor uma autoavaliação e subsidiar a formulação e avaliação de políticas de formação inicial e continuada de professores.

Vê-se que há implicitamente o poder de relacionar uma avaliação de concurso para ingresso – de caráter seletivo e somativo – a uma autoavaliação e avaliação de políticas públicas – de caráter diagnóstico e formativo. Nesse sentido, como visto na seção anterior, uma avaliação docente deve voltar-se para a melhoria do desenvolvimento profissional do docente sob um patamar formativo, com conhecimento dos aspectos específicos dessa profissão – contexto da profissão docente, currículo formativo e políticas de formação de professores.

Percebe-se que as políticas e ações públicas vão encaminhando a valorização docente no comprometimento de um plano de carreira que estimule e motive o professor, seja pela remuneração – piso salarial docente –, progressão funcional ou significado social do trabalho então desenvolvido – aperfeiçoamento formativo –, ingresso na carreira por meio de concurso público, carga horária compatível às atividades e condições adequadas de trabalho. São os aspectos da LDB/1996 que vão tomando forma e exequibilidade.

Entretanto, essas ações políticas e estratégicas geradas a partir de uma agenda e de um contexto social geram dependência na atividade docente, pois esse profissional não detém o poder acerca do currículo e é limitado quanto à intervenção na estrutura e organização do seu trabalho e instituição de vinculação. Sobre isso, Roldão (2005, p. 111) expressa que “[...] tal escassez de poder sobre a matéria do seu trabalho [...] vai persistentemente dificultar a constituição de colectivos autónomos dos agentes de ensino, enquanto grupo de profissionais que se auto-organiza e defende o seu saber próprio”.

De acordo com a autora, as dimensões de poder e controle em sua ausência dificultam a profissionalização plena desse profissional. Kimura *et al.* (2012, p. 16) trazem ainda o conceito de profissionalismo, que institui a qualidade do serviço prestado, prevalecendo o caráter ético, “[...] estando pautado em princípios educacionais democráticos e no respeito aos valores dos profissionais”.

Nessa esteira, é oportuno colocar o docente sob um novo paradigma de profissionalização – como aquele que assume autonomamente a própria identidade profissional em um contexto próprio (KIMURA *et al.*, 2012). Sendo a profissionalização o

processo em que se insere a identidade profissional do indivíduo, de que forma se pode entender a constituição da identidade docente?

Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade, que é profissional. Ou seja, a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260).

O desenvolvimento profissional docente é relacionado à construção da sua identidade, que envolve saberes e contextos, que perpassa pelos níveis pessoal e social. Nuñez e Ramalho (2005, p. 6) expressam que:

[...] a identidade dos professores/as como grupo profissional contém identidades anteriores e os gérmenes das identidades futuras. Não existe uma identidade para sempre, ela evolui e muda em processos de continuidade e rupturas, numa relação dialética [...]. Essa identidade se constrói, segundo Dubar (1991), nos seguintes contextos: o espaço da formação profissional, o espaço do ofício, o espaço organizacional e o espaço fora do trabalho.

Os saberes docentes, mencionados em Libâneo e Pimenta (1999), trazem à tona alguns problemas evidenciados na formação docente ao longo da história brasileira. Saviani (2009) revela um dilema da formação de professores: um modelo formativo pautado nos conteúdos de conhecimentos e outro modelo pautado nos procedimentos didático-pedagógicos. Essa dualidade se dá até mesmo na formação do professor quando em curso de licenciatura e em Pedagogia, respectivamente. A superação desse dilema seria considerar “[...] o ato docente como fenômeno concreto [...]” (SAVIANI, 2009, p. 151). O contexto brasileiro reflete uma formação de professores “atrasada” no tocante à discussão da formação docente a partir de ideias do fazer pedagógico, além de compreender a natureza do ensino considerando a subjetividade dos atores envolvidos (TARDIF, 2002).

A reflexão sobre a história educacional, quando relacionada à formação de professores, conduz ao entendimento da práxis que esse profissional, na qualidade de sujeito, expressa ao reconhecer conscientemente sua formação e história por meio de sua prática, ao mesmo tempo que, reconhecendo sua prática, propõe a construção de uma história e formação. Freire (1994, p. 70) ressalta a práxis como ação e reflexão do “que fazer” do ser humano, ela “[...] é transformação do mundo. E, na razão mesmo em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine”. Aristóteles foi

o primeiro filósofo que empregou a palavra “práxis” como ação inteiramente relacionada à ação humana. Segundo Heidegger (2012, p. 573), esta se dá à existência do “ser no mundo”, que se relaciona às suas ações e ocupações cotidianas:

Não se trata de demonstrar que subsiste e como subsiste um ‘mundo exterior’, mas de mostrar por que o *Dasein*, como ser-no-mundo, tem a tendência a sepultar de imediato e no nada, ‘epistemologicamente’, ‘o mundo exterior’, para só então fazê-lo ressuscitar mediante provas.

Com efeito, entender a práxis pedagógica permeando a compreensão dos saberes docentes que circundam essa prática permite entender o professor como “[...] um sujeito que assume a prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2002, p. 230).

A profissionalização é, para nós, processo e produto de construções de identidades da docência. [...] Para Dubar (1997), a identidade de alguém é aquilo que se tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia, de perda. Dessa forma, a identidade de um grupo profissional é o mais característico que faz desse grupo algo singular, único e que possibilita diferenciá-lo de outros grupos. (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 5).

Dessa forma, as políticas e ações devem vincular o professor como próprio parceiro das decisões a serem tomadas e implementadas. Na seção anterior, isso foi ressaltado no modelo de avaliação da quarta geração por Guba e Lincoln (1989), quando da participação dos diferentes *stakeholders*.

Aqui, tomando como referência a educação como prática social, o perfil docente deve se desenvolver diante de uma formação que compreenda “[...] conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (LIBÂNEO; PIMENTA, p. 261-262). A formação continuada, pontuada apenas nas políticas educacionais depois dos anos de 1990, é fundamental para alcançar esse profissional em seu desempenho integral. Faz-se necessário conhecer o profissional noutros aspectos que constituirão o seu desempenho ou carreira profissional, tendo ou não a formação continuada como aprimoramento ou melhoramento dela.

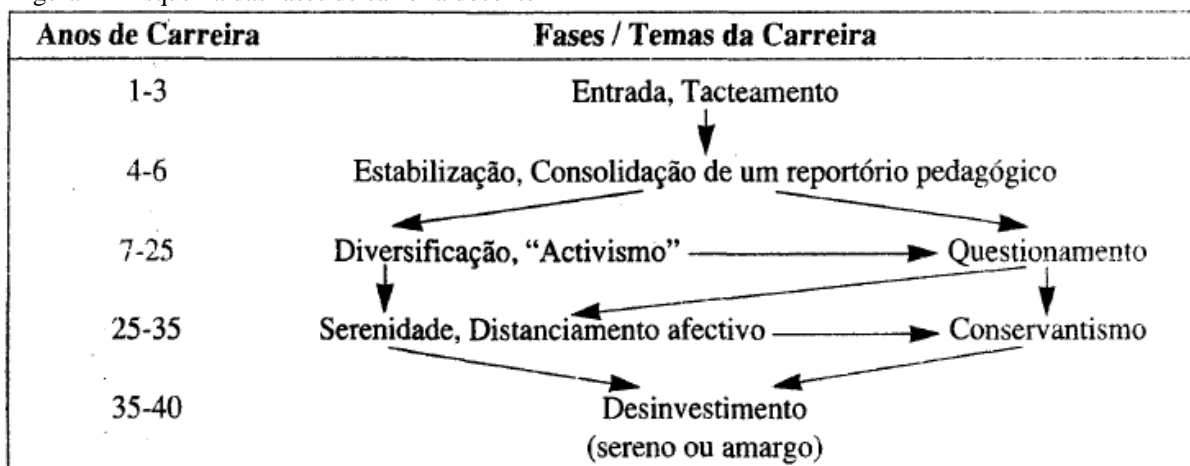
Nesse sentido, a identidade profissional docente é também constituída por aspectos subjetivos do próprio professor que interferem nas suas diferentes escolhas durante a carreira profissional. O desenvolvimento de uma carreira profissional é processual, acontece diante de fatores de ordem psicológica e/ou exteriores a várias profissões. De acordo com

Huberman (2000, p. 38), os estudos de Super (1957), por exemplo, delimitam algumas sequências ou ciclos dentro de uma carreira: “Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela”.

Quando se aprofundam as características do profissional da educação, especificamente da docência no Ensino Secundário, a pesquisa de Huberman (2000) aponta quatro fases que são mutáveis, inconstantes e delimitadas por cada profissional em sua caminhada. Essas fases, em sua generalização, são: a fase da entrada na carreira – fase de exploração, marcada pela “sobrevivência e/ou descoberta”; a fase de estabilização – fase de compromisso e escolha da identidade profissional, caracterizada pela “consolidação pedagógica”; a fase de diversificação – enfatizada pela experimentação de novas atividades, reformas, cargos administrativos, dentre outras; a fase de pôr-se em questão – apreende a reflexão em torno da carreira, admite-se o questionamento diante da carreira; a fase de serenidade ou distanciamento afetivo – ressalta a aceitação entre o ideal e o real, sem pressões ou receios da atividade, constituindo-se também pela diferença de gerações de alunos e professores; a fase de conservantismo e lamentações – fase em que se distinguem a rigidez e o dogmatismo de alguns processos diante das inovações e evoluções próprias daquele contexto; e a fase de desinvestimento – destaca-se pelo descomprometimento e desprendimento.

A figura adiante, oriunda das pesquisas de Huberman (2000), apresenta os momentos-chave da carreira docente sob uma normatização, que, como se percebe, satisfaz a não linearidade ou esgotamento das fases em si.

Figura 1 – Esquema das fases de carreira docente



Fonte: Huberman (2000, p. 47).

Nota-se que as fases vão se desenvolvendo ao longo dos anos vivenciados e que, além disso, há dois caminhos que podem ser distintos diante dessas fases, podendo resultar no desinvestimento sereno ou amargo. Huberman (2000) afirma que o caminho harmonioso se daria da estabilização à serenidade do desinvestimento e que o questionamento e o conservantismo surgidos ao longo do caminho, muitas vezes, resultam no amargurado desinvestimento.

Em pesquisa semelhante com professores do Ensino Primário, Gonçalves (2007) obteve como resultado de sua pesquisa as seguintes etapas da carreira profissional docente: fase 1 – início; fase 2 – estabilidade; fase 3 – divergência; fase 4 – serenidade; fase 5 – renovação do interesse e desencanto. De acordo com o autor, a primeira fase, a de entrada na carreira, “[...] oscila entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo, que se abre à jovem professora” (GONÇALVES, 2007, p. 164), muito semelhante à fase de entrada ou tateamento de Huberman (2000).

Já na segunda fase, que compreende a estabilidade, há um tempo intervalar de experiência docente em torno dos:

[...] 5 e os 7 anos de experiência, podendo em alguns casos prolongar-se até cerca dos 10, os pés assentaram no chão, a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e um gosto pelo ensino, até aí, por vezes, não pressentido, afirmaram-se. (GONÇALVES, 2007, p. 164).

A terceira fase, de divergência, apresenta-se em torno dos “[...] 8 e os 15 anos de carreira, revela-se como sendo uma fase de desequilíbrio, por referência à anterior, divergindo, pela positiva ou pela negativa, o sentir profissional das professoras” (GONÇALVES, 2007, p. 164).

As diferenças da segunda e terceira fases de Huberman (2000) e Gonçalves (2007) estão nos intervalos de tempo de experiência docente e na intensidade de fatores que culminam na tipificação da fase, a exemplo da terceira. Para os professores do secundário pesquisados em Huberman (2000), na terceira fase tem-se uma renovação de práticas e métodos, ao mesmo tempo que tais docentes se colocam em questionamento sobre elas; para os professores do primário pesquisados em Gonçalves (2007), essa fase se mostrou divergente quanto ao desequilíbrio no sentir-se positivo ou negativo diante dela. Para os educadores do primário, houve prescrição do sentimento em virtude de a fase inicial ter sido fácil ou difícil, o que enviesou a análise (GONÇALVES, 2007).

A quarta fase, da serenidade, assim denominada por ambos os autores, situa-se com dez anos a mais em Gonçalves (2007), em torno dos 15 aos 25 anos de atividade. Além disso, semelhante à fase de serenidade de Huberman (2000), para Gonçalves (2007, p. 165, grifos do autor), “[...] esta fase caracterizou-se fundamentalmente, por uma *acalmia*, fruto de uma quebra no entusiasmo anterior, mas também, e sobretudo, por um ‘*distanciamento afetivo*’ e por uma capacidade de reflexão que a tornam algo semelhante à segunda etapa considerada”.

Na última e quinta fase, de renovação do interesse e desencanto:

As professoras *em fim de carreira*, de entre aproximadamente os 31 e os 40 anos de serviço, mostraram divergir de novo em termos profissionais. Enquanto umas, em menor número, pareciam ter renovado o seu interesse pela escola e pelos alunos, mostrando-se *entusiasmadas* e desejando ‘*continuar a aprender coisas novas*’, as restantes demonstraram cansaço, saturação, impaciência, na espera pela aposentação e, sobretudo, não se sentir já ‘*capazes de ouvir e aguentar as crianças*’.
(GONÇALVES, 2007, p. 165, grifos do autor).

De modo semelhante à fase descrita em Huberman (2000), a de Gonçalves (2007) evidencia inconsistência no grupo pesquisado, uma vez que parte das professoras sentiu-se entusiasmada e a outra parte cansada, não oferecendo nenhum esforço à continuidade na carreira. Nessa perspectiva, “[...] torna-se, assim, muito difícil estudar o ciclo profissional pretendendo extrair dele perfis-tipo, sequências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz” (HUBERMAN, 2000, p. 54).

O estudo do ciclo da carreira docente de Huberman (2000) e Gonçalves (2007) traz as representações dos sujeitos sobre os fatos, e não a objetividade dos fatos em si mesmos. A cada fase há fatores psicológicos, sociais e contextuais que incidem sobre a sua continuidade ou ruptura; a preocupação com os objetivos e maneiras de viver são diferentes entre as idades cronológicas e estágios biológicos do ser humano, que incidirão naturalmente nas suas escolhas diante da sua existência.

A partir disso, vê-se que a identidade docente se constitui muito fortemente a partir do período de estabilização, em que se concentram objetivos, perspectivas e liberdade na estruturação de um caminhar pedagógico próprio e de inovação. Huberman (2000) explora o ciclo profissional dos professores elencando características mais individuais do que extrínsecas; nesse sentido, aquelas que dizem respeito à função da escola, à delimitação dos conteúdos formativos e aos aspectos do desenvolvimento profissional serão retratadas no tópico seguinte, quando evidenciadas no currículo.

3.2 O currículo como alicerce da formação para a docência

O currículo e a profissionalização docente se relacionam quando o ato de ensinar, ação fundamental do professor, depende do conhecimento curricular a que se refere tal ato. De acordo com Roldão (2007), o currículo, como aspecto de natureza político-organizacional e extrínseco à profissionalização docente, é marcado pelas experiências escolares em meio à sociedade e cultura vigentes, tornando sua análise implicada a um aporte teórico ao longo do caminho educacional.

Tardif e Lessard (2014, p. 208) questionam “[...] quais são os impactos dos fenômenos que estudamos com relação aos programas escolares sobre o trabalho dos professores? Muito estranhamente, poucos estudos se dedicaram à questão da relação entre os currículos, as matérias ensinadas e a tarefa dos professores”.

Nesse sentido, a análise que se estabelece em torno do currículo se evidencia em virtude de como este está demarcado em cada fase da formação docente, seja ela de caráter tecnicista ou crítico, respaldado em instrumentos governamentais ou na decisão da classe profissional. A história da profissão docente revela que várias tendências indicaram o processo de formação docente, ora aquela demarcada pela norma e técnica, ora aquela humana e contextual (CANDAUI, 2008). Assim também o currículo, como instrumento que envolve concepções de educação, escola e sociedade na seleção de conteúdos e práticas do processo de ensino e aprendizagem, também foi desenvolvido em épocas que demarcaram mais o ensino numa tendência tradicional, ora moderna, ora tecnicista, ora crítico-social.

Silva (2007) demonstra pelas teorias do currículo que há concepções sociais e das relações dominantes sobre a construção desse instrumento para a prática educativa. *A priori*, o termo “currículo” nasce numa perspectiva administrativa para o processo industrial, que busca, como um “caminho a percorrer”, modificar as pessoas que vão “seguir-lo”. É em Bobbit, pela obra *The curriculum* (1918), que se apresenta essa definição (SILVA, 2007).

Nesse aspecto, o currículo marca a identidade que se quer construir diante da subjetividade de quem o incorpora. Há que se ressaltar, diante disso, as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas que emergem diante dessa operação de poder. Segundo Silva (2007), o conjunto de teorias envolve conceitos que as definem e apreendem características de um dado momento histórico, econômico e social (Quadro 5).

Quadro 5 – Teorias do currículo e suas características

Teorias tradicionais	Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.
Teorias críticas	Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.
Teorias pós-críticas	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Fonte: Silva (2007, p. 17).

As questões curriculares ao longo dos anos de 1990 a 1995 se encaminharam para a disputa dos discursos hegemônicos, privilegiando mais a perspectiva sociológica em detrimento da psicológica. Nesse aspecto, segundo Candau (2011), houve superação da compreensão do currículo como instrumento administrativo-científico (teorias tradicionais) para o campo político-social (teorias críticas e pós-críticas). Essa compreensão também determina a consolidação de políticas de formação de professores que se embasaram na educação como fenômeno complexo, de múltiplos referenciais.

As teorias tradicionais perpassam por Bobitt, Dewey, Taylor, Tyler, autores explicitados sob uma demanda de educação para o trabalho e para a vida em sociedade. No Brasil, evidenciaram influência nas tendências pedagógicas da Escola Nova e do tecnicismo. Foi no contexto norte-americano que as ideias do currículo, como parte da divisão do trabalho educacional, consolidaram-se pelo trabalho de Tyler. Houve ainda a urgência em formular o currículo precisamente a partir de comportamentos e objetivos mensuráveis para a eficiência compreendida no mundo industrial dos anos de 1960 (SILVA, 2007).

As discussões nesse período giraram em torno da utilidade e concretização do currículo como instrumento institucional que prepara para o trabalho e a organização social da época. No contexto brasileiro, dos anos de 1920 a 1980, o currículo, fruto das aspirações e teorizações norte-americanas, caracterizava-se pela transferência industrial. Somente ao final desse intervalo, iniciaram-se as primeiras discussões acerca do modelo adotado pelo Brasil e a necessidade de contextualização com a realidade (LOPES; MACEDO, 2002).

As teorias críticas despontaram no cenário internacional a partir dos anos de 1970, quando houve a desconfiança de as escolas se situarem em defesa do *status quo* e reproduzirem em seus espaços as desigualdades e injustiças sociais. De acordo com Silva (2007), foram autores como Althusser, afirmando a escola como aparelho ideológico da escola; Bordieu e Passeron, apresentando o conceito de violência simbólica mediada pelo capital cultural desenvolvido na escola; Baudelot e Establet, teorizando sobre a escola dualista; Apple, evidenciando o currículo como poder pela submissão às classes dominantes; Giroux, criticando a eficiência e racionalidade burocrática presentes no currículo diante da

ausência do aspecto histórico; Freire, declarando indagações epistemológicas sobre conhecimento numa perspectiva filosófica mais que econômica; e Saviani, reformulando o conhecimento a partir da relação educação e política, que preconizaram as críticas sobre o currículo à época.

No Brasil, essas teorias representaram a vertente marxista, com a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, e a *Pedagogia histórico-crítica*, de Saviani. Além disso, o contexto de redemocratização do país e o cenário mundial da Guerra Fria, que enfraqueceu o então cenário de “transferência” internacional que se tinha, permitiram trabalhos e pesquisas nacionais noutra perspectiva e vertente educacional, dentro das então teorias críticas (CANDAU, 2011; LOPES; MACEDO, 2002).

As teorias pós-críticas, por sua vez, de acordo com Silva (2007), relacionam-se às perspectivas de multiculturalismo, das relações de gênero, do currículo como narrativa étnica e social, da teoria *queer* (identidade sexual), do pós-modernismo, do pós-estruturalismo, do pós-colonialismo, dos estudos culturais e da pedagogia como cultura e cultura como pedagogia. No Brasil, a partir dos anos de 1995, a incorporação do enfoque pós-moderno, da contemporaneidade plural, diversa e complexa, não teve como atrelar-se a um único princípio explicativo do real. Consoante Lopes e Macedo (2002), o currículo foi definido no campo intelectual como aquele que se constitui num espaço de vários agentes sociais que legitimam as concepções da teoria curricular e disputam-na diante da sua autoridade na área.

As discussões atuais pressupõem a construção de um currículo democrático, dispondo-se ao processo de humanização. Nas palavras de Lima (2007, p. 18), o processo de humanização se relaciona à aquisição da cultura do indivíduo pelas diversas interações, “[...] para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências”.

Ao longo da história, esses saberes e práticas foram sendo delimitados, organizados e sistematizados aos conteúdos curriculares, que, por sua vez, foram sendo divididos em disciplinas. “Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 23). Em Coll (2007, p. 44), vê-se que esses conteúdos são “[...] conceitos, sistemas explicativos, habilidades, normas, valores [...]”, derivados dos saberes historicamente constituídos, e que a disciplina “[...] é um bloco organizado de conhecimentos cuja propriedade, entre outras, é estar organizada adequadamente para o ensino e prestar-se à aprendizagem” (COLL, 2007, p. 77). Em muitos casos, percebe-se que,

dos saberes docentes, os curriculares são aqueles com maior dificuldade dos professores, uma vez que “[...] os saberes curriculares dos professores se limitam geralmente aos conteúdos dos livros de textos, sem revelarem competências para refletir criticamente sobre tais conteúdos” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2000, p. 14).

Para tanto, a ausência de determinados conhecimentos desapropria o docente do papel de mediador nos processos de ensino e de aprendizagem, daí a necessidade da integração dos saberes curriculares aos saberes didáticos para evidenciarem ao professor maior autonomia no *que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que, como e quando avaliar* (COLL, 2007).

Há que se ressaltar que a perspectiva curricular reproduz diferentes concepções de educação escolar, refletindo o caminhar das atribuições e delimitações de cada um dos seus componentes. Desse modo, é importante entender, no contexto atual e de formação, o conceito da educação diante das ações escolares e docentes.

A dependência da escola em relação à dinâmica social leva a ressaltar, na formação de professores, a importância da determinação de seus objetivos e funções, pois disso decorrem as políticas educacionais, as formas de conceber o funcionamento da escola, as orientações curriculares e as formas de avaliação no âmbito tanto do sistema de ensino quanto da aprendizagem. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 239).

As tendências pedagógicas abordadas em Libâneo (1998) e Saviani (1983) situam as pedagogias entre clássicas ou modernas. Diante das teorias curriculares em Silva (2007), vê-se a importância de situar a pedagogia na concepção pós-moderna, a partir de uma visão crítica e sociológica do currículo. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 243) afirmam que, “[...] no âmbito da prática escolar, as escolas continuam direcionadas para quatro tipos de pedagogia: a tradicional, a tecnicista, a nova ou ativa e a sociocrítica [...]”.

Essas práticas, mesmo tendo nomes diferentes, englobam características das tendências pedagógicas e não são bem estabelecidas pelos professores, o que gera alguma combinação e confusão entre elas. Para melhor contextualizar o currículo na formação docente, faz-se necessário entendê-lo a partir de como essas práticas ou tendências se desenvolvem hoje no Brasil.

A pedagogia tradicional e a tecnicista são mais convencionais e politicamente conservadoras. A primeira centra-se na mera transmissão de conteúdos e na autoridade do professor, tendo ainda forte presença nas escolas de todos os níveis de ensino, tanto públicas quanto privadas. A pedagogia tecnicista, parente próxima da tradicional, está também associada à transmissão de conteúdos, mas põe em peso forte no desenvolvimento de habilidades práticas, no saber fazer. [...] A pedagogia da Escola Nova, hoje representada principalmente por escolas e professores que adotam uma visão construtivista [...], não se exclui a transmissão de conhecimentos,

mas se considera mais importante a organização do ambiente de aprendizagem para que o aluno possa desenvolver sua própria atividade de aprender. [...] As pedagogias sociocríticas, por sua vez, propõem associar ensino-aprendizagem à responsabilidade da escola perante as desigualdades econômicas e sociais, ajudando os alunos em sua preparação intelectual e em sua inserção crítica e participativa na sociedade. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 245-246).

Ao pontuar essas pedagogias, ressalta-se o caráter de formação humana que a escola adquire, sendo, nesse sentido, também uma ação social. Para que se possa desenvolver uma educação que fortaleça a humanização, é necessário evidenciar um novo papel para essa instituição: “[...] a escola de hoje precisaria encarar a exigência de apropriação da cultura e da ciência, o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas e, ao mesmo tempo, a motivação do aluno como sujeito da aprendizagem e integrante de contextos e práticas socioculturais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 243).

A definição de um currículo de base nacional veio a partir da instituição de uma instrução pública comum na constituição dos Estados nacionais até o século XIX. Com isso, muitas projeções e mudanças foram feitas, como se pode destacar a partir das teorias curriculares em Silva (2007). No Brasil, a LDB/1996 deixa clara a sua expectativa quanto à educação – tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desse modo, o currículo que se delimita a partir de um processo vertical de definição, pelos órgãos e entidades governamentais, gera críticas e contradições de sua real efetivação. O currículo formal dá lugar ao “[...] currículo em ação ou ativo (o que acontece efetivamente na sala de aula) e ao currículo oculto (aquele que não é dito, embora seja carregado de sentido)” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 254).

A realização do currículo é ação direta da escola, mais especificamente dos professores. Para que haja efetiva mudança curricular nacionalmente, é necessário que os professores tenham propriedade da sua prática em sala de aula. Nesse sentido, as políticas de formação docente deveriam viabilizá-la.

Com as mudanças e contextos oriundos da formação docente, nota-se que, com a LDB/1996, segundo Weber (2003), a organização da escola e do professor em torno da aprendizagem do aluno, como delimitação competente, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), como parte compositiva dos projetos pedagógicos, são marcos que constituem um indicador ao processo de profissionalização docente. O esforço em se reformular os cursos de formação de professores a partir de diretrizes curriculares evidencia a jurisdição do exercício docente auxiliando na sua profissionalização.

Ao entender a profissionalização docente, empreende-se que o papel da formação inicial e continuada se dá no reconhecimento da identidade e exercício desse profissional. Os saberes docentes, objetos de várias pesquisas e discussões, integram os conhecimentos oriundos para e da prática docente. Cunha (2004 *apud* BONAMINO; SOUSA, 2012) apresenta uma categorização desses saberes:

Quadro 6 – Categorização dos saberes docentes

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Pimenta (1999)	Gauthier <i>et al.</i> (1998)	Saviani (1996)
1. Saberes da formação profissional 2. Saberes das disciplinas 3. Saberes curriculares 4. Saberes da experiência	1. Saberes da experiência 2. Saberes do conhecimento 3. Saberes pedagógicos	1. Saberes disciplinares 2. Saberes curriculares 3. Saberes das ciências da educação 4. Saberes da tradição pedagógica 5. Saberes experienciais 6. Saberes da ação pedagógica	1. Saber atitudinal 2. Saber crítico-contextual 3. Saber específico 4. Saber pedagógico 5. Saber didático curricular

Fonte: Cunha (2004 *apud* BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 781).

Os saberes acima integram uma relação dinâmica entre prática e teoria; muitos as vêm como dissociadas. Candau e Lelis (2008) trazem duas relações a princípio: dicotômica e de unidade. A visão dicotômica – que separa teoria e prática – agrega duas realidades, a visão dissociativa – de que teoria e prática são separadas e opostas, a dualidade entre pensar e fazer; e a visão associativa – de que a teoria ilumina a prática, admitida pelo positivismo com as normas científicas e regras que orientam a prática por meio da teoria.

A visão dissociativa tem como exemplo os cursos de formação inicial de professores que separam na estrutura curricular as disciplinas teóricas e as disciplinas instrumentais ou práticas. Já a visão associativa emerge quando a percepção positivo-tecnológica se dá em meio à prática como aplicação das teorias pedagógicas por meio dos instrumentos tecnológicos que orientam essa prática (CANDAU; LELIS, 2008).

Na visão de unidade, teoria e prática são diferentes, mas estabelecem uma relação de autonomia e dependência, perfazendo a característica remetida à práxis. Nessa visão, pode-se evidenciar o elemento essencial de todo e qualquer currículo para a formação docente, pois a teoria é elaborada com base nas demandas suscitadas pela realidade educacional, que, por sua vez, serão respondidas por intermédio de uma ação orientada (CANDAU; LELIS, 2008).

Sob essa perspectiva, a formação de professores deve se dar mediante uma reflexão constante da, para e pela prática, na qual os componentes curriculares devem buscar essa unidade teórico-prática em todas as disciplinas. A práxis, nesse sentido, é ressaltada pela

“[...] vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unicidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica” (CANDAU; LELIS, 2008, p. 69).

O trabalho do professor é o de socializar, de modo fragmentado, a(s) ciência(s), propiciando aos alunos condições para isso. A sala de aula tudo envolve, tudo reúne, tudo implica. Nela, as sistematizações teórico-pedagógicas se desembocam, permitindo entronizar-se o que academicamente se denomina por teoria e prática educacionais. (ARAÚJO, 1996, p. 43).

As competências adquiridas na formação e pela prática profissional são contextualizadas a partir de aspectos tanto do universo subjetivo do docente quanto do ambiente em que ele atua. Perrenoud (2001, p. 10, traduziu-se) ajuda a compreender que os saberes docentes, muitas vezes, são mobilizados pela competência, pois é entendida como tomada de decisão na resolução de um problema, os quais assim se definem:

[...] como a capacidade de lidar eficazmente com uma família de situações semelhantes, mobilizando a consciência e de maneira tanto rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: conhecimento, habilidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, padrões de percepção, avaliação e raciocínio³⁵.

Diante disso, os desafios para a formação inicial e continuada do professor se destacam na maneira como essas competências serão desenvolvidas por meio das situações propostas em ambos os tipos formativos, precedendo ou não o auxílio dos saberes docentes. Perrenoud (2001) alerta que é necessário atentar para uma formação docente que atenda a uma transposição didática dos conhecimentos e saberes, baseando-se na análise da prática e de sua transformação.

A ideia é chegar a construir os problemas (*problem setting*) para melhor compreender e trabalhar neles; visto que o profissional age sobre problemas em que a solução é incerta, ele torna-se responsável não só pelo resultado, mas pelas possibilidades do uso e escolha dos melhores meios dentro dos limites de seu contexto, a fim de chegar a uma solução ‘digna de confiança’; uma formação profissionalizante é fortemente consolidada nos lugares do exercício da prática. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2000, p. 6).

Além disso, denota a importância de se estimular e desenhar as competências docentes diante de um planejamento de aprendizagem, evidenciando a problematização e reflexão como princípios e a relação teórico-prática como pressuposto fundamental. Nesse

³⁵ No original: “[...] como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (PERRENOUD, 2001, p. 10).

sentido, tanto os cursos de formação inicial como continuada devem atender a esse patamar da unicidade teoria-prática, a iniciar pela articulação entre essas duas esferas.

Por um lado, a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; cai por terra aquela ideia de que o estágio é aplicação da teoria. Por outro, a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática. Em ambos os casos, estamos diante de modalidades de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho. (LIBÁNEO; PIMENTA, 1999, p. 268).

É relevante admitir-se o estudo mais aprofundado das DCN do curso de Pedagogia, a fim de se analisar o quão próxima a essa perspectiva a formação curricular se encontra. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que institui as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, o curso de Pedagogia, como um curso de licenciatura, está agregado a essa resolução.

Ela foi demandada no contexto do ano de 2014, quando da aprovação do PNE (2014-2024) pela Lei nº 13.005/2014 e pelo projeto CNE/Unesco assumido pela Comissão Bicameral do “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”. A Comissão Bicameral foi composta por conselheiros da Câmara de Educação Básica e Superior. Além disso, o texto encaminhado para parecer final foi construído por vários participantes e agentes da educação nacional, tanto pelos órgãos componentes como pelas conferências municipais e estaduais que antecederam a Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2014.

Reconhece-se, então, uma tentativa de alinhar as políticas e discussões de formação de professores sob dois aspectos: formação inicial e continuada, integrando as instituições responsáveis, seja na implementação ou aprimoramento desses aspectos, sob a participação democrática dos diversos integrantes dessa política.

O documento das DCN compreende oito capítulos, que versam sobre: I – das disposições iniciais – compreende os conceitos de docência, educação, formação inicial e continuada, bem como a atuação e princípios da formação de professores; II – a base comum nacional para a formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica; III – do(a) egresso da formação inicial ou continuada; IV – da formação inicial do magistério de Educação Básica em Nível Superior; V – da estrutura e currículo da formação inicial; VI – da formação continuada dos profissionais do magistério; VII – dos profissionais do magistério e

sua valorização; VIII – das disposições transitórias – com período de adequação dos cursos para até dois anos da publicação do parecer.

Em sua completude, vê-se que a resolução abrange muito do que aqui já foi discutido. Todavia, sobre o conceito de currículo, o citado documento o aponta como:

[...] conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. (BRASIL, 2015c, p. 1).

Nesse sentido, estima-se o entendimento do documento regulador às últimas discussões sobre currículo e sua proposta sociocrítica, quando se pensa sobre a identidade e subjetividade do indivíduo diante da cultura que o abrange, propiciado pelo significado adquirido no espaço social. Dessa forma, a docência é entendida como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015c, p. 1).

Para entender a docência, é necessário considerar seu caráter técnico, social e político, pois envolve tanto conhecimentos específicos quanto interdisciplinares e pedagógicos do professor. A interdisciplinaridade é reconhecida como aspecto singular da docência. Em Freire e Moraes (2012), a interdisciplinaridade é uma abordagem epistemológica que ultrapassa e integra tópicos comuns de diversas áreas ou diversas disciplinas, não é, então, a negação da disciplinaridade – que encontramos em nosso currículo. Além disso, a docência busca, como prática inerente ao processo de ensinar e aprender, relacionar-se aos valores éticos, políticos e estéticos que foram discutidos sob a égide da identidade docente.

A resolução recomenda ainda que os cursos de formação inicial e continuada, ofertados pelas instituições de Educação Superior ou centros de formação estadual e municipal (formação continuada), observem os seguintes princípios: a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica; a formação de profissionais do magistério como compromisso com projeto social, político e ético; a constante colaboração entre os entes federados; a garantia de padrão de qualidade dos cursos ofertados; a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente; o reconhecimento das instituições de Educação Básica como necessárias à formação; um projeto formativo nas

instituições de educação assentado em uma base teórica e interdisciplinar; a equidade no acesso à formação; a articulação entre a formação inicial e continuada; a compreensão da formação continuada como essencial à profissionalização docente; e o entendimento dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura (BRASIL, 2015c).

Alguns princípios são essenciais quando se evidencia a identidade docente e seu processo de profissionalização: a oferta de formação inicial e continuada para todos os níveis e modalidades da Educação Básica; e uma relação articulada com a teoria e a prática, tendo a base interdisciplinar como referência para o currículo das instituições. Portanto, a identidade docente se faz no caminhar da profissionalização e na relação com o meio, com o coletivo, ou seja, no profissionalismo.

O exercício isolado da profissão de professor tem, aliás, profundas repercussões sobre vários outros aspectos, tais como dificuldades de desenvolvimento do próprio profissional, através do estabelecimento de um processo de avaliação pelos pares, falta de comunicação de soluções de ensino encontradas em uma classe, falta de reconhecimento direto do bom trabalho, etc. (LÜDKE, 2008, p. 79).

Dubet (2003 *apud* TARDIF; LESSARD, 2014) destaca que a identidade docente se constrói mais com o trabalho pessoal e coletivo do que com os objetivos e missão institucionais. Diante disso, as vivências e experiências coletivas promovidas nos processos de formações inicial e continuada são relevantes para a construção social da profissão.

O planejamento de séries ou matérias semelhantes vem a ser uma forma de colaboração consistente entre os professores, “Contudo, essa colaboração para o planejamento do ensino não significa proceder de maneira idêntica em classe: é fixado um *quadro comum*, mas cada um mantém sua margem de manobra, sua zona de autonomia e de liberdade profissional” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 185, grifou-se).

Ao se prever um quadro comum para a ação docente, também se estabelece uma base nacional comum para a formação do profissional docente. As perspectivas trazidas nas DCN se pautam: no currículo preestabelecido pela resolução quanto aos cursos de formação inicial e continuada – a capacidade de sua articulação com interdisciplinaridade; na construção do conhecimento relacionando à pesquisa e à extensão, tendo acesso a fontes nacionais e internacionais de pesquisa e material pedagógico que reconheça às dinâmicas pedagógicas diante dos processos de ensino e de aprendizagem; na capacidade de elaborar processos de formação em consonância com as mudanças sociais e educacionais, fazendo uso competente das tecnologias de informação e comunicação; na promoção de espaços para reflexão e crítica das diferentes linguagens; na compreensão da educação inclusiva e a aprendizagem de todos (BRASIL, 2015c).

É importante perceber que essas diretrizes envolvem a participação do profissional docente em vários campos educacionais, desde a sua atuação em sala de aula até a gestão ou processos de elaboração e execução de pesquisas na instituição educativa. Não se faz uma distinção entre o profissional pedagogo e o profissional docente licenciado, há aí integração de princípios e direcionamentos pedagógicos que os formam docentes licenciados.

Quanto ao currículo dos cursos de formação inicial, percebe-se a composição de três grandes núcleos: de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos; e de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015c). Esses núcleos fazem compreender a articulação entre os conhecimentos específicos, os pedagógicos e a prática articulada.

Prevê-se que os cursos de formação docente deverão constituir-se de, no mínimo, 3.200 horas, sendo divididas em oito semestres. Da carga horária total, 400 horas serão de prática como componente curricular, 400 horas de estágio supervisionado, 200 horas de atividades teórico-práticas relacionadas à pesquisa e à extensão e pelo menos 2.200 horas de atividades formativas compreendidas nos dois primeiros núcleos apresentados (BRASIL, 2015c). Percebe-se que o aumento da carga horária de atividades práticas articuladas ao currículo foi suscitado pela necessidade, já prevista em pesquisas e estudos, da reflexão do professor sobre a práxis em seu exercício profissional (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

De acordo com Libâneo e Pimenta (1999, p. 267), “[...] a profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor”. O professor, na qualidade de potencial pesquisador em ação, deve se utilizar da prática como reflexão sobre ela, voltando-se para aspectos culturais e sociais que ela envolve, entendendo os sujeitos que dela participam, questionando as desigualdades ou diferenças identitárias desses envolvidos, estimulando, então, uma reflexão coletiva, em grupos de discussão, da sala de aula ou mesmo da escola (MOREIRA, 2001).

A reflexão sobre e para a prática é estimulada pelos espaços e tempos que são disponíveis na formação docente, a fim de alimentar as ações de discussão e construção coletiva, na delimitação dos fatores e fatos sociais e pedagógicos que circundam dada realidade. Propiciando espaços de construção coletiva a partir da prática, é possível superar a

dissociabilidade entre forma e conteúdo que Saviani (2009) pontuou ao discriminar as relações dissociativas entre os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos.

Ressalta-se aí a diferença entre a prática como componente curricular e o estágio supervisionado. A prática como componente curricular abrange as diversas disciplinas em que são distribuídas o curso; espera-se que cada disciplina contribua de maneira real na articulação entre teoria e prática. Já o estágio, entendido como parte da construção da identidade docente e possibilidade de aprendizagem da profissão em sua práxis, garante a reflexão da prática escolar como ponto de partida e de chegada (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). A compreensão e reflexão da docência em torno do estágio proporciona a aprendizagem de uma práxis que possibilita a ressignificação de saberes já oriundos da formação inicial.

Os cursos de formação pedagógica para não licenciados e de segunda licenciatura formulam sua carga horária com base na carga horária da formação inicial; consideram os mesmos princípios da formação inicial referentes ao currículo; para isso, todos devem garantir:

[...] conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11).

A estrutura curricular que o curso de formação inicial deve apresentar indica a preocupação com as demandas reais advindas dos diversos contextos brasileiros pelas avaliações e pesquisas. Não basta conhecer os conteúdos específicos e metodologias indicadas a uma faixa etária, é preciso conhecer o indivíduo e sua singularidade cultural. Nesse sentido, Moreira e Candau (2007, p. 21) percebem que a relevância do currículo está no seu potencial de “[...] tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça”.

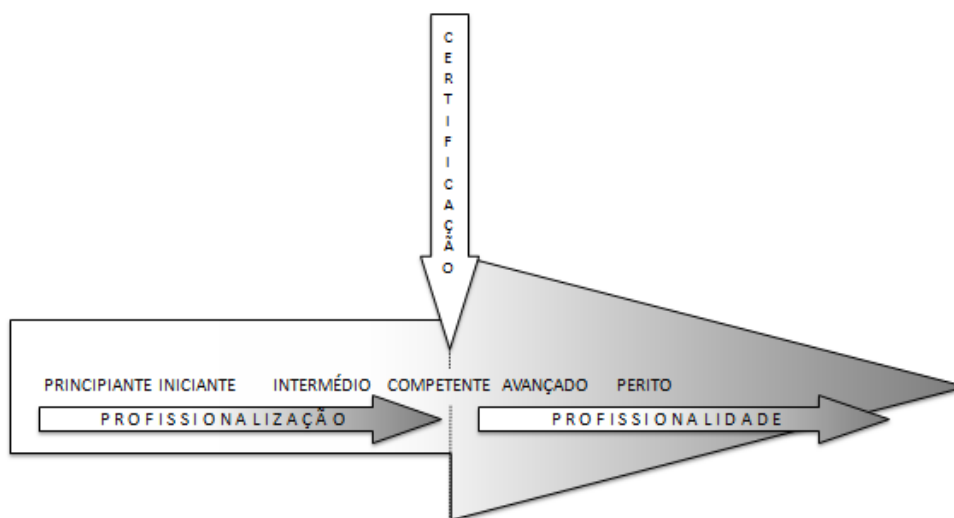
Adentrar os conteúdos de direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexuais ou religiosos, por exemplo, não está somente em vislumbrar as leis e os conceitos envolvidos, e sim de relacionar a prática educacional com esses diferentes contextos reais, além de conceber o próprio contexto do educando dessa relação. É aí que a formação inicial construirá a sua identidade profissional, pautada na ética e nos valores políticos e estéticos.

Imagina-se que a formação inicial, se for observada tal como as DCN (BRASIL, 2015c) esclarecem, tender-se-ia a uma formação continuada mais fiel ao seu papel de aprimorar a prática profissional docente, elevando, com isso, a qualidade do seu exercício. Para efeito de definição, a formação continuada abrange as:

[...] atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2015c).

Em Tardif e Faucher (2010), o desenvolvimento profissional docente perpassa por uma escala cujas etapas e níveis compreendem a formação e o tempo em exercício desse sujeito. Os níveis principiante, iniciante, intermédio e parte do competente agregam-se na etapa de profissionalização, que tem como marco a certificação. Na pós-certificação, os níveis de parte competente, avançado e perito conjecturam a etapa de profissionalidade.

Figura 2 – Etapas e níveis do desenvolvimento profissional



Fonte: Tardif e Faucher (2010, p. 36).

Desse modo, ao compreender-se como uma concepção do desenvolvimento profissional docente, a formação continuada tem “[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores [...], tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015c, p. 13). Assim, de acordo com o artigo 16 da referida lei, compreendem aspectos da formação continuada: conhecer o contexto em que seu exercício se realizará, mediante o projeto pedagógico da instituição; acompanhar a inovação do conhecimento, da ciência e da tecnologia; respeitar o

protagonismo do professor diante da sua reflexão crítica; e relacionar-se com atores e instituições competentes capazes de alavancar a qualidade do trabalho escolar.

Um elemento contribuidor da formação continuada seria a perspectiva andragógica (KNOWLES *et al.*, 2009). Utilizada no contexto corporativo, a Andragogia traz alguns indícios de como facilitar a aprendizagem de adultos, sendo esta sua função primeira. As características do indivíduo adulto e em desenvolvimento profissional, como ressaltava Huberman (2000), são fundamentais na concretização de uma estrutura “pedagógica” que o auxilie na aprendizagem. Ao diferenciá-la da Pedagogia, Knowles *et al.* (2009) abordam a Andragogia em seu sentido restrito na transmissão de conteúdos ao aluno pelo professor, no entanto serão apresentados seus princípios de efetivação com vistas a auxiliar as análises das políticas de formação de professores.

São princípios da Andragogia: “[...] (1) a necessidade do aprendiz de saber, (2) a aprendizagem autodirigida, (3) as experiências anteriores do aprendiz, (4) a prontidão para aprender, (5) a orientação para a aprendizagem e resolução de problemas e (6) a motivação para aprender” (KNOWLES *et al.*, 2009, p. 197). Apesar de essa experiência ser oriunda e demandada em contextos de treinamento organizacional, com uma identidade mais relacionada à técnica, é necessário empreender uma visão específica para alguns pontos que não estão explicitamente relacionados à formação continuada do professor: a motivação e a aprendizagem baseada em soluções.

Além disso, a Andragogia traz do professor um perfil de facilitador, motivador, mediador das aprendizagens que previamente foram triadas.

O professor andragógico (facilitador, consultor, agente de mudança) prepara antecipadamente um conjunto de procedimentos para envolver os aprendizes (e outras partes interessadas) em um processo que contém os seguintes elementos: (1) preparar o aprendiz; (2) estabelecer um clima que leva à aprendizagem; (3) criar um mecanismo para o planejamento mútuo; (4) diagnosticar as necessidades para a aprendizagem; (5) formular os objetivos do programa (o conteúdo) que irão atender a essas necessidades; (6) desenhar um padrão para as experiências de aprendizagem; (7) conduzir essas experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados; e (8) avaliar os resultados da aprendizagem e fazer um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem. Esse é um modelo de processo. (KNOWLES *et al.*, 2009, p. 121).

É comum perceber que muitas formações continuadas de professores no âmbito de políticas públicas realizam-se em forma de palestras e conferências para os professores – como ressaltava a pesquisa de Gatti, Barretto e André (2011). Mas será que o que lhes falta de fato é o conteúdo científico não apreendido na formação inicial? Ou há lacunas diante da transposição curricular didática necessária para uma mudança qualitativa da ação docente no exercício profissional? A metodologia dos cursos de formação continuada de professores, em

sua maioria, não é estudada ou avaliada em seus aspectos efetivos ou significativos de aprendizagem, principalmente quando esses cursos ocorrem em espaços externos às instituições de Ensino Superior (pós-graduação).

Além disso, as políticas de formação continuada pouco são avaliadas e analisadas sob o ponto de vista de melhoria do currículo ou do plano de formação docente. A partir das pesquisas de Gatti, Barretto e André (2011, p. 265) e de outras fontes, é possível perceber que:

Não há, na maioria dos casos, acompanhamento dos efeitos das ações formativas e do uso de materiais nas atividades das escolas e nas salas de aula, uma vez cessada a formação [...]. A utilização dos resultados dos sistemas de avaliação padronizada dos governos federal, estadual ou municipal focalizados apenas em língua portuguesa (leitura) e matemática, como sinalizadores dos efeitos das formações e dos apoios oferecidos aos docentes, pode induzir a um reducionismo nos trabalhos escolares, deixando de lado outros conhecimentos relevantes à formação das crianças e dos adolescentes.

Observa-se que as análises de Perrenoud (2001), além de contemplarem o aspecto curricular da formação docente, mencionam a importância de uma avaliação formativa fundamentada a partir da análise do trabalho docente, além da parceria sempre negociada entre professores e instituições/órgãos formativos. Ademais, o *National Research Council* (NRC, 2001 *apud* TARDIF; FAUCHER, 2010) baseia-se em três pilares necessários à avaliação das aprendizagens em contextos formativos, a saber: a cognição, a observação e a interpretação.

No pilar referente à cognição, Tardif e Faucher (2010, p. 37) trazem à tona a importância de se ter um “[...] modelo único de desenvolvimento para cada competência, que deve especificar claramente os critérios que permitem determinar exactamente a passagem de cada fase e a realização de cada nível”, retomando as etapas e níveis da Figura 2. Nesse pilar, os autores reconhecem a limitação da avaliação da profissionalização diante das competências, cultura e identidade profissional, colocando à regra de sua análise “[...] as competências relativas à avaliação da profissionalidade dos professores” (TARDIF; FAUCHER, 2010, p. 38).

No segundo pilar, aparece a observação como elemento fundamental na coleta de dados necessários à avaliação docente. Os autores asseveram que este “[...] pilar questiona os elementos que asseguram uma avaliação válida, fiel e equitativa, no final deste processo avaliativo”, no referente à quantidade, qualidade e critérios de coleta dos dados necessários a este pilar na avaliação da profissionalidade docente (TARDIF; FAUCHER, 2010, p. 38).

Já o terceiro e último pilar, a interpretação, prediz os critérios e competências para análise. Nesse pilar, os autores afirmam que se faz primordial “[...] reconhecer o caráter essencial dos modelos de desenvolvimento [...] no caso da avaliação da profissionalidade dos professores,

considerando as competências profissionais, o modelo declina os indicadores dos níveis competente, avançado e perito para cada competência” (TARDIF; FAUCHER, 2010, p. 39).

No Brasil, os Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (2010) resguardam competências profissionais que se articulam a um desfecho da formação inicial. Baseados em documentos e normas legais que articulam o currículo dos cursos de formação de professores no país, os referenciais brasileiros foram estabelecidos a partir dos padrões dos seguintes países: Austrália, Canadá, Cingapura, Chile, Cuba, Estados Unidos e Inglaterra (INEP, 2010). Na análise da seção anterior, percebe-se que é Portugal aquele que mais conjuga da conjectura histórico-cultural deste país e até mesmo dos estudos sobre a profissionalização docente brasileira.

Constata-se, então, a importância do desfecho da formação inicial e continuada docente a partir do horizonte avaliativo. Quando e se necessária a intervenção para a sua melhoria, que seja feita por um processo avaliativo de negociação e centrada na melhoria dos seus participantes e sujeitos, de forma contextual e fidedigna.

O que se percebe é que as avaliações pouco precedem mudanças no currículo ou no aspecto formativo do professor, o que desperta, por sua parte, uma rejeição do processo avaliativo em que ele é o sujeito avaliado. Segundo Reis (2013, p. 273), na sua consolidação acerca do debate sobre formação, avaliação e políticas docentes no ciclo de debates promovido pela Fundação Carlos Chagas em 2012, observa-se que:

[...] pensar sobre o ciclo de avaliação existente em nosso contexto possibilitou a reflexão dos participantes sobre os desafios existentes para os sistemas de certificação docente e de avaliação de professores, questionando-se se esses processos conseguiriam fornecer dados capazes de subsidiar as análises e ponderar as nuances dos processos formais de formação pelos quais os professores passam.

Além disso, a autora ressalta ainda que aspectos desafiadores da formação de professores são mencionados, como:

[...] as práticas pouco aprofundadas dos professores universitários dos cursos de formação docente, [...] quando este se depara com a diversidade de competências dos alunos ingressantes no ensino superior [...], a fragilidade, na formação inicial, no que se refere à articulação curricular entre teoria e prática na construção do conhecimento. (REIS, 2013, p. 272).

Apesar de nos registros desse debate não haver nada específico sobre a formação continuada, vê-se que há a preocupação em restabelecer a identidade profissional do servidor municipal de escola pública, pois esta, segundo a autora, tem sido depreciativa no que tange aos programas de capacitação e financiamento públicos (REIS, 2013).

Aspectos como esses são elencados quando não há uma política de monitoramento e avaliação efetiva das políticas públicas de formação; além disso, não há na legislação nenhuma medida prescritiva de avaliação senão a de que:

[...] as instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, *ao padrão de qualidade* e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). (BRASIL, 2015a, grifou-se).

Nesse caso, há que se conhecer o contexto das políticas públicas de formação docente para que empreendam práticas avaliativas para o seu aprimoramento e aperfeiçoamento consoante as medidas já adotadas em via formativa nos últimos anos. Desse modo, no próximo subtópico, serão abordadas as políticas de formação de professores que se apresentaram na fala dos sujeitos investigados desta pesquisa, a fim de se evidenciar suas características e formas de avaliação.

3.3 Os programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: conjecturas e ponderações do Pnaic e do Paic

A formação continuada, como aquela que acontece no exercício profissional docente, por vezes, é permeada por pressões políticas ou por resultados advindos das avaliações em larga escala, seja ela um mecanismo de acompanhamento da qualidade educacional pelos diferentes órgãos que a financiam, pela luta identitária ou pela profissionalização docente das diferentes frentes representativas, dentre outros.

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. (GATTI, 2008, p. 62).

Diante da ampla política de formação docente estabelecida a partir dos anos de 2004, com a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (Renafor), muitos programas de formação foram implantados ao longo dos governos, a fim de elevar a qualidade educacional percebida pelas avaliações em larga escala.

Considerando o recorte da formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, serão apresentados neste subtópico dois grandes programas: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído em 2012 pelo governo federal, e o Programa de

Alfabetização na Idade Certa (Paic), instituído em 2007 pelo governo estadual do Ceará. Ambos os programas oferecem contribuições às diferentes áreas do conhecimento na formação de professores; o Pnaic no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e o Paic nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental).

Ressalta-se que as políticas de formação de professores da Educação Básica para aprimoramento da prática profissional são vistas sob algumas perspectivas; Davis (2012), por exemplo, aponta a formação continuada como: (1) desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional; (2) meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores; e (3) meio de fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente para todos nela presentes. Será que se evidencia no Pnaic e no Paic o alcance dessas perspectivas? A breve abordagem que se segue poderá trazer esclarecimentos acerca do seu alcance e desenvolvimento no exercício profissional docente.

3.3.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) como política nacional de formação continuada de professores alfabetizadores

O Pnaic foi instituído em 2012 pela Portaria nº 867, pelo Ministério da Educação. O pacto foi uma ação de reafirmação do Decreto nº 6.094/2007 de alfabetizar as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, com aferição dos resultados em exames periódicos. Como já ressaltado, o pacto dispõe da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) como exame acerca dessa aferição da alfabetização.

Com o objetivo de garantir a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática de todas as crianças matriculadas até o 3º ano do Ensino Fundamental, de reduzir a distorção idade-série, de melhorar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de aperfeiçoar a formação docente e de construir novas propostas de direitos de aprendizagem para as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, o Pnaic atua em quatro grandes eixos, segundo o artigo 2º da referida portaria: “I - formação continuada de professores alfabetizadores; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III - avaliação e; IV - gestão, controle e mobilização social” (BRASIL, 2012).

O eixo de formação continuada de professores alfabetizadores se caracteriza por formar os professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) partícipes das escolas que compõem a rede de ensino que aderiu ao pacto, além de contribuir para a formação e composição de uma rede de orientadores de estudos – que são

professores/formadores –, que devem dispor de alguns conhecimentos e habilidades básicas para acompanhar a prática pedagógica dos cursistas (professores alfabetizadores) dos quais são responsáveis (PNAIC, 2016)³⁶.

Sobre a formação propriamente dita, o documento orientador (PNAIC, 2016, p. 4), diante dos resultados analisados pela ANA 2014, apresenta que no Brasil “[...] 56% das crianças, ao final do 3º ano, estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando grande dificuldade para ler e interpretar”, além de admitir que:

[...] a formação continuada do PNAIC em 2016 seja realizada preferencialmente em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para oferecer ao professor amplo repertório de práticas pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar o aluno a superar obstáculos e progredir na compreensão do funcionamento do sistema de escrita; no domínio das correspondências grafofônicas, na fluência de leitura e no domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos e ainda fundamentos da Matemática.

O eixo de formação é articulado ao eixo de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais que são disponibilizados pelo MEC às escolas participantes do Pnaic. Neste eixo, tem-se a parceria dos Programas Nacionais do Livro Didático (PNLD) e Biblioteca na Escola (PNBE), que compreendem, respectivamente, a distribuição de livros didáticos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, de obras pedagógicas complementares, de obras de referência, literatura e pesquisa, bem como de obras de apoio pedagógico. Além disso, há a distribuição de jogos pedagógicos e de tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Quanto ao eixo de avaliação, caracteriza-se pelas avaliações e apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) para a sua realização. O eixo compõem-se: da Provinha Brasil, aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental com fins de diagnosticar a alfabetização – realizada pelo professor; do sistema informatizado³⁷ para coletar e tratar os dados da Provinha Brasil fornecidos pelo Inep; da análise amostral realizada pelo Inep com a aplicação da Provinha Brasil; e, por fim, da avaliação externa censitária do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental realizada pelo Inep, a ANA.

³⁶ O documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016 (PNAIC, 2016) traz maiores detalhes acerca do planejamento, organização e execução do pacto; além disso, traz a atribuição de cada função, da carga horária, dos princípios formativos de cada ano, das ações de implementação à formação, dentre outros assuntos.

³⁷ “O sistema é uma ferramenta oferecida pelo Inep às escolas e redes de ensino que desejam visualizar os resultados da Provinha Brasil em forma de relatórios eletrônicos. O referido sistema pretende apoiar as escolas e redes de ensino na análise dos dados produzidos a partir da aplicação da Provinha Brasil. O uso do sistema não é obrigatório. Trata-se de uma opção da escola e da rede de ensino”. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/provinhabrasil/#/>. Acesso em: 11 jan. 2017.

Caber ressaltar que, em análise de estudos anteriores, como o de Carvalho (2014)³⁸, a utilização da Provinha Brasil como instrumento diagnóstico pressupõe a leitura de seus resultados embasados tanto na organização a que é reservada – aspectos teóricos e conceituais da avaliação – quanto na dimensão de ações a que se propõe – resultados, leitura e intervenções dos diversos agentes.

O estudo mostrou que, para que haja a interpretação dos resultados pelos professores, é necessária a exploração e análise do instrumento de avaliação diagnóstica utilizado, visto que a Matriz de Referência aponta nos descritores várias formas de operacionalizá-lo, portanto o conhecimento do professor sobre a forma em que cada questão foi avaliada poderá auxiliar as suas ações diante das habilidades que deve auxiliar o aluno a desenvolver. (CARVALHO, 2014, p. 187).

Nesse sentido, é ressaltado o caráter diagnóstico dessa avaliação, bem como a sua utilização a partir de uma leitura embasada dos resultados, contribuindo na perspectiva de aprendizagem tanto do discente quanto do docente, ressaltando a formação contínua do docente no conhecimento de competências a serem avaliadas e no desenvolvimento delas para aquele ano.

Quanto ao eixo de gestão, controle e mobilização social, caracteriza-se pela composição institucional e deveres de cada um deles, possibilitando a promoção e acompanhamento de todas as ações do programa, desde a disponibilização financeira aos recursos necessários para a sua execução até o fortalecimento dos conselhos estaduais/municipais de educação e a mobilização da comunidade escolar (BRASIL, 2012).

Há, de fato, um pacto com a União e os entes federados; a composição desse eixo se faz pelos seguintes componentes: Comitê Gestor Nacional, formado pelo MEC e as representações das Secretarias de Educação Básica (SEB), de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Inep, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Coordenação Institucional, formada por um comitê em cada estado por representantes do MEC, da SEB, da Undime, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e da Instituição de Ensino Superior (IES) formadora em atuação no estado; Coordenação Estadual, formada pela Secretaria Estadual de Educação; e Coordenação Municipal, formada pela Secretaria de Educação Municipal (BRASIL, 2012).

³⁸ A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva de analisar os resultados da Provinha Brasil de Matemática aplicada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública do estado da Bahia dos municípios participantes do Programa Avalie Alfa.

Para a atuação em 2016, o Pnaic indica a criação de um Comitê Gestor Estadual para a alfabetização e o letramento, tanto como exercício previsto no PNE quanto como reconhecimento de demandas e dilemas de professores referentes à alfabetização das crianças. De acordo com o documento orientador, esse comitê deve ser composto pela representação da Secretaria Estadual de Educação, da Undime, de outras instituições e órgãos que o comitê julgue necessários (PNAIC, 2016). Há a indicação de que a relação desenvolvida pelo comitê seja marcada pelo “[...] diálogo, horizontalidade e responsabilidade solidária para assegurar capilaridade, mobilização e controle social” (PNAIC, 2016, p. 5).

Como política de formação docente, que congrega tanto formação quanto avaliação, o Pnaic trouxe algumas alterações na perspectiva curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A forma como as competências e habilidades ao longo do ciclo de alfabetização devem ser compreendidas não é apenas mera formalização de uma ação, mas um direito de aprendizagem a ser garantido àquele aluno, àquela criança, inerente ao direito à educação – e uma educação de qualidade.

O direito à educação [...] passa a ser reafirmado na sua dimensão mais ampla, que engloba as demais: a de direito humano universal. [...] O direito passa a ser entendido como a uma educação de qualidade. E a educação de qualidade é prerrogativa de todos. A qualidade social da educação, que deve ser a sua resultante, vem impregnada de pleitos de democratização, de participação nas diferentes instâncias de decisão da vida pública e privada, de inclusão e de superação das desigualdades e injustiças. (BARRETTO, 2013, p. 103).

Nesse sentido, a discussão trazida pelo Pnaic sobre os direitos de aprendizagem envolve perspectivas interdisciplinares, inclusivas, de conhecimentos, valores, hábitos e contextos inerentes à aprendizagem da criança. Os direitos de aprendizagem se vinculam à alfabetização e ao letramento, considerando uma articulação teórico-prática desses conceitos, que perpassaram por diferentes significados na cultura brasileira (CARVALHO, 2014).

Diante disso, a ideia de aprendizagem trazida pelo pacto se associa à ideia de direito, pois, inerente ao direito da educação em sua qualidade social, o pacto também traz a essa concepção e política de currículo uma mudança relativa à oportunidade de igualdades. Conforme assevera Barretto (2013, p. 103), “[...] a ênfase das políticas de currículo, antes regidas pela igualdade de oportunidades, volta-se à garantia das condições de acesso aos bens sociais e culturais à população com oportunidades restritas”.

O planejamento e o desenvolvimento do Pnaic são semelhantes ao caminho percorrido pelo estado cearense na criação do Paic. Admite-se que as boas experiências

advindas do estado cearense geraram, em âmbito nacional, um aporte para a construção de um programa nacional, como se percebeu na melhoria dos indicadores educacionais desse estado, especificamente no Ideb.

Apesar dessas nuances da política do pacto, não se tem como regular essas afirmações por certo em um sistema de avaliação da formação continuada do professor, pois a avaliação do Pnaic incide na avaliação do desempenho dos alunos, e esta não traz satisfatoriamente dados acerca da qualidade formativa docente.

Conquanto a formação docente seja definida no discurso institucional como parte indissociável de um processo contínuo de construção de uma prática qualificada que conduz à afirmação da identidade e da profissionalidade dos professores, é preciso convir que as orientações marcadamente diretivas das práticas pedagógicas e a obsessão por determinado tipo de resultados tendem a esvaziar o próprio sentido da identidade e da profissionalidade docentes. (BARRETTO, 2013, p. 113).

As metas educacionais, estabelecidas muitas vezes pelas instituições e governo, subvertem a qualidade da formação docente ao se compararem aos números alcançados pelo desempenho docente. Exemplo é o do baixo desempenho das crianças na ANA, em 2014, conforme apontado anteriormente. Se este for um indicador da formação docente, há que se ressaltar seu caráter de descontinuidade, pois não se interveio adequadamente na aprendizagem daqueles alunos. No entanto, em uma concepção mais ampla e apropriada de avaliação, percebem-se vários fatores geradores desse desempenho que não caminham na mesma mão daqueles interferentes da formação continuada.

De acordo Gatti, Barretto e André (2011), uma das dificuldades comentadas pelos sistemas estaduais e municipais em se promover a formação continuada de professores se relaciona ao acompanhamento e à avaliação dos efeitos. Há a consciência e a sensibilização de que a avaliação é importante, mas há a dificuldade no que concerne aos instrumentos, aos recursos para visita *in loco*, dentre outros. A pesquisa de Davis (2012, p. 85) também aponta para a necessidade de se:

[...] avaliar os resultados dos programas de formação continuada e, portanto, sua qualidade, por meio da apropriação, por parte dos professores, dos conteúdos e das habilidades neles oferecidos, sempre diversificando as modalidades de avaliação. Para evitar que a avaliação dos programas de formação continuada de professores centre-se basicamente nos resultados obtidos pelos alunos em avaliações censitárias, é especialmente importante variar estratégias.

Há ainda algumas mobilizações de avaliações externas por meio dos estados e municípios pertinentes aos seus programas de formação docente. Não obstante, conforme aponta Gatti (2008), há diferenciações nas evidências de cada avaliação, há fundamentos que

são utilizados por avaliadores externos que outros não utilizam, invalidando algum padrão qualitativo em termos de formação continuada para o aperfeiçoamento da prática docente.

Além disso, os relatórios que são desenvolvidos a partir da contratação de instituições ou avaliadores especializados para a avaliação externa ficam mantidos e preservados sob a percepção do gestor e sua equipe, sendo objetos de prestação de contas ao financiamento de tal ação ou propulsor de dados para o *marketing* do programa político da próxima campanha eleitoral.

Talvez a cultura avaliativa, quando impregnada de um significado autêntico de melhoria da qualidade educacional, sem mecanismos punitivos advindos da política de responsabilização, possa, em seu caráter formativo, desenvolver dados capazes de fazer com que se avance nas potencialidades das políticas de formação de professores, seja essa formação inicial ou continuada.

A partir da análise curricular da formação docente no Brasil, documentos legais e autores, estudos e pesquisas mostram a necessidade de se aprimorar as políticas de formação, tanto inicial quanto continuada. Nesse sentido, as políticas de avaliação poderiam auxiliar na percepção de demandas e lacunas que existem nas diretrizes que caracterizam um currículo de formação nacional quando evidenciassem as necessidades e apreciações dos próprios protagonistas deste currículo, os docentes.

3.3.2 O Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) como política estadual de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

O Paic foi pensado sob o pioneirismo das políticas de formação docente para os professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental; sua gênese se dá a partir dos anos 2000. A primeira pretensão do programa ocupou-se em atender aos direitos básicos de aprendizagem negligenciados nas escolas municipais do estado cearense, visto que, conforme Marques, Ribeiro e Ciasca (2008), as crianças haviam apresentado graves resultados na avaliação de leitura estando no 5º ano do Ensino Fundamental, caracterizando-se muito abaixo do nível desejado.

A ação diagnóstica e determinativa do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar³⁹, no ano de 2004, promoveu decisões acerca do currículo tanto das

³⁹ “O Comitê foi constituído em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/CE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), contando também com a

escolas quanto da universidade (lócus da formação inicial do professor), da formação continuada dos professores em efetivo exercício, dos materiais disponíveis como recursos didáticos, da avaliação das crianças acerca dos desempenhos inicial e final. Marques, Ribeiro e Ciasca (2008, p. 435) apontam para tais medidas a partir dos objetivos de pesquisa, análise e observação das crianças, da formação docente e das práticas dos professores traçadas pelo comitê:

O diagnóstico revelou um quadro extremamente preocupante: 1) somente 40% dos alunos da amostra de quase 8.000 alunos foram considerados alfabetizados (Marques; Aguiar; Campos, 2005; Marques *et al.*, 2006); 2) a maioria das universidades não possui estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador; 3) a maioria dos professores não tem metodologia para alfabetizar, abusa de cópias na lousa, e usa muito mal o tempo de aula que já é bastante reduzido.

A partir do conhecimento de tal realidade, no ano de 2006, o Paic foi instituído, a partir da Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará (Aprece) e da Undime/CE, apoiados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008). Nesse ano, a implantação do Paic foi gradual nos municípios cearenses; somente a partir da Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007, é que a participação dos municípios tornou-se efetiva. A amplitude do programa também foi gradual, iniciando-se apenas para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – com foco nas séries de alfabetização; hoje atende a todos os anos iniciais desse nível de ensino, especificamente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo denominado como Paic +5.

Vê-se, então, o Paic como cooperação técnica e financeira entre estado e municípios para a melhoria dos resultados de aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (CEARÁ, 2007). Dividido em eixos, o Paic atende aos 184 municípios cearenses a partir de ações desenhadas para: a Educação Infantil; a gestão pedagógica – inclui a alfabetização e a formação de professores; a gestão da educação municipal; a formação do leitor; e a avaliação externa de aprendizagem (CEARÁ, 2007). De acordo com Gatti, Barretto e André (2011, p. 243):

O Paic contempla políticas de gerenciamento do sistema escolar, de melhoria da estrutura (dos acervos das bibliotecas, por exemplo), de organização da rotina escolar, e estratégias de formação continuada, visando à formação do(a) professor(a) nos aspectos metodológicos da alfabetização (Eixo Gestão da Alfabetização), bem como aspectos de formação mais ampla do(a) professor(a) como leitor(a) (Eixo Formação do Leitor). Agregam-se a esse esforço políticas de incentivo e avaliação do desempenho docente.

participação das principais universidades cearenses: Universidade Federal Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Fortaleza (Unifor)” (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 435).

No decorrer dos anos, a partir dos resultados das avaliações externas dos anos iniciais do Ensino Fundamental dos municípios cearenses, verificou-se o aumento do desempenho da aprendizagem das crianças, corroborado pelos indicadores educacionais, a exemplo do Ideb, que se destacou nas escolas cearenses, sejam municipais ou estaduais (SUMIYA; ARAÚJO; SANO, 2017). Os estudos de Fonseca (2013, p. 52-53) ratificam os positivos índices desenvolvidos pelo Paic:

Dessa forma, o PAIC pode ser considerado uma iniciativa de sucesso, pois, de acordo com os resultados, reverteu o quadro de baixos níveis de alfabetização que era identificado entre as crianças cearenses. De acordo com o SPAECE-Alfa, em 2007, apenas 26% dos municípios apresentavam médias de desempenho consideradas suficientes ou desejáveis para os alunos concluintes do 2º ano do ensino fundamental. Em 2010, o percentual desses dois níveis alcançou 99%. Entre 2007 e 2011, três resultados são significativos: i) o percentual de crianças não alfabetizadas passou de 33% para 7%; ii) o percentual de crianças agrupadas no estágio recomendado de alfabetização subiu de 30% para 55%; iii) 179 municípios (97,3%) já estão com perfil de proficiência desejável. (CEARÁ, 2012a; GOMES, 2013; GUSMÃO; RIBEIRO, 2011).

No que tange à formação continuada de professores, o Paic, a partir do Eixo de Gestão Pedagógica e Alfabetização, orientou os professores partícipes (dos anos iniciais do Ensino Fundamental) com base em um currículo comum, que receberam materiais estruturados para uma prática docente embasada nesse currículo. De acordo com Sumiya, Araújo e Sano (2017, p. 11), “[...] para atender a essa frente, foi desenvolvido um conjunto de materiais didáticos próprios por uma equipe de especialistas contratada pela Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) e essa mesma equipe realiza as formações dos professores nos municípios”.

Consoante Gusmão e Ribeiro (2011 *apud* FONSECA, 2013, p. 66):

A Seduc-CE, através desse Eixo, coopera com os municípios, com o objetivo de retomar o uso de metodologias de alfabetização de crianças em sala de aula. Para isso foi implementado um programa de formação de professores, articulado ao currículo, à distribuição de material estruturado (conjunto de materiais diversificados destinados a professores e alunos, que, com base em metodologias de alfabetização, propõem uma rotina diária de atividades para a sala de aula e tarefas de casa) e ao acompanhamento pedagógico (GUSMÃO; RIBEIRO, 2011). Segundo Gusmão e Ribeiro (2011), duas estratégias foram desenvolvidas para a elaboração dos materiais e a formação de professores. Para o 1º ano do ensino fundamental, a opção foi criar um material único; para o 2º ano, o Estado disponibiliza, para escolha dos municípios, um leque de materiais elaborados por editoras e selecionados pela Seduc-CE a partir de um edital. A formação de professores é baseada no material, sendo ministrada pela Seduc no primeiro caso e por especialistas contratados pelas editoras para o 2º ano.

A contribuição das formações para os professores, a partir do Paic, é apresentada por Fonseca (2013), considerando especificamente as formações até então admitidas para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Dispostas sob três dimensões, os efeitos das formações do

Paic têm gerado resultados pertinentes ao planejamento, às aprendizagens dos alunos e à prática escolar.

Sobre o planejamento, os professores pesquisados em Fonseca (2013, p. 97) consideram que a formação do Paic “[...] ajuda de forma direta no planejamento das aulas, pois lhes dá subsídios para ações que viabilizam o ensino e aprendizagem, para orientar e trocar experiências entre os colegas. Bem como tirando dúvidas e sugerindo novas atividades, para que aconteçam as intervenções necessárias”. Sobre a aprendizagem discente, essa formação “[...] facilita a aprendizagem dos alunos, pois, ao aprimorar os conhecimentos e práticas escolares dos professores, interfere nas aprendizagens dos alunos” (FONSECA, 2013, p. 97). Por fim, no tocante à prática escolar:

[...] boa parte dos docentes (34,8%) disseram que a formação ajuda diretamente na prática dos professores. Outros professores indicaram que a formação serve para reconhecer as dificuldades dos alunos (15%), através de mudança de atitude, e consequentemente mudança na prática escolar, e outros, em menor número, disseram que modificam a prática, melhorando o planejamento (6,2%). (FONSECA, 2013, p. 98).

A partir disso, nota-se que há positividade dos professores em torno dessas formações, mas que elas precisam ser reconsideradas do ponto de vista do seu próprio planejamento. Conforme Fonseca (2013), os professores consideram que a abrangência do material relacionado ao conteúdo formativo torna-se inviável na transposição para a aprendizagem do aluno. Constata-se a partir disso uma maior relação da formação continuada como usufruto do fazer curricular estabelecido, destituindo, assim, o exercício de uma percepção docente autônoma acerca do seu fazer pedagógico e reflexiva nas práticas formativas do programa.

Ademais, o Paic, na perspectiva docente, tem contribuído ao longo de sua implantação, mesmo sob a égide de uma política de alfabetização na idade certa. Fonseca (2013, p. 109) afirma que, para os professores, “[...] o Paic acarretou mudanças significativas em vários aspectos: crescimento profissional, crescimento para as crianças, planejamento, melhor consciência do processo didático, mudança nas rotinas e maiores responsabilidades”.

Desse modo, concorda-se com Gatti (2008) na urgente necessidade de se efetivarem políticas de avaliação dos programas de formação de professores, sejam eles em âmbito inicial ou continuado. Conforme se admitiu no tópico anterior, a dificuldade em se acompanhar e avaliar os efeitos de programas de formação continuada de professores carece da materialização de um perfil docente nos diferentes contextos – estaduais e municipais. Ademais, a categorização de um “ser professor” pode se dar em um caminhar profissional

autônomo ou aprisionado por um programa que se exime das características próprias desse “ser professor”.

3.4 A profissionalidade na profissão docente: as trilhas do infundável caminho do aprender a ensinar

O trabalho do professor, também denominado docência, é composto por aspectos e fatores cujos limites são obscuros, de finalidade abrangente e relacionada a objetivos amplos e prescritos por documentos legais e diretrizes nacionais. De forma geral, a ação desse profissional se realiza no efetivo ato do ensinar. O conceito de docência é apresentado em Tardif e Lessard (2014, p. 196) como uma atividade instrumental, cuja atividade-fim – o alcance de objetivos previamente estabelecidos – é proporcionada pelo ensino:

[...] pode-se dizer que o ensino no meio escolar consiste em perseguir objetivos, ao mesmo tempo, de socialização e de instrução, num contexto de interação com os alunos, servindo-se de alguns ‘instrumentos’ de trabalho: diretivas do Ministério da Educação, programas, orientações pedagógicas, manuais, etc. que especificam a natureza dos fins e oferecem em princípio meios para atingi-los. Desse ponto de vista, a docência é o que se chama uma atividade instrumental, ou seja, uma atividade estruturada e orientada para objetivos a partir dos quais o ensino compreende, planeja e executa sua própria tarefa, utilizando e coordenando vários meios adequados para realizá-la. Em suma, ensinar é agir em função de objetivos no contexto de um trabalho relativamente planejado no seio de uma organização escolar burocrática.

Nesse sentido, o trabalho docente compreende aspectos inerentes à aprendizagem, dispostos por meio da concepção de ensino. O entendimento do que seja ensinar foi evoluindo ao longo do processo histórico em um duplo referencial; Roldão (2005) caracteriza-o: na figura do escravo grego que conduzia os filhos dos romanos à cultura e ao conhecimento; e no desenvolvimento do saber (que poucos tinham) associado a um ato público, florescente nas universidades da Idade Média. Na esteira dessa óptica, a prática do ensino, como objetivo da profissionalização docente, remonta a duas leituras:

[...] ensinar como professar um saber (o professor como aquele que professa um saber, torna público esse saber que ele domina e que é restrito – daí a importância de o ‘professar’), e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o professor como aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os. (ROLDÃO, 2005, p. 115).

A dissociação dos conteúdos cultural-cognitivos e dos aspectos pedagógico-didáticos nos currículos de formação dos professores brasileiros ao longo dos anos, para o Ensino Primário e Secundário, conforme Saviani (2009) revela, tem aí sua acepção do ponto

de vista histórico-cultural, apesar de existirem outros fatores estimulados na criação de currículos com essa visão dissociativa do trabalho docente, conforme mencionado no primeiro tópico desta seção.

O saber conteudinal a ser dominado pelo docente para o ato de ensinar, composto pelos conteúdos cultural-cognitivos, estabelece-se diante do currículo, das informações nas diversas áreas do conhecimento (ou uma em específico) de que o professor precisará dispor. Já com relação ao aprendente, na segunda leitura que é feita da prática do ensino – proporcionar a aprendizagem do outro –, requer do docente saberes didático-pedagógicos emergidos de uma formação e de um caminho de profissionalização cuja experiência enaltece a complexidade desse saber.

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua. (ROLDÃO, 2007, p. 101-102).

Os aspectos que compõem a profissionalização docente: profissionalidade (interno) e profissionalismo (externo) articulam-se à construção de uma identidade profissional específica do professor. Percebida a partir dos saberes próprios da profissão, a profissionalidade se expressa a partir das competências e habilidades para o agir docente, já o profissionalismo representa o *status* social que o docente busca da sua profissão (NUÑEZ; RAMALHO, 2005).

Apesar dos estudos e pesquisas já desenvolvidos nesta temática, conforme o tópico 3.1 desta seção apresentou, a conceituação e o entendimento do processo de profissionalização são complexos e envolvem dois processos sociais, conforme Roldão (2007, p. 96):

[...] um, extrínseco, de natureza político-organizativa: a institucionalização da escola como organização pública, e do currículo que a legitima no plano social [...]; outro, de natureza intrínseca, associado à necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinado saber distintivo: a afirmação de um conhecimento profissional específico, corporizado, e, por sua vez, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função [...].

Diante da heterogeneidade desses processos, optou-se por especificar aqui a natureza intrínseca da profissionalização, estabelecendo a profissionalidade docente e suas

características como pontapé do caminhar para um conhecimento profissional específico – necessidade primeira da constituição de uma avaliação docente voltada para a sua melhoria profissional. Essa mesma especificidade é estabelecida em Roldão (2007), o que auxilia no entendimento mais aprofundado da natureza do trabalho docente.

A prática do ensino pressupõe do professor o entendimento sobre os saberes que precisa mobilizar a fim de cumprir a finalidade dessa prática. O ato de ensinar foi praticado ao longo da história sem ter uma teorização delimitada e específica, diferentemente das ações profissionais que se vê, como a de médicos e engenheiros. Desse modo, a formalização do conhecimento específico do ensinar pressupõe novos saberes e mobilizações dos seus profissionais e com ela a aproximação da dualidade teórico-prática.

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como ‘prático’. (ROLDÃO, 2007, p. 98).

A especificidade desse conhecimento profissional, afirmado em Roldão (2007, p. 99) a partir da sua natureza, caracteriza-se em duas tendências: “[...] uma centrada na análise das suas componentes, outra centrada na valorização da prática profissional reflectida como sua fonte primeira [...]”. De acordo com a autora, essas tendências parecem divergir, mas se encontram quando a práxis é interpretada, consolidando-se: uma “[...] enfatizando o conhecimento prévio necessário, outra valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela” (ROLDÃO, 2007, p. 99). É nesse sentido que a práxis se apresenta na profissionalidade docente, uma vez que o conhecimento profissional é objeto de reflexão na previsão, duração e pós-ação.

Assim, o trabalho docente interage com alguns caracterizadores que Roldão (2005, p. 109) denomina de descritores da profissionalidade:

– o reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação); – o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza; – o poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício; – e a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Ressalta-se que esses são descritores trazidos de vários outros estudos, como o de Sacristán, Dubar e Nóvoa (*apud* ROLDÃO, 2005). A crítica com relação ao controle e poder

limitados dos professores diante do currículo, das políticas educacionais e das atividades burocráticas institucionais tem contribuído para a ausência de uma profissionalidade efetiva. Quando comparado a profissionais de outras profissões, o professor se acha “livre” apenas em sua sala de aula, na ação individualizada do ensino, e isso compromete o papel profissional do docente, pois ele parece não compartilhar da pertença a um corpo coletivo. O trabalho docente é interativo não somente pela especificidade professor-aluno, mas pelo fortalecimento das relações que esse profissional precisa desenvolver no meio social, profissional e institucional (TARDIF; LESSARD, 2014).

Dos saberes específicos à natureza do trabalho docente, o mais próximo que se tem de sua caracterização é o que Roldão (2007, p. 100) apresenta a partir da “[...] lógica normativa – explicitar o ‘saber ideal’ ante a função de ensinar e sua eficácia – e de uma lógica interpretativa da prática real – na medida em que se apoiam em investigação sobre práticas docentes e experiências de formação”.

Desse modo, a natureza do trabalho docente compõe-se pelos seguintes geradores de especificidade: a) uma natureza compósita, de lógica incorporadora, uma vez que os conhecimentos de diferentes naturezas (a exemplo dos conhecimentos didáticos e de conteúdo) precisarão de transformação para a situação de ensino; b) uma capacidade analítica derivada de uma nova conceitualização integradora do conhecimento técnico mais criativo diante de situações; c) uma natureza mobilizadora e interrogativa permanente diante da prática singular e imprevisível; d) a meta-análise propulsora de uma prática reflexiva; e) a comunicabilidade e circulação, que legitimam o saber entre os pares (ROLDÃO, 2007).

Dos descritores da profissionalidade aos especificadores do conhecimento profissional docente, um conjunto de competências norteadoras de um perfil docente se faz necessário diante do pilar cognitivo que uma avaliação da profissionalidade docente deve respeitar (TARDIF; FAUCHER, 2010). E o que de fato são as competências para que possam promover um quadro docente representativo? Em Tardif (2006, p. 22 *apud* TARDIF; DUBOIS, 2012, p. 141) congrega-se a definição de competência prescrita nesta tese: “[...] [um] saber-agir complexo que se apoia na mobilização e na combinação eficazes de uma variedade de recursos internos e externos dentro de um grupo de situações”.

Nessa esteira, os conhecimentos específicos da profissão docente, assentados em um referencial de competências, substanciam a elaboração de uma avaliação que respeite o pilar da cognição, considerando as aprendizagens existentes nesse processo profissional e formativo. O referencial de competências aqui analisado faz menção aos referenciais do

Ministério de Educação de Québec (2001), do Ministério de Educação de Ontário (2008) e do *National Board for Professional Teaching Standards*, consoante Tardif e Faucher (2010).

Quadro 7 – Referencial de competências para a formação inicial dos professores do Québec do Ensino Pré-Escolar, do Ensino Primário e do Ensino Secundário

Categorias	Competências
Fundamentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agir enquanto profissional ou profissional herdeiro, crítico e intérprete de objectos de saberes ou de cultura no exercício das suas funções. 2. Comunicar claramente e correctamente na língua de ensino, oralmente e por escrito, nos diversos contextos ligados à profissão de professor.
Acto de ensinar	<ol style="list-style-type: none"> 3. Conceber situações de ensino/aprendizagem para os conteúdos a ensinar e isto em função dos alunos envolvidos e do desenvolvimento de competências visadas no programa de formação. 4. Pilotar as situações de ensino/aprendizagem para os conteúdos a ensinar e isto em função dos alunos envolvidos e do desenvolvimento de competências visadas no programa de formação. 5. Avaliar o progresso das aprendizagens e o grau de aquisição das competências dos alunos para os conteúdos a ensinar. 6. Planificar, organizar e supervisionar o modo de funcionamento do grupo-turma com vista a favorecer a aprendizagem e a socialização dos alunos.
Contexto social e escolar	<ol style="list-style-type: none"> 7. Adaptar as suas intervenções às necessidades e às características dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, de adaptação ou <i>handicap</i>. 8. Integrar as tecnologias da informação e da comunicação com os fins de preparação e de pilotagem das actividades de ensino/aprendizagem, de gestão do ensino e de desenvolvimento profissional. 9. Cooperar com a equipe-escola, os pais, os diferentes parceiros sociais e os alunos para a consecução dos objectivos educativos da escola. 10. Trabalhar em articulação com os membros da equipe pedagógica, na realização das tarefas que permitem o desenvolvimento da avaliação das competências visadas no programa de formação, em função dos alunos envolvidos.
Identidade profissional	<ol style="list-style-type: none"> 11. Envolver-se num processo individual e colectivo de desenvolvimento profissional. 12. Agir de forma ética e responsável no exercício das suas funções.

Fonte: Tardif e Faucher (2010, p. 40).

O referencial de competências para a formação inicial dos professores de Québec se mostra direto e objetivo, pertinente aos saberes e tarefas basilares do docente, como a sua identidade profissional e os fundamentos da sua prática, e à ação de ensinar, cujos fatores contextuais são inerentes a essa ação nas esferas institucional e social.

Ao extraírem-se das DCN para a formação inicial dos professores as competências do aluno egresso, nota-se alguma semelhança com as categorias do Quadro 7, porém a forma como estão expressas ausentam ou adicionam categorias (Quadro 8). Estas DCN estão constituídas na Resolução nº 2/2015, que define as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015c).

Quadro 8 – Competências do egresso da formação inicial docente a partir das DCN

Categorias	Competências
Identidade profissional	<p>I. Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.</p> <p>II. Compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.</p> <p>IX. Atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais.</p> <p>X. Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.</p>
Ato de ensinar	<p>III. Trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de Educação Básica.</p> <p>IV. Dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.</p> <p>V. Relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem.</p>
Contexto social e escolar	<p>VI. Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.</p> <p>VII. Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.</p> <p>VIII. Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras.</p>
Aperfeiçoamento profissional	<p>XI. Realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros.</p> <p>XII. Utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos.</p> <p>XIII. Estudar e compreender criticamente as DCN, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.</p>

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2015c).

Ao demarcar as categorias das competências previstas nas DCN para o egresso do curso de formação docente, nota-se que há ausência da categoria “Fundamentos” estabelecida nas referências de Québec, e adição da categoria “Aperfeiçoamento profissional”, mediante as competências das DCN vinculadas à realização de pesquisas, instrumentais e estudos com vistas ao aperfeiçoamento profissional e conseqüente melhoria do ensino. Essas últimas competências não se aproximam às de Québec.

Apesar da diferença temporal entre os referenciais ser de mais de dez anos, estima-se que a subjetividade das competências nas DCN e a falta de objetividade em competências que designam a sua principal ação – ensinar – se devem à não sistematização de

um perfil docente brasileiro. Além disso, os estudos em torno da profissionalização docente e da natureza deste trabalho ainda são escassos e, ao mesmo tempo, recentes no contexto nacional (NUÑEZ; RAMALHO, 2005).

Pode-se tomar como exemplos as competências das DCN dos cursos de formação inicial de professores, pois abrangem aqueles que podem atuar no nível primário e secundário, a exemplo de Québec. No entanto, ao analisar as competências referentes ao egresso do curso de Pedagogia, conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui DCN para o curso de graduação em Pedagogia, percebe-se a especificidade do profissional licenciado em Pedagogia diante dos seguintes incisos do artigo 5º da resolução mencionada:

[...] II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano [...].

Esses incisos refletem não somente a abrangência de um currículo para o curso de Pedagogia, mas as especificidades que esse caminho de profissionalização poderá perfazer. A identidade profissional do licenciado em Pedagogia é no Brasil um grande desafio, pois a especificidade do ato de ensinar se dispõe de diversas formas a cada instituição vinculada ou modalidade de ensino pressuposta (SAVIANI, 2009).

Desse modo, pensar em uma avaliação docente desse profissional em campo seria mais fácil mediante a sua ação específica de ensinar? No tópico 2.3.1 desta pesquisa, percebe-se que a avaliação de desempenho docente do município de Horizonte fragmenta os profissionais do magistério em classes, considerando então os perfis de profissionais encarregados de outras funções que não o ensino propriamente dito. Entretanto, os fatores de aspectos subjetivos que são avaliados (Quadro 3) não são diferentes, tendo em vista a especificidade da atuação profissional docente – a ação de ensinar.

Assim, o referencial de competências para os professores que lidam diariamente com o ensino deve ser diferenciado daquele destinado aos que desempenham funções diversas nas atividades de gerenciamento institucional ou nos demais órgãos educacionais. A exemplo do referencial de competências para os professores das escolas primárias e

secundárias de Ontário (TARDIF; FAUCHER, 2010), os domínios estabelecidos privilegiam o ato de ensinar, a partir dos pressupostos que Roldão (2005) preconizou.

Quadro 9 – Referencial de competências para os professores das escolas primárias e secundárias de Ontário

Domínios	Competências
Envolvimento com os alunos e as suas aprendizagens	Os professores: 1. <i>preocupam-se com o bem-estar e o desenvolvimento de todos os alunos;</i> 2. <i>fazem prova de dedicação em matéria de ensino e favorecem a aprendizagem e o rendimento dos alunos;</i> 3. <i>tratam os alunos equitativamente com respeito;</i> 4. <i>asseguram um meio de aprendizagem que encoraja os alunos a resolver os problemas, a tomar decisões, a ser capaz de aprender ao longo da vida e a tornar-se membro activo da sociedade em evolução.</i>
Conhecimentos profissionais	Os professores: 5. <i>conhecem a matéria, o curriculum de Ontário e a legislação sobre a educação;</i> 6. <i>conhecem uma variedade de métodos eficazes de ensino e de avaliação;</i> 7. <i>conhecem uma variedade de estratégias eficazes de gestão da sala de aula;</i> 8. <i>sabem como os alunos aprendem e os factores que influenciam a sua aprendizagem e o seu rendimento.</i>
Prática profissional	Os professores: 9. <i>aplicam os seus conhecimentos profissionais e a sua compreensão dos alunos, do currículo, da legislação, dos métodos de ensino e das estratégias de gestão de sala de aula para favorecer a aprendizagem e o rendimento dos alunos;</i> 10. <i>comunicam-se eficazmente com os alunos, os pais e os colegas;</i> 11. <i>efectuam uma avaliação contínua dos percursos dos alunos, avaliam o seu rendimento e comunicam regularmente os resultados aos alunos e aos pais;</i> 12. <i>adaptam e aperfeiçoam os seus métodos de ensino, por meio da reflexão e da aprendizagem contínua, recorrendo a uma variedade de recursos;</i> 13. <i>utilizam a tecnologia apropriada no quadro do seu ensino e das suas responsabilidades profissionais conexas.</i>
Liderança nas comunidades de aprendizagem	Os professores: 16. <i>participam nas actividades de aperfeiçoamento profissional contínuo para melhorar o seu ensino.</i>

Fonte: Tardif e Faucher (2010, p. 41).

Tardif e Faucher (2010) explicam que essas referências de Ontário são importantes para a avaliação de novos docentes (apenas as competências em itálico, conforme o Quadro 9) e de docentes em exercício. Os autores especificam que essas competências foram escolhidas e deliberadas a partir de pesquisas e debates com os docentes e os gestores de escolas, no entanto, à lógica da profissionalidade, todas as competências deveriam ser postas em avaliação, tanto dos novos docentes como daqueles em exercício, a fim de compreender seu desempenho profissional. Sendo a avaliação na lógica do rendimento, seria possível essa fragmentação nas competências pelo tempo do docente avaliado.

Além disso, conforme ressaltado no item 2.2 deste trabalho, os parâmetros que evidenciam a essência da profissão docente orientados pela NBPTS (2016) se relacionam de

maneira direta com as categorias dos referenciais de Ontário; ambos se assemelham em suas descrições semânticas (TARDIF; FAUCHER, 2010).

Ao suscitar os referenciais para o ingresso na carreira docente (INEP, 2010), percebe-se a ideia preexistente em torno de uma matriz de referência para o exame. Basicamente são temas gerais e específicos que estão prescritos nas DCN, todavia os tópicos específicos perpassam por alguns vieses já discutidos anteriormente. A respeito do conhecimento profissional do professor, para além do domínio das diversas ciências, há que se regular os conhecimentos didático-pedagógicos na ação do ensino. Essa ação, por sua vez, recai em uma situação contextual e única a partir das singularidades dos sujeitos e situações (ROLDÃO, 2005).

Nesse sentido, os tópicos das temáticas (Quadro 10) poderiam explorar a ação transformadora do ensino de modo interdisciplinar e contextual, atentando-se não somente ao conteúdo curricular necessário, mas à transposição didática essencial ao ensino; esses tópicos poderiam apresentar-se mais objetivos e complexos do ponto de vista de sua avaliação.

Quadro 10 – Temas e tópicos referenciais para o exame de ingresso na carreira docente

(continua)

	Temáticas	Tópicos específicos
Temas gerais	1. Direito à educação	<ul style="list-style-type: none"> · Identificar os direitos estabelecidos na Constituição Federal e LDB a serem garantidos por cada ator envolvido com a questão educacional; · Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação à educação brasileira, de acordo com a Constituição Federal e a LDB; · Identificar os direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a serem garantidos por cada ator envolvido com a questão educacional; · Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação às crianças e adolescentes, de acordo com o ECA; · Conhecer o processo histórico que deu origem à atual configuração do direito à educação no país; · Relacionar a legislação educacional vigente com o trabalho da escola e do professor em sala de aula.
	2. Políticas educacionais vigentes	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer o desenho e as características de políticas educacionais vigentes no nível nacional, tais como: Fundeb, Prova Brasil e Ideb; · Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação às políticas educacionais vigentes no país; · Relacionar as políticas educacionais vigentes com o trabalho da escola e do professor em sala de aula.
	3. Direito à educação	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer os principais conceitos e teorias do desenvolvimento humano nos seus aspectos físico, cognitivo, linguístico, social, emocional e moral; · Identificar etapas e variações do desenvolvimento dos alunos, de acordo com as principais teorias do desenvolvimento humano; · Reconhecer as formas pelas quais o desenvolvimento dos alunos, nos seus diversos aspectos, afeta sua aprendizagem; · Reconhecer as formas pelas quais os fatores escolares e extraescolares afetam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Quadro 10 – Temas e tópicos referenciais para o exame de ingresso na carreira docente

(continuação)

Temas gerais	4. Planejamento pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer os tipos, as funções e os componentes do planejamento pedagógico; · Conhecer as funções, os componentes e os elementos que caracterizam um currículo; · Conhecer as características e componentes de uma sequência didática; · Reconhecer as relações entre a proposta curricular, a sequência didática e o projeto político-pedagógico.
	5. Estratégias, abordagens, atividades e recursos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> · Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento dos alunos; · Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas a alcançar determinados objetivos de aprendizagem; · Identificar rotinas pedagógicas adequadas à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento dos alunos; · Identificar formas adequadas de organização do espaço pedagógico de acordo com os objetivos de aprendizagem; · Conhecer procedimentos de escolha dos livros didáticos a serem utilizados; · Identificar formas adequadas de utilização de recursos didáticos diversos, de acordo com os objetivos de aprendizagem; · Identificar formas adequadas de utilização de recursos tecnológicos e audiovisuais, tais como o computador, a internet e os vídeos.
	6. Avaliação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer os tipos, as funções e os instrumentos de avaliação pedagógica; · Identificar estratégias de avaliação adequadas de acordo com a situação de ensino e os objetivos de aprendizagem; · Usar dados de avaliações em larga escala para tomar decisões pedagógicas.
	7. Adaptações curriculares para o atendimento de alunos com necessidades especiais	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer os tipos e níveis de adaptações curriculares passíveis de serem adotadas para atender a alunos com necessidades especiais; · Identificar as adaptações curriculares adequadas para atender a alunos com determinadas necessidades especiais.
Temas específicos	8. Leitura e compreensão de textos	<ul style="list-style-type: none"> · Localizar informações explícitas; · Inferir informações implícitas; · Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto; · Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; · Identificar o tema de um texto; · Identificar a tese do texto e estabelecer relações entre tese e argumentos oferecidos para sustentá-la; · Distinguir um fato de uma opinião; · Estabelecer relações entre partes de um texto; · Comparar textos, por meio do reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação e de posições distintas relativas ao mesmo fato ou tema; · Identificar efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação, escolha de palavras ou expressão e exploração de recursos ortográficos; · Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
	9. Produção de textos (a ser verificada por meio de redação)	<ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver o tema proposto; · Organizar o texto de forma coerente; · Utilizar recursos linguísticos para produzir um texto coeso; · Utilizar a norma padrão da língua escrita.
	10. Ensino de língua portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer as diferentes concepções e métodos de alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos; · Reconhecer as concepções referentes à formação de sujeitos leitores; · Reconhecer as concepções com ênfase na linguagem oral e sua relação com a linguagem escrita; · Conhecer as formas de uso da gramática para o ensino da linguagem; · Reconhecer o uso da literatura infantil para o ensino-aprendizagem da linguagem; · Identificar as diferentes hipóteses de escritas dos alunos durante seu processo de alfabetização;

Quadro 10 – Temas e tópicos referenciais para o exame de ingresso na carreira docente

(continuação)

	Temáticas	Tópicos específicos
Temas específicos	10. Ensino de língua portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> · Avaliar as habilidades de leitura e compreensão de textos dos alunos; · Avaliar as habilidades dos alunos de produzir textos de acordo com a hipótese de escrita; · Compreender metodologicamente os motivos que levam aos erros dos alunos; · Reconhecer intervenções viáveis para ajudar os alunos a superar os erros, considerando as habilidades alcançadas e a alcançar; · Identificar estratégias de ensino da língua portuguesa adequadas a cada série ou etapa do desenvolvimento dos alunos, de modo a alcançar determinados objetivos de aprendizagem.
	11. Conhecimento matemático	<ul style="list-style-type: none"> · Compreender fenômenos relacionados ao universo e ao sistema solar; · Conhecer o ciclo da água e sua utilização; · Identificar as características gerais de vegetais e animais; · Conhecer o organismo humano, seus órgãos e sistemas; · Reconhecer as relações da saúde humana com o processo de alimentação, as atividades físicas, os hábitos de higiene e a sexualidade; · Reconhecer as relações sociais, econômicas, culturais, ambientais e políticas do contexto brasileiro, dos pontos de vista histórico e geográfico; · Conhecer o espaço geográfico brasileiro e suas características; · Reconhecer as ações do homem em relação à natureza e seus efeitos; · Reconhecer as formas de produção de energia pelo homem e as provenientes de fenômenos naturais; · Conhecer as tecnologias da informação, comunicação e transporte e seus impactos sobre o meio ambiente.
	12. Ensino da matemática	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer o desenvolvimento da matemática ao longo da história; · Conhecer tipologias e métodos de resolução de problemas; · Conhecer formas de abordagem lúdica da matemática; · Conhecer a etnomatemática e os contextos para o seu desenvolvimento; · Conhecer formas de utilização de projetos para o ensino da matemática; · Conhecer formas de utilização da resolução de problemas para o ensino da matemática; · Conhecer formas de utilização da história da matemática para contextualizar o ensino; · Conhecer formas de utilização da redação e da literatura no ensino da matemática; · Conhecer formas de utilização do laboratório de educação matemática para o ensino; · Conhecer formas de utilização das tecnologias da informação e comunicação para o ensino da matemática; · Identificar as habilidades e dificuldades demonstradas pelos alunos a partir de suas respostas em exercícios propostos; · Compreender metodologicamente os motivos que levam aos erros dos alunos; · Reconhecer intervenções viáveis para ajudar os alunos a superar os erros, considerando as habilidades alcançadas e a alcançar; · Identificar estratégias de ensino da matemática adequadas a cada série ou etapa do desenvolvimento dos alunos, de modo a alcançar determinados objetivos de aprendizagem.
	13. Conhecimento em ciências sociais e naturais	<ul style="list-style-type: none"> · Compreender fenômenos relacionados ao universo e ao sistema solar; · Conhecer o ciclo da água e sua utilização; · Identificar as características gerais de vegetais e animais; · Conhecer o organismo humano, seus órgãos e sistemas; · Reconhecer as relações da saúde humana com o processo de alimentação, as atividades físicas, os hábitos de higiene e a sexualidade; · Reconhecer as relações sociais, econômicas, culturais, ambientais e políticas do contexto brasileiro, dos pontos de vista histórico e geográfico; · Conhecer o espaço geográfico brasileiro e suas características; · Reconhecer as ações do homem em relação à natureza e seus efeitos;

Quadro 10 – Temas e tópicos referenciais para o exame de ingresso na carreira docente

(conclusão)

	Temáticas	Tópicos específicos
Temas específicos	13. Conhecimento em ciências sociais e naturais	<ul style="list-style-type: none"> · Reconhecer as formas de produção de energia pelo homem e as provenientes de fenômenos naturais; · Conhecer as tecnologias da informação, comunicação e transporte e seus impactos sobre o meio ambiente.
	14. Ensino de ciências sociais e naturais	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer as concepções do ensino de ciências por meio de projetos, feiras e exposições; · Reconhecer as formas de uso de materiais e recursos para experimentação e observação em campo para o ensino de ciências; · Reconhecer as formas de uso do laboratório para o ensino de ciências; · Reconhecer as formas de uso da linguagem cartográfica, da construção de maquetes e elaboração de mapas para o ensino da geografia; · Compreender o uso de diversas escalas temporais e a análise de documentos para o ensino da história; · Reconhecer as relações entre memória e patrimônio cultural associadas às práticas sociais nas atividades escolares; · Identificar as habilidades e dificuldades demonstradas pelos alunos a partir de relatos e registros das atividades de ensino de ciências; · Compreender metodologicamente os motivos que levam os alunos a cometerem erros; · Reconhecer intervenções viáveis para ajudar os alunos a superar os erros, considerando as habilidades alcançadas e a alcançar; · Identificar estratégias de ensino de ciências adequadas a cada série ou etapa do desenvolvimento dos alunos, de modo a alcançar determinados objetivos de aprendizagem.
	15. Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer as diferentes concepções relativas à Educação Infantil; · Reconhecer as funções do “cuidar” e do “brincar” para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil; · Reconhecer o papel do lúdico no desenvolvimento infantil; · Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas para o estágio de desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil; · Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem na Educação Infantil; · Identificar rotinas pedagógicas adequadas ao estágio de desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil; · Identificar formas adequadas de organização do espaço pedagógico de acordo com os objetivos de aprendizagem de alunos da Educação Infantil; · Identificar formas adequadas de utilização de recursos didáticos diversos, de acordo com os objetivos de aprendizagem de alunos da Educação Infantil.
	16. Educação de Jovens e Adultos	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer as diferentes concepções relativas à Educação de Jovens e Adultos; · Reconhecer o uso da problematização e da contextualização para o desenvolvimento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos; · Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos; · Identificar rotinas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento de alunos da Educação de Jovens e Adultos; · Conhecer procedimentos de escolha dos livros didáticos a serem utilizados para a Educação de Jovens e Adultos; · Identificar formas adequadas de utilização de recursos didáticos diversos de acordo com os objetivos de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos; · Identificar formas adequadas de utilização de recursos tecnológicos e audiovisuais, tais como o computador, a internet e os vídeos, para a Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Inep (2010, p. 10).

O retrato brasileiro em torno dos currículos de formação inicial, especificamente o de Pedagogia, remete à preponderância das disciplinas de fundamentos da profissão diante daquelas de caráter específico e prático. As DCN (BRASIL, 2006) apontam para uma constituição curricular no curso de Pedagogia composta por núcleos: de estudos básicos; diversificados e de aprofundamento; e de estudos integradores. A constituição dos núcleos remete a uma ideia interdisciplinar e diversificada do percurso formativo do ingresso, no entanto a mesma legislação não prevê direcionamento à organização (carga horária, hierarquia, metodologias, etc.) desses núcleos, somente suas temáticas.

As instituições brasileiras que ofertam cursos de formação docente, especificamente Pedagogia, propõem um currículo fragmentado e disciplinas dispersas em torno de uma “grade curricular” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Além disso, constata-se que:

A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outros tipos de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe observar que, na análise das ementas, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais. Assim, as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar. Pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula é bem reduzida. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 152).

Há resquícios de uma cultura de que é na universidade que se produz conhecimento, e este, por sua vez, é estabelecido por meio da investigação (ROLDÃO, 2005). Diante disso, deduz-se que a quantidade de disciplinas que compõe o núcleo básico nos currículos de formação de professores – Sociologia, História, Psicologia, dentre outras – advém de relações oriundas dessa cultura. A disposição histórica dos conceitos já revelados de ensino e de profissão docente enseja que os traços histórico-culturais assumidos pela universidade em torno do trabalho docente não são característicos do atual contexto científico da profissão professor.

Além disso, a natureza do trabalho docente demanda tipos de pesquisas e estudos que sejam mais contextuais e menos padronizados, pois a profissionalidade docente não pode ser concebida em uma única forma e grau. O âmago da pesquisa sobre o trabalho docente não está somente no conhecimento clássico oriundo dos estudos catedráticos, mas sim na

transformação destes para o entendimento das representações que os próprios profissionais substanciam no caminhar da sua profissionalização.

Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares* (Roldão, 2005c). Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procurámos clarificar algumas dimensões. (ROLDÃO, 2007, p. 102, grifos do original).

Por isso, os conhecimentos a que se referem os temas específicos dos referenciais (INEP, 2010) – do Ensino da Matemática, da Língua Portuguesa, dentre outros – devem estabelecer-se no encontro do “[...] o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidade, condições e recursos” (ROLDÃO, 2007, p. 98). Não é suficiente saber somente *o que ensinar*, nem apenas *como ensinar*, este processo precisa ser equilibrado, e isso tem oscilado no contexto brasileiro dos cursos de Pedagogia.

Nesses cursos de formação de docentes, os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes. Apresentam maiores fragilidades as ementas associadas ao ensino de Ciências, História e Geografia para os primeiros anos do ensino fundamental, por não explicitarem os conteúdos referentes. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 153).

Apesar de não ser um bom exemplo, o contexto brasileiro revela (Quadro 10) que os cursos de formação inicial de professores, especificamente o de Pedagogia, são previstos em mais do que se possa materializar. Nessa esteira, com a estimativa de que um sistema de avaliação é precedido por aspectos inerentes ao contexto avaliado, percebe-se que o desenho avaliativo do Brasil implementa uma mudança superficial e decorativa para depois modificar suas bases e alicerces.

Há que se estabelecer sistemas de avaliação docente que sejam desenhados a partir da visão de profissionalidade docente, se tiverem como finalidade a melhoria profissional. Os estudos denotam uma sistematização maior em torno do conhecimento específico profissional, ou seja, das competências essenciais no exercício da profissão, todavia a visão deve ser ampla e estabelecer a importância também à cultura e à identidade docentes. Tardif e Faucher (2010, p. 52) relembram que, se não for possível haver essa “[...]”

sinergia entre os três componentes da profissão docente, torna-se ainda mais importante especificar claramente os objetivos ou a finalidade de avaliação da profissionalidade”.

Portanto, a avaliação da profissionalidade docente não “rotula” o bom ou o mau professor, mas cria oportunidades para que ele cresça dentro da sua profissão. O conceito de bom professor advém de sua atuação profissional, principalmente no que se refere ao processo de ensino. As habilidades do docente o caracterizam diante desse juízo; a pesquisa de Cunha (1989) apresenta as seguintes categorias formadoras desse juízo: a organização do contexto da aula, o estabelecimento de formas de comunicação, o trato com a matéria a ser ensinada, os estímulos variados de aprendizagem, as inspirações à criatividade e transposição do conteúdo e o uso da linguagem pelo professor.

Essas são descrições que revelam os quadros de competência dantes mencionados; igualmente em Sheppard (1974, p. 93) as ideias de identidade e de conhecimento específico profissional se encontram. Para ele, ser um bom professor envolve os seguintes princípios, e estes devem tornar-se cotidianos:

1. descubra onde você se encontra: pré-teste; 2. especifique aonde deseja ir: defina os objetivos; 3. planeje uma viagem e desfrute-a: planeje e execute um programa de ensino; 4. determine para onde se dirige: avalie continuamente; 5. modifique seus planos de viagem, se necessário: ajuste os programas de ensino.

O conceito de bom professor está atrelado à ideia do “dever ser”, e esta é construída tanto pelo profissional e sua atividade quanto pelo público a que seu trabalho se destina. Diante disso, o seu “objeto de trabalho” expõe expectativas claras diante dessa ideia; os alunos consideram um bom professor aquele que possui boas relações afetivas, domina o conteúdo, varia nas formas de apresentação do conteúdo e estabelece um clima positivo no prazer da aprendizagem (CUNHA, 1989).

As pesquisas que sistematizam a atividade docente, como as de Cunha (1989), de Nuñez e Ramalho (2005) e de Tardif e Lessard (2014), assim o fazem a partir de representações vivas dos professores, seja por meio das observações de suas respectivas ações, seja por meio do que eles próprios legitimam como tal nas suas expressões, de modo individual ou coletivo.

Portanto, os aspectos a que se refere um índice avaliativo devem ser sustentados pelas características dos indivíduos, do sistema avaliativo e do contexto em que a avaliação ocorre (DUKE; STIGGINS, 1990). Constata-se que os resquícios históricos e culturais da formação inicial docente compreendem como ele se vê diante de si e do seu trabalho, portanto

a elaboração reflexiva que o professor faz de sua prática o permite evidenciar quando e o que mudar (CUNHA, 1989; ROLDÃO, 2007).

A incoerência sabota a qualidade. Se ensinar é uma habilidade ou ocupação a ser aprendida, os professores também são aprendizes, estudantes à sua maneira. E, como os alunos, eles ou precisam entender a matéria sozinhos, ou ser ensinados. A lei da incoerência significa que, em vez de serem formados por um bom professor, eles recebem informação de dezessete professores, que dizem coisas completamente diferentes entre si. (GREEN, 2015, p. 238).

Na ausência desse *saber* por ele mesmo, a vivência coletiva entre os pares propicia, por intermédio da colaboração, o olhar reflexivo do outro que sustenta o questionamento coerente (TARDIF; LESSARD, 2014). O juízo de valor atribuído ao professor é também atribuído às características que perpassam pela natureza do seu trabalho, desde a sua formação até a sua visão profissional e social.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa objetivou investigar o entendimento de avaliação docente pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo de fatores subjetivos da profissão docente associados aos próprios anseios e necessidades desses professores na análise sobre sua prática, estimando a reflexão e o aprimoramento. Com isso, revelam-se significados e saberes intrínsecos ao ser professor. Portanto, o enfoque adotado para esta pesquisa se volta ao descortinamento da avaliação docente sob a concepção do próprio professor.

O enfoque fenomenológico adotado em Heidegger (2012) foi pertinente aos objetivos da pesquisa porque possibilitou compreender o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, que, por sua vez, desvelaram respostas às questões postas pela pesquisadora. “O termo ‘fenomenologia’ exprime uma máxima que pode ser assim formulada: ‘às coisas elas mesmas!’ [...]. De fato, trata-se de o-poder-ser-entendido-por-si-mesmo e que queremos ver mais de perto, na medida em que importa lançar luz sobre o procedimento deste tratado” (HEIDEGGER, 2012, p. 101; 103).

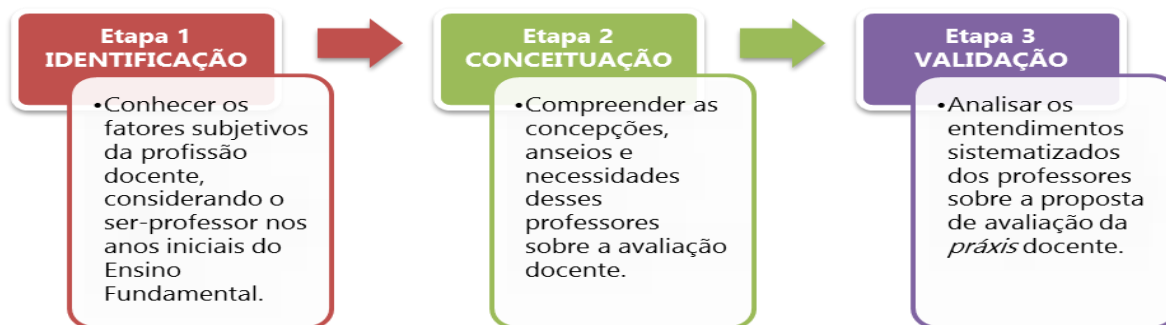
Além disso, a partir desse enfoque, busca-se descrever o fenômeno – e descrevê-lo em profundidade –, procurando o seu sentido mediante a interpretação dos discursos dos sujeitos. Esta investigação, numa abordagem qualitativa, buscou refletir e analisar o fenômeno em investigação, garantindo a compreensão detalhada do objeto de estudo, bem como da sua contextualização histórica.

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50-51).

Os procedimentos metodológicos foram realizados a partir de etapas, as quais referenciam os objetivos específicos deste estudo. Essa vinculação serviu para a melhor sistematização dos passos dedicados à pesquisa fenomenológica, sendo esta não orientada pelos moldes positivistas, devendo ser o pesquisador o maior descobridor de sua caracterização (GIL, 2010).

Aprimorando-se o quadro teórico da pesquisa qualitativa no que se refere à sua relevância científica e à caracterização dos procedimentos, revelaram-se a singularidade e a contextualização dessa abordagem. Desse modo, a pesquisa foi organizada nas etapas a seguir.

Figura 3 – Organização das etapas da pesquisa a partir dos objetivos específicos



Fonte: Elaboração própria (2019).

- Etapa 1 – Identificação: consistiu na busca dos fatores inerentes à profissão docente, sendo eles parte do perfil docente. Nesta etapa, aplicou-se a técnica de entrevista individual semiestruturada com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Educação Básica do município de Horizonte, Ceará (CE). Essa etapa atendeu ao objetivo específico 1 – Conhecer os fatores subjetivos da profissão docente, considerando o “ser professor” nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Etapa 1 contemplou o entendimento acerca da própria compreensão dos professores sobre sua prática, o que é imprescindível na construção de uma concepção de “ser professor” que tenha como base as percepções do “ser no mundo” em sua práxis, pois “[...] o entender é o ser existenciário do poder-ser próprio do *Dasein* ele mesmo, e isto de tal maneira que este ser abre em si mesmo o que lhe toca. [...] o entender como abrir abrange sempre o todo da constituição-fundamental do ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2012, p. 411).

A técnica da entrevista semiestruturada e individual foi escolhida nesta primeira etapa da pesquisa por compreender o caráter fenomenológico desta investigação; foram partícipes nesta primeira etapa 11 professores entrevistados dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Horizonte.

A entrevista “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Ela possibilita “[...] uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistado e entrevistador” (SZYMANSKI, 2002, p. 12). Essa técnica permite conhecer os discursos dos professores em suas singularidades e particularidades.

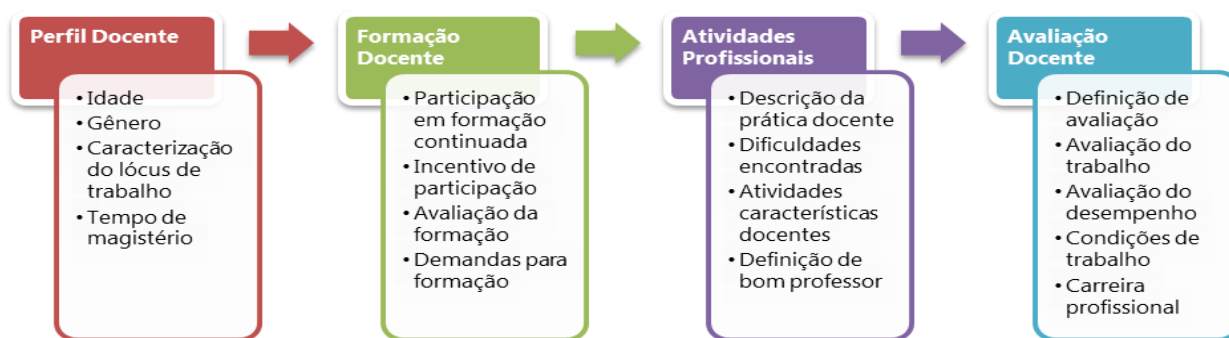
Todo discurso sobre [...], comunicando algo que o discurso diz, tem ao mesmo tempo o caráter de se expressar. Discorrendo, o *Dasein* se expressa, não porque esteja de início

encapsulado como um ‘interno’ que se contrapõe a um externo, mas porque, como ser-no-mundo, ele, entendendo, já está ‘fora’. (HEIDEGGER, 2012, p. 457; 459).

O discurso dos professores investigados acerca da *sua* profissão e da forma como ela *é* ou deveria *ser* avaliada consubstancia o “mostrar-se aquilo que *é*” (CUNHA, 1989). Esta técnica também permitiu a escuta sobre o que os sujeitos pesquisados tinham a dizer e *como* eles o disseram. Orientado pelo estudo teórico das seções sobre a profissão e avaliação docente, o instrumento da entrevista semiestruturada e individual (Apêndice A) possibilitou não somente respostas diretas às perguntas elaboradas pela pesquisadora, mas interpretações, sentimentos e expectativas que os docentes expressaram ao serem indagados sobre a sua prática, ao mesmo tempo que refletiram sobre ela.

A composição do instrumental de entrevista (Apêndice A) foi embasada nos estudos evidenciados nas seções teóricas deste trabalho; autores como Nuñez e Ramalho (2005), Pimenta (1999), Roldão (2007), Tardif e Lessard (2014), dentre outros, contribuíram para a constituição das seguintes temáticas para as questões centrais: perfil docente, formação docente, atividades profissionais e avaliação docente. Cada uma dessas temáticas, por sua vez, concebeu outras questões, conforme descritas na Figura 4.

Figura 4 – Temáticas compósitas das questões do instrumental de entrevista (Apêndice A)



Fonte: Elaboração própria (2019).

Além disso, este instrumental permitiu evidenciar desdobramentos não vislumbrados no seu arquitetar, como a projeção de um novo instrumental (Apêndice C) sobre avaliação do desempenho docente a ser destinado a outro ator deste processo – a gestão do acompanhamento pedagógico no município do trabalho desses professores. As questões que integralizaram esse instrumental versaram sobre a formação e a avaliação docente no município de investigação.

As análises dos dados coletados se deram mediante a hermenêutica fenomenológica de Heidegger (2012), cuja esfera perpassa pelo entendimento do sujeito mediante sua individualidade e temporalidade, ou seja, em sua práxis. Na profissionalidade

docente, o reconhecer-se diante de um conjunto de competências, identidade e contexto perpassa pela própria compreensão de *ser*, expressa a partir do que se vive, do “*ser no mundo*”.

Portanto, para a análise e interpretação dos dados coletados, por meio da entrevista, utilizou-se o método hermenêutico, próprio da pesquisa de enfoque fenomenológico. Entendida para além de sua perspectiva tradicional⁴⁰, a hermenêutica aqui utilizada se preza como método de análise da própria descrição fenomenológica.

A fenomenologia do *Dasein* é uma hermenêutica na significação originária da palavra, que designa a tarefa da interpretação. Agora, na medida em que pela descoberta do sentido-do-ser e das estruturas-fundamentais do *Dasein* em geral se põe à mostra o horizonte para toda outra pesquisa ontológica do ente não conforme ao *Dasein*, essa hermenêutica se torna ao mesmo tempo ‘Hermenêutica’, no sentido da elaboração das condições da possibilidade de toda investigação ontológica. E, finalmente, na medida em que o *Dasein* tem precedência ontológica em relação a todo ente – como ente sendo na possibilidade da existência, a hermenêutica, como interpretação do ser do *Dasein*, recebe um terceiro sentido específico – o qual, filosoficamente entendido, é o sentido primário – o sentido de uma analítica da existencialidade da existência. (HEIDEGGER, 2012, p. 127).

A hermenêutica fenomenológica é “[...] uma autocompreensão interpretativa de *Dasein* enquanto ele se mostra a partir de si mesmo” (SCHIMIDT, 2013, p. 118). Em Heidegger (2012), *Dasein* é a pura expressão do ser, sua presença. Desse modo, ao entender-se a profissão professor e a avaliação docente sob a perspectiva do próprio professor, como ser que desenvolve a sua práxis por meio dos seus saberes, reconhece-se a necessidade de ter como metodologia de análise a hermenêutica em sua interpretação do “*ser no mundo*”.

O desenvolvimento das análises nas categorias considera alguns códigos próprios da transcrição das falas dos sujeitos entrevistados. Considerando alguns códigos em Marcuschi (1986), serão utilizados símbolos para a organização dessas falas. O símbolo reticências entre duas barras à direita (/.../) servirá para indicar um fragmento recortado da fala do sujeito, mas que não ocasiona prejuízo no valor semântico da sentença. O símbolo reticências entre dois colchetes ([...]) servirá para indicar a finalização da fala de um sujeito para início da fala de outro (na mesma citação); para isso, há o uso da letra maiúscula no início da frase que sucede esse sinal. Ademais, a codificação dos sujeitos investigados será feita por meio de uma letra descrevendo a sua função e um número: por exemplo, o professor entrevistado de número 1 será caracterizado por P1; a representação da Célula de Acompanhamento Pedagógico será caracterizada por CAP. O símbolo

⁴⁰ De origem grega, surgiu como termo no século XVII, como ciência e arte de interpretação de mensagens, faladas ou escritas (textos). O desenvolvimento da hermenêutica perpassou por vários filósofos, tendo ascensão como filosofia hermenêutica com Heidegger, na perspectiva fenomenológica de se interpretar o ser.

asterisco (*) ao final da letra com o número significa uma nova ordem para os partícipes da oficina de trabalho.

Emergiram as seguintes categorias das análises da Etapa 1: o retrato docente, as atividades docentes, a profissionalidade docente e a avaliação docente, das quais surgiram subcategorias, que, por sua vez, despontaram em unidades de sentido. O Quadro 11 explana, de modo geral, as categorias encontradas a partir das análises realizadas ao longo das etapas.

Quadro 11 – Categorias e unidades de sentido desenvolvidas na pesquisa

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	Coleta de dados
5.1 Um retrato do perfil docente: traços e atributos	5.1.1 Pessoalidade 5.1.2 Espacialidade 5.1.3 Profissionalidade	(Características pessoais) 5.1.2.1 A formação acadêmica 5.1.2.2 A atuação profissional 5.1.2.3 A função do professor (As atividades, a certificação e o envolvimento pessoal)	Entrevista com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Horizonte (Apêndice A)
		5.1.3.1 A conceitualização do “bom professor” 5.1.3.2 As condições de trabalho docente 5.1.3.3 A carreira profissional	
		(Descrição e dificuldades das atividades)	
5.2 A atividade docente: do planejamento à avaliação	5.2.1 A organização do ensino 5.2.2 Os atributos didático-pedagógicos 5.2.3 Os saberes ambientados	(Anseios e necessidades de temáticas para formações – saberes)	Entrevista com supervisão do acompanhamento pedagógico dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Horizonte (Apêndice A)
5.3 Profissionalidade docente: percursos formativos	5.3.1 Dimensões coletivas da formação continuada 5.3.2 Dimensões profissionais da formação continuada 5.3.3 Dimensões organizacionais da formação continuada	5.1.3.1 O propósito formativo 5.1.3.2 As estratégias formativas 5.1.3.3 Os resultados formativos	
		(Incentivo à participação nas formações pela escola)	
		(Conceito de avaliação)	
5.4 Avaliação docente: do desempenho à práxis	5.4.1 Desvelamentos sobre avaliar 5.4.2 Os princípios norteadores de uma avaliação de desempenho 5.4.3 Os princípios norteadores da avaliação da práxis docente	5.4.2.1 Desenho da avaliação de desempenho 5.4.2.2 Valor da avaliação de desempenho	Entrevista com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Horizonte (Apêndice A)
		5.4.3.1 Desenho da avaliação da prática 5.4.3.2 Valor da avaliação da prática	
			Oficina de trabalho e instrumental sistematizado (Apêndice B)

Fonte: Elaboração própria (2019).

Ressalta-se que as seções teóricas desta tese fazem referência a essas categorias, mobilizando o contexto da literatura nacional e internacional sobre as temáticas de profissão e avaliação docentes.

- Etapa 2 – Conceituação: interpretação dos achados sistematizados na Etapa 1 sobre o desenho e valor da avaliação da práxis docente, com a elaboração de um instrumental sistematizado (Apêndice B) para preenchimento dos professores participantes na Etapa 1. Essa etapa atendeu ao objetivo específico 2 – Compreender as concepções, anseios e necessidades desses professores sobre a avaliação docente.

A categoria “avaliação docente” apresentou duas grandes subcategorias: avaliação do desempenho docente e avaliação da prática do professor. As questões 4.2 “Ao pensar sobre uma avaliação do seu trabalho, como ela seria?”, 4.3 “Ao pensar sobre uma avaliação do seu desempenho, como ela seria?”, 4.6 “Como você avalia a sua prática docente?” e 4.7 “Como você avalia o seu desempenho profissional?” constituíram esta unidade de análise. À luz dos aportes teóricos apresentados na subseção 2.2, intitulada “Perspectivas e vertentes da avaliação educacional: um percurso do desempenho do aluno às políticas de formação (valorização) de professores”, consideraram-se dois conceitos advindos da literatura investigada para uma avaliação docente: desempenho e prática.

No contexto brasileiro, a avaliação do desempenho docente faz referência às experiências de aspecto somativo da avaliação (ALVES, MACHADO, 2010; SANTOS *et al.*, 2012), a exemplo do que já ocorre no município investigado, conforme explicitado na subseção 2.3.1, “Um estudo de caso da avaliação do desempenho docente no município de Horizonte”. E a avaliação da prática docente se relaciona a objetivos e princípios considerados em uma avaliação formativa docente, que serve para a reflexão e intervenção na e sobre a própria prática (BAUER, 2013).

Na interpretação hermenêutica heideggeriana, a práxis compreende várias dimensões da vida cotidiana, portanto ambas as subcategorias – da avaliação do desempenho e da prática docente – se relacionam ao modo como o *Dasein* (ser aí) compreende o mundo e as possibilidades de existir (HEIDEGGER, 2012). Nesse sentido, a visão dos docentes acerca da avaliação de desempenho docente é aquela já vivenciada por eles no município, e a avaliação da prática docente seria aquela cujos anseios fossem privilegiados – de refletir sobre a prática e aprimorar-se a partir de um *feedback* (BAEHR, 2010; DUKE; STIGGINS, 1990; FERNANDES, 2008a).

O instrumental sistematizado (Apêndice B) foi alicerçado nas unidades de análise – forma e valoração da avaliação docente – oriundas da categoria “avaliação docente”, no entanto, depois de uma análise mais aprofundada, as descrições que melhor representaram essas categorias de forma e valoração foram desenho e valor, respectivamente. Conforme Wise e Gendler (1990), a finalidade da avaliação e os diferentes objetivos nela envolvidos repercutem em desenho e tratos específicos.

As unidades de sentido – desenho e valor da avaliação docente – foram comuns para as duas subcategorias de avaliação: a “avaliação do desempenho docente” e a “avaliação da prática docente”. O instrumental versou ainda sobre subunidades de sentido das duas principais unidades: desenho de avaliação – tipo, período, função, princípios e critérios da avaliação; e valor – aspectos intrapessoais, interpessoais e institucionais e conceito a ser avaliado (exceto na avaliação da prática docente), conforme mostra o Quadro 12. Cada subunidade, por sua vez, dispôs de itens, que representaram as falas significativas encontradas na análise da entrevista semiestruturada e individual, segundo apresentado no Apêndice B.

Quadro 12 – Composição das categorias e subcategorias do instrumental da oficina de trabalho

Unidades de sentido	Subunidades	Avaliação	
Desenho da avaliação	Tipo de avaliação	Avaliação da prática docente	Avaliação do desempenho docente
	Período da avaliação		
	Função da avaliação		
	Princípios e critérios da avaliação		
Valor da avaliação	Aspectos intrapessoais		
	Aspectos interpessoais		
	Aspectos institucionais		
	Conceito a ser avaliado		

Fonte: Elaboração própria (2019).

- Etapa 3 – Validação: atestar o conteúdo dos achados sistematizados na Etapa 2 sobre o desenho e valor da avaliação docente, com a aplicação coletiva do instrumental de sistematização elaborado (Apêndice B) aos professores partícipes da pesquisa. Essa etapa atendeu ao objetivo específico 3 – Analisar os entendimentos sistematizados dos professores sobre a proposta de avaliação da práxis docente.

A validação de conteúdo dos achados na Etapa 1 e sistematizados na Etapa 2, acerca do desenho e do valor da avaliação docente (categorias da unidade de categoria “avaliação docente”), deu-se por meio da discussão coletiva das subcategorias reveladas no entendimento dos docentes entrevistados e do preenchimento do instrumental específico (Apêndice B). A socialização desses aspectos teve como foco a avaliação

docente, partindo-se do entendimento do grupo anteriormente entrevistado, numa perspectiva crítica e política.

Definida a partir das medidas e testes educacionais, a validação de conteúdo, conforme afirma Vianna (1973), é constitutiva de elementos que representam determinados conhecimentos e comportamentos ajuizados por especialistas na área em questão. Nessa etapa da pesquisa, a validação se declarou em outra condição. A fim de estabelecer conexões interpretativas com os sujeitos investigados, a validação de conteúdo foi efetuada pelo entendimento deles mesmos quanto aos conteúdos suscitados no instrumental utilizado (Apêndice B).

Desenvolvidas tanto no referencial teórico desta pesquisa quanto nos conceitos desvelados pelos professores sobre sua prática docente e a própria avaliação de desempenho, as subcategorias seguiram por veredas de ponderação mediante a oficina de trabalho.

Do ponto de vista teórico-metodológico, posicionamos a oficina como uma estratégia facilitadora da troca dialógica e da coconstrução de sentidos, cujos procedimentos metodológicos, à primeira vista, parecem articular grupos focais (Ressel *et al.*, 2008), estratégias de dinâmicas de grupo (Spink, 2003a) e rodas de conversa (Méllo, Silva, Lima, & Paolo, 2007). (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014, p. 34).

A oficina de trabalho, realizada a partir da discussão coletiva de 13 professores partícipes, foi organizada tendo como norte: a focalização de um tema – a avaliação docente e a produção de análises discursivas em torno dele; a produção criativa de um grupo a partir da dinâmica que possui; e o perfil político e renovador de um grupo a partir de suas interações (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014).

A estrutura dessa oficina⁴¹ contou com as seguintes fases: apresentação da organização; preenchimento individual de um instrumental sistematizado (Apêndice B) dos aspectos estabelecidos da avaliação docente em escala de importância; e socialização dos participantes sobre os tópicos preenchidos. Para a realização da oficina, destinou-se um momento de um dia de planejamento coletivo dos professores na escola; diante disso, a quantidade dos sujeitos partícipes foi alterada, pois professores que haviam se recusado a participar da entrevista o fizeram nessa oficina.

A estratégia de análise dos dados oriundos da oficina de trabalho considerou as categorias importância e prioridade, estabelecidas no instrumental sistematizado (Apêndice

⁴¹ Experiência semelhante apresenta-se nas oficinas de trabalho com os técnicos do Ministério do Trabalho no objetivo de estabelecer estratégias de análise dos dados coletados no monitoramento das atividades desenvolvidas pelas agências e postos SRTE/AGRTE/Sine. Essas oficinas foram desenvolvidas pelo Programa de Monitoramento e Avaliação do Programa Seguro-Desemprego via termo de cooperação entre o Ministério do Trabalho e a Universidade Federal do Ceará (MOREIRA; RIBEIRO; MARQUES, 2018).

B), além da interpretação das concepções desveladas nas falas dos sujeitos na discussão coletiva em torno da avaliação docente. Para a análise do instrumental sistematizado, a seguinte codificação⁴² foi organizada:

Quadro 13 – Descrição da codificação da análise do instrumental da oficina de trabalho com os professores investigados

Categorias	Codificação	Descrição
Importância	0 (Zero)	Não obrigatório e/ou desejável
	1 (Um)	Obrigatório
	2 (Dois)	Desejável
Prioridade	1 – 2 (Intervalo de um a dois)	Prioridade baixa
	3 (Três)	Prioridade intermediária
	4 – 5 (Intervalo de quatro a cinco)	Prioridade alta

Fonte: Elaboração própria (2019).

Os sujeitos partícipes deveriam marcar uma opção entre as categorias “obrigatório” ou “desejável”; se as marcassem, deveriam imediatamente atribuir um grau de prioridade diante do intervalo escalar de um a cinco.

Com a sistematização dos dados na planilha Excel⁴³, perceberam-se algumas inconsistências: em algum item, a marcação em uma categoria (“obrigatório” ou “desejável”) era evidente, todavia o grau de prioridade estava em branco, ou o contrário. Nesse sentido, essas marcações foram excluídas, sendo consideradas apenas as marcações que evidenciavam a escolha de uma categoria relacionada a um grau de prioridade.

A leitura dos resultados foi organizada da seguinte forma (Quadro 14): “NO/ND” lê-se “não obrigatório” ou “não desejável”; “O” lê-se “obrigatório”; “MPO” lê-se “média de prioridade do obrigatório”; “D” lê-se “desejável”; e “MPD” lê-se “média de prioridade do desejável”. Com isso, observou-se a maioria de marcações para três grupos distintos: Grupo 1 – “não obrigatório” ou “não desejável”; Grupo 2 – “obrigatório”; e Grupo 3 – “desejável”. As médias de prioridade se deram em três faixas, nos grupos 2 e 3: prioridade baixa (1 – 2); prioridade intermediária (3); e prioridade alta (4 – 5).

⁴² A codificação empregada foi adaptada da metodologia utilizada nas oficinas de trabalho de Moreira, Ribeiro e Marques (2018).

⁴³ A sistematização dos dados quantificáveis das etapas da pesquisa se deu por meio do *software* de dados Microsoft Office Excel. Ressalta-se que a manipulação artesanal da pesquisadora organizou os dados quantitativos em frequências absolutas, evidenciando suporte para uma análise mais qualitativa do que quantitativa.

Quadro 14 – Organização dos dados – Exemplo da subunidade “tipo de avaliação docente”

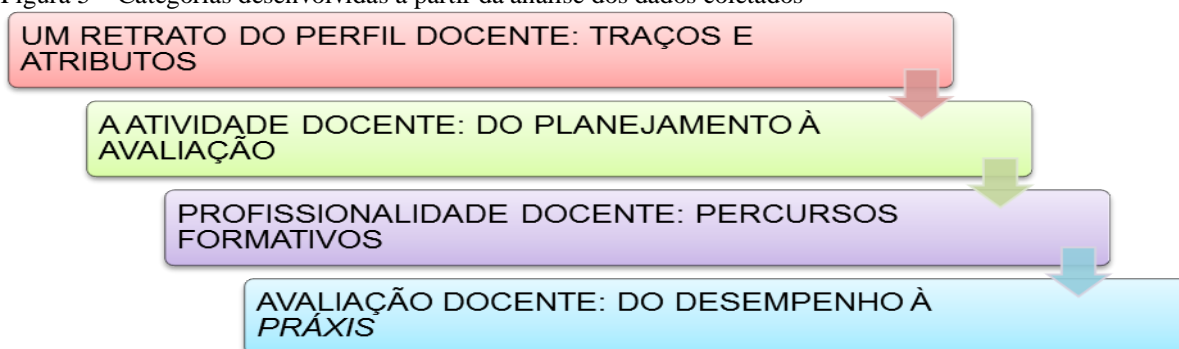
Tipo de avaliação	Importância e prioridade					Nulos	
	NO/ ND	O	MPO	D	MPD	Branco	Erro
Avaliação nacional ou por conselho regulamentador da profissão	7	1	5	4	3	0	1
Avaliação da prática do professor (observação)	2	3	2	6	3,5	2	0
Por formadores da secretaria	8	1	2	3	3	0	1
Por avaliadores externos	5	0	0	7	3	0	1
Avaliação pela instituição escolar	2	3	2	6	3,5	2	0
Pelo núcleo gestor	3	2	3,5	8	3	0	0
Pelos pais	5	1	2	4	3,5	0	3
Pelos alunos	3	1	2	7	3	1	1
Autoavaliação	0	4	5	6	3,5	1	2

Fonte: Elaboração própria (2019).

Nesse sentido, a análise qualitativa dos dados deteve-se às marcações dos sujeitos, bem como às falas oriundas do debate entre eles na oficina. A análise de cada um dos itens do instrumental analisado foi desenvolvida no item 5.3 deste trabalho, assim como das categorias conceituais advindas das falas dos sujeitos referentes a esse mesmo instrumental.

A organização da análise dos dados se deu nas referências das categorias em sua ordem interpretativa. Sendo o objeto deste trabalho a avaliação da práxis docente, é necessário perceber que o seu desenvolvimento antecede o entendimento dessa profissão, especificamente da docência e seus elementos, que perfazem, dentre outros fatores, a identidade docente, as atividades que instrumentalizam essa profissão e o itinerário formativo.

Figura 5 – Categorias desenvolvidas a partir da análise dos dados coletados



Fonte: Elaboração própria (2019).

Mais adiante, na próxima seção, serão tecidas melhores explicações sobre esses itens. O intuito foi definir bases norteadoras que pudessem servir de parâmetros para a proposição de estratégias avaliativas da práxis, sendo o entendimento da docência ponto de partida. Ademais, com a sistematização da análise dos dados, viu-se ainda a possibilidade da elaboração de um documento de diretrizes para uma avaliação da práxis docente. Esse documento se caracteriza como produto desta tese, envolvendo a caracterização de uma

avaliação docente que partiu dos anseios e necessidades próprios da docência evidenciados pelos professores investigados.

4.1 Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa foi o município de Horizonte, Ceará, pertencente à região metropolitana de Fortaleza. De acordo com o Censo de 2010 (IBGE, 2017), a população de Horizonte é de 55.187 pessoas. A densidade demográfica é de 344,96 hab/km², sendo baixa quando comparada à da capital (7.786,44hab/km²). Além disso, “[...] em 2014, tinha um PIB *per capita* de R\$ 22.544,02. Na comparação com os demais municípios do estado, sua posição era de 5 de 184” (IBGE, 2017).

Com relação aos dados educacionais, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade evidenciada no Censo de 2010 é de 97,1%. No tocante ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o município possui uma pontuação de 6,1 no ano de 2015, enquanto a meta projetada seria de 4,6 (IDEB, 2016).

Esses dados permitem inferir que o município possui fatores propícios à implantação de políticas e ações públicas que possam garantir a qualidade e direitos básicos de seus indivíduos. Além disso, infere-se que aspectos de governança são percebidos quando os resultados oriundos e observados nas políticas já implementadas pelo município de cunho estadual/nacional, como as de educação, são positivos.

4.1.1 Os indicadores educacionais no município de Horizonte

Há ainda outros fatores que emergem desse município como reforçadores de sua eleição como lócus desta pesquisa, dentre eles, os indicadores de qualidade na educação, que satisfazem as características do trabalho docente.

De acordo com o Censo Escolar de 2016, os indicadores passaram a ser observados e estudados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) como estatísticas que favorecem pensar na qualidade da educação, sendo eles: indicador adequação da formação docente; indicador percentual de docentes com curso superior; indicador esforço docente; e indicador regularidade do corpo docente. Todos esses indicadores se mostraram em um bom nível na rede municipal horizontina quando comparados ao estado cearense (somatório de todos os municípios que ofertam aquele nível);

para observar com maior especificidade, fez-se o recorte dos indicadores por docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental – sujeitos investigados nesta pesquisa.

No percentual de docentes por grupo do indicador de adequação da formação docente⁴⁴ no estado do Ceará e no município de Horizonte, de acordo com a Tabela 1, pode-se observar que a maioria se encontra no grupo 1, ou seja, docentes que possuem a formação superior em licenciatura. Já no grupo 5, mais característico no estado do que no município, percebe-se que a política de formação continuada deve atuar mais efetivamente junto a essa demanda de professores sem formação superior.

Tabela 1 – Percentual de docentes por grupo do indicador de adequação da formação do docente no estado do Ceará e no município de Horizonte – 2016

Percentual de docentes por grupo do indicador de adequação da formação do docente					
Ensino Fundamental – Anos iniciais					
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Estado do Ceará	49,5	0,3	18,9	8,9	22,4
Município de Horizonte	70,9	0	17,7	4,3	7,1

Fonte: Censo da Educação Básica (INEP, 2016).

Quanto ao indicador de docentes com curso superior, de acordo com a Tabela 2, notou-se a confirmação dos dados acima elencados, ou seja, 75% dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm curso superior no estado do Ceará, enquanto em Horizonte o percentual para essa categoria alcança 94%.

Tabela 2 – Percentual de funções docentes com curso superior no estado do Ceará e no município de Horizonte – 2016

Percentual de funções docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino	
Ensino Fundamental – Anos iniciais	
Estado do Ceará	75,3
Município de Horizonte	94,0

Fonte: Censo da Educação Básica (INEP, 2016).

Apresenta-se o indicador do esforço docente⁴⁵ – estimado pelas características: número de escolas em que o docente atua, número de turnos que trabalha, número de alunos

⁴⁴ As categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona, são: Grupo 1 – Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 2 – Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 3 – Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela em que leciona; Grupo 4 – Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores; e Grupo 5 – Docentes sem formação superior (INEP, 2016).

⁴⁵ Os níveis do indicador são descritos abaixo de acordo com as características usuais dos docentes pertencentes a cada um deles: Nível 1 – Docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 – Docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 – Docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 – Docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas; Nível 5 – Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas; Nível 5 – Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos,

atendidos e número de etapas que leciona – a seguir, na Tabela 3. Os dados mostram que, em comparação com o estado do Ceará, o município de Horizonte possui docentes que, em geral, têm entre 25 e 300 alunos e atuam em um ou dois turnos em uma única escola e etapa, mais do que aqueles que precisam estar em mais de uma escola (nível 4) ou que têm apenas um turno (nível 1). Isso pode contribuir significativamente para que haja a ambientação da cultura escolar e a subjetividade das relações interpessoais no ambiente escolar com aquele professor.

Tabela 3 – Percentual de docentes por níveis do indicador de esforço docente no estado do Ceará e no município de Horizonte – 2016

Percentual de docentes por níveis do indicador de esforço docente						
Ensino Fundamental – Anos iniciais						
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Estado do Ceará	23,6	14,5	36,5	23,6	1,3	0,5
Município de Horizonte	1,7	0,6	79,4	15,0	2,2	1,1

Fonte: Censo da Educação Básica (INEP, 2016).

Por fim, o indicador de regularidade docente (IRD)⁴⁶, apresentado na Tabela 4, que demonstra a permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos (2012 a 2016), evidencia que tanto o município quanto o estado apresentam características comuns, com percentual mais alto nas médias baixa e alta, o que prediz um traço intermediário na constatação desse indicador.

Tabela 4 – Distribuição das escolas segundo faixa do IRD no estado do Ceará e no município de Horizonte – 2016

Distribuição das escolas segundo faixa do IRD				
	Baixa regularidade (0 – 2)	Média-baixa (2 – 3)	Média-alta (3 – 4)	Alta (4 – 5)
Estado do Ceará	8,2	41,4	41,7	8,7
Município de Horizonte	7,5	45,0	45,0	2,5

Fonte: Censo da Educação Básica 2016 (INEP).

Os indicadores educacionais que expressam características da atividade docente nesse município mostraram uma condição razoável para exequibilidade da pesquisa, uma vez que pesquisas como as de Gramani (2017), Jorge Neto *et al.* (2011) e Trompieri Filho (2007) atentam para a formação docente como fator relevante no desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Partindo desses pressupostos, identificou-se no município de Horizonte uma condição de maior e melhor desempenho educacional, o que foi confirmado

em duas ou três escolas e em duas ou três etapas; Nível 6 – Docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas (INEP, 2016).

⁴⁶ O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) varia de 0 a 5; quanto mais próximo de 0, mais irregular é o vínculo do docente com a escola e, quanto mais próximo de 5, mais regular é esse vínculo. As escolas foram classificadas pelas seguintes faixas do indicador de regularidade: baixa regularidade (IRD médio igual ou menor que 2); média-baixa (IRD médio maior que 2 até 3); média-alta (IRD médio maior que 3 até 4); alta (IRD médio maior que 4 até 5) (INEP, 2016).

por dados oficiais no estado quando estimada a presença de professores qualificados e minimamente habilitados para o magistério.

Além disso, a escolha desse município como lócus de pesquisa também se justifica pela sua representação no indicador da Meta 15 – Formação de Professor do Plano Nacional de Educação (PNE)⁴⁷. De acordo com a tabela a seguir, pode-se perceber que este município foi o único da região metropolitana de Fortaleza a desenvolver maior porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior.

Tabela 5 – Relação da porcentagem dos professores com curso superior nos municípios da Região Metropolitana de Fortaleza

Município	Percentual de professores com curso superior	Ano
Aquiraz	86,8%	2014
Cascavel	64%	2014
Caucaia	80,8%	2014
Chorozinho	87,5%	2014
Eusébio	84,6%	2014
Fortaleza	78,3%	2014
Guaiúba	67,1%	2014
Horizonte	89,6%	2014
Itaitinga	75,4%	2014
Maracanaú	80,9%	2014
Maranguape	62,8%	2014
Pacajus	66%	2014
Pacatuba	71,5%	2014
Paracuru	68,1%	2014
Paraipaba	82,9%	2014
Pindoretama	65,1%	2014
São Gonçalo do Amarante	58,5%	2014
São Luís do Curu	77,1%	2014
Trairi	82,7%	2014

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar.

Faz-se necessário perceber que a formação em curso superior dos professores da Educação Básica, além de ser uma disposição legal (BRASIL, 1996), é um prenúncio de qualidade da atuação docente em virtude da formação que a fortalece, como demonstraram as pesquisas citadas acima.

No tocante à valorização do professor nos anos de 2011 e 2012, Horizonte conduziu a implantação do 1/3 da carga horária de planejamento docente, implantando as funções de professor regente I e professor regente II para a efetividade desse direito

⁴⁷ O PNE foi instituído pelo artigo 9º da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com diretrizes e metas para dez anos de desenvolvimento organizado pela União e construídos pelos municípios e estados. A sua exigência constitucional foi declarada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 com periodicidade decenal e articulado ao Sistema Nacional de Educação. O PNE possui 20 metas pela Lei nº 13.005/2014, articulando dos níveis de ensino ao financiamento da educação, perpassando pela formação de professores e gestão democrática.

(HORIZONTE, 2015). Além disso, o município considera importante a estabilidade do professor por meio do ingresso em concurso público. No ano de 2013, na totalidade de 409 professores, 343 eram efetivos e apenas 66 temporários (HORIZONTE, 2015).

O plano de cargos e carreiras, implantado desde o ano de 2002, tem sido reajustado de acordo com os acréscimos considerados no piso salarial do magistério. A tabela salarial do magistério corresponde a um salário base de R\$ 1.918,00 para professor com nível médio; R\$ 2.282,43 para professor classe I, nível I; e R\$ 2.530,57 para professor classe II, nível IV (HORIZONTE, 2015).

4.1.2 A caracterização do cenário escolar investigado

A priori, o critério estabelecido para a escolha dos sujeitos a serem investigados foi de que fossem professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que, por consequência, tivessem na formação inicial a graduação em Pedagogia. Nota-se, pelo item anterior, que o critério de inclusão no município elencado – Horizonte – foi facilmente atendido.

Considerando ainda a exequibilidade da pesquisa, a escola selecionada foi aquela que apresentou maior número de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, constituiu-se uma amostra de professores partícipes oriundos de uma única escola da rede municipal. O quantitativo de 11 sujeitos foi considerável para a coleta dos dados e para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos necessários à pesquisa fenomenológica.

No semestre em que se coletaram os dados, a escola possuía 17 turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, dispostas nos turnos manhã e tarde. Além disso, seu espaço se caracterizava como de grande porte, com laboratório de informática, biblioteca, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de professores, sala do núcleo gestor, secretaria, salas de aula, refeitório, espaços de lazer e convivência dos alunos e quadra poliesportiva. De localização urbana, a escola recebe cerca de 600 alunos, a evidenciar pelas matrículas dos anos iniciais (413) e finais (218) do Ensino Fundamental (INEP 2017). A média de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental por turma é de 24,3 e nos anos finais de 27,3 (INEP, 2017).

A não disponibilização do projeto político-pedagógico por parte da escola fez com que a sua caracterização fosse feita a partir dos indicadores de qualidade evidenciados pelo Inep (2017), quais foram: a distorção idade-série; o indicador de nível socioeconômico dos alunos; a complexidade de gestão da escola; e as taxas de rendimento.

Os índices de distorção idade-série⁴⁸ foram diminuindo ao longo dos anos na escola selecionada, chegando a 8% dos alunos no ano de 2016 (INEP, 2017), o que satisfaz uma das menores faixas de porcentagem em comparação às demais realidades brasileiras.

O indicador de nível socioeconômico é balizado em sete níveis, de muito baixo a muito alto. A escola lócus da pesquisa possui nível médio baixo, com valor absoluto da média de 46. Isso indica que:

Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador, e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino. (INEP, 2014b, p. 3).

Esse foi o nível alcançado pela maioria das escolas brasileiras mediante o questionário contextual da avaliação externa da alfabetização – Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) –, desenvolvida junto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), já explicitado anteriormente (subtópico 3.3.1).

Na complexidade da gestão⁴⁹, a escola se classifica no nível 3, como escola de “Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas, e apresentando os anos finais como etapa mais elevada” (INEP, 2014c, p. 6). Apesar de um maior número de matrículas, a escola, que opera em dois turnos e com duas etapas da Educação Básica, apresenta-se com uma oferta maior com relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre as taxas de rendimento, a escola investigada se apresenta com uma taxa de aprovação média de 96,7% dos estudantes dos anos iniciais (97,7%) e finais (94,4%) do Ensino Fundamental. Com isso, a taxa de reprovação é, em média, de 2,8%, em maior parte nos anos finais (5,2%) do que nos anos iniciais (1,5%) do Ensino Fundamental. Os anos que se caracterizam nas porcentagens maiores são: o 4º ano (4,8%), o 6º ano (9,2%) e o 8º ano (6,1%). Em uma menor proporção, a taxa de abandono, em média, é de 0,5%, cujos anos de maior proporção são o 2º ano (1,4%) e o 5º ano (1,6%).

Em síntese, esses indicadores delinearão o panorama geral da escola a partir de um contexto de oferta e garantia do ensino público, o que justificou a sua escolha como lugar para a investigação.

⁴⁸ A falta de equilíbrio entre a idade do aluno e a idade recomendada para o ano em que ele está matriculado representa a distorção idade-série.

⁴⁹ A complexidade da gestão foi considerada a partir de aspectos como o porte da escola (número de matrículas), o número de etapas ofertadas, a complexidade das etapas e os números de turnos (INEP, 2014c).

4.2 Os sujeitos investigados

Os sujeitos investigados nesta pesquisa foram professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública da Educação Básica do município de Horizonte. A maioria estava vinculada apenas à escola selecionada e descrita no item 4.1.2; totalizaram 11 sujeitos partícipes. O recorte desses sujeitos delimitou-se ao perfil de atuação deles – os anos iniciais do Ensino Fundamental –, que, por sua vez, caracteriza um perfil formativo específico na licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 1996).

Ressalta-se que o quantitativo de docentes participantes na entrevista individual e na oficina de trabalho diferiu, pois da entrevista participaram os professores voluntariados com maior aceitabilidade à participação na entrevista; já da oficina participaram quase todos os professores de 1º ao 5º ano da escola, com exceção de um que estava de licença, totalizando então 13 sujeitos partícipes da oficina. Essa participação quase integral dos professores da escola se deu em virtude de a oficina ter sido desenvolvida em um momento de planejamento coletivo na instituição. Desse modo, cabe realçar que o quantitativo contido nos subtópicos da seção 5 expressará o total de 11 sujeitos referentes à entrevista individual e o total de 13 sujeitos referentes à sistematização dos dados da oficina de trabalho.

Para a definição dos perfis dos indivíduos investigados, considerou-se a mesma designação do perfil dos referenciais para o exame nacional de ingresso na carreira docente (INEP, 2010) para esse nível de ensino. O detalhamento acerca do perfil docente a partir da amostra constituída será descrito no item 5.1 deste trabalho, visto ser a identidade uma categoria semântica basilar para o entendimento dos conceitos de avaliação e profissão docentes.

Além disso, respeitaram-se os critérios da ética em pesquisa com seres humanos observando a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, quanto ao assentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa, desenvolvendo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵⁰ (TCLE) (Apêndice D) com moldes na sugestão do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Submetida à Plataforma Brasil para avaliação do CEP/UFC, a presente pesquisa obteve o Parecer Consubstanciado Positivo da CEP (Anexo B) para o seu desenvolvimento.

⁵⁰ Faz-se necessário ressaltar que o TCLE dos partícipes em anexo descreveu as etapas da pesquisa descritas no projeto de tese qualificado em março de 2017, portanto as mudanças percebidas no processo metodológico de fato materializado e naquele descrito pelo TCLE são provenientes da construção do percurso investigativo próprio da fenomenologia. Para efeito de anonimato, o nome da escola foi suprimido no presente documento.

5 A AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

5.1 Um retrato do perfil docente: traços e atributos

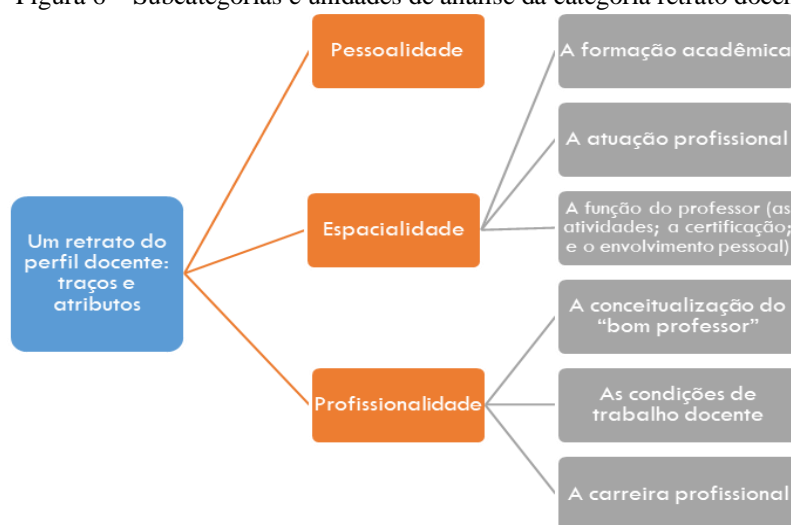
Quais são os classificadores do perfil docente? Seria possível evidenciar um aporte de características componentes da identidade docente? As pesquisas de Fleuri (2015) e de Gatti e Barretto (2009) evidenciam categorias geradoras de um perfil docente baseadas em aspectos gerais do contexto histórico, sociocultural e profissional desse sujeito.

A partir das ponderações de Fleuri (2015), evidenciar um perfil docente significa considerar não somente *aspectos demográficos* – idade, sexo, formação, dentre outros –, mas ponderar também *aspectos profissionais* – condições de trabalho, ambiente físico e social, aspirações e melhorias profissionais. Ao correlacionar estes aspectos: formação acadêmica e condições de trabalho ou ambiente; formação acadêmica e disciplinas lecionadas ou políticas públicas; condições de trabalho e ambiente social, o perfil docente tende a investir na configuração das *relações interpessoais* existentes e necessárias. Além disso, refletir sobre as perspectivas de uma sociedade pós-moderna reverbera em um perfil docente contextualizado.

Ao longo do ciclo de vida humano, o sujeito constrói sua identidade a partir de três aspectos básicos: pessoalidade, espacialidade e profissionalidade. Esses aspectos envolvem o caminhar da profissionalização, especificamente a docente; quando o sujeito escolhe a profissão a partir da sua pessoalidade, percebe-se sua formação como um construto social, reconhecendo-se numa identidade profissional a partir da prática da profissão em si. Quer-se nesse construto propiciar uma identidade docente cuja busca de si representa-se na pessoalidade – o interagir com o mundo e os outros na espacialidade e o questionar-se sobre si na profissionalidade, admitindo para isso as categorias conceituais de Heidegger (2012).

Desse modo, o retrato do perfil docente que a presente pesquisa apresenta se divide nas seguintes subcategorias: pessoalidade, espacialidade e profissionalidade. Essas, por sua vez, abrangem unidades de análise, como: características pessoais; formação acadêmica; atuação atual; função do professor; conceito de “bom professor”; condições de trabalho; e carreira profissional (Figura 6).

Figura 6 – Subcategorias e unidades de análise da categoria retrato docente



Fonte: Elaboração própria (2019).

Os fatores que abrangem a personalidade dos sujeitos serão destacados nas demais subcategorias, assim como os da espacialidade e da profissionalidade, sobressaltando o caráter complementar e inter-relacional entre elas na construção de uma identidade e perfil docentes. Os modos de acesso e interpretação de *Dasein* devem ser escolhidos de forma que este possa mostrar-se em si a partir de si (HEIDEGGER, 2012). Portanto, o *ser* professor manifesta-se também no “*ser com*”, ou seja, na espacialidade, e na “*pré-sença*”, isto é, nos possíveis modos de ser, na profissionalidade.

Ressalta-se ainda que os itens analisados a seguir apresentam a totalidade de 11 sujeitos entrevistados, cujas falas estão integradas ao longo das análises. A quantidade de 13 sujeitos é considerada principalmente nos itens 5.4.2 e 5.4.3, quando das análises dos princípios norteadores de uma avaliação de desempenho e de uma avaliação da prática docente, que, respectivamente, consideram resultados quantitativos dos instrumentais das oficinas de trabalho.

5.1.1 *Pessoalidade docente*

“Ser reside no ser-que e no ser-assim, na realidade, na subsistência, no consistente, na validade, no *Dasein*, no ‘dá-se’”. (HEIDEGGER, 2012, p. 45).

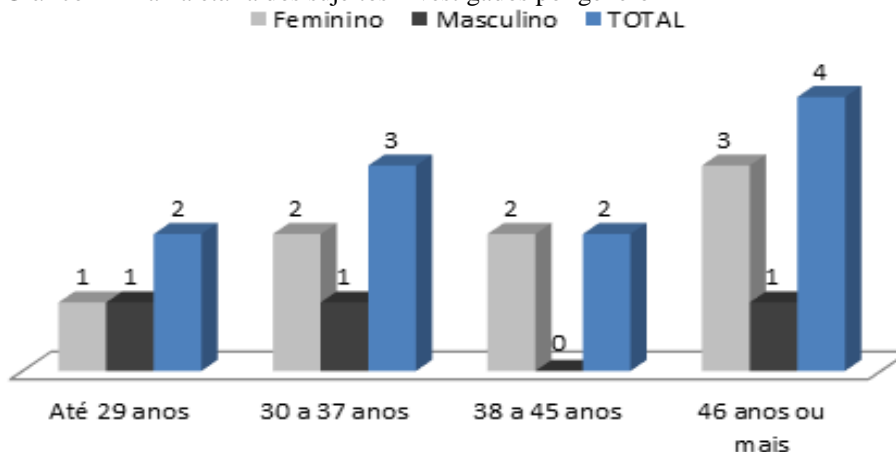
A *pessoalidade docente* relaciona-se a aspectos demográficos do público investigado, em termos de entendimento existencial; a interpretação do *ser*, nesse aspecto, revela-se pelo *ente*, quando a condição de existência no mundo materializa-se.

Na intenção de atender ao perfil da individualidade de cada professor, sistematizaram-se as principais características de perfil pessoal baseadas em outras pesquisas semelhantes a esta, como as de Ciasca (2003), Cunha (1989) e Pequeno (1997): idade e gênero. Cabe destacar que outras individualidades mais perscrutadas comprometeriam a discrição dos sujeitos, por isso foram utilizados dados percentuais e gerais.

As faixas etárias foram consideradas a partir daquelas também exibidas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) (IBGE, 2006 *apud* GATTI; BARRETTO, 2009), tendo em vista uma comparação aos resultados do quadro mais amplo dos professores brasileiros: até 29 anos, de 30 a 37 anos, de 38 a 45 anos e 46 anos ou mais; e, com relação ao gênero, categorizaram-se as respostas em feminino e masculino. Ressalta-se que os 11 professores partícipes da pesquisa responderam a todas as questões a partir da entrevista, assim as categorias dos dados quantitativos foram organizadas *a posteriori*.

De acordo com o Gráfico 1, pertinente à relação da faixa etária por gênero dos sujeitos investigados, professores de 46 anos ou mais foram a maioria nesta faixa (três sujeitos, 27%); além disso, o gênero feminino foi determinado na representatividade total do grupo (oito sujeitos, 73%).

Gráfico 1 – Faixa etária dos sujeitos investigados por gênero



Fonte: Elaboração própria (2019).

De acordo com o Gráfico 1, observou-se que os quantitativos coletados da faixa etária dos sujeitos investigados é diverso, compreendendo um ou mais de um sujeito em cada faixa etária categorizada. As faixas que mais concentraram sujeitos foram a de 30 a 37 anos e a de 46 anos ou mais de idade. Compreendendo os anos iniciais do Ensino Fundamental como nível de vínculo desses professores, há semelhança com os dados brasileiros apresentados em Gatti e Barretto (2009, p. 24):

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior.

Além do contexto brasileiro, o distrito de Algarve, em Portugal, traz cenário semelhante, quando, dentre os 129 professores existentes, apenas três são do sexo masculino (GONÇALVES, 2014). Quanto a uma análise da faixa etária em decorrência do nível de ensino vinculado, a pesquisa de Gatti e Barretto (2009) assevera que a maioria dos docentes jovens brasileiros (menores de 29 anos de idade) está na Educação Infantil, tendo um maior equilíbrio entre as faixas etárias no Ensino Fundamental, aspecto que se assemelha ao da pesquisa realizada, uma vez que em cada faixa etária existem pelo menos dois professores (18%).

5.1.2 *Espacialidade docente*

“Nem o espaço está no sujeito, nem o mundo está no espaço. Ao oposto, o espaço é ‘no’ mundo, na medida em que o ser-no-mundo, constitutivo para o *Dasein*, abriu o espaço.” (HEIDEGGER, 2012, p. 325).

Os aspectos que envolvem a *espacialidade docente* compreendem o entendimento de *si mesmo* em um espaço, a partir de uma historicidade e temporalidade em torno do modo de ser do *Dasein*; sendo considerados, portanto, dados desde a formação necessária para a profissão escolhida à concepção dessa função profissional diante da realidade vivenciada pelos sujeitos investigados. As unidades de sentido que compõem essa subcategoria são: formação acadêmica, atuação profissional e função do professor.

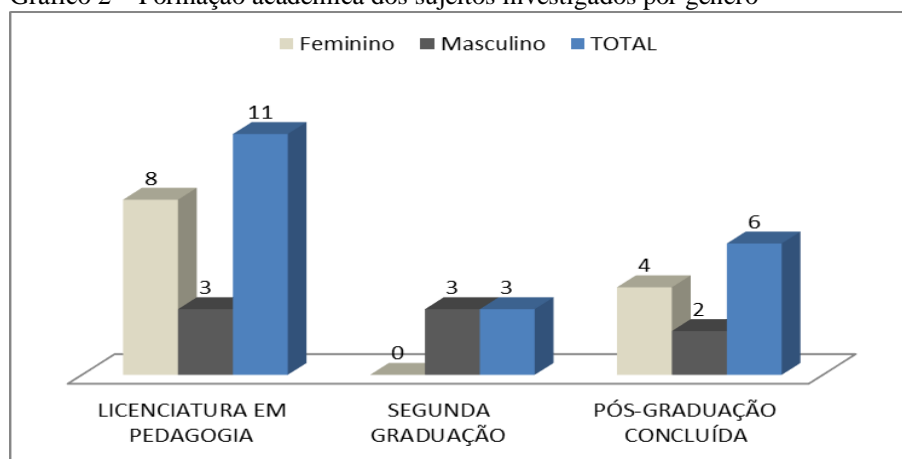
5.1.2.1 A formação acadêmica

A formação acadêmica se apresenta a partir dos cursos de graduação e pós-graduação dos partícipes. A fim de se perceberem algumas nuances na carreira profissional do magistério referentes a gênero, como dispõe a pesquisa de Gatti e Fernandes (2009), correlacionaram-se os dados a partir dos gêneros dos professores.

No que concerne à formação acadêmica inicial, necessária à profissão docente, percebe-se relação com os indicadores de qualidade da educação do município evidenciados

no tópico 4.1.1 deste trabalho. Na análise do grupo investigado, conforme o Gráfico 2, uma vez vinculados a uma única escola, esse corpo docente, em sua maioria⁵¹, apresenta-se com formação em nível superior específica para o nível de ensino, ou seja, licenciatura em Pedagogia para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 2 – Formação acadêmica dos sujeitos investigados por gênero



Fonte: Elaboração própria (2019).

Além disso, os professores de gênero masculino são a totalidade daqueles que possuem segunda graduação, com destaque para as áreas de licenciatura em História e Matemática. Em comparativo ao estudo de Gatti e Barretto (2009), os professores brasileiros, em sua maioria, frequentam cursos superiores, no entanto ainda existem porcentagens que não chegaram a esses cursos e estão vinculadas à docência no Ensino Fundamental. Essas demandas que há tempos emergem nos dados brasileiros foram estabelecidas como metas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), conforme exposto no item 3.1 deste trabalho, porém a aferição do cumprimento dessas metas e avaliação da qualidade dos programas e políticas estabelecidas para o alcance delas ainda é desconhecida (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

No tocante à formação em nível de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, evidenciou-se que, do grupo investigado, pouco mais da metade (seis sujeitos, 55%) haviam concluído algum curso de especialização (*lato sensu*). Os demais (cinco sujeitos, 45%) estavam em curso, ou para iniciar, ou haviam começado e não finalizado, ou de fato não haviam feito. As temáticas desses cursos são, em maioria, relacionadas à formação inicial do docente, como: especialização em Gestão Escolar, especialização em Alfabetização e Letramento, especialização em Educação Infantil. Diante do tópico 3.1 deste trabalho, infere-

⁵¹ Os demais professores que compõem o corpo docente desta escola que não quiseram participar da pesquisa não foram contabilizados nesses aspectos.

-se que essas são temáticas mais ofertadas pelos programas de formação continuada, pois proporcionam profundidade à prática docente do licenciado em Pedagogia para sua atuação específica (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2010).

Todavia, como uma política nacional de formação continuada, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2015c) não articulam qualquer orientação ao incentivo de ações e estratégias dos cursos de pós-graduação pelo poder público. Portanto, a valorização profissional docente ainda é buscada por políticas que possam ser conexas e correspondentes à melhoria do desenvolvimento profissional (GATTI, 2013).

O curso de pós-graduação, neste caso, é investimento pessoal do professor; de acordo com os sujeitos investigados, o incentivo externo para um curso em pós-graduação é insatisfatório. Desde a ausência de auxílio financeiro para participação no curso até a porcentagem financeira de progressão na carreira quando da conclusão desse curso, não são fatores estimulantes, portanto aqueles que buscam uma formação em nível de pós-graduação o fazem por estímulo próprio, pessoal.

O dinheiro que eu vou ganhar depois do mestrado, depois talvez de cinco anos, é que eu vou começar a ver o dinheiro, vou começar a recuperar o dinheiro que eu gastei pra fazer o mestrado [...]. O meu incentivo sou eu mesma e minha filha [...]. Em termos financeiros, o estímulo é muito pequeno, é tanto que a gente vê assim: o município tem poucos mestres e doutores [...]. Meu maior incentivo são minhas metas pessoais [...]. Incentivo muito pouco financeiramente, mas de conhecimento eu tenho. (P1; P2; P3; P5; P10).

As falas dos sujeitos corroboram o baixo quantitativo de professores brasileiros com mestrado ou doutorado vinculados à docência na Educação Básica; quando há docentes com essas formações, estão, em sua maioria, vinculados ao Ensino Médio (GATTI; BARRETTO, 2009).

Nota-se que a formação continuada em nível superior se relaciona à visão de carreira profissional do indivíduo; dos professores que fizeram menção ao incentivo, todos manifestaram seu desejo de realizar uma pós-graduação e evoluir na carreira. Os demais não incluíram uma pós-graduação à carreira por se encontrarem em fase de estabilização, declínio ou mudança na carreira, fatores que serão mais bem entendidos quando da correlação entre o tempo de magistério e as expectativas da carreira profissional no próximo subitem.

5.1.2.2 A atuação profissional

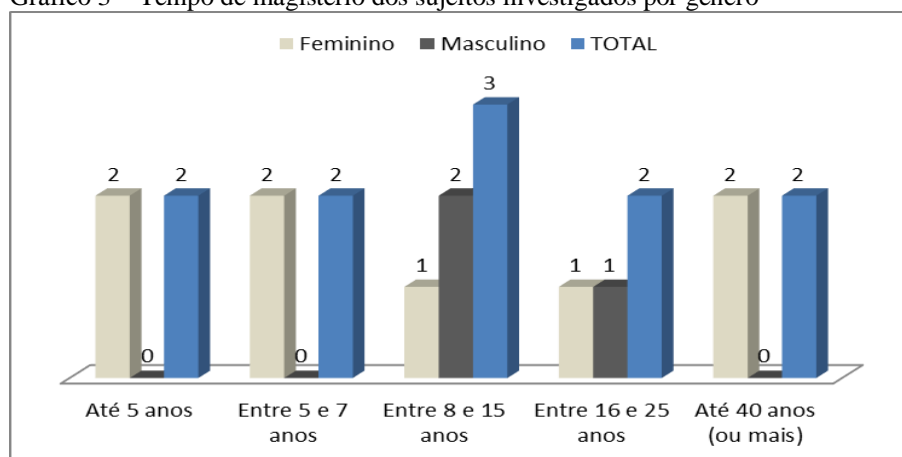
A atuação profissional engloba o tempo de magistério do sujeito, os níveis/modalidades em que atuou e o tempo de atuação na escola lócus da pesquisa. Esta unidade de sentido relaciona-se à espacialidade, por estar alicerçada ao “espaço-tempo” do sujeito, ou seja, à relação de *Dasein* mediada pela sua historicidade e temporalidade.

Diante das interpretações do ciclo docente em Gonçalves (2007) e Huberman (2000), estipulou-se a categorização do ciclo segundo o primeiro autor, tendo em vista sua similaridade com o perfil dos sujeitos investigados – professores do Ensino Fundamental. No entanto, é notória a similaridade com os ciclos trazidos no tópico 3.1 deste trabalho.

O tempo de magistério foi classificado em cinco faixas: até 5 anos; de 5 a 7 anos; de 8 a 15 anos; de 16 a 25 anos; e mais de 40 anos. Em Gonçalves (2007), cada uma dessas faixas indica um momento na carreira profissional: até 5 anos, é a *fase de início*; de 5 a 7 anos, a *fase de estabilidade*; de 8 a 15 anos, a *fase de divergência*; de 16 a 25 anos, a *fase de serenidade ou distanciamento*; depois dos 40 anos, a *fase de renovação ou desencanto*.

De acordo com o Gráfico 3, os dados desta pesquisa revelam que a maioria dos sujeitos investigados se encontra nas faixas de 8 a 15 anos de magistério, com equilíbrio quantitativo nas demais faixas. Apesar de a predominância dos sujeitos ser do gênero feminino em sua totalidade, na faixa entre 8 e 15 anos a predominância é do gênero masculino.

Gráfico 3 – Tempo de magistério dos sujeitos investigados por gênero



Fonte: Elaboração própria (2019).

Ao relacionar as faixas de tempo de magistério com as expectativas dos sujeitos com relação à carreira profissional, notou-se que:

- na *fase de início*, até 5 anos, duas professoras buscam concluir um curso *stricto sensu* e mudar para outra função dentro da área educacional. Diferentemente do

que Gonçalves (2007) ressalta como sendo um misto de novidade e descoberta, o *choque real* com as condições da profissão ou o *descobrir-se* fez com que se manifestasse nas professoras uma visão de mudança.

Estou buscando crescer, buscando me especializar, buscando futuramente talvez um mestrado /.../, embora eu goste de ser professora; mas, aparecendo outros concursos em outras áreas que seja na minha área também, como, no caso, eu estou fazendo Psicopedagogia, porque eu gosto muito dessa área, eu vou migrar /.../; é muito ruim você trabalhar numa coisa que você gosta e que não tem ajuda [...]. Eu penso na minha pós, eu estou terminando agora /.../. Eu quero muito fazer o meu mestrado, pois é uma coisa que não fiz, mas é uma coisa que eu quero /.../, eu não quero ficar só aqui numa escola, eu quero muito mais do que isso. (P9; P11).

- na *fase de estabilidade*, de 5 a 7 anos, um docente, cujo estímulo pessoal para formação *stricto sensu* existe, mas se torna inviável em virtude da constituição familiar, demonstra clareza da dedicação ao trabalho. Conforme Gonçalves (2007) compartilha, é o tempo em que há *os pés no chão*; neste caso, inclusive, mediante a aquisição da convocatória do concurso municipal, sendo firmado o *compromisso* como característico dessa fase: compartilhado por ambos os docentes (HUBERMAN, 2000).

Pensei muito no mestrado, doutorado, mas, quando a gente tem filho pequeno, é tudo tão mais difícil /.../; quando terminei a graduação, eu tinha que optar por duas coisas: ou ia logo ingressar no mercado de trabalho ou ia estudar, continuar na carreira acadêmica; eu optei pelo trabalho /.../; quando a gente começa a trabalhar, é tudo tão difícil, mas eu queria, eu não sei, se um dia aparecer uma boa oportunidade [...]. Eu passei um bocado de obstáculos na minha carreira /.../, porque eu era contratada até ano passado, então eu passei /.../, eu esperava por esse concurso, aí saiu, eu disse: 'Nossa, eu acho que esse é o auge da carreira!' (P3; P7).

- na *fase de divergência*, de 8 a 15 anos, na qual a maioria dos professores se encontra, há a caracterização da fase de questionamento, cujas experiências serão diversificadas, seja nas atividades ou cargos (GONÇALVES, 2009; HUBERMAN, 2000). De acordo com os relatos dos professores desta fase, há algumas oscilações entre a mudança de práticas em sala de aula, de nível de ensino e de decisão sobre a profissão. A docência é comum a todos os docentes desta fase, mas os desequilíbrios são diferenciados.

Tem professor que gosta, sim, dessa coisa mais lúdica, mais dramatizada, e aí, quando você chega com essa metodologia mais tradicional, então causa aquele impacto na criança [...]. Eu estou sempre planejando; se hoje eu estou na escola municipal, amanhã eu estou pensando em uma escola estadual, estou pensando em nível superior e assim vou pensando dentro da minha profissão [...]. Por realmente lutar nessa profissão, você vê que uma andorinha só não faz verão; nesse ditado popular, eu pensei em desistir, porque, quando você vê, é muito árduo. (P2; P5; P6).

- na *fase de serenidade ou distanciamento*, de 16 a 25 anos, há uma reflexão do docente sobre sua ação e um certo afastamento afetivo, convergindo com calma e despreocupação (GONÇALVES, 2009; HUBERMAN, 2000). Os dois docentes desta fase apresentam características de reflexão sobre sua prática, bem como da sua aceitação como docentes. Apesar da ausência de destaques nas suas falas, os P1 e P10 demonstraram quietude em todas as reflexões e ponderações de suas ações durante a entrevista.
- na *fase de renovação ou desencanto*, depois dos 40 anos, duas professoras manifestaram buscar a aposentadoria e continuar com outros projetos que não a docência. De acordo com Huberman (2000), essa fase de *fim de carreira* se caracteriza pelo desinvestimento na carreira; consoante Gonçalves (2007), há acento para o *aprendizado novo*, no entanto, para as professoras em questão, o aprendizado deve ser para além da sala de aula, em outros projetos e achados.

Estou pensando em me aposentar; quando eu me aposentar, não quero mais saber de educação. Para não ficar ociosa, para não ficar parada, eu tenho que ser produtiva, estou nesse dilema [...]. Eu gosto de fazer trabalhos sociais e, daqui a pouco, eu vou ter que me aposentar mesmo; então eu estou idealizando coisas futuras para mim, que me dão prazer, eu gosto muito de fazer projeto social. (P4; P8).

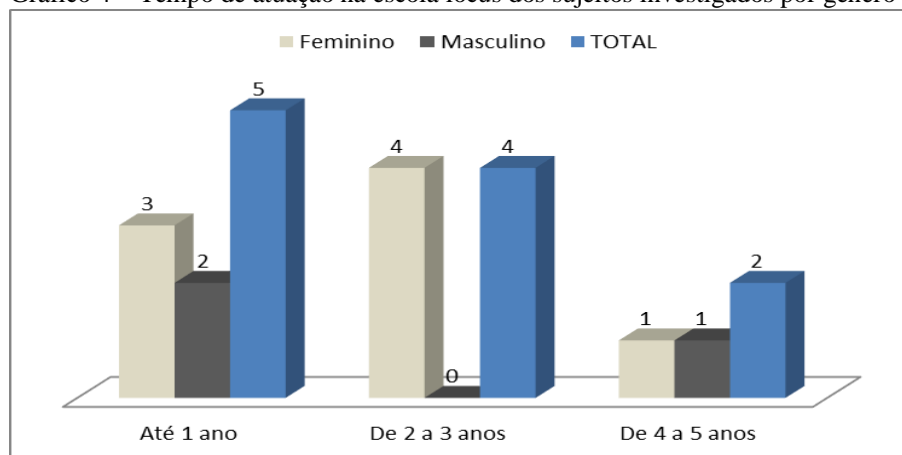
Do ponto de vista do tempo de magistério dos professores brasileiros:

A mediana de número de anos no trabalho principal dos professores da educação básica foi sete anos, resultado em que pesaram as professoras, que, majoritariamente, trabalham no setor público [...]; uma questão de gênero tem papel importante na carreira: os professores tendem a ter menos anos de trabalho na profissão que as professoras. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 31).

Com relação ao tempo de magistério e nível de ensino dos docentes entrevistados, constatou-se que todos haviam passado pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, de todas as fases. Com exceção da *fase de início* da carreira, as docentes das demais fases haviam passado tanto pela Educação Infantil como pelo Ensino Fundamental. Já aqueles docentes que haviam vivenciado outros níveis da Educação Básica (Médio) e do Ensino Superior foram os que haviam cursado uma segunda licenciatura, com foco para o gênero masculino neste caso, estando também nas fases *de desequilíbrio* e *de serenidade*.

O tempo de atuação na escola demonstra que o vínculo entre a cultura organizacional e o trabalho docente é recente, pois a maioria dos professores (81%) tinha até três anos de exercício da docência na escola lócus da pesquisa.

Gráfico 4 – Tempo de atuação na escola lócus dos sujeitos investigados por gênero



Fonte: Elaboração própria (2019).

Foram comuns em todos os discursos dos docentes investigados as comparações e exemplificações de suas práticas nos diversos níveis de ensino. Os professores, assim que iniciavam a relatá-los, mencionavam a caracterização do nível ou da instituição. Isso demonstra que o trabalho docente se vincula a uma ação específica: ensinar. Em Tardif e Lessard (2014, p. 100), “Ensinar é trabalhar num ambiente organizacional fortemente controlado, saturado de normas e regras e, ao mesmo tempo, agir em função de uma autonomia importante e necessária para a realização dos objetivos da própria escola”.

E como a cultura escolar fomenta o trabalho docente? A constituição da escola moderna traduz-se em um “[...] lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana [...]. Esse novo sistema de práticas prescreve diversas atitudes e impõe vários comportamentos sociais que se tornarão, em seguida, tipicamente escolares [...]” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 55; 58). Nesse sentido, o conjunto de normas que repousa sobre o contexto escolar requer do docente uma organização profissional relacionada à função da escola, conseqüentemente alcançando a sua percepção de função docente.

5.1.2.3 A função do professor

A função do professor personifica o agir docente, permeado de vários aspectos; esse agir convida a visão de *Dasein*, reconhecendo-se *no mundo* a partir de uma *presença* estabelecida e embasada na práxis (HEIDEGGER, 2012). Com isso, a caracterização da função docente a partir do discurso dos sujeitos culminou em três subunidades de sentido: as atividades próprias da função, a certificação como autorização para exercício e continuidade da função e o envolvimento pessoal como fruto e reconhecimento da função (Figura 7).

Figura 7 – Subunidades de análise da função do professor na subcategoria espacialidade

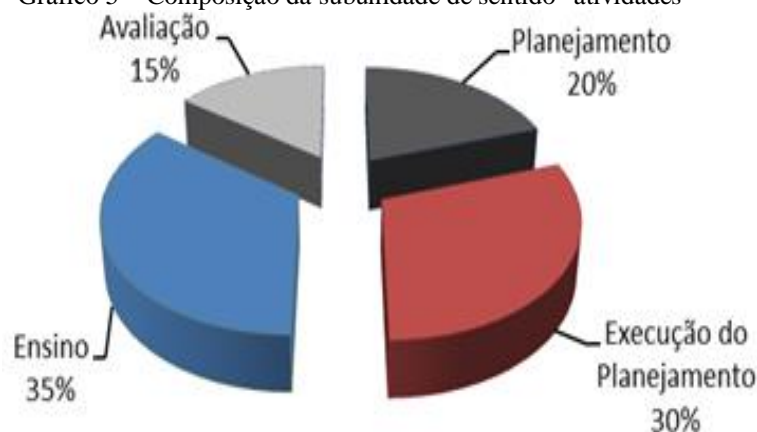


Fonte: Elaboração própria (2019).

A partir da análise fenomenológica hermenêutica às falas dos sujeitos, aproximaram-se os discursos semânticos, o que redundou nas subunidades de sentido acima explicitadas. Para tanto, a fim de uma apresentação mais favorável ao entendimento global dessa unidade de sentido, o gráfico⁵², como ferramenta de visualização que aprimora a quantidade de “aparecimentos” das subunidades, foi estipulado como mais sensato. Porém, as descrições características do método fenomenológico aparecerão à medida de sua indispensabilidade.

A subunidade de sentido “atividades” emergiu das falas que ressaltavam: o planejamento, a execução do planejamento, o ensino e a avaliação como atividades que caracterizavam a função do professor. De acordo com o que apresenta o Gráfico 5, percebe-se que o *ensino* e a *execução do planejamento* foram os aspectos que mais se destacaram nas falas dos sujeitos, seguidas do *planejamento* e *avaliação*.

Gráfico 5 – Composição da subunidade de sentido “atividades”



Fonte: Elaboração própria (2019).

O maior percentual se mostrou para a atividade de ensino (35%), o que corrobora a característica singular da docência apresentada pelos sujeitos investigados – o ato de

⁵² A sistematização quantitativa se deu a partir do número de vezes que aquele sentido apareceu nas falas de cada um dos sujeitos, portanto mais de um sentido pode ter aparecido na fala de um único sujeito.

ensinar, de ministrar o conteúdo, de transmitir a informação. Isso pode sinalizar a caracterização da própria concepção e função da docência para os investigados – a principal função docente é ensinar.

Autores como Nuñez e Ramalho (2005), Roldão (2007) e Tardif e Lessard (2014) asseveram que o conhecimento específico da profissão perpassa pela ação de ensinar. As atribuições desse ato são mais complexas do que aquelas que se discriminam no planejamento, na execução do planejamento e na avaliação. A concepção do que seja ensinar foi discutida no tópico 3.4 deste trabalho, estimando a partir dela uma interpretação acerca dos dados obtidos. Diante disso, foram expostas duas categorias fortes expressas nas falas dos sujeitos: modelo de profissionalização do ensino tecnológico e modelo orgânico, segundo Lessard (1991 *apud* TARDIF; LESSARD, 2014).

O modelo tecnológico exprime-se nas funções técnicas e de controle do professor, como o *planejamento*, a *execução* deste e a sua *avaliação* – fatores destacados nas subunidades de sentido.

Planejar esses momentos, executar esses momentos, para mim, são atividades que me caracterizam como professora [...]. Avaliar se teve desenvolvimento e também avaliar se dentro desse desenvolvimento teve algum crescimento humano [...]. Fazer a modificação, porque você vai trabalhar aquilo ali que não é a sua realidade /.../; tem que focar mais num assunto, tem que instigar mais [...]. Planejar suas ações, executar, para você depois avaliar [...]. É o acompanhamento do aluno, a minha parte de planejamento, de coleta de dados, eu tenho que coletar os dados, conhecer o aluno para poder planejar [...]. Planejar a aula, estudar para poder dar uma boa aula /.../, manter em dia os diários [...]. (P3; P5; P7; P9; P10; P11).

O conceito de ensino envolvido pelo modelo tecnológico também foi referenciado nas falas dos sujeitos, a partir de significados, como de socialização, instrução, facilitação da aprendizagem e estímulo ao aluno.

A gente socializa aquilo que um dia a vida nos ensinou [...]. De poder ensinar alguma coisa ou repassar um conhecimento meu [...]. Está na função de fazer com que o aluno desenvolva as suas habilidades [...]. É facilitar a aprendizagem através do conteúdo em si mesmo [...]. O professor é aquele que ensina [...]. Abre um espaço para a criança sentir que ensinar é bom, aprender é bom [...]. (P1; P2; P4; P5; P6; P8).

Portanto, todos os investigados reconheceram o ensino como função primordial, ora estimando seu caráter descritivo pelas atividades-meio (planejamento, execução e avaliação), ora caracterizando sua natureza propriamente dita, na facilitação da aprendizagem e na escolarização. Nessa perspectiva tecnológica da profissionalização do ensino, outra subunidade de ensino, a *certificação*, emerge com os seguintes campos semânticos: formação inicial e seleção; e formação continuada. “*Tudo perpassa a questão da formação /.../ em quase todos os*

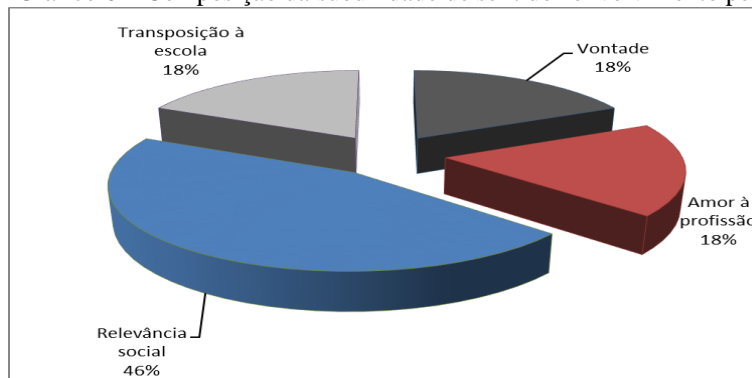
municípios existe concurso [...]. Eu, por exemplo, /.../ me especializando, estudando para poder obter mais conhecimento que me caracteriza como professor” (P1; P11).

Apenas dois professores orientaram sua função a partir da formação e da seleção, fatores que evidenciam mecanismos de certificação da profissão docente no Brasil. A “posse” do conhecimento específico na carreira profissional docente, como ressalta Roldão (2005), deve ser adquirida a partir da formação inicial e depois a partir da atuação da profissão em si; esta, por sua vez, perpassa por seleções ou concursos, em instituições públicas ou privadas, de acordo com a realidade brasileira (GATTI; BARRETTO, 2009).

A subunidade de sentido “envolvimento pessoal” se qualifica a partir do modelo orgânico da profissionalização do ensino. De acordo com Lessard (1991 *apud* TARDIF; LESSARD, 2014), esse modelo trata da ação reflexiva do, sobre e para o ensino, aprimorando saberes e compartilhando-os. Esses fatores, por seu turno, foram desvelados nessa subunidade de sentido que envolve quatro campos semânticos: disposição, amor à profissão, relevância social e transposição à escola.

A composição da subunidade de sentido “envolvimento pessoal” formou-se pela constância principal do campo relevância social, seguida daquelas subunidades que diretamente expõem a afetividade do professor à profissão.

Gráfico 6 – Composição da subunidade de sentido “envolvimento pessoal”



Fonte: Elaboração própria (2019).

A “relevância social” é uma característica que emana da função social do ensino; a sua visibilidade para além da instrução é ainda mais característica do sentido do ensino numa evolução histórica dessa sociedade contemporânea.

Como já visto, as crianças não vão naturalmente à escola, mas vão porque a sociedade as obriga; por sua vez, os professores são trabalhadores cujas atividades são amplamente determinadas por obrigações e recursos coletivos. Enfim, pode-se considerar o ensino de muitíssimas maneiras, mas não deixa de ser verdade que é, essencialmente, uma atividade social no pleno sentido do termo, ou seja, uma

atividade de parceiros cujas ações se definem umas em relação às outras, o que caracteriza a própria essência da situação social. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 169).

Desse modo, o significado para o professor diante da importância da sua ação no campo social redonda em uma postura compromissada em torno dos saberes intrapessoais e interpessoais que poderão interferir na constituição do sujeito – aluno. Ao ver aspectos externos à instrumentalização do ensino, os professores percebem em sua visão de conjunto que devem mover saberes para o seu “*se então*”.

Estou presente com o menino, estou observando o que não faz a atividade, estou observando aquele que está triste, eu tento chegar perto para que os outros não percebam [...]. Essa criança traz toda essa bagagem de falta de limite [...]. Eu chego em sala de aula e mostro entusiasmo /.../: ‘Tia, você é uma pessoa muito feliz; você só vive feliz; você tem muito entusiasmo pelo que faz’. Então isso, para mim, mostra que eu não estou atrapalhando a vidinha deles [...]. Às vezes, a gente faz papel que não é só de professor /.../, a gente faz o papel de pai, porque é cobrando /.../; muitos só vão ter o que eu conseguir passar para eles [...]. (P1; P4; P8; P9).

Com isso, a consciência dos valores, da bagagem que os alunos trazem, o compromisso social da ação *ensinar* é mais do que a transmissão de conteúdos, reverbera em um atendimento e cuidado global. Essa visão de conjunto só é permitida porque:

A reflexão que-vê-ao-redor ilumina a correspondente situação factual do *Dasein* no seu mundo-ambiente de ocupação. Por conseguinte, ela nunca constata ‘unicamente’ a subsistência de um ente ou suas propriedades. A reflexão pode também ser efetuada sem que o ente, agora mais próximo no ver-ao-redor, seja ele mesmo um utilizável tangível e esteja presente no imediato campo de visão. (HEIDEGGER, 2012, p. 975).

A partir dessa visão, outros componentes do *envolvimento pessoal* afloram nas falas dos sujeitos: como a vontade e o amor à profissão nas falas de P1 e P2 e de transposição à escola nas falas de P3 e P11, respectivamente.

Eu acho que o que caracteriza um professor é um conjunto de coisas, sua formação, sua vontade, o seu querer /.../, porque eu ensino por amor, é um dos meus suportes, eu acho que o amor, o carinho, a atenção, quando eu estou na sala de aula, eu estou na sala de aula /.../, o amor à minha profissão, a vontade de querer transformar o mundo, transformar vidas [...]. Eu sou apaixonada pela educação, eu não acho cansativo /.../, eu gosto de ver a criança aprendendo; é como se eu visse ali meus filhos, então eu sou muito acolhedora [...]. A gente não consegue sair da escola e dizer assim: ‘Saí do meu trabalho, deixei meu trabalho lá e agora estou em casa /.../’. Eu não consigo desatrelar o trabalho da vida pessoal [...]. Também levo atividade para casa que não é para fazer, mas é coisa de professor levar /.../. (P1; P2; P3; P11).

A vontade de fazer mais, como característica do “*envolvimento pessoal*” do professor, representa o que Freire (1996, p. 51) reflete em decisão ético-política:

O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo. É o que Amílcar Cabral chamou ‘suicídio de classe’ e a que me referi, na *Pedagogia do Oprimido*, como *páscoa* ou *travessia*. No fundo, diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará.

Portanto, o trabalho docente é também um trabalho emocional, como revelaram P1 e P2 em suas falas, pois “[...] a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva. Eles amam os jovens e gostam de ensiná-los. Esse sentimento brota, geralmente, da história pessoal e escolar dos indivíduos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 151).

Além disso, a dificuldade de se “separar” do trabalho, como P3 e P11 colocaram, é uma relação que ao professor torna-se reflexiva sobre a própria profissão, assim como da incompletude da sua ação e objeto de trabalho e da estrita relação ensinar-aprender entre professor-aluno.

Como sabemos, não se pode deixar o espírito no escritório, nem separá-lo em funções distintas: uma para a casa, outra para o trabalho, outra para o lazer! *O trabalhador carrega seu trabalho consigo: ele não apenas pensa no trabalho (o que faz a maioria dos trabalhadores), mas seu pensamento, em boa medida, é seu trabalho.* Isto é o que explica o caráter particularmente ‘envolvente’ ou engajador desse tipo de trabalho e a dificuldade de se separar completamente dele e estabelecer-lhe um limite preciso. A docência comporta alguns aspectos do trabalho mental, como vimos principalmente na necessidade que os professores assumem de preparar seus objetivos e seus locais de trabalho, e também na importância das relações significativas com os alunos. Essas diversas características (*trabalho investido, trabalho emocional, trabalho mental*) permitem focar bem a integração ou a absorção da personalidade do professor no processo de trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 270, grifos do original).

As respostas dos professores investigados sobre as atividades características da função docente alteraram algumas considerações sobre a relação conceitual entre educador e professor. De acordo com o tópico 3.1 deste trabalho, a caracterização dos educadores se refere àqueles profissionais que estão contextualizados à escola, como profissionais professores, especialistas em educação e funcionários da educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Já a profissão docente reflete sobre os profissionais professores, que, a partir de uma formação específica, perpassam por caminhos de aprendizagem acerca do ensinar (ROLDÃO, 2005).

Não obstante, diante das demandas da sociedade atual, essa semelhança entre o papel de professor e educador vem se misturando, evidenciando que:

O professor é aquele que ensina, há o educador, mas o educador hoje só está presente porque a família está ausente do papel dela, aí a escola assumiu esse papel

.../; se o professor ficasse apenas na escolarização, eu acredito que seja um ponto de partida realmente para melhorar a questão da educação; eu vejo nesse sentido, professor faz o que a escola é. (P6).

Nesse sentido, ao se agregar a função da atividade docente àquilo que a escola é, ou deveria fazer, o “envolvimento pessoal” do trabalhador se relaciona diretamente com uma função social, cuja *relevância* é de conhecimento dos sujeitos.

O professor é hoje posto em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais significativos sejam: as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que está definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea. (CUNHA, 2005, p. 6).

A função do professor, então, reflete-se nas suas ações cotidianas, de valores morais e afetivos. A fala do sujeito P6 indicou similaridade à fala dos docentes investigados em Gonçalves (2007, p. 156), quando eles refletem que:

A função do professor do ensino primário subentende ensinar, isto é, transmitir conhecimentos específicos e diversificados aos alunos, organizar o trabalho na sala de aula, manter a disciplina, estabelecer relações com as famílias, ter um papel de educador junto dos alunos, e, ainda, promover a animação de actividades escolares e paraescolares, o que implica desgaste, fadiga, eventualmente problemas, e, sobretudo, capacidade de integração.

Essa relação aos papéis estabelecidos pelo professor pode se refletir no seu desenvolvimento profissional, acarretando dificuldades na carreira e em sua estabilidade, conforme os mesmos relatos do sujeito P6 evidenciados na sua “fase de divergência” (item 5.1.2.2). Ao se comparar as profissões:

Como todos os trabalhos na sociedade atual, a docência se desenvolve num espaço já organizado que é preciso avaliar; ela também visa objetivos particulares e põe em ação conhecimentos e tecnologias de trabalho próprias; ela se encaminha a um objeto de trabalho cuja própria natureza é, como veremos, cheia de consequências para os trabalhadores; enfim, a docência se realiza segundo um certo processo do qual provêm determinados resultados. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 39).

Portanto, sobre o *ser* professor, ressalta-se a necessidade de *desvelá-lo* para além de aspectos sociodemográficos, permitindo a construção de uma identidade que reflita no caminhar desse profissional. Para o professor que tem como trabalho uma relação interativa com seu “objeto”, não é suficiente perceber-se apenas como um profissional comum, pois “[...] a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35).

Sendo assim, estabelecer reflexões acerca do quão bom se é como profissional, para que a resposta deste “objeto de trabalho” evidencie resultados significativos de evolução e mudança, é característica intrínseca na constituição da identidade docente.

5.1.3 *Profissionalidade docente*

“O *Dasein* é, como tal, cada vez ‘este’ e, com seu ser, fica já essencialmente descoberta uma conexão-utilizável – o *Dasein*, na medida em que é, já se remeteu cada vez a um ‘mundo’ que vem-de-encontro [...]” (HEIDEGGER, 2012, p. 261).

Entender-se e questionar-se são faces de um modo de “*ser no mundo*” de *Dasein*; considerar-se como apropriado dos significados que atribui à sua cotidianidade satisfaz a identidade do sujeito que se apropria daquilo que *é*, mesmo tendo que “*vir a ser*”. A identidade docente se constrói em seu próprio ofício de ser; a clareza da profissionalidade como parte basilar nesta construção advém dos saberes que o docente constitui em torno da relação entre *ser* e práxis. Nesse sentido, esta subcategoria compósita da identidade docente apresenta como unidades de sentido: a conceitualização de “bom professor”, as condições de trabalho docente e a carreira profissional.

5.1.3.1 A conceitualização de “bom professor”

O reconhecer-se diante de um fazer, sendo este fazer envolto de normas e regras, favorece ao sujeito uma prática reflexiva. No caso do profissional docente, uma reflexão constante, cuja práxis se vincula a uma unidade em pensar-agir, conforme abordada em Candau e Lelis (2008) no tópico 3.2 deste trabalho.

A *conceitualização de “bom professor”*, a partir dos sujeitos investigados, revelou-se em subunidades de sentido que resgatam não somente características da sua função, mas da própria práxis em torno da significatividade de ser satisfatório. As subunidades de sentido se apresentaram em: compromisso pessoal, compromisso ético-profissional, compromisso social e competências profissionais (Figura 8).

Figura 8 – Subunidades de análise da conceitualização do “bom professor” na subcategoria profissionalidade



Fonte: Elaboração própria (2019).

No discurso, os sujeitos pronunciaram os conceitos que descreviam um “bom professor”, ao mesmo tempo que se reconheciam nesses conceitos com exemplos de sua prática ou na avaliação desta. Percebe-se que no discurso os professores permitiram evidenciar seus significados a partir da sua prática, relacionando-os a um “vir a ser” em contraposição ao “ser a”. As falas que evidenciaram o *compromisso pessoal* trouxeram sentidos de: vontade, amor à profissão, dedicação e fazer além.

O bom professor é aquele que tem vontade de ser professor /.../; o bom professor é aquele parceiro que tem amor, que tem atenção, que tem a vontade, que busca fazer algo diferente [...]. O bom professor é aquele que como se fosse, digamos, uma boa mãe [...]. É sonhador, ele é atuante, ele faz a coisa acontecer, ele tira dinheiro do bolso; o bom professor é esse que ama o que faz, de paixão mesmo, faz aquilo que gosta [...]. Um bom professor, para mim, eu sinto: é você dar o seu melhor [...]. Eu acho que é ser responsável, dedicada e esforçada [...]. Eu acho que é dedicar-se integralmente ao seu momento profissional /.../, amar sua profissão. (P1; P2; P4; P8; P9; P10).

O compromisso pessoal evidenciado na fala da P2 confere a característica eminentemente feminina da maternidade ao trabalho docente, principalmente nas séries iniciais. Os aspectos históricos da profissionalização docente nos níveis basilares de ensino trouxeram a *expertise* da maternidade ao encontro da função docente, estimulando o caráter devoto e de entrega à profissão.

A presença feminina na profissão docente, em especial na educação infantil, é um fenômeno quase universal. Certamente essa relação histórica tem a ver com a combinação que se dá entre maternidade e catequese, tendo como referencial o objetivo da educação e da escola. Além disso, a sociedade (de valores preponderantemente masculinos) fazia uma concessão ao trabalho feminino, quando se tratava de crianças e enfermos, baseada em um referencial especificamente moral. (CUNHA, 2005, p. 10).

O reconhecimento do “bom professor” a partir dos alunos, à espécime da pesquisa de Cunha (1989), mobiliza categorias como a forma de comunicação com os alunos e do

conteúdo, do incentivo à participação ativa desses atores à criatividade e inovação na transposição didática. Essas são consequências do primeiro compromisso pessoal do professor com a profissão, apesar de não precisar estabelecer vínculos diretos *de amor e fazer além*, à *dedicação* e à *vontade*; indicam também um compromisso ético com a profissão, o reconhecer a natureza do seu trabalho, evidenciada nas falas de P1, P8, P9 e P10.

Com relação ao *compromisso ético-profissional*, os sentidos foram: reconhecer a função social da profissão, cumprir com a função e relacionar-se com os diferentes atores.

Somos todos nós do sistema culpados pelo que está; eu acho que o que caracteriza um bom professor é o amor, a vontade, a dedicação, a preocupação, o benquerer que você tem que ter para com o outro [...]. Tem coisas que fogem da gente; não tem como a gente obrar milagres /.../, não fazer além do que você pode fazer, mas o que você pode fazer bem feito, fazer com excelência /.../; professor precisa ter tempo para ele relaxar, porque senão ele estará aqui estressado e adoecerá, então a gente tem que ter tempo para a gente também [...]. A gente se sente gratificada no dia que você chega e consegue dar toda a aula planejada e você vê que eles conseguiram entender, que eles conseguiram aprender, então isso é muito bom [...]. Fazer as suas funções, o que lhe cabe, se preocupar com a criança /.../, se aquele conteúdo foi aprendido [...]. Respeitar os seus colegas, se respeitar na sua profissão [...]. Ver esse envolvimento com os alunos, com os pais também, porque a gente precisa dessa parceria, vamos ter um bom professor quando tivermos um bom diálogo com a gestão. (P1; P3; P7; P9; P10; P11).

O reconhecimento social da função e o seu cumprimento tornam-se valores ético-sociais concebidos no desenvolver profissional que diferenciam aqueles que conhecem e entendem a natureza do seu trabalho, bem como dos seus intervenientes. Desse modo, o professor escolher *presenciar-se* com autenticidade ou não – refletir sobre a sua função e como ela está sendo estabelecida – favorece uma temporalidade formativa, cujo questionamento faz parte do seu agir, da sua práxis. Em contrapartida, aquele que se encontra na inautenticidade caminha sem questionar-se sobre os aspectos do cotidiano com vistas a manter o “fluxo” da sua rotina (OLIVEIRA, 2015). Ademais, de acordo com Nidelcoff (1982, p. 101), reconhecer-se bom comunicador e ouvinte é tarefa do professor, pois ele:

[...] dialoga com os pais de igual a igual. Conversa com eles para conhecer melhor o aluno, e não para descarregar sobre os pais os problemas que ele deve assumir, como professor. Busca as soluções junto com os pais. Escuta-os: está consciente de que existem muitas coisas para aprender com o povo. Age de tal forma que os pais não duvidem de que ele busca o bem da criança e não se sintam agredidos ou reajam como desconfiança.

Nessa perspectiva, os professores P10 e P11 trouxeram a escuta e o diálogo com os pais, alunos e demais colegas da profissão. Estabelecer-se no mundo reconhecendo a presença do outro é manter-se aberto ao diálogo, cujo discurso revelará o “ser a?” do outro e a capacidade de “ser com” de *Dasein* (HEIDEGGER, 2012). A colaboração como contributo da

boa prática docente é basilar, desde o planejamento com os demais colegas até as trocas interativas com os alunos no cotidiano do trabalho docente.

Com relação ao *compromisso social*, os sentidos envolveram: ser educador, perceber os fatores sociais, desenvolver a cidadania e adotar projetos extras.

Muita gente tenta desvincular professor e educador, eu acho que não, mas ou você é educador ou é professor, porque o professor hoje é aquele doador de aulas que passa atividade e que o aluno se vire; o educador interage com o menino; se ele passou a atividade, o menino não compreendeu, ele diz: 'Vamos fazer juntos, vamos tentar' /.../; eu entreguei recentemente à prefeitura três projetos pedagógicos; um dos projetos foi aprovado [...]. O bom professor é esse que desde cedo ensina para o aluno que ele tem deveres, que ele tem obrigações, que ele tem responsabilidades, que ele não só tem direitos, não. Eu acho que esse é o bom professor, e é isso que eu tento fazer dentro da minha verdade [...]. Ensinar para a vida, não só o conteúdo /.../ também sensibilizar os alunos que eles necessitam daquilo [...]. É você pegar uma turma cheia de crianças com problemas que já trazem de casa e você dar a mão, e você escutar o que ele traz de casa, de sofrimento /.../, ser um pouco de cada coisa. É você ser médico, ser psicólogo; é você mostrar caminhos para ele aprender [...]. Talvez deva ser o psicólogo, mas que o professor tenha esse olhar além, um olhar mais crítico que perceba talvez por que a criança não está aprendendo; ver alguma coisa a mais. (P1; P2; P5; P8; P11).

A percepção do entendimento do educador como um professor necessário às demandas da sociedade atual é novamente evidenciada, e nisso P1 se identifica a partir do seu significado do que seja educador: “*O educador ele interage com o menino*”. Os demais professores também evidenciaram características de educadores quando da aceitação desse significado: “*Ensina para o aluno que ele tem deveres*” (P2); “*Ensinar para a vida, não só o conteúdo*” (P5); “*Você escutar o que ele traz de casa de sofrimento*” (P8). São falas que recorrem à preocupação com uma formação cidadã e com a relevância dos fatores sociais dos discentes.

Sob uma perspectiva de valorização profissional, o “educador” não deve ser distanciado da profissão professor, tendo em vista os critérios e responsabilidades da profissão (NUÑEZ; RAMALHO, 2005). O comprometimento com atividades extraclasse, como o projeto social citado por P1, compreende a materialização no compromisso com esses estudantes.

Com relação às *competências profissionais*, foram apresentados os seguintes sentidos: a relação afetiva com o aluno, a articulação de técnicas e métodos, o saber instrumental – de planejamento e de avaliação –, a valorização da aprendizagem e a escuta sensível.

Um bom professor é o que conquista o aluno, é o que pelo menos tenta conquistar o aluno /.../, então eu tentei usar uma dinâmica para que eles compreendessem [...]. É valorizar o aprendizado do aluno; é não dizer assim: 'Ah! Eu não estou nem aí se não estão aprendendo; eu fiz a minha parte' [...]. Além de ensinar, ele também

emociona os alunos e também faz os alunos sentirem-se bem /.../; isso é fundamental, a forma como você vai atingir a curiosidade do aluno [...]. É aquele que medeia /.../, que está sempre em transformação; é aquele que sempre está para aprender, porque o verdadeiro professor é aquele pesquisador; ele não pode ensinar aquilo que não sabe, então ele tem que estar sempre em pesquisa, em transformação, e principalmente se permitir /.../. O bom professor é aquele que desperta a curiosidade do aluno [...]. Eu coloco para ler no cartaz as frases que eu faço nas tarjetas /.../; eu venho fazer a avaliação com cada aluno [...]. É você procurar diariamente fazer uma avaliação de você mesmo e tentar dar o melhor de você no outro dia /.../; se não tiver a escuta, ele não vai aprender /.../; se você fecha as portas, você também fecha a porta da aprendizagem [...]. Fazer os planejamentos e tudo, ter uma boa dinâmica em sala /.../; manter um diálogo com os alunos /.../, ter a percepção do que é, quem é, o que está aprendendo, quem não está. (P1; P3; P5; P6; P7; P8; P11).

Novamente a fala dos professores se intercala com as exemplificações das suas vivências. Esse acompanhamento da sua cotidianidade afere à sua reflexão autenticidade na forma de ser presença em sala de aula. Apesar de todos os docentes, com exceção do P1, terem considerado ações em sala de aula que evidenciam o ensino como principal atividade, houve pouca descrição ou exemplificação da sociabilidade docente nos demais espaços que compõem a organização escolar. Se a promoção e valorização da aprendizagem são requisitos para o ensinar, estes podem se dar nos mais diferentes espaços para além da sala de aula.

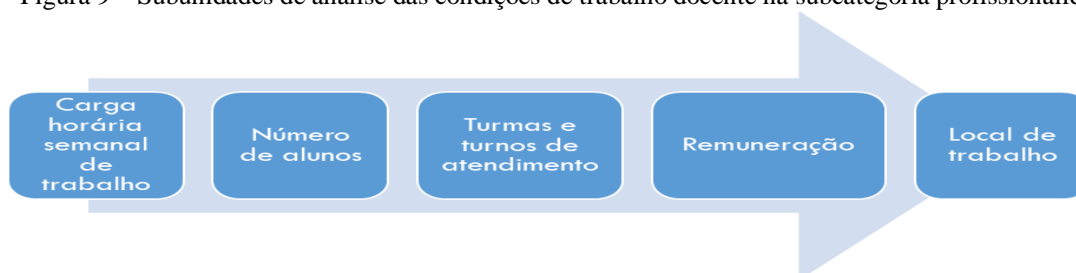
Assim, penso que é mais ou menos óbvio para a maioria das pessoas, a Sala de Aula é a Sala de Aula: aquele espaço físico determinado das instituições educativas, com algumas características mais ou menos universais, destinado de modo prioritário à frequência de professores e alunos que ali se reúnem para desenvolverem atividades conhecidas como sendo de ensino e aprendizagem, ou, mais globalmente, atividades educacionais. (SANFELICE, 1996, p. 84).

Todavia, os espaços escolares voltarão nas falas dos docentes quando das condições do trabalho docente, o que personaliza ainda mais a restrição dos processos de ensino nesse espaço.

5.1.3.2 As condições de trabalho docente

As condições de trabalho docente são aquelas que geralmente são evidenciadas nas pesquisas de perfil docente; elas se caracterizam pela carga horária semanal de trabalho docente, pelo número de alunos, turmas e turnos a que o professor atende. “Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 111).

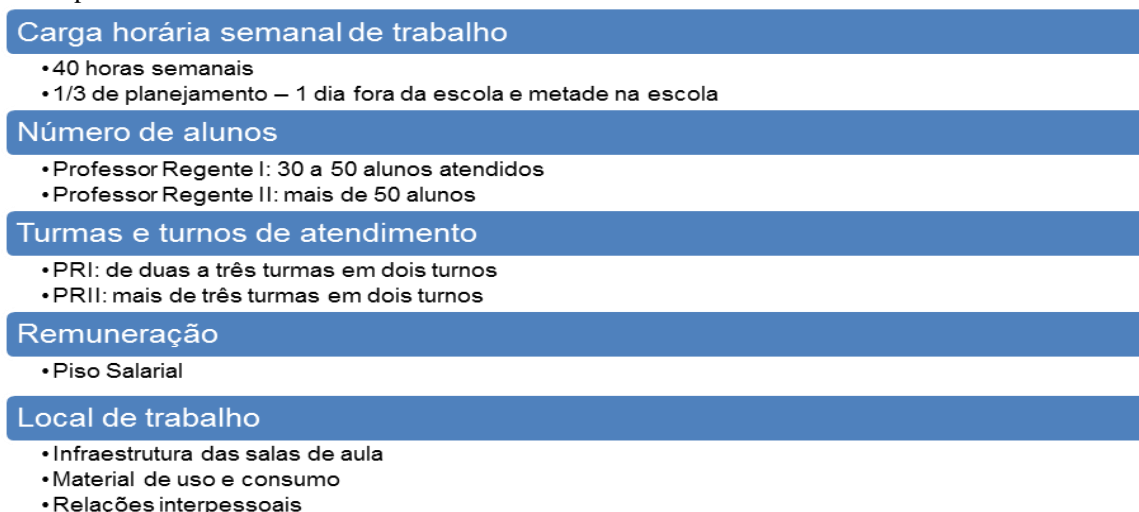
Figura 9 – Subunidades de análise das condições de trabalho docente na subcategoria profissionalidade



Fonte: Elaboração própria (2019).

No entanto, nota-se que essas variáveis quantitativas não são suficientes para apresentar um perfil docente que respeite a sua identidade pessoal, espacial e profissional conforme este trabalho vem desenvolvendo.

Figura 10 – Subunidades de análise das condições de trabalho docente na subcategoria profissionalidade no município de Horizonte



Fonte: Elaboração própria (2019).

Com relação à *carga horária semanal de trabalho*, a totalidade de professores investigados é vinculada à rede municipal de educação de Horizonte, com dedicação de 40 horas semanais, destas 1/3 é equivalente ao planejamento, o que consiste em um dia inteiro de planejamento domiciliar mais a metade de outro dia de planejamento na escola. De acordo com o artigo 36 da Lei Municipal de Horizonte nº 359/2002, no sistema de ensino municipal há período reservado aos estudos, planejamento e avaliação do magistério como valorização desses profissionais. Além disso, o regime de trabalho dos docentes se divide em dois:

I- regime de 20 (vinte) horas semanais de atividades: a) 16 (dezesesseis) horas de aula; b) 04 (quatro) horas de atividades destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica do Município. *II- regime de 40 (quarenta) horas semanais de atividades:* a) 32 (trinta e duas) horas de aula; b) 08 (oito) horas de atividades destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a

administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica do Município. (HORIZONTE, 2002b, art. 87, grifos do original).

A Lei Nacional nº 11.738/2008, que institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, no artigo 2º, parágrafo 4º, menciona que, para a composição da jornada de trabalho de 40 horas, será respeitado o máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com o educando, sendo as restantes para a organização das atividades de ensino. Com isso, percebe-se que, desde antes da institucionalização do piso em âmbito nacional, no ano de 2008, o município de Horizonte já percebia a condição qualitativa na composição da carga horária docente com direito a 1/5 da carga horária para atividades relacionadas ao ensino. Nos anos de 2011 e 2012, estabeleceu-se a observância à disposição de 1/3 da carga horária docente para as atividades relacionadas à organização do ensino (HORIZONTE, 2015).

Desse modo, vê-se que a espacialidade dos docentes investigados é propensa a maior consciência, uma vez que a maioria se vincula a apenas uma escola. Com relação à avaliação dos professores diante da carga horária semanal de trabalho, a maioria revelou estar melhor desde a ampliação do 1/3 da carga horária para o tempo de planejamento.

A gente tem um momento para o planejamento; a gente tem um dia e meio de planejamento, então, em termos de planejamento, a gente até que tem tempo, o que falta é subsídio [...]. Hoje em dia não é mais cansativo, porque é um dia e meio fora de sala [...]. Dez anos atrás o professor não tinha o seu momento do planejamento /.../; hoje a gente percebe que nós temos o nosso momento do planejamento, que é riquíssimo [...]. O terço do planejamento é muito bem respeitado, então a gente tem tempo para planejar a aula [...]. Para a carga horária, eu acho satisfatório, porque a gente conseguiu o que não tinha antes, um dia e meio de planejamento, isso já facilita bastante o nosso trabalho [...]. Pelo menos aqui no município, a gente tem oito horas para ficar em casa, que é muito bom, porque, às vezes, não dá, só na escola você vem fazer um plano, vem fazer uma coisa, mas aparece alguém; às vezes, vem alguém falar com você, você nunca tem aquele momento mesmo de resolver o seu plano /.../; sempre aparece alguma coisa, afora quando marca para atender um pai ou uma mãe. (P1; P2; P4; P5; P9; P11).

Na fala dos professores, percebe-se que a maioria deles se sente satisfeita com a carga horária, com destaque para 1/3 de planejamento, sendo oito horas domiciliares e o restante na escola. Sobre a “liberdade” do professor em ter, de fato, um momento oportuno para o planejamento domiciliar, P1 evidenciou que, para além de outras ações mentais, o planejamento envolve pesquisa, organização, sistematização e criação, portanto se torna mais eficiente sendo este desenvolvido em outro espaço que não o da escola. Essa apreensão percebe-se ainda de “luta”, tendo em vista que o professor presente na escola cuida de outras atividades relacionadas ao ensino que não estão vinculadas ao seu planejamento propriamente dito.

Outros docentes estabeleceram como uma carga horária estipulada via concurso, desse modo, percebe-se uma aceitação por parte deles sem qualquer questionamento ou crítica: “*Eu já sabia que a carga horária era essa, então foi uma decisão escolher trabalhar dois expedientes, manhã e tarde [...]. Não tem muito o que falar da carga horária porque são 200 horas que eu tenho no município [...]. Carga horária normal, 200 horas*” (P1; P5; P7).

Já para outros docentes, a carga horária, apesar de estipulada legalmente, poderia melhorar, com um maior tempo de planejamento e atendimento aos alunos.

Eu acho que tem uma grande diferença tanto do rendimento do professor quanto do rendimento dos alunos, aí eu não sei se o ideal seria a gente trabalhar só 100 horas; eu não sei, mas a gente percebe assim: eu já conversei com outras professoras, você pode ver até no aspecto do rosto mesmo como é diferente a gente trabalhar pela manhã e pela tarde [...]. O ideal seria a gente trabalhar 40 horas, de manhã normal e de tarde só planejando e fazendo ações; para mim, seria o ideal /.../. A gente faz muita coisa para melhorar o desempenho, faz cartaz, faz jogo elaborado, busca outras estratégias, e até para dar um reforço seria melhor /.../. Tem um menino que eu tenho vontade de dizer: ‘Vem à tarde para eu te ajudar’ e não posso [...]. Eu gostaria que fosse maior para que eu tivesse mais tempo para planejar e organizar minhas aulas /.../; se o professor do Fundamental I, que é a base, trabalhasse em sala de aula 20 horas e as outras 20 horas fossem para organizar seu planejamento, preparar suas ações, atender aqueles alunos com necessidades da turma /.../, seria maravilhoso. (P3; P9; P10).

É possível observar que a carga horária do professor é repleta de afazeres; não há somente a execução do planejamento, há a *expertise* de se propor um (pesquisas), bem como estratégias e recursos para desenvolvê-lo (elaboração de recursos e materiais), além da avaliação a ser realizada, tanto dos educandos quanto do próprio planejamento, conteúdo e professor. Além desses afazeres direcionados ao ensinar, as relações interpessoais, os compromissos extraclasse, as formações continuadas, os eventos pedagógicos, as estratégias de melhoria de desempenho de alunos são ainda concorrentes das tarefas básicas do processo de ensino propriamente dito. “Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atitude de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 38).

Para uma análise mais global, percebe-se que o grupo representativo dos professores entrevistados é de gênero feminino; nesse sentido, a jornada de trabalho tende a se duplicar com os afazeres “invisíveis” que as mulheres têm junto ao contexto familiar.

Ora, com todos os dados atuais sobre essa questão, sabemos que as mulheres assumem também uma carga de trabalho na família claramente maior do que os homens. Neste sentido, a semana média de 37 a 40 horas dos professores não é mais que a ponta do *iceberg* de seu trabalho pessoal, que é em parte um trabalho invisível

aos olhos das autoridades escolares, sejam patronais ou sindicais. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 141).

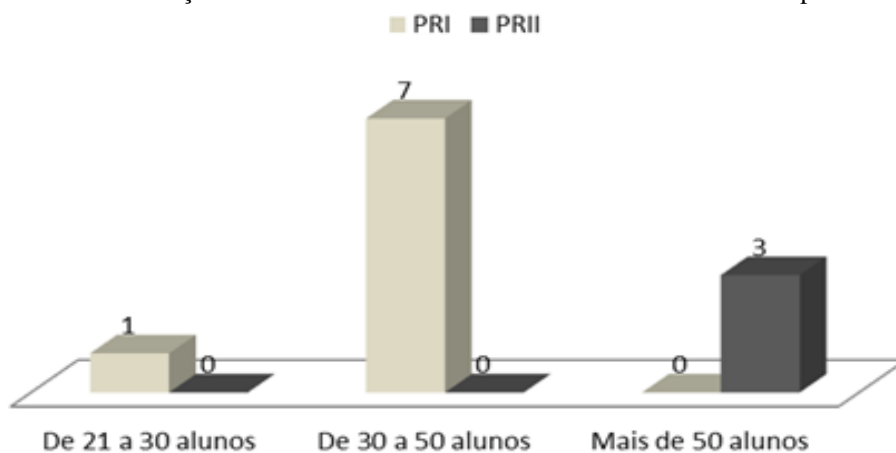
Do ponto de vista dos professores P3, P9 e P10, a satisfação quanto ao cumprimento da carga horária pelo fato de ter sido previamente estabelecida revela-se pouco reflexiva, pois, ao evidenciarem a relevância e proporção das suas tarefas, não há qualquer sinal de questionamento de uma carga horária ideal. Talvez essa satisfação se dê em comparação ao contexto da profissão, “[...] a pesquisa Talis mostra que a carga horária média dos professores, em nível internacional, é de 38 horas semanais, sendo que a maior parte do tempo de trabalho é dedicada a atividades de ensino em sala de aula” (FLEURI, 2015, p. 54).

Com relação ao número de alunos atendidos, há alguma diferenciação entre os vínculos de Professor Regente I (PRI) e Professor Regente II (PRII). O PRI é o professor responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, já o PRII pelas disciplinas de Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. O PRI tem maior carga horária, com uma única turma em um turno específico, já o PRII tem uma carga horária pequena, com mais de uma turma em um turno; isso faz com que a quantidade de alunos atendidos entre os dois perfis seja bastante diferenciada.

Ao categorizar a quantidade de alunos por professor, as seguintes faixas foram encontradas: de 21 a 30 alunos; de 30 a 50 alunos; mais de 50 alunos. De acordo com o Gráfico 7, percebe-se que a maioria dos docentes, cuja vinculação é de PRI, encontra-se na faixa de 30 a 50 alunos atendidos, com uma média de 45 estudantes por docente, divididos em duas turmas com aproximadamente 22 a 23 discentes cada.

A faixa de concentração dos PRII é de mais de 50 alunos; os três professores PRII apresentam-se com 130, 80 e 100 estudantes por cada docente.

Gráfico 7 – Relação entre o número de alunos atendidos e os vínculos dos professores investigados



Fonte: Elaboração própria (2019).

É importante ressaltar que a legislação municipal estipula até 40 alunos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que, de acordo com o estatuto à época, seria da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (HORIZONTE, 2002b). Entretanto, a Resolução CNE/CEB nº 8/2010, em sua atual definição, apresenta que:

[...] uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade. Nessa proposta, as seguintes relações aluno/professor por turma foram consideradas: (a) Creche: 13 crianças, (b) Pré-Escola: 22 alunos, (c) Ensino Fundamental, anos iniciais: 24 alunos, (d) Ensino Fundamental, anos finais: 30 alunos e (e) Ensino Médio: 30 alunos. (BRASIL, 2010c, p. 19).

Com isso, percebe-se uma desigualdade entre a carga de trabalho dos professores PRI e PRII, considerando o aspecto quantitativo de aprendizes. Tendo em vista a similaridade na carga horária semanal, na frequência de formações municipais continuadas e na remuneração, julga-se que a proporção de alunos por docente é desequilibrada. Se se respeita o fator interativo do trabalho docente, deve-se prezar uma consubstanciada relação afetiva no desenvolver do ato de ensino.

A esse respeito, note-se que o tempo de contato com os alunos [...] não corresponde ao número de horas dispensadas pelos professores porque em diversos países a duração das aulas inclui a preparação e acompanhamento das lições (sobretudo a correção de trabalhos dos alunos). Além disso, também o número de matérias ensinadas e o número de anos durante os quais os mesmos professores se ocupam com os mesmos alunos são fatores importantes a se considerar na avaliação da carga de trabalho dos professores. Por exemplo, um professor que muda de turmas de alunos a cada ano precisa necessariamente tomar um tempo suplementar para conhecê-los melhor. O mesmo acontece com o professor (geralmente os mais jovens) que tenham que preparar várias matérias ao longo de uma semana normal de trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 119).

Imaginam-se, então, as relações interativas que são conhecidas por esses professores que entram de uma a duas vezes por semana em uma mesma sala de aula que contém em torno de 22 alunos e que, para cumprir sua carga horária de trabalho, necessita vincular-se a duas ou três turmas.

A divisão das turmas de atendimento dos professores se faz pela demanda indicada, pela opção subjetiva da gestão ou do próprio professor quanto à vinculação àquela turma ou conjunto de disciplinas. A maioria dos professores investigados estava vinculada a apenas um ano do Ensino Fundamental em ambos os turnos, sendo exceções: um docente PRI que atendia ao 3º ano no turno matutino e ao 4º ano no turno vespertino; um docente PRI que atendia apenas a um turno em decorrência de afastamento parcial; e os três docentes PRII que atendiam, respectivamente, ao 1º e 2º ano, ao 4º e 5º e ao 1º, 2º e 3º em ambos os turnos.

A carga de trabalho docente revela-se não somente pelas condições de materialização da sua ação, mas também pela responsabilidade que se tem acerca dela. Nesse sentido, o discurso dos professores investigados em grupo apontou que os docentes responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 2º, 3º e 5º ano, que passam por avaliação externa do desempenho discente (Spaee e ANA), têm severas experiências com mecanismos de controle e pressão organizacional que contribuem para uma saúde mental instável diante do seu trabalho.

Eu senti a tristeza de alguns professores porque eu, inexperiente, pegando o 2º ano, a escola tinha acabado de ser verde-escuro /.../, eu certamente ia deixar os índices da escola cair [...]. E eu tinha que dar resultado no 2º ano; eu não tinha uma folha, não tinha um papel, eu não tinha nada /.../. (P3; P10*)⁵³.*

Em Fleuri (2015), vê-se que o aspecto saúde é pouco considerado nas pesquisas de perfil docente e, quando o são, perpassam apenas pelos fatores de afastamento por licença médica ou prática de exercícios físicos.

A saúde, em específico a psicológica, deveria ser aspecto incorporado na identidade docente, desde o conhecimento de estratégias para a prevenção de doenças até o seu tratamento. Ao investigar sobre esses aspectos, as políticas e estratégias de melhoria profissional docente terão dados acerca de ações que possam responder significativamente a essas experiências e frustrações, não sendo estas novas ao contexto dos docentes brasileiros.

Por fim, outra dimensão importante a salientar, quando se trata de compreender o contexto atual da profissionalização docente, refere-se aos riscos psicológicos que envolvem essa atividade. É o estresse ou mal-estar docente que tem sido tema de muitas investigações atuais, quando se trata da profissão de professor. Poderia se caracterizar como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das precárias condições de trabalho, da falta de valorização e da crise de identidade profissional. Essas condições poderiam ser entendidas como extrínsecas e somam-se àquelas de natureza intrínseca, como a ansiedade, a insegurança e a instabilidade vivida pelo professor num contexto que cada vez mais lhe faz exigências e lhe impõe uma sobrecarga de trabalho. (CUNHA, 2005, p. 13).

Ademais das condições de trabalho, ainda há outros fatores consonantes à saúde e bem-estar do profissional no exercício de sua função: *a remuneração e o local de trabalho*. Estes foram dois aspectos avaliados pelos professores investigados que propiciam a relação da identidade docente do ponto de vista da profissionalidade e sua valorização (FLEURI, 2015).

Com relação à *remuneração financeira*, a maioria dos professores ponderou sua insatisfação diante da remuneração recebida, seja pela falta de reconhecimento social da

⁵³ A codificação dos professores que participaram da oficina de trabalho recebeu uma nova ordem e asterisco.

função docente ou pela não coincidência de formação necessária, como em outras profissões, ou pelo nível de ensino que incide na esfera responsável.

Se for por merecimento, a gente sabe que a gente merece bem mais, não é? Mas não está fora do padrão, não; é a média [...]. A gente não sente assim valorização /.../; esse ano, para o prefeito aceitar o aumento estabelecido pelo MEC, a gente teve que ameaçar entrar em greve /.../; não entendo que valorização é essa que todo ano é essa chatice /.../; na particular é que é desvalorizado mesmo [...]. A remuneração ainda está aquém /.../. Na esfera federal, estadual, eles remuneram bem melhor que os municípios, então isso é uma questão de política pública [...]. Professor ele não recebe, vamos dizer assim, o adequado pela sua função, por isso muitos professores hoje se formam e não optam realmente por lecionar [...]. Remuneração todo mundo sabe, professor acha que sempre tem que ter uma remuneração a mais [...]. Não é satisfatória, mas nem por isso eu deixo de cumprir com o meu papel como professora [...]. De remuneração eu acho ainda muito desvalorizado [...]. Teria que ser muito mais valorizado, afora tudo que a gente já estudou, que a gente já fez para poder está aqui. (P2; P3; P5; P6; P7; P8; P9; P11).

Além disso, dois discursos trouxeram opiniões antagônicas a respeito da aplicação do salário de uma profissão. “*O meu salário como professor é para eu gastar com a minha família, sabe? [...] Meu marido disse que eu não recebo para trabalhar /.../, porque diz que eu gasto só com a escola /.../: ‘Teu dinheiro só vai para a escola’; porque eu aplico muito na minha sala de aula*” (P1; P10).

A docência é uma das profissões que mais retornam sua remuneração para o seu “objeto de trabalho”; a aplicação de recursos financeiros próprios efetuados pelo professor na sua turma, ou na sua escola, admite o caráter assistencialista da educação pública. Para eles, seu compromisso político-social é materializado quando investem seu próprio salário no seu objeto de trabalho, no entanto há que se refletir sobre isso, tendo em vista o financiamento público da educação e as condições mínimas para que uma educação pública de qualidade aconteça.

E, por fim, com relação ao *local de trabalho*, o discurso dos professores investigados trouxe à tona uma peculiaridade que talvez não seja específica somente deste grupo, são aspectos que precisam melhorar nas salas de aula e com relação aos recursos materiais didáticos.

Na limitação do espaço organizacional que legitima a prática docente, a sala de aula é então entendida como o *locus* restrito e inviolável dessa prática; além disso, estabelece-se uma cultura em torno dela que pressupõe *visibilidade* e *multiplicidade*, aspectos descritos em Doyle (1986 *apud* TARDIF; LESSARD, 2014). Esses aspectos, por sua vez, trazem as características da publicidade da aula, uma vez que são vários os partícipes e os eventos que ocorrem durante uma aula, ademais das características da

imediatez e rapidez da postura do professor, que precisam configurar-se na *imprevisibilidade* (DOYLE, 1986 *apud* TARDIF; LESSARD, 2014).

Nesse sentido, todos os fatores que prejudicarem a dinâmica em sala de aula são passíveis de más condições do trabalho docente, desde a temperatura desagradável nas salas até o desarranjo de um ar-condicionado danificado.

A sala é ampla, as cadeiras são muito boas, mas a sala é uma fôrnalha de quente, tem dois ventiladores que praticamente é mesmo que não ter [...]. Estrutura física eu não tenho do que reclamar, não, só que é muito quente [...]. Esse prédio aqui ele é mais para o sul do país; uma vez eu fui em Curitiba e eu percebi: é tudo com mais vidro e existe muita claridade /.../; a gente sabe que atrapalha a visão das crianças [...]. Desde o começo do ano com um ar-condicionado que, se eu for explicar, eu tenho que desligar; eu só posso ligar na hora que eles estão fazendo atividade, porque é um barulho enorme e tem hora que gela e não gela [...]. Tem sala muito quente que fica no sol, tem ar-condicionado, mas nunca nem funcionou. (P1; P3; P8; P9; P11).

Entretanto, o restante dos professores considerou o local de trabalho como satisfatório. Com relação ao clima organizacional, dois professores relataram alguma dificuldade de interação com o núcleo gestor da escola e outro, o receptivo acolhimento do referido núcleo. Nesse sentido, pondera-se que a formação acadêmica do núcleo gestor é semelhante àquela dos professores, sua diferença se estabelece na função assumida. Desse modo, o entendimento das necessidades e anseios do corpo docente deve ser objeto de melhoria para o desenvolvimento da organização escolar.

Com relação à ausência de recursos, duas variáveis foram percebidas: a falta de insumos para a produção de recursos didáticos e a precariedade dos instrumentos que facilitam a reprodução de material.

O que é chato é a falta de algum material; por exemplo, a nossa xerox só vive dando defeito [...]. A questão de materiais também já está boa; tem dificuldades corriqueiras, alguma adversidade com a máquina de xerox [...]. Recurso falta muito; a gente precisa de mais recursos /.../; dificuldade na questão de material de reprodução [...]. Às vezes, falta papel, falta muita coisa. (P3; P5; P10; P11).

A partir dos achados de Fleuri (2015), considera-se que os professores sentem nas suas condições de trabalho aspectos nítidos da valorização social de sua profissão. A melhoria de todos os aspectos que envolvem essas condições implica “[...] uma definição mais clara do que é o papel da escola, da família e do Estado, permitindo uma revisão da face paternalista da escola e do professor” (IPM, 2010, p. 60 *apud* FLEURI, 2015, p. 40-41).

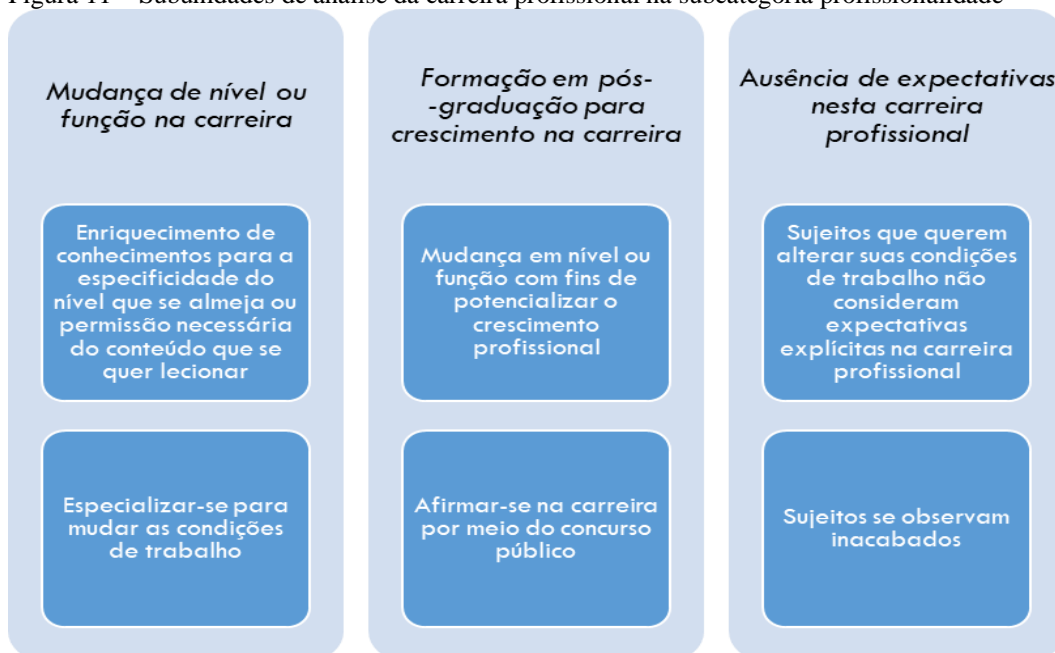
5.1.3.3 A carreira profissional

A exemplo da pesquisa de Gonçalves (2007), a interpretação da carreira profissional com vistas à profissionalidade docente se relaciona a um caminhar envolto da profissionalização em si e da identidade docente. Sendo unidade de sentido para a subcategoria de profissionalidade, a carreira profissional é aqui designada a partir das expectativas pessoais dos sujeitos.

Compreende-se que as expectativas e as fases na carreira profissional em que se encontram os sujeitos investigados resultam de uma historicidade emanada da facticidade de *Dasein*, quando, pela sua única forma de viver, corresponde a um caminho somente seu. Nesse sentido, a personalidade se relaciona à espacialidade e à profissionalidade, sedimentando o entendimento do *ser* a partir do *Dasein* do “ser no mundo” e do “ser para algo” (HEIDEGGER, 2012).

As expectativas positivas com relação ao futuro na carreira evidenciam o *entender* de *Dasein* dos sujeitos a partir do “[...] *ser-projetante em um poder-ser em-vista-do-qual o Dasein cada vez existe*” (HEIDEGGER, 2012, p. 915). Nesse sentido, os discursos dos sujeitos em relação à categorização da fase profissional (constante no item 5.1.2.2 deste trabalho) mostraram: *a mudança de nível ou função na carreira; a formação em pós-graduação para crescimento na carreira; e a ausência de expectativas nesta carreira profissional.*

Figura 11 – Subunidades de análise da carreira profissional na subcategoria profissionalidade



Fonte: Elaboração própria (2019).

A mudança de nível na carreira profissional docente relaciona-se ao enriquecimento de maiores conhecimentos, seja na especificidade do nível que se almeja, seja na garantia da permissão necessária do conteúdo que se quer lecionar. “*Esse curso /.../ que eu ingressei também é um projeto assim pessoal e profissional também; ele não é dissociado da educação, tenho planos futuramente de lecionar ou trabalhar na área /.../; eu estou pensando numa escola estadual; estou pensando no nível superior*” (P5).

A projeção da mudança em termos de rede, da municipal para a estadual, da estadual para a federal, compreende os planos de melhor valorização do magistério; dos incentivos à formação continuada ao reconhecimento social da profissão. O crescimento na carreira por meio da formação em pós-graduação é equivalente à maioria dos professores investigados, porém o estímulo externo é precarizado. Apesar disso, os anseios dos professores convergem para um *dispor-se a*, na construção de um esforço próprio mais eficaz do que o acaso da *oportunização*.

Gostaria muito de hoje ser mestre /.../, porque acredito que eu vou aprender um pouco mais, e isso iria me ajudar em sala de aula [...]. Pretendo, sim, fazer meu mestrado; pretendo, sim, fazer meu doutorado; isso é uma coisa que está nos meus planos [...]. Pensei muito no mestrado, doutorado /.../; é bem difícil; querer eu queria, não sei se um dia eu levo para frente [...]. Eu tenho muita vontade de fazer minha pós /.../, fazer meu mestrado, então eu ainda sonho em fazer tudo isso, seguir em frente no meu currículo profissional. (P1; P2; P3; P10).

A construção do esforço se dá na preocupação que o *Dasein* existe cada vez mais em vista de si mesmo, ou seja, o “ser adiantado em relação a si”. Essa preocupação se manifesta pela constante incompletude da essência constituinte de *Dasein*, instigando a concretização de algo que é faltante no “poder ser” (HEIDEGGER, 2012).

O ‘progresso’ nunca significa, portanto, um mais somente quantitativo, pois é essencialmente qualitativo e segundo a qualidade do espírito. O ‘progredir’ é do conhecimento e, em sua meta, saber-de-si. Em cada passo do seu ‘progresso’ o espírito tem de ‘superar a si mesmo como o obstáculo verdadeiramente hostil ao seu fim’. A meta do desenvolvimento do espírito é ‘alcançar o seu próprio conceito’. (HEIDEGGER, 2012, p. 1169).

A relação entre o esforço próprio que se pode empreender e a motivação interna de transformar as suas próprias condições de trabalho emanam nestes dois aspectos: especializar-se para mudar.

Estou buscando crescer, buscando me especializar, buscando futuramente, talvez, um mestrado, se eu tiver mais oportunidades /.../; se aparecer outros concursos em áreas que sejam na minha área também /.../, eu vou migrar /.../. A minha pós eu estou terminando agora [...]; eu quero muito fazer o meu mestrado [...]; eu quero partir para estudar, para ser pesquisador, ser professor universitário. (P9; P11).

A formação em pós-graduação, especificamente o mestrado (*stricto sensu*), relaciona-se à mudança na carreira para ambos os sujeitos, seja de nível ou função. A razoabilidade da consecução desse *projetar-se* advém da fase de início da carreira, somada à faixa etária jovem e à visão da sua função profissional. Ao considerarem-se bons docentes e com potencial de reconhecimento prejudicado pelas condições de trabalho, o crescimento profissional distancia-se da estabilidade, permeando uma reconfiguração na carreira profissional.

A busca por uma carreira que afirme o profissional por meio do concurso público é uma realidade procurada por todos os sujeitos investigados. Disso depreende-se que, apesar das condições precárias de trabalho, o setor público resguarda uma estabilidade maior, além de concatenar o desenvolvimento de uma identidade docente autêntica (GATTI; BARRETTO, 2009).

Por fim, os professores investigados não discriminados acima ausentaram-se do compartilhar de suas expectativas na carreira, um pela radical mudança advinda da motivação pessoal do *reconhecer-se*, outro pela calma revelada no estágio que se queria chegar e outros pelo desfecho da carreira profissional docente.

Você vê que é muita coisa e você tenta, mas parece que você está no meio do nada tentando fazer, parece que, se você fizer o diferente, você é o do contra [...]. O auge da carreira foi esse agora: consegui /.../, vou fazer de tudo para que venha a melhorar mais e mais [...]. Estou pensando em me aposentar; aí, quando eu me aposentar, eu não quero saber mais de educação, não quero, porque, assim, acho que o que tinha para contribuir na sociedade já contribuí muito [...]. Na verdade, eu nunca fui ligada à questão financeira, eu sinto que realmente eu preciso de um pouco mais, e eu gosto de fazer trabalhos sociais, e daqui a pouco eu vou ter que me aposentar mesmo, então eu estou idealizando coisas futuras para mim. (P6; P7; P4; P8).

Apesar de as expectativas dos professores acima elencados não terem provocado uma visão de crescimento na carreira, as projeções que os professores P7, P4 e P8 colocaram para si partem de um *encontrar-se*, vendo-se, assim, no *inacabamento*. E o reconhecimento do *inacabamento* se dá no “estou pensando”, “estou idealizando”, pois o refletir tem um “olhar para”. Do mesmo modo, P6 refletiu sobre a sua práxis, não vendo, *a priori*, um “dispor-se a” que solucione o problema ali detectado – condições de imposição de um agir inautêntico sem previsão de mudança.

As representações docentes que desenharam esse retrato de identidade a partir da pessoalidade, espacialidade e profissionalidade se encontram no desenvolver da práxis, confluindo com os saberes que perpassam pela exterioridade do *ser* docente. Todavia, conforme Lessard (1986 *apud* GONÇALVES, 2007), os princípios que norteiam o processo

de formação da identidade profissional emanam das representações docentes que se alicerçam nos saberes da competência, da práxis e do ser. As próximas categorias de atividade e profissionalidade docente complementarão esses princípios.

5.2 A atividade docente: do planejamento à avaliação

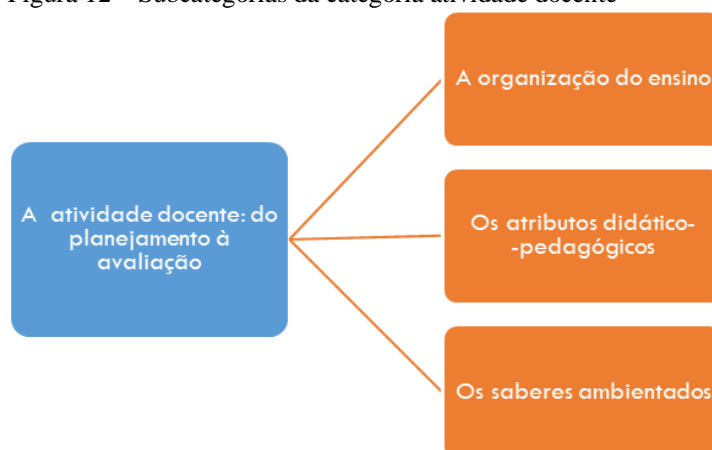
O trabalho docente pode ser mensurado? Quais são as atividades que fundamentam esse trabalho? Que características ele traz consigo que alimentam uma reflexão em torno da sua indissociabilidade entre teoria e prática?

O ensino, como principal atividade do profissional docente, demanda dele mobilização diante de novos saberes que essa ação depreende; a dualidade entre teoria e prática, nesse sentido, torna-se invisível (ROLDÃO, 2005). A falta de especificidade da profissionalização do ensinar ao longo da história trouxe algumas incertezas ao conhecimento específico do trabalho docente (ROLDÃO, 2007; TARDIF; LESSARD, 2014). Doravante, o entendimento da identidade do sujeito docente, a partir de sua *espacialidade*, contextualiza a historicidade dessas incertezas e prediz sentido diante disso.

Todavia, a ação de ensinar traz consigo características que viabilizam a construção de conhecimentos, a interação entre os atores envolvidos e a sua transformação. A prática do ensino remonta a duas leituras, conforme suscitado no subtópico 3.4 deste estudo: ensinar como professar um saber – tendo um repertório de conhecimentos curriculares e científicos para tal; e ensinar como o fazer com que o outro aprenda – apresentando um conjunto de saberes e conhecimentos para tal. Nesse sentido, o corpo de conhecimentos necessários à prática de ensinar se compõe de conhecimentos: teórico-científicos, científico-didáticos e pedagógicos situados e contextualizados (ROLDÃO, 2007).

A relação teórico-prática desse ato se compreende como unidade, uma vez que a prática docente se ressalta sobre o aspecto da práxis – da singularidade, criatividade e originalidade do corpo de conhecimentos no *aqui* e no *agora* (CANDAU; LELIS, 2008; ROLDÃO, 2007). Desse modo, as subcategorias que organizam a *atividade docente* são: organização do ensino, atributos didático-pedagógicos e saberes ambientados, conforme mostra a Figura 12.

Figura 12 – Subcategorias da categoria atividade docente



Fonte: Elaboração própria (2019).

5.2.1 A organização do ensino

“[...] a ação emprega conhecimento teórico, pois o considerar é tão originariamente um ocupar-se quanto agir tem sua visão.” (HEIDEGGER, 2012, p. 213).

A organização do ensino envolve do professor passos práticos que condizem com uma “visão ao redor”, quem são seus alunos, que objetivos deve atingir, quais são os recursos de que dispõe, dentre outros. Esses passos incorporam-se às características do *ensinar*, que alimenta a relação teórico-prática da realidade, consubstanciando-se em uma práxis (HEIDEGGER, 2012). Com isso, a primeira etapa dessa organização do ensino estabelecida pelos professores investigados foi o planejamento.

Os professores investigados afirmaram que o seu planejamento estava correlacionado à rotina do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)⁵⁴, que atende a todos os anos do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º, com especificidade na Língua Portuguesa e na Matemática. Infere-se que a abordagem mais concentrada dos municípios nessas duas áreas do conhecimento validou a divisão dos vínculos docentes de PRI e PRII, destacados no item 5.1.3.2.

O Mais Paic cinco tem uma rotina [...]. Eu tento seguir as orientações dos formadores, apesar que o programa Mais Paic tem uma forma, tem uma rotina [...]. Tem uma rotina; na nossa rotina, nós temos o material; esse material vem; nós

⁵⁴ “O Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC é uma política pública do estado do Ceará implantada em 2007, com objetivo de possibilitar a alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, o programa atua em cinco eixos: Avaliação Externa, Gestão Municipal de Educação, Alfabetização, Educação Infantil e Formação do leitor” (CARVALHO, 2014, p. 14). Atualmente o programa denomina-se Mais Paic, por abranger em sua evolução todos os anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º).

temos praticamente todo o material da editora, que é um material estruturado da editora Imep [...]. Existe uma rotina pedagógica; por exemplo, nos planejamentos se trabalha com uma rotina, vamos dizer assim, um método [...]. É feita por passos, porque a gente tem toda uma rotina a cumprir [...]. A gente é orientado por uma rotina, a gente trabalha de acordo com a rotina, essa rotina já vem da secretaria de educação /.../; a rotina tem que estar dentro das habilidades que o estado pede para o nível da criança [...]. Dentro da rotina nós temos cinco momentos [...]. Eu organizo quando eu recebo o plano, quando a gente planeja nas formações. (P1; P3; P4; P5; P7; P9; P10; P11).

A rotina é um itinerário próprio da individualidade humana; em termos profissionais, a rotina se estabelece como um caminhar seguro e exequível (TARDIF; LESSARD, 2014). Lemov (2016) sinaliza que as melhores práticas que determinam desempenhos satisfatórios são aquelas dotadas de um cuidado na construção e execução de uma rotina. No entanto, a concepção instituída nessa rotina deve favorecer a autonomia docente em sua práxis.

Encontramos aqui também, no plano dos programas, uma tensão entre os aspectos codificados, fixos, burocráticos do ensino e a autonomia permitida aos professores na execução de sua função. Esses devem seguir o programa, mas adaptando-os e transformando-os, ao mesmo tempo, em função das exigências do dia a dia. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 208).

A vivência autêntica no cotidiano docente precede de uma mínima flexibilidade na rotina. Pode-se percebê-la no relato dos professores investigados:

Primeira vez manda o professor ler, eu faço o inverso, eu mando primeiro o aluno, eu sempre digo isso na secretaria, porque na minha sala sempre funcionou assim [...]. Eles sempre dão liberdade de dizer que cada turma tem suas particularidades, que a gente tem liberdade para adequar ao nível da turma [...]. Você planeja já definindo cada passo de acordo com a necessidade, a realidade que você dispõe no momento da sala [...]. Não consigo levar a minha mesma metodologia /.../ de uma turma para a outra [...]. A gente sempre prepara o nosso plano de aula, adapta também a nossa realidade [...]. A rotina é adaptável, os tempos não [...]. Agora, às vezes, quando eu vejo que não está dando muito certo, eu vou mudando algumas coisas. (P1; P3; P5; P6; P8; P9; P11).

A liberdade do professor na produção dos momentos da sua rotina de ensino a partir das necessidades contextuais que ele percebe é limitada pelo alcance dos objetivos a serem atingidos pelos programas. Apesar da flexibilidade pronunciada nos discursos dos professores, principalmente de P3, P9 e P11, vê-se que não há um questionamento mais aprofundado sobre a organização da rotina, mesmo verificando que a autorização “vem deles”, que “os tempos não” podem ser mudados e mesmo “não dando muito certo”.

Com relação à avaliação, apenas dois professores mencionaram características relacionadas a elas, um pela vivência na correção de simulados, outro pela vivência do diagnóstico como mecanismo de conhecer o aluno.

Eu corriji alguns simulados agora recente e eu percebi que a turma da manhã começou a avançar [...]. Fazer uma sondagem, você tem que conhecer, você pode até ter o mesmo conteúdo, mas a mesma didática, a mesma metodologia não funciona, até mesmo as provas são diferentes, os alunos são diferentes. (P1; P6).

A fala de P1 simboliza uma prática de adaptação dos alunos às avaliações externas, o que não significa muito em torno de uma decisão concreta sobre o desenvolvimento integral do educando. Já P6 estima a avaliação em nível de diagnóstico, cuja avaliação “[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 1998, p. 81).

Numa orientação mais política do processo avaliativo, Nidelcoff (1982, p. 86-88) recomenda que o processo de avaliação da aprendizagem deva seguir as seguintes características pelo professor: “[...] avalia como um educador, não como um transmissor de informação; [...] conduz o aluno e o grupo a uma perspectiva de autoavaliação; [...] leva em conta os fatores sociais do rendimento escolar”.

Nota-se que a prática docente, como atividade instrumental, age a partir de objetivos; estes, por sua vez, participam de uma hierarquia. São três os níveis de análise desses objetivos:

6.1) os objetivos gerais da educação tais como são definidos pelas autoridades escolares; 6.2) os programas escolares que definem objetivos de trabalho mais específicos para os professores; 6.3) os objetivos dos professores na ação cotidiana a fim de precisar de que modo os professores respeitam, adaptam e transformam tanto os objetivos gerais da educação quanto os programas escolares em função do processo concreto de suas interações com os alunos. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 198).

Desse modo, a determinação dos objetivos que vão seguir é estabelecida pelos programas e políticas que regem o direcionamento da escolarização do seu nível de ensino, como apresentaram as falas de P1, P3, P4 e P9. Nesse caso, os objetivos docentes vinculam-se aos objetivos gerais do município de Horizonte; estes, aos objetivos estaduais, que, por sua vez, se vinculam aos objetivos federais.

Os programas exercem, portanto, um papel importante, unificando a ação coletiva dos professores e orientando-a para os conteúdos e objetivos comuns. Eles permitem atingir padrões comuns e gerais. Contribuem para homogeneizar as organizações e as práticas escolares. Servem, enfim, para avaliar e comparar os conhecimentos escolares transmitidos a todos os alunos. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 207).

Não obstante, a organização curricular é estipulada pela soberania do governo nacional, uma política de Estado que Tardif e Lessard (2014, p. 201) avaliam como *top and down*, de cima para baixo, cuja lógica atende ao burocratismo e à aceitação tácita dos

professores, o que converge para um questionamento dos professores acerca do próprio agir, contribuindo para a construção dos *saberes ambientados* (subitem 5.2.3).

O desenho da rotina a partir das falas dos professores obedece à seguinte estrutura de cinco momentos, dos quais um é de acolhida, que culmina na predição, quando há um novo conteúdo a ser abordado; outro é de explanação e aprofundamento do conteúdo daquele dia; outro é de atividade em classe; outro é de correção da atividade em classe; e o último é de tarefa para casa. A maioria dos professores descreveu a acolhida (predição), a explanação do conteúdo e a atividade em classe, e apenas dois ressaltaram a correção da atividade em classe e a organização de tarefa para casa.

Quadro 15 – Descrição dos momentos da rotina na organização do ensino

Momentos da rotina	Descrição dos momentos pelos professores
Acolhida (Predição)	<i>Vamos para a predição do dia [...]. Nós temos a nossa acolhida que nós fazemos; temos também praticando a oralidade, onde a criança ela vai estar numa roda de conversa onde o professor vai explorar a oralidade dessa criança [...]. Essa predição é introdução ao conteúdo [...]. A gente faz a acolhida /.../; temos o nosso momento da leitura [...]. São cinco momentos dentro da rotina /.../; o primeiro momento é a oralidade, o momento que eu vou fazer a predição [...]. Primeiro momento com as crianças eu converso. (P1; P4; P5; P7; P10; P11).</i>
Explanação do conteúdo	<i>Depois dessa discussão todinha, nós vamos para a leitura do texto [...]. O professor ele vai dar um embasamento maior e daí passa também descobrindo os diferentes gêneros textuais [...]. Após a predição, começa a primeira introdução realmente ao conteúdo [...]. A gente passa para explicações /.../; a gente faz a interpretação da leitura [...]. Depois vem o momento de leitura e compreensão [...]. Faço o momento da leitura. (P1; P4; P5; P7; P10; P11).</i>
Atividade em classe	<i>Aí depois as atividades de compreensão textual [...]. Depois a gente passa para a parte da escrita /.../; vêm as tarefas diversificadas [...]. Na parte da ação, tem algum conteúdo, a atividade, a atividade escrita, algum trabalho [...]. Tem uma parte que a gente já começa, a que eles escrevam do jeito deles [...]. Depois vem o momento de aquisição da escrita /.../; escrevendo do meu jeito [...]. Passo atividade. (P1; P4; P5; P7; P10; P11).</i>
Correção da atividade	<i>Aí nós vamos fazer a correção daquilo que eles compreenderam [...]. Depois da ação, vai ter a correção; a correção pode ser individual ou coletiva. (P1; P5).</i>
Tarefa para casa	<i>Tem atividade para casa; eu gosto muito de amarrar a isso, a não ser quando a rotina na formação já tem um indicativo [...]. Após essa sequência, tem as atividades de casa, tanto que vai anotado na agenda usual aqui da escola. (P1; P5).</i>

Fonte: Elaboração própria (2019).

A pesquisa de Tardif e Lessard (2014) compreendeu a descrição da ritualização do trabalho escolar a partir dos intervalos de horários e ações decorrentes no ambiente escolar, em especial entre professores e alunos. Nesse sentido, os autores afirmam que “[...] esse ciclo é o tempo instituído da escola: com o tempo, todas as aulas, todos os recreios, todos os professores acabam ficando parecidos e se confundindo, formando uma espécie de imagem prototípica da vida escolar e do tempo passado nos bancos da escola” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 166).

Apesar dessa caracterização semelhante entre seus pares, os professores investigados não ressaltaram na descrição da sua prática qualquer forma colaborativa na

execução dos momentos da rotina com seus colegas. A constituição do ato de ensinar meramente tecnológico traz ao professor uma postura de individualismo, não pela falta de envolvimento pessoal, mas pela lógica de estruturação e organização escolar que fortalece uma rotinização cujo principal responsável é o próprio professor.

Enfim, a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 27).

A organização do ensino, desse modo evidenciada, apresenta um maior esforço do docente com relação à instrumentalização dos recursos necessários à prática sugerida (rotina), uma vez que a produção e seleção desses recursos é resultado de um planejamento não pensado inicialmente pelo próprio professor. No entanto, a satisfação dos professores com relação à rotina, em quase sua totalidade, é real, visto a ausência de questionamentos aprofundados sobre a natureza e condição da elaboração dela. Desse modo, a execução dessa rotina atrairá nos docentes fortes atributos didático-pedagógicos que em parte serão também motivo de sua dificuldade na prática de ensino.

5.2.2 Os atributos didático-pedagógicos

“Esse olhar para é cada vez uma determinada tomada-de-direção para... um visar o subsistente.” (HEIDEGGER, 2012, p. 193).

O ato de ensinar exige do professor uma postura, uma decisão, um olhar, isso envolverá aspectos do corpo de conhecimentos que ele mobiliza para o ensino. O conhecimento científico não poderá ser instrumento se o aporte de conhecimentos didáticos e pedagógicos não for entendido como basilar. Desse modo:

Ensinar é tomar o poder no contexto de uma ação coletiva, de modo a orientar o grupo de alunos em função do programa dominante da ação, que é o professor. Esse poder parece repousar sobre três coisas: sobre o estabelecimento de rotinas, ou seja, a imposição pelo professor de procedimentos padronizados de ação; sobre sanções, geralmente simbólicas (advertências, ameaças, ironia, etc.); enfim, sobre a capacidade dos professores de fazer os alunos aderirem subjetivamente à tarefa com ajuda de diversos meios, correspondentes ao que chamamos de ‘tecnologias de interação’ [...]. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 191).

Com isso, as representações docentes acerca dos seus alunos recaem sobre aspectos pertinentes à dinâmica didática e pedagógica do ensino, desde a visão sobre os

educandos até as possibilidades de motivarem-se externamente com a utilização de recursos e práticas significativas.

A constituição da identidade docente perpassa pela *espacialidade* e *profissionalidade*; nesse sentido, a postura, como *modo* de ser do professor, constitui uma interpretação da natureza do ensino.

Na hora da explicação, eu sou rígido /.../, porque precisa de concentração /.../; em nenhum momento eu digo que eu sou o dono da verdade; eu estou trazendo uma verdade /.../, mas eu sempre digo para eles: 'Não se acomodem com essa verdade que vocês estão recebendo [...]'. Eu sou um pouco tradicional /.../, eu não gosto desse: 'Vamos trabalhar o lúdico?'. /.../ eu gosto bem do tradicional, que vai direto ao assunto, vai direto ao ponto [...]. Tem que dá o conteúdo, o aluno tem que ter aquele básico necessário; as avaliações externas estão aí para isso, avaliando, e o lado também de você formar o cidadão, formar o indivíduo que tenha criticidade [...]. Os alunos mudam, as pessoas mudam e com uma mudança /.../, muito rápida /.../; são tempos diferentes, métodos diferentes, são pessoas diferentes [...]. 'Você aprendeu qual palavra? Me mostre aqui'. Aí, quando eles não sabem, a gente tem que estar ajudando e muitos leem já /.../, aí aqueles que não sabem e têm dificuldade, aí eu já peço para os colegas: 'Vamos ajudar os coleguinhas a lerem' [...]. Gosto de aula dinâmica, onde o aluno participe, onde eu possa colocar para ele abrir o espaço para que ele crie [...]. Eu trabalho muito, assim, com a questão da leitura e da ludicidade em sala de aula, o lúdico para a criança aprender /.../, ela vivenciar aquilo que ela vai aprender. (P1; P2; P5; P6; P7; P8; P9).

Com relação à referência ao elemento curricular, nas falas de P1, P2, P5 e P7 deu-se destaque ao conteúdo científico; nas falas de P5 e P7, à valorização da relevância de outros conteúdos, como o atitudinal e procedimental, respectivamente (COLL, 2007).

O modo como esse elemento curricular é trabalhado apresenta-se pelos professores P7, P8 e P9 como uma forma prazerosa de construção e compartilhamento. As falas de P1, P2 e P5 demonstraram uma metodologia preocupada com a abordagem do conteúdo científico, seja por uma questão tradicional (intrínseca à sua experiência como discente), seja por uma questão de “cobrança” (na esfera das avaliações externas). De P6 infere-se que, a partir do reconhecimento da diversidade entre as pessoas, especificamente entre os alunos, sua prática seja atenta a diversas demandas.

A importância do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem perpassa pelo seu entendimento conceitual, *o como* a criança aprende, além do que “[...] não se trata de uma posição mística ou ‘romântica’ que ignore o princípio da realidade, pregando o ‘infantilismo’”. Considero que viver o lúdico é viver o momento, o presente, o agora. E esse não representa a volta ao passado ou a preparação para o futuro” (MARCELLINO, 1996, p. 60).

Nesse sentido, a fala de P2 relacionou a sua depreciação ao lúdico a uma postura tradicional, cuja importância voltava-se para o futuro e a dominação de informações. Todavia, essa perspectiva não parece ser aquela abordada em Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), tendo

em vista que a sua *personalidade, espacialidade e profissionalidade* a caracterizam tanto por sua preocupação com a aprendizagem do conteúdo quanto com o crescimento social do aluno. Isso se reflete na dificuldade que P2 apresentou na execução da sua prática ao considerar o olhar do outro sobre si: *“Primeiro parte dos colegas, porque tem professor que gosta, sim, dessa coisa mais lúdica, mais dramatizada, e aí, quando você chega com essa metodologia mais tradicional, então causa aquele impacto na criança e nos pais também”* (P2).

Percebe-se que a postura de P2 traz à tona alguma inautenticidade de sua postura como profissional que acredita ser, haja vista a sua obrigatoriedade de cumprir uma rotina que a distancia daquilo que acredita ser: *“Eu não concordo com isso, embora muitas vezes eu faça porque o sistema, digamos assim, meio que te obriga a fazer isso”*. A reflexão evidencia a necessidade de um olhar sensível por parte do núcleo gestor e dos formadores da secretaria que podem dar suporte e apoio de que precisa, com vistas não somente à manutenção de um clima satisfatório entre os colegas de profissão, mas à conscientização do profissional e de sua postura, fazendo-lhe refletir sobre suas decisões e afirmações. Há que se considerar a postura de “gente” do professor, como ser em construção e descobrimento, por isso Freire (1996, p. 23) afirma: *“[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”*.

Do ponto de vista da docência como atividade instrumental, percebe-se que a organização do ensino, conforme evidenciada no tópico anterior, tangencia elementos didático-pedagógicos que a consubstanciam. A produção, seleção e limitação dos recursos didático-pedagógicos foram fatores observados pelos docentes investigados. *A priori*, observou-se na fala de poucos docentes o destaque para a utilização de recursos que não fossem somente o livro didático.

Quando eu levo os alunos para a biblioteca /.../; a tabuada não vai dar a resposta da questão, a tabuada será um suporte, ela vai te dar um suporte de como você chega mais perto da resposta [...]. Vejo se tem um cartaz, que tem que ter alguma figura alguma coisa, eu já planejo isso antes para levar; se tem um vídeo, já programo. (P1; P11).

Já com relação ao recurso livro didático, os professores mencionaram o material desenvolvido em conjunto com a rotina estabelecida.

É pelo nosso sistema que a gente vive; ele deve aprender, sim, o que está no livro, mas não é necessário que ele tenha que balançar a cabeça e dizer: ‘Sim, está tudo certo’ [...]. O material da editora, que já é um material estruturado /.../, tem os passos [...]. O livro é todo consumível, eles trabalham muito nesse livro, todos os dias /.../; é bem legal, eles se envolvem bastante. (P1; P4; P7).

Sabe-se, em Tardif e Lessard (2014, p. 58), que “[...] a escola utiliza diferentes instrumentos (livros, cadernos, manuais, quadros, etc.) que têm em comum o fato de serem artefatos transmissores da cultura escrita e de saberes escritos, codificados, objetivados”. Todavia, não se conferem muitas reflexões dos sujeitos acerca do próprio recurso utilizado; apenas P9 atribuiu a dificuldade da sua prática à falta de contextualização do livro didático e asseverou não haver solução concreta a esse respeito: “*Geralmente o material /.../; nenhum livro vai atender àquele nível, porque as crianças estão em vários níveis*”.

Nas demais dificuldades relacionadas aos recursos, os professores situaram-se em torno da ausência e das condições necessárias para produzi-los.

Nem toda vida a gente tem subsídio, aí diz assim: ‘Mas, professor, é fácil, é só fazer’, mas eu trabalho de manhã e de tarde, eu tenho uma vida social, eu tenho família [...]. Muitas vezes, a gente tinha necessidades de mais recursos materiais /.../; o aluno não tem um lápis; às vezes, ele não tem um caderno [...]. Tempo para a gente elaborar as ações e o material necessário [...]. Às vezes, de material, que na escola não tem, então eu sempre trago uma xerox, trago alguma coisa. (P1; P7; P10; P11).

As reflexões em torno das dificuldades atribuídas aos recursos didáticos se afirmam na singularidade de estes serem construídos pelos professores, considerando a criação para um planejamento específico assim como para uma turma e alunos específicos.

Provavelmente, os recursos dos professores dificilmente podem ser concebidos e utilizados fora do local de trabalho, pois, em boa parte, eles são funcionais e significativos no contexto concreto e variável do trabalho docente no cotidiano. Mesmo quando os docentes utilizam instrumentos já elaborados por outros – manuais, programas, material didático, etc. –, eles os retrabalham, os interpretam, os modificam a fim de adaptá-los aos contextos concretos e variáveis da ação cotidiana e às suas preferências. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 175).

Constatou-se também uma postura afetiva com os alunos, conforme as características do *envolvimento pessoal* dos sujeitos investigados trouxeram à tona. Ademais, as falas dos professores, a partir da descrição de sua prática, asseveram a revelação dessas características em momentos próprios do ensino.

Eu sou amigo dos meus alunos /.../; lógico que tem um limite; eu tenho que mostrar que eu sou o adulto, que eu que tenho uma formação maior e não que eu sou melhor do que eles /.../; eu estou tendo a oportunidade de formar pessoas que pensam e discutem [...]. A gente encontra diversidade em todos os lugares, mas a diversidade dos alunos, assim, ela é muito acentuada; também são crianças que não têm vergonha de expor os sentimentos delas; se ela estiver passando por alguma dificuldade em casa e ela tiver um laço afetivo com o professor, ela vai acabar se comunicando; vai vendo o professor como um ponto de apoio. (P1; P5).

As falas dos professores apresentam uma escuta sensível, própria do desenvolvimento educativo; a posição de horizontalidade diante dos seus alunos destacada por

P1 e a sensibilização do saber ouvir suscitada por P5 remetem a “[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele” (FREIRE, 1996, p. 43, grifo do original). Além disso, “[...] o ouvir alguém... é o existenciário ser-aberto do *Dasein* como ser-com para os outros” (HEIDEGGER, 2012, p. 461). Depreende-se que o discente, a partir da experiência de perceber-se ouvido, retornará em compreender a necessidade de ouvir a outrem.

5.2.3 Os saberes ambientados

“O entender existencial significa: projetar-se na possibilidade factual, cada vez mais-própria, do poder-ser-no-mundo.” (HEIDEGGER, 2012, p. 809).

Na descrição de sua prática docente, os professores investigados perceberam-se abertos a refletirem sobre suas próprias posturas e dificuldades, desencadeando, assim, a completude das suas interpretações nesta subcategoria.

Os saberes ambientados remetem a duas fases distintas: aqueles saberes que se mostram em construção e aqueles que foram adquiridos durante a experiência profissional. Na descrição de sua prática docente, os professores revelaram *saberes em construção* que podem relacionar-se aos aspectos da instrumentalização da sua função.

Às vezes, quando a gente faz uma questão na lousa e nenhum aluno sabe, aquilo ali bate um desespero no professor: ‘Será que eu não estou sabendo ensinar? Será que eu não usei uma estratégia boa para essa questão? Porque é muito fácil dizer ‘o aluno não sabe’ e eu, professor, será que achei um caminho para que esse menino entrasse no caminho que eu estou ou eu levei o menino por um caminho que não levou a nada na compreensão da questão [...]?’ Eu me preocupo se eu estou atendendo às expectativas do meu aluno, se eu estou atingindo os objetivos daquele ano [...]. (P1; P3).

Na reflexão dos professores em torno da insegurança da aprendizagem diante do ensino professado, ressalta-se a condição exteriorizada do lançamento dos seus objetivos de ensino. A autenticidade no processo de organização de ensino é assegurada a partir do fazer consciente e próprio do sujeito que age sobre esse ensino.

O único critério que determina o sucesso de uma atividade não é se você consegue realizá-la ou se as pessoas parecem ter vontade de participar, mas sim se você atingiu um objetivo que possa ser avaliado. [...] Sua primeira tarefa é escolher a lógica mais produtiva: por que você está ensinando esse conteúdo? Qual é o resultado que você espera? Como esse resultado se relaciona com o que você vai ensinar amanhã e com o que seus alunos precisam saber para continuarem aprendendo nos anos subsequentes? (LEMOV, 2016, p. 76).

Desse modo, o caminho para o resultado de um ensino satisfatório – a aprendizagem – é, em primeiro passo, apropriar-se dos atos que antecipam esse ensino, que estão diretamente relacionados com *o que, o como, o para quem, o de acordo com que finalidades, as condições e os recursos* com os quais vão ensinar (ROLDÃO, 2007), destacando uma apropriação ativa dos elementos constituintes do *conhecimento específico* da profissão docente. Todavia, a profissão docente constrói-se, assim, a partir do questionar-se e do analisar-se dentro de um contexto e um conjunto de saberes que dão significado à sua prática.

Assim, as dificuldades encontradas pelos professores no decurso de sua profissão apresentam-se como saberes que precisam ser construídos ou, de todo modo, reorganizados diante do contexto em que se ambientam. Com relação aos *saberes que não estão construídos ou não ambientados*, apresentam-se as dificuldades com relação aos alunos.

A indisciplina dos discentes é uma dificuldade para o bom andamento do processo de ensino, contudo essa característica pode se dar pelo não entendimento do estudante das normas e regras próprias da escola. Pode ser que “[...] muitos professores esquecem este elemento, embora seja central na definição de seu trabalho. Eles esperam ensinar conteúdo, mas não necessariamente os hábitos e os processos necessários para ser um aluno bem-sucedido e um cidadão consciente” (LEMOV, 2016, p. 166).

Sempre tem aquele aluno indisciplinado, e a indisciplina atrapalha o aluno indisciplinado e atrapalha aquele que ele perturbou, que ele foi lá, que ele se levantou, que disse alguma coisa, e atrapalha o contexto do professor, que tem de parar a aula, chamar a atenção; às vezes, hoje, nós, professores, perdemos mais tempo para disciplinar do que para ensinar. (P1).

Além da indisciplina, o desinteresse dos educandos pela aula também causa dificuldade no controle do processo de ensino por parte dos professores. A desmotivação leva a atitudes contraproducentes na sala de aula.

O nosso dilema maior hoje é ensinar o aluno que não quer aprender, despertar nele essa curiosidade. Quando é um assunto que eles têm curiosidade, a aula flui, maravilha, flui que nem água correndo para o rio, mas, quando não, quando é um assunto mais maçante, eles tendem a perder o interesse muito rápido, e as conversas surgem; a gente perde um tempo na aula para chamar a atenção, conscientizar ou sensibilizar, melhor dizendo. (P5).

Outras dificuldades relacionadas aos discentes destacadas pela maioria dos docentes foram a ação de ensino e a execução de uma prática rotineira com alunos que tenham dificuldades de aprendizagem e de sociabilidade e com necessidades específicas.

Estimular os alunos que não são leitores /.../ de incluir, de fazer eles se sentirem participantes daquela rotina, de fazer com que eles sintam que eles aprenderam

alguma coisa na aula, é a minha maior dificuldade [...]. Fazer com que aquele aluno que está indiferente, diferente na sala, um aluno que tem um determinado tipo de situação que não se envolve socialmente, fazer com que esse aluno aprenda [...]. Os alunos especiais, que nós, professores, não somos qualificados, não somos preparados para lidar. (P3; P4; P6).

Para o docente, o conhecimento sobre o “objeto de trabalho”, ou seja, sobre o educando, é basilar. O previdente diagnóstico sobre *quem são, de onde são, quais suas expectativas* gera no público discente maior comprometimento pessoal com aquele que mobiliza saberes em prol da sua aprendizagem. As relações afetivas bastante caracterizadas pelos professores com relação à profissão precisam ser firmadas junto ao seu “objeto de trabalho” eminentemente humano e interativo (TARDIF; LESSARD, 2014).

No relato de P8, sobre a dificuldade pertinente à sua prática docente, está evidente que a sua avaliação da turma e pessoal fornece características que satisfazem o seu modo de agir: *“Eu não sinto dificuldades nessa questão; me dá satisfação e eu fico muito feliz quando é no final da aula que eu vejo o sorriso das crianças e elas querendo vir no outro dia para a escola; isso é bacana”*.

Por fim, os saberes que não estão construídos ou não estão ambientados perpassam pelo viés interativo com os sujeitos complementares ao papel da escola, nesse caso, a família.

É a questão da falta da família na escola /.../; os pais não são carinhosos. Eu sempre faço uma dinâmica quase todo mês, um desafio para eles: ‘Vão chegar em casa e vão dar um abraço bem gostoso no papai e na mamãe’. Teve uma vez que eu fiz isso numa escola, no outro dia o menino chegou chorando e disse: ‘O que é meu filho?’. E nada; depois ele disse: ‘Não, tio, é que, quando eu cheguei em casa, eu fui dar um abraço na minha mãe e ela tacou foi a tapa em mim’; ‘Sai daqui, menino!’ ‘Tacou uma tapa em mim [...]’. É a questão da participação da família. (P1; P6).

Conhecer o aluno é também conhecer seus pais, suas formas de reconhecerem-se no mundo, pois será dessa forma que o seu aluno se verá. O trabalho da escola em parceria com a família deve ser no sentido de trazê-la sempre para perto, e não para afastá-la, caracterizando-a como culpada pelo não desempenho positivo do aprendiz. “Se o papel da família é educar e o da escola é escolarizar”, ambos precisam estar cientes dos deveres que envolvem suas funções; sendo estas duas ações interdependentes, a parceria escola-família também deve ser.

Estamos em uma sala de aula, dia de sábado, mães e pais dos educandos foram convidados. Vieram. Num total de 31, a reunião das 15:00hs, começando pontualmente às 15:40... Consultadas, essas 31 pessoas (familiares dos educandos) diziam os assuntos trazidos na cabeça. Com esses assuntos compusemos nossa pauta: 1) estamos na escola, lugar de escolarização; 2) nossos filhos e filhas estão matriculados nesse lugar; 3) os familiares vieram: a partir daí se compunham famílias mais educandos, mais educadores. Uma relação. (TAVEIRA, 1996, p. 55-56).

A relação entre professores e pais é frágil, tanto em virtude da visão da ausência dos pais pelos professores como em virtude do não entendimento do trabalho dos docentes pelos genitores dos estudantes. Ao considerar o entendimento ao longo da história da profissionalização do ensino, há que se refletir com os atores partícipes da escolarização sobre o reconhecimento da ação docente e da função da escola.

O trabalho docente consiste, assim, em manter a ordem na classe com o objetivo de ensinar aos alunos; mas a manutenção da ordem é, ela própria, uma tarefa de aprendizagem – de socialização –, enquanto a aprendizagem dos conhecimentos escolares também é, ao mesmo tempo, aprendizagem de uma certa ordem cognitiva julgada legítima. Nesse sentido, o objetivo da escola nunca é simplesmente ensinar aos alunos, mas trata-se sempre de ensinar-lhes conhecimentos determinados, apresentados de uma maneira particular, de acordo com um ordenamento preciso e em função de uma imagem legítima do conhecimento, da cultura (FORQUIN, 1989; YOUNG, 1971). Desse ponto de vista, transmissão e socialização, aprendizagem e disciplina, conteúdo cognitivo e princípio pedagógico são aspectos de uma só e mesma atividade: ensinar. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 71).

Diante do caminhar profissional, os *saberes adquiridos* percebem-se em constante evolução, merecendo do professor uma transposição de espacialidade, enxertando outras características capazes de revelarem esses saberes por outro ângulo. Nas falas dos professores, percebe-se a “bagagem” trazida a partir de suas experiências.

Não é culpa da secretaria, é que na realidade nós, professores, deveríamos ter um tempo necessário até de confeccionar essas coisas [...]. Então, além de você estar ministrando essa aula, esse conhecimento teórico que eles têm que ter, que é uma necessidade que a sociedade impõe, essa é que é a verdade, a gente tem que trabalhar o lado humano do aluno, foi uma coisa que eu percebi [...]. A minha prática docente é para mim como se fosse um laboratório, todo dia está em transformação, todo dia em experiência [...]. É trabalhar sempre o pensamento da criança. (P1; P5; P6; P8).

Na fala de P1, com relação à dificuldade de confeccionar materiais para o uso em sala de aula, percebe-se a visão macro e política da falta de tempo. A não culpabilização de um sistema municipal parece projetar-se com um ponto de vista sobre a falta de protagonismo do educador no reforço das políticas nacionais. E o “[...] nós, professores, deveríamos [...]” ressalta o caráter do “dever vir”, ou seja, o que se espera, o que legitima a função, responsabilidade e reconhecimento do professor já deveria estar concretizado numa carga horária legítima à carga de trabalho que carrega o professor.

Os discursos de P5, P6 e P8 ressaltaram os aspectos norteadores do perceber a sua prática: da diversificação de conhecimentos necessários aos professores à transposição desses saberes para as situações novas e imprevisíveis – características autênticas da práxis docente.

Ensinar, portanto, é interpretar a atividade em andamento em função de imagens mentais ou de significações que permitam dar um sentido ao que ocorre. Um

professor é, de certo modo, um ‘leitor de situações’. [...] O professor trabalha com o ponto de partida de que ele sabe alguma coisa que os alunos não sabem e que devem aprender, e essa alguma coisa (regras, conhecimento, etc.) cabe a ele impor à classe. [...] Em suma, ele comunica alguma coisa a outros. [...] Esse simples fato permite, sobretudo, compreendermos por que as qualidades expressivas e comunicativas da personalidade dos professores exercem um papel tão importante na docência: trata-se de qualidades que remetem à natureza comunicacional da ação pedagógica, no âmbito da qual a personalidade do professor torna-se um meio de comunicação, um instrumento de trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 251-253).

Os *saberes ambientados* contribuem para a atividade docente quando são percebidos e refletidos pelos seus agentes. Constituir-se sujeito, conhecer a si e ter visão do seu redor são características intrínsecas do *ser* professor, que se refletem, por sua vez, na existência de uma práxis autêntica.

Os professores, de modo geral, mesmo aqueles que se encontram numa visão tradicional da educação ou no cumprimento de uma rotina, revelam-se questionadores dessas práticas quando da sua avaliação diante delas. É, pois, a avaliação um contributo à autenticidade da cotidianidade docente (OLIVEIRA, 2015).

5.3 Profissionalidade docente: percursos formativos

Ser professor é dom, vocação ou profissão? Como um professor se faz professor? Quais os aspectos da formação de professores atuantes?

A profissionalidade docente, como um aspecto que compõe a profissionalização, perpassa pela construção da identidade do *ser* professor e, nesse ser, reflete-se o “ser aí” (*Dasein*), na expressão de entendê-lo e interpretá-lo, conforme o tópico 5.1 desta seção dispôs, cuja interpretação perpassa pelos aspectos da personalidade, espacialidade e profissionalidade. Esta última revela dois aspectos constitutivos: uma lógica normativa e uma lógica interpretativa da prática real (ROLDÃO, 2007).

O tópico anterior (5.2), sobre a atividade docente, ocupou-se da lógica normativa, cujos conhecimentos específicos se evidenciaram. No presente tópico, apresenta-se a lógica interpretativa a partir dos percursos formativos que “fazem um professor, professor”, do trabalho em equipe ao compromisso social, perpassado por uma cultura profissional (NÓVOA, 2009).

O trocadilho “fazer um professor, professor” advém da necessidade indispensável da formação continuada para esse profissional, uma vez que ele foi “certificado” apenas pela conclusão da formação inicial. A certificação docente no Brasil é ausente, pois demanda uma

política de avaliação e formação docente atuante na construção dos quesitos necessários a essa certificação (REIS, 2013).

Os professores investigados, quando da presença da formação inicial, conforme prediz a legislação nacional (Lei nº 9.394/1996), intitulam-se “certificados”, tendo em vista a contextualização aqui utilizada. Com isso, a sua carreira profissional já se iniciou desde os estudos e estágios pertinentes à profissão, sendo “certificada” pela conclusão da licenciatura em Pedagogia e validada por meio do ingresso em concurso público, como visto nos itens 5.1.2.1 e 5.1.2.2 desta análise. A carreira profissional do magistério, então, coincide com a manifestação de eventos e ações desenvolvidas a partir de tal “certificação”, no entanto o ingresso na profissão acontece por outras vias e formações em lugares mais precarizados no Brasil (GATTI; BARRETTO, 2009).

O desenvolvimento profissional confere substancial importância à profissionalidade docente, cujas características perpassam pelo crescimento do professor em competências e saberes, seja por meio da práxis ou da formação continuada.

Diversos professores perguntados por Lessard & Tardif (1996) mencionaram exatamente o fato de que seus cursos de aperfeiçoamento (formação ao longo da carreira) tinham a ver com a necessidade de buscar recursos, encontrar novas ideias, refrescar sua prática de ensino. Contudo, na maioria dos casos, a avaliação do ensino é uma atividade bem pouco formalizada: o professor faz uma reflexão pessoal orientada, essencialmente, pelas preocupações práticas relacionadas a problemas concretos que ele precisa resolver no dia a dia. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 219).

Recentemente estabelecidas em resolução, as formações continuadas são atividades que compreendem “[...] reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015c, p. 13). Além dos programas de formação de professores estabelecidos em âmbito nacional (conforme o tópico 3.3 deste trabalho), os estados e municípios organizaram-se no oferecimento de formação continuada com vistas à mínima qualificação profissional (HORIZONTE, 2002a).

O desenvolvimento de uma política de valorização profissional docente no município de Horizonte vem sendo sistematizada desde então, com foco em um programa de formação continuada para professores e gestores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial desde os anos de 2011 (HORIZONTE, 2015).

Nesse sentido, as formações continuadas para professores em serviço no município de Horizonte, no período de realização desta pesquisa, eram desenvolvidas em parceria com a Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) a partir do Paic. A contrapartida do estado se dá na disposição de alguns recursos didáticos e formação para os formadores municipais.

Conforme as Diretrizes Operacionais da Rede Municipal de Educação de Horizonte (HORIZONTE, 2014), o processo de formação continuada no município se organiza a partir da definição do público atendido – Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Para cada um desses perfis, subentende-se um processo formativo, em específico aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco da presente tese. Consideram-se as seguintes características formativas:

I. Os cursos de formação continuada de Língua Portuguesa e Matemática, vinculados ao Programa PAIC + 5, destinam-se, especificamente, aos professores regentes I lotados nas turmas de 1º ao 5º ano; II. Os cursos de formação continuada em Ciências Humanas, ofertados pela SMEH, destinam-se especificamente aos professores regentes II lotados nas turmas de 1º ao 5º ano. III. Os cursos de formação continuada de Língua Portuguesa e Matemática, vinculados ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC destinam-se, especificamente, aos professores alfabetizadores lotados nas turmas de 1º ao 3º ano. (HORIZONTE, 2014, p. 42).

De acordo com o mesmo documento de diretrizes:

[...] as formações continuadas em Horizonte assumem uma forte ligação com a práxis, centrada na aprendizagem dos estudantes, tendo como referência o trabalho escolar; dedicando uma atenção especial ao cuidado com o educador, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação entre os profissionais e destes com os estudantes; valorizando o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola; investindo em momentos de estudos coletivos com temas relevantes que favoreçam a aquisição e o aprofundamento do conhecimento teórico; realizando planejamento de práticas pedagógicas significativas que enriqueçam o cotidiano da escola. (HORIZONTE, 2014, p. 45).

A partir do último trecho, percebem-se relações da profissionalização docente nas formações, como a centralidade na práxis, os saberes institucionais e inter-relacionais, dentre outros. Já nas características das formações elencadas no trecho anterior, notam-se práticas que priorizam as formações relacionadas às políticas de formação existentes, como o Paic e o Pnaic, e as áreas de conhecimento a que os professores se vinculam em sua prática.

Apesar da parceria com a Seduc, a Célula de Acompanhamento Pedagógico (CAP) da Secretaria Municipal de Horizonte relatou que as formações no município se antecipavam àquelas oferecidas pelo estado, contemplando, assim, o caráter constante e precedente delas.

Todas as formações do 1º ao 5º, todos os formadores do município recebem orientação da Seduc e a formação do Paic na Crede, só que, bem antes de começar essa formação, essa orientação, a gente já começa a formação aqui, começa pela jornada pedagógica em janeiro e vai; a gente não espera começar a orientação para começar a formação, já tem a nossa meta de carga horária que se quer desenvolver naquele período e já começamos a formação. (CAP).

Estudos como os de Almeida (2010) e Carvalho (2011) corroboram a preocupação e a legitimação da formação docente como princípio valorativo à sua atuação nesse município. A pesquisa de Almeida (2010, p. 94-95) sobre os processos educacionais nesse mesmo município aponta que “[...] os investimentos em formação de professores [...] são considerados estratégicos, assim como a chamada ‘formação continuada em exercício’”. Na pesquisa de Carvalho (2011, p. 60), pode-se conferir o caráter antecedente nas formações docentes desse município antes da parceria elencada: “[...] depois da primeira avaliação diagnóstica do Paic, o município começou a investir na formação continuada e no acompanhamento do trabalho dos professores nesta área”.

A organização do processo formativo dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, objeto do estudo desta tese, acontece da seguinte forma:

Quadro 16 – Propostas formativas para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Horizonte

Nível	Proposta formativa	Área de trabalho	Parceria	Carga horária prevista	Proposta metodológica
1º ano	Alfabetizar Letrando	Linguística; apropriação do sistema alfabético e organização didática de matérias	Paic	80h	Trabalhos em grupos; ação-problematização-ação
2º ano	Coleção Lendo Você Fica Sabendo	Processo de aquisição e consolidação da escrita e leitura	Aprender Editora	80h	Sociointeracionista: prático, teórico e relacional
1º ao 2º ano	Alfabetização Matemática	Matemática	Paic	40h	Momentos teóricos e práticos: estudos, planejamentos, aplicação de atividades
3º ao 5º ano	Linguagem	Língua Portuguesa e Matemática	Paic + 5	80h	Momentos teóricos e práticos: estudos, planejamentos, visita e observação às escolas, trabalho com as famílias, elaboração de materiais, dentre outros
3º ao 5º ano	Matemática	Matemática	Paic + 5	80h	Momentos teóricos e práticos: estudos, planejamentos, aplicação de atividades
1º ao 5º	Conteúdos e Metodologias para o Ensino de Ciências Humanas e Sociais	Ciências Humanas e Sociais	-	40h	Momentos de estudos, reflexões, vivências e planejamentos das práticas pedagógicas nas áreas de História, Geografia, Ensino Religioso e Educação para Relações Étnico-Raciais

Fonte: Horizonte (2014, p. 49-62).

Ressalta-se que as diretrizes operacionais, além das características organizacionais, apresentam concepções relacionadas às práticas pedagógicas dos professores em cada área e especificidade do processo de ensino e de aprendizagem (HORIZONTE, 2014). A CAP corroborou o quadro das propostas formativas ao afirmar que:

Tem formação continuada em serviço para o 1º ano, que é a proposta didática Alfabetizar Letrando e de Alfabetização Matemática; tem formação também tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, tem a formação também dada no 2º ano de Alfabetização Matemática, a formação via editora de Linguagem para o 2º ano, a formação do 3º, 4º e 5º ano na mesma perspectiva do Mais Paic de Língua Portuguesa e de Matemática.

Os formadores, por sua vez, são profissionais que estão vinculados ao município, alguns desde os anos de 2009 a 2011. De acordo com a CAP, há permanência desses formadores, a qual só é fragmentada quando o formador não se reconhece nessa função: “*Tem formador aqui que está desde 2011, tem formador que está desde 2009 [...], agora tem formador que dura um ano, não se identifica com o fazer técnico-pedagógico, prefere a sala de aula, tem ‘n’ situações*”.

Ao entender os princípios de uma formação continuada relacionada ao desenvolvimento profissional docente, deve perseguir-se uma prática formativa cujos programas deem conta da construção identitária do ser professor e os saberes que permeiam a sua práxis.

A assertiva de Lima (2007, p. 95), no tocante à formação continuada, torna relevante o fato de que, a exemplo de sua pesquisa, a prática reflexiva a partir das memórias dos professores “[...] não limita a formação dos formadores à dimensão técnica e tecnológica, apresentando informações para uma reflexão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam. Contribui para uma teoria da formação baseando-se no sujeito aprendente”.

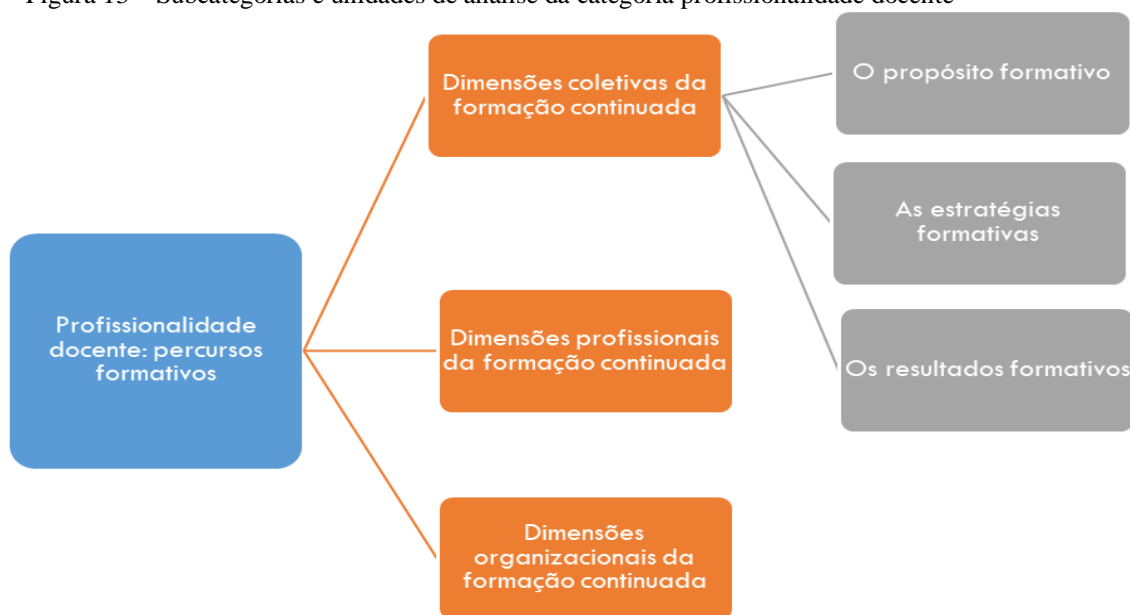
A sistemática de acumulação de cursos voltados para uma contabilização na política de valorização docente se mostra incapaz de relacionar-se à transformação da prática docente (conforme o item 2.3.1 deste trabalho). Tendo em vista os *saberes ambientados* dos professores (subtópico 5.2.3), as práticas docentes são permeadas de uma disposição que mobiliza saberes a uma “nova” significação do processo de ensino pelos professores. Portanto, “[...] ao não colocá-las [*sic*], como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (FUSARI, 1988 *apud* PIMENTA, 1997, p. 6).

Desse modo, entende-se a função do formador de professores como aquele que mediará a mobilização desses saberes diante de uma postura epistemológica da prática, de um reconhecer-se reflexivo e autoformativo. “Nessa direção, para ajudar o professor a tornar-se cada vez mais um profissional reflexivo, o formador precisa compreender com clareza os mecanismos de constituição do pensamento reflexivo” (SILVA, 2007, p. 102).

As DCN (BRASIL, 2015c) trazem à formação continuada algumas dimensões consonantes ao trabalho docente, são elas: coletivas, organizacionais e profissionais. Esses aspectos a serem então considerados em uma formação continuada são aqueles mesmos apreciados no processo de autoformação do professor por meio do relato de suas memórias, conforme expressa Lima (2007): nas dimensões pessoal e social do professor; nas dimensões pedagógica e profissional; e na dimensão institucional.

Nesse sentido, conforme apresenta a Figura 13, serão estas as dimensões contempladas na análise desta categoria: coletivas, profissionais e organizacionais.

Figura 13 – Subcategorias e unidades de análise da categoria profissionalidade docente



Fonte: Elaboração própria (2019).

Essas dimensões serão as subcategorias orientadoras da análise dos dados coletados, tanto da entrevista individual semiestruturada com os docentes quanto da entrevista semiestruturada com a CAP da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte, que já foi considerada nesta análise precedente.

5.3.1 Dimensões coletivas da formação continuada

“Por isso a curiosidade se caracteriza por uma específica incapacidade de permanecer no imediato.” (HEIDEGGER, 2012, p. 485).

As dimensões coletivas da formação continuada constituem aspectos pessoais e sociais do crescimento docente, ou seja, identitários. Dotada de curiosidade e de possibilidades diante do não saber, a reflexão constitui-se como elemento formativo da profissionalização docente. A reflexão sobre os próprios saberes na prática indica autoformação, tendo em vista que as reflexões na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação são constituintes de um perfil profissional que congrega o seu conhecimento na e para a ação, promovido por individualidades e coletividades (SCHON, 1990 *apud* NÓVOA, 1992).

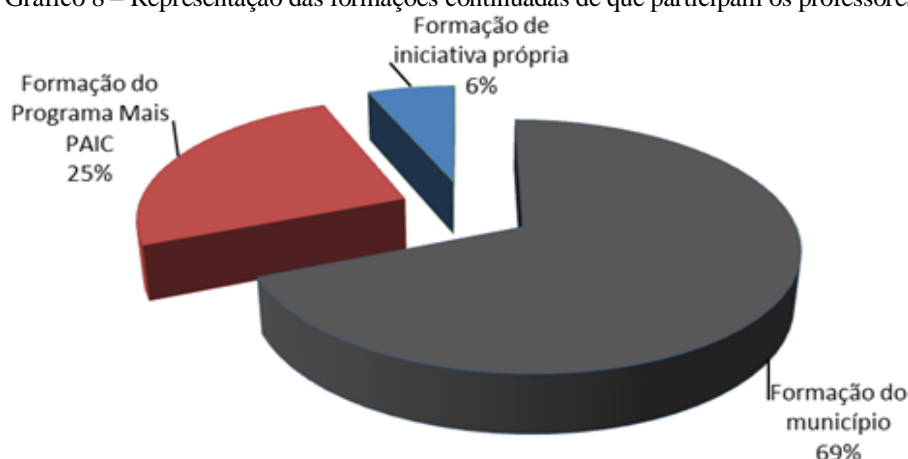
“Dessa forma, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber-fazer, mas que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ela e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno” (SILVA, 2007, p. 103). Assim, a formação continuada deve permitir que os professores assumam papéis de protagonistas e coadjuvantes na troca de saberes e experiências entre os seus pares.

A participação na formação continuada já resulta no interesse e disposição dos professores para essa postura reflexiva formalizada, uma vez que ela foi percebida por todos os sujeitos investigados. Contudo, ressalta-se que, mesmo a totalidade dos sujeitos tendo destacado essa participação às formações continuadas do município, somente alguns deles se relacionaram ao Paic e apenas um deles destacou a formação continuada como iniciativa própria.

Sim, na prefeitura é a formação Paic Mais [...]. Aqui em Horizonte mesmo [...]. Sim, a que a secretaria oferece, que é Mais Paic [...]. Aqui no município de Horizonte, nós temos a formação e acompanhamento da editora da Imep /.../, também das formadoras do município [...]. Sim, pela secretaria de educação [...]. Do município, do Mais Paic [...]. Do município [...]. Participo aqui do município [...]. Participo da que é oferecida pela secretaria de educação /.../; participo também da editora /.../ e eu costumo fazer alguns cursos on-line [...]. Da formação do Paic pela secretaria de educação [...]. Só a da secretaria que tem as formações, outra não. (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11).

De acordo com as respostas dos sujeitos investigados, é possível perceber a representação das falas sobre formação continuada diante da sua caracterização, conforme mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Representação das formações continuadas de que participam os professores pesquisados



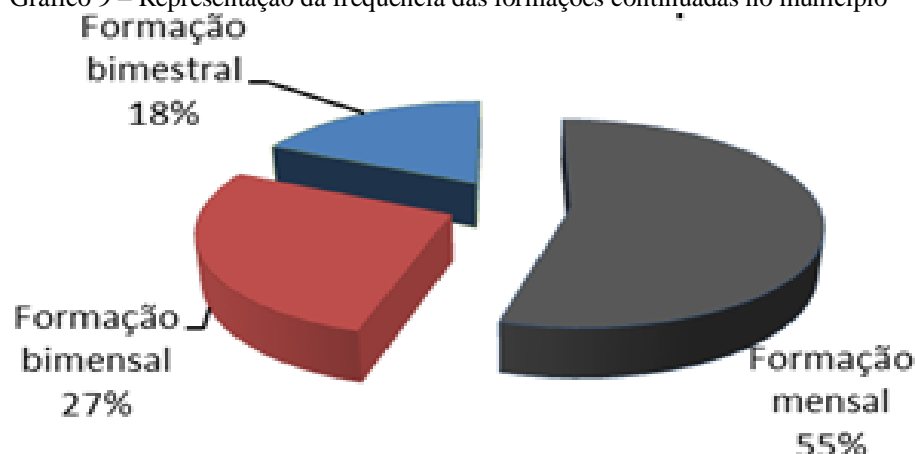
Fonte: Elaboração própria (2019).

É interessante destacar que, ao serem indagados quanto à participação em formação continuada, prontamente a maioria dos professores confirmou aquela que se relaciona ao município como instituição formadora, fazendo reconhecer a prática de aperfeiçoamento profissional que o município congrega. Além disso, alguns deles tomaram propriedade sobre a parceria entre a secretaria municipal e a secretaria estadual quando do relato a respeito do Paic Mais. Todavia, a constituição da iniciativa própria se faz perceber prematuramente, tendo em vista que um docente destacou sua especialização em curso agregada à caracterização da sua função como docente: *“Eu, por exemplo, para a minha pós-graduação, estou me preparando /.../ me especializando, estudando para eu poder obter mais conhecimento que me caracteriza como professor”* (P11).

Apesar do compromisso profissional assumido na fala de P11, notou-se a importância de considerar outros espaços na formação continuada a fim de mobilizar os conhecimentos dos professores adquiridos ao longo da sua profissionalidade. Visto que as formações continuadas oferecidas pelo município são mensais, os eventos educativos que permeiam a construção de saberes docentes transcendem esses encontros.

A partir das falas dos professores investigados, percebeu-se uma frequência dessas formações a depender do vínculo das turmas de atendimento do professor. De acordo com o Gráfico 9, em sua maioria (55%) os professores participavam de formações continuadas mensalmente, que, a partir das falas, correspondiam ao grupo que se vinculava ao PRI das turmas de 1º, 3º, 4º e 5º ano e a um PRII que se vinculava às turmas de 4º e 5º ano. Já um grupo intermediário de professores (27%) participava duas vezes por mês das formações continuadas; nesse grupo encontraram-se as falas daqueles com vínculo ao 2º ano, bem como uma fala que se vinculava ao 5º ano. O menor grupo de professores (18%) participava das formações a cada dois meses, caracterizando os vínculos dos PRII das turmas do 1º ao 3º ano.

Gráfico 9 – Representação da frequência das formações continuadas no município



Fonte: Elaboração própria (2019).

Nas falas dos professores percebeu-se alguma discordância nessa frequência formativa, uma vez que CAP expressou que as formações do PRI do 1º ao 5º ano eram mensais e as dos PRII ocorriam a cada dois meses: “*As formações do 1º ao 5º são mensais /.../; tem o professor PRII /.../, ele também tem uma formação específica /.../, mas ele vem também mensalmente*”.

Admite-se que a parceria com o Paic Mais gera outras formações, como aquelas destacadas pelos professores e a CAP a partir das editoras. No entanto, a frequência de formações entre os professores PRII e do 5º ano parece não ser uniforme. Nesse tocante, os dias formativos deliberados a partir do momento oportuno da carga horária de 1/3 para organização de ensino do professor parecem ser e não ser satisfatórios para alguns.

É no dia do nosso planejamento, a gente já está de planejamento, a gente vai para a formação, já certo naquele dia marcado [...]. Às vezes, a gente percebe uma insatisfação dos professores de irem para a formação, mas não que o conteúdo da formação não seja bacana, é, mas, como nosso dia de planejamento aqui no município de Horizonte é domiciliar, o que a gente percebe é a insatisfação pelo fato de que aquele dia que a gente estaria planejando em casa aí nós vamos ter que passar o dia na secretaria de educação, aí a gente percebe assim uma insatisfação na maioria dos professores. (P7; P3).

A logística assim definida pelo município obedece às legislações vigentes a esse respeito, todavia é expressa a manifestação de sensibilização dos atores e gestores institucionais na importância da participação do professor nessa formação.

A gente tem alguma fragilidade com relação à participação desse professor /.../; ele vem para a formação ou não; a gente tenta conquistar, sensibilizar que é importante a participação na formação, que faz parte do fazer pedagógico dele, que vai contribuir na prática dele enquanto professor, no entanto tem professor que não acha interessante, que diz que não. (CAP).

Por esse ângulo, de caráter “não obrigatório”, a formação continuada dispensa, para alguns professores entrevistados, uma “imposição” pelo percurso da sua *organização de ensino*, bem como pela permissividade na disposição do aprendizado, permeada pelos *saberes ambientados*.

Todo dia é um aprendizado. O professor, na realidade, ele é um aluno eterno. Se o professor tiver consciência que todo dia ele aprende, então ele vai crescer muito [...]. É um projeto que faz parte da formação acadêmica do professor, e o professor faz esse acompanhamento, até porque o material que a gente vem trabalhando por unidades; cada unidade vem toda uma estruturação do que se trabalha /.../; a formação é um processo de construção do conhecimento, assim é a minha visão [...]. É a continuação do que a gente vai aplicar em sala de aula; são as orientações que são dadas do Paic para a secretaria, e a secretaria repassa como a gente atua em sala de aula. (P1; P4; P5; P10).

As falas de P1 e P5 corroboraram a visão de crescimento e aprendizagem em que as formações continuadas se baseiam, conforme se assinalou no tópico 3.2 deste trabalho. A perspectiva andragógica, como fundamentação da aprendizagem de adultos em um contexto profissional que depreende demandas próprias e emergentes, mostra-se como colaborativa nesse processo de aprendizagem docente (KNOWLES *et al.*, 2009), uma vez que no vivenciar do ato educativo são os saberes da experiência que se manifestam como germe desse aprendizado, mobilizados e mobilizando os saberes do conhecimento científico e didático-pedagógicos.

Aprendemos um conjunto de teorias em um curso de formação, assistimos a uma palestra, emocionamo-nos com a exposição, registramos a fala do formador, retornamos para nossa casa e, no dia seguinte, na escola, voltamos a dar aula ‘normalmente’, repetindo nossos gestos de sempre. O sujeito do acontecimento é também o sujeito do estímulo, da vivência pontual. Tudo o excita, tudo o agita, mas nada lhe acontece. Não há memória, não há vestígios. O sujeito da experiência, ao contrário, define-se por sua disponibilidade, por sua abertura, por uma receptividade primeira. Ele é um sujeito aberto à sua própria trans-formação. (FREITAS, 2007, p. 48).

Em contrapartida, as falas de P4 e P10 revelaram uma atribuição instrumental manifesta na formação continuada, como um “sujeito do acontecimento”, concebendo-se em um modelo de atuação a ser reproduzido no ato de ensinar. Essa concepção fragiliza o objetivo de desenvolvimento profissional da formação continuada, quando se nota a não identificação do professor com a edificação do profissional-reflexivo.

Diante da dimensão coletiva da formação continuada, os professores investigados partícipes das formações no município de Horizonte expressaram-se, em sua maioria, em parte atendidos por elas, considerando suas necessidades e anseios. As unidades de sentido

que emanam desta subcategoria são três: o propósito formativo, as estratégias formativas e os resultados formativos.

5.3.1.1 O propósito formativo

A concepção dos professores investigados em torno do propósito formativo advém da sua visão de *espacialidade* e *profissionalidade*. Ademais, atividades que não se edificam apenas na instrumentalidade do ato educativo são percebidas nas práticas dos professores, mas ainda desvinculam-se em torno de um *saber como*.

Os atributos didático-pedagógicos, os saberes ambientados partilham de uma mesma categoria dos saberes científicos para a sistematização do ensino, no entanto, na fala dos professores, percebeu-se que são distanciados dos momentos formativos em demanda de uma especificidade primeira – a rotina.

A gente tem uma rotina, muita gente acha ruim que a rotina amarra muito, mas a rotina ela é um norte em nenhum momento, tanto a secretaria nem a formação dizem que a gente tem que ser um robô, não, em nenhum momento [...]. É mais voltada para o ensino, para o aluno; ela é totalmente voltada para o aluno, não é aquela formação que, digamos assim, socorre o professor; ela é voltada para o aprendizado do aluno, como melhor repassar o conteúdo para o aluno [...]. Ela é bem informativa. Os formadores dão dicas de como trabalhar determinado assunto, principalmente na Matemática, que é onde a gente vê mais dificuldade [...]. Existe um estudo voltado aos conteúdos que a gente vai trabalhar no período do mês [...]. A formação é bem específica mesmo [...]. É voltada geralmente para o nível que você ensina [...]. Tem o momento mais dinâmico, onde a gente tem que sair dessa rotina. (P1; P2; P3; P4; P5; P9; P11).

A flexibilidade, o norte, a organização do ensino a partir da especificidade de uma rotina, com adequação ao contexto docente, é uma realidade nesse espaço. Talvez as formações sejam uma maneira de conscientizar o professor sobre isso. Nesse ensino, o *saber ensinar*, foco da especialidade docente, que assume tanto o saber científico quanto o domínio técnico-didático, bem como a postura meta-analítica, de questionamento intelectual e de interpretação, fica desamparado em detrimento do *saber adequar-se à rotina* (ROLDÃO, 2007).

O espaço formativo deve perpassar pela aprendizagem do professor na perspectiva do *saber ensinar*. Diante disso, a fala de P2 sugeriu que o “apoio” esperado à “pessoa” do docente não acontecia, haja vista o fato de o foco ser apenas no aluno: seu desempenho, seus resultados. Esse questionar-se do que a formação é para si diante das necessidades e anseios da profissão traz à tona fragilidades de um agir docente permeado pela política *top and down* (TARDIF; LESSARD, 2014). O esforço de garantir o entendimento do professor em torno das estratégias de atuação da política de ensino – no caso, de uma rotina – é maior do que

aquele demandado na superação do *trans-formar-se* docente a partir da aprendizagem significativa. Nessa esteira, o objetivo da formação deve ser:

Dessa perspectiva, aprender – para um adulto com experiência profissional de vida – não é apenas integrar esquemas de significados já dados; é informar, mudar as concepções existentes do significado da vida de cada um, adquirindo, então, novos significados ou confirmando os já existentes. A aprendizagem adulta está limitada pelos quadros de referência individuais, que têm duas dimensões: um amplo conjunto de predisposições, resultado dos pressupostos psicoculturais que se foi aprendendo no mundo social e de trabalho, que determinam o horizonte de suas perspectivas; e esquemas de significado, formados pelos conceitos, crenças, juízos e sentimentos que determinam a interpretação das situações. (MEZIRROW, 1994, p. 74 *apud* FREITAS, 2007, p. 45).

Ao desenhar uma formação continuada, que contemple as necessidades e anseios do professor diante do que a própria formação seja para ele, é necessário utilizar-se de estratégias metodológicas que possibilitem ao docente conhecer-se na sua formação.

5.3.1.2 As estratégias formativas

Os formatos metodológicos que as formações continuadas têm adquirido vinculam ao professor um saber em forma de palestras e conferências; a formação continuada não mais surpreende a curiosidade docente (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; ROLDÃO, 2005). Como desenvolver estratégias metodológicas no processo formativo daqueles cuja aprendizagem perpassa por um processo significativo de construção de identidade e profissional?

A característica contextual e emergente do trabalho docente deve ponderar as escolhas e posturas metodológicas das instituições formativas de professores. Em sua profissionalidade, os docentes perpassam por uma *espacialidade* que se constrói na *pre-sença* do outro, do par. Destarte, a perspectiva de aprendizagem coletiva deve, então, permear os espaços formativos docentes.

Muitas coisas a gente já tira de experiências de outros colegas; a gente vai pegando exemplos, a gente também participa dando nossos exemplos no meio de todos os colegas ali. Cada um tem uma experiência diferente [...]. Sempre ao final de cada formação, a gente tem o feedback /.../ sem você colocar seu nome, sem identificação, você coloca o que você acha que deveria melhorar, qual assunto que você teria interesse de trabalhar em sala de aula, que pode ser feito. A formação é voltada para os anseios do que os professores participantes eles colocam. (P7; P5).

Conduzir as partilhas de experiências docentes é permitir uma aprendizagem de colaboração mútua, o entendimento do outro e o apoiar o outro em suas atitudes e ações, questionando, concordando, discordando, argumentando.

Nesse sentido, a resolução de problemas possibilita a criação de um ambiente de pesquisa da própria realidade, em que o formador e o professor em formação transformam-se em pesquisadores, que vão paulatinamente lendo e conhecendo o real e compreendendo o seu compromisso com ele. (SILVA, 2007, p. 104).

É no discurso coletivo, no desenvolver de situações-problema, que o professor exerce a mobilização dos seus saberes e da sua reflexão sobre a prática, desse modo “[...] o papel do formador, nesse caso, é mediar a experiência, o objeto de aprendizagem específica e a situação vivida, tornando os professores conscientes de seu próprio processo de aprendizagem e proporcionando contextos de observação do desenvolvimento obtido” (FREITAS, 2007, p. 45). Para tanto, as estratégias formativas que envolvem esse mediar devem considerar alguns princípios:

- A reflexão prático-teórica sobre a própria prática, através da análise, compreensão, interpretação e intervenção sobre a realidade; - A construção coletiva do conhecimento, mediante a troca de experiência entre os professores, da realização de atividades conjuntas e do trabalho colaborativo; - Desenvolvimento de uma metodologia de formação em que os professores alcancem maior autonomia. (SILVA, 2007, p. 104).

As atividades desenvolvidas nas formações continuadas de professores, a partir dos estudos de Silva (2007), contemplam pelo menos três momentos: do estudo e coletivização do saber, da análise de situações didáticas e do planejamento e desenvolvimento de ações compartilhadas. Alguns desses momentos são percebidos na fala dos professores quando admitem suas necessidades e anseios pessoais e coletivos. *“Por exemplo, eu acho um dos momentos gratificantes /.../, momento da contação de histórias /.../; você absorve aquele conhecimento, aquela forma de trabalhar com o aluno e vai trazer esse aprendizado para a sua sala de aula”* (P4).

A experiência no mundo da leitura envolve não apenas os estudantes, mas também os professores. A leitura-deleite como uma estratégia formativa nos momentos de estudo e coletivização do saber remete à ampliação do “[...] repertório de textos a que os professores têm acesso e possibilitar situações em que esses textos sejam fonte de prazer coletivo” (SILVA, 2007, p. 107).

Para que o professor em formação possa desenvolver habilidades intelectuais como compreensão, interpretação, análise e síntese, é necessário que o formador conceba a leitura como um ato dinâmico, ativo e produtivo, que se manifesta mediante um processo interativo entre leitor-autor-texto-contexto. (SILVA, 2007, p. 105-106).

Com isso, abre-se espaço para o estudo de textos pertinentes às fragilidades de conteúdos científicos, bem como pertinentes à própria visão de mundo e interpretação dos

professores, incentivando a prática de sugestões de leituras e de incentivos à pesquisa bibliográfica como estratégias de estudo e coletivização do saber (SILVA, 2007).

A experiência coletiva a partir da análise de situações didáticas também foi aferida pelos professores como uma prática formativa pertinente e necessária:

A gente fica frustrada quando vê a frustração no aluno /.../; às vezes, eles tocam nesse assunto, dão alguma dica, mas, mesmo assim, é muito difícil você dar conta de alfabetizar três alunos numa turma de 25 [...]. Uma experiência de vida; que essa experiência de vida também o professor pode, sim, reavaliar, reconstruir as suas metodologias [...]. Como você vai aplicar um conteúdo de Matemática, de História, sempre está revendo [...]. Eu gosto muito da troca; eu sinto falta de ter mais trocas de experiências [...]. Muita prática de como você aplicar aqueles conteúdos para que a criança se sinta prazerosa em gostar de Matemática, em aprender Matemática. (P3; P4; P5; P7; P10).

Silva (2007, p. 110) aponta para estratégias como o debate por meio de vídeos ou a discussão de ações docentes em situações cotidianas, estas, por sua vez, podem basear-se:

[...] em registros de observações da prática entregues aos professores, de modelos de boas intervenções didáticas apresentadas pelo formador, de apresentações orais de relato de experiência do grupo em formação, de trabalhos realizados pelos alunos, de atividades propostas em livros didáticos ou atividades avulsas utilizadas por outros professores. Isso dependerá do objetivo do formador.

O processo de organização do ensino, apesar de expressar-se na atribuição específica do professor, não precisa se dar de forma individualista, com hesitação ao desenvolvimento do trabalho coletivo (TARDIF; LESSARD, 2014). O planejamento, por exemplo, como possibilidade de espaço de interação, pode alcançar uma dinâmica mais coletiva e cooperativa, a partir do desenvolvimento de ações compartilhadas, conforme exemplificou P11: *“Trabalhar mais em conjunto /.../; tem um projeto, uma coisa, o pessoal não quer trabalhar, cada um quer fazer por si ou então não faz. Eu acho que poderia ser abordada alguma coisa mais, assim, de trabalhar junto”*.

Sob esse prisma, as formações continuadas podem englobar o planejamento como momento de crescimento e discussão, sistematizando intervenções com base no conhecimento das situações e dos saberes que precisarão de mobilização para a sua elucidação (SILVA, 2007).

5.3.1.3 Os resultados formativos

As idas e vindas dos momentos formativos devem ser prazerosos aos professores, tendo em vista que o crescimento é uma opção. O *estar aberto a* é uma postura relativa ao que

se sente e como se sente. Desse modo, as consequências compartilhadas dos professores a partir das formações continuadas foram em melhoria da sua personalidade e profissionalidade.

A formação delas tinha muito a contribuir na minha vida [...] Muitas vezes é cansativo e também prazeroso, também porque tem momentos muito gratificantes [...]. A formação é importante até para a prática pedagógica em sala de aula, a gente está sempre em contato com outros profissionais que vão dar suas opiniões e experiências [...]. Tem coisas que sim, que são motivadoras, que, às vezes, no cotidiano está muito cansado, muita coisa quando vai para lá /.../ então dá uma motivação. (P1; P4; P5; P11).

As consequências das formações, quando desenhadas para a melhoria profissional docente, reverberam em uma mudança de postura, de reconhecimento da prática, de crescimento profissional e social. No entanto, isso só pode ser considerado quando existir um mecanismo avaliativo que congregue a identidade e a atividade docente como norteadores de um processo que caminha para uma formação continuada em exercício significativa à práxis.

A CAP dispôs de um mecanismo avaliativo de sua forma. Apesar de não conceituá-lo como tal, o seu desenho precede uma avaliação formativa sobre os aspectos desenvolvidos na formação continuada.

A gente chama de acompanhamento pedagógico, que avalia de certa forma. O professor acaba se sentindo avaliado, tem professor que gosta, que recebe muito bem, que acolhe as sugestões, porque na hora já é feito o feedback, faz o acompanhamento, professor senta conversa, recebe um feedback da prática, tira dúvidas, troca sugestões, orientações, e alguns se sentem avaliados, outros se sentem aliviados por receberem aquele acompanhamento pedagógico; é muito relativo. (CAP).

O acompanhamento pedagógico ressaltado é comparável a forma de avaliação em um processo formativo, constatar-se o que foi “colocado em prática” mediante as aprendizagens desenvolvidas na formação. Além disso, pode conferir um caráter reflexivo ao professor quando da atividade de pensar a sua ação e sobre a sua ação. Para isso, “[...] os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (NÓVOA, 1992, p. 30).

Vale ressaltar que no contexto formativo o processo avaliativo é pertinente para estabelecer objetivos e metas oriundas de um contexto. Nesse sentido:

[...] em contexto de formação, o processo de avaliação assumirá uma função formativa, através da análise e reflexão sobre os diferentes elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: contexto/professor/ensino/alunos. Dessa forma, deverão ser tomados como critérios: a qualidade do plano, a prática de ensino do professor e a aprendizagem do aluno. Os resultados poderão ser verificados mediante análise dos diferentes registros feitos das observações e da produção dos alunos. (SILVA, 2007, p. 113-114).

Ainda faltam estudos e pesquisas sobre a pertinência e adequação do programa de formação de professores do município de Horizonte à prática de seus professores, no entanto há que se considerar que, no tocante à dimensionalidade coletiva, de formação e crescimento docente, a formação configura-se como qualitativa e de valor.

Com isso, estima-se que a prática de acompanhamento pedagógico desenvolvida pelos formadores dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Horizonte seja precedente de um desenho do avaliar docente no contexto do programa de formação continuada em serviço daquele município. Para a aceitação de tal hipótese, outras pesquisas necessitam ser empreendidas, pois, para uma avaliação de programas, outros princípios e pressupostos julgam-se constitutivos (DAVIS, 2012; GATTI, 2008).

5.3.2 Dimensões profissionais da formação continuada

“Esse *modus* de ser-no-mundo desvenda um novo modo-de-ser do *Dasein* cotidiano, em que ele constantemente se desenraiza.” (HEIDEGGER, 2012, p. 485).

As dimensões profissionais da formação continuada consideram os fatores autônomos para a construção da identidade docente a partir de sua práxis. No entanto, essa autonomia demanda uma visão ao redor do que perpassa pelo compromisso social, ético e político do ser professor. Com isso, os aspectos relatados pelos professores com relação às demais necessidades e anseios que poderiam vir a ser atendidos pela formação continuada serão aqui expostos.

A iniciar pela especificidade da sua função, os professores investigados se veem na dificuldade cotidiana de ensinar aquelas crianças que apresentam alguma demanda específica, seja ela de nível intelectual, conceitual ou social.

Trabalhar com aluno especial é como ajudar alunos que têm dificuldade de aprendizado, às vezes alunos que nem são laudados, mas alunos que a gente percebe que levam mais tempo para adquirir o letramento [...]. Sempre nos primeiros planejamentos coletivos tem uma professora do AEE falando sobre a questão da inclusão, dos tipos de deficiência, que é um trabalho bem complexo o professor trabalhar com vários alunos [...]. As dificuldades de aprendizagem: eu acho que poderiam trazer pessoas da área da saúde para falar um pouco, dar palestra, ensinar, dar uma orientação [...]. A inclusão a gente precisa mudar as orientações, então a gente tem que buscar; quando a gente recebe um aluno com uma necessidade, eu tenho que buscar particularmente no meu planejamento, nos meus momentos, estudar sobre o caso, sobre aquela deficiência, sobre como vou trabalhar aquela deficiência, então eu gostaria de ter mais essas formações voltadas para a inclusão. (P3; P5; P9; P10).

A preocupação dos professores em torno dos alunos que recebem, seja com problemas de aprendizagem, seja com necessidades específicas, perpassa pelos seus saberes de *organização de ensino* (P3), de atributos *didático-pedagógicos* (P3; P5) e de *saberes ambientados* (P9; P10). O compromisso no ensinar abrange também uma responsabilidade social com o processo de inclusão, o que fornece o olhar curioso, investigativo e reflexivo do professor para adquirir as ferramentas necessárias para pensar o planeamento, adequar sua postura em grupo e socialmente e reconhecer-se inacabado, ou seja, disposto a aprender.

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schön, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. (NÓVOA, 1992, p. 28).

As limitações do processo formativo inicial e continuado do professor demandam um olhar disposto a potencializar-se pelas relações dos demais profissionais e de diversas áreas. Aprender não somente entre os pares, mas no terreno de saberes compartilhados em outras profissões, como os profissionais da saúde (P9), cuja relação traz inovação e novas pesquisas ao campo educacional.

Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p. 27).

Outros aspectos que carecem de formação para agir por parte dos docentes investigados foram aqueles que se relacionam à própria interação do seu trabalho com os alunos, com os pais, com a sociedade. O ensinar predispõe do professor a atenção no compartilhamento de valores.

Todos os dias eu tiro 15 minutos no início da aula, aí falo sobre Deus, sobre família, sobre drogas, sobre sexualidade /.../; a gente sempre debate, e eu acho interessante porque eles participam /.../: 'Por que acontece a morte?' /.../; 'Só os ricos conseguem se formar em Medicina?' /.../; 'Por que é que o menino na escola particular está assimilando mais que o menino da escola pública?' /.../; é uma discussão que se tem que fazer, agora sempre colocando para o menino que ele é responsável pela vida dele, desde pequenininho [...]. A psicóloga que trabalha aqui na escola tem uma temática bem interessante, que é a do bullying [...]. Indisciplina dos alunos é um requisito muito importante e a participação mais fervorosa dos pais. (P1; P5; P6).

A fala dos professores ressaltou não somente a necessidade de se trabalhar valores em sala de aula, mas em quais valores se ancoram para mediar uma discussão ou considerar aspectos científicos em detrimento dos sociais. Apesar da relevância da participação ativa do aluno, na fala de P1 vê-se o aspecto da responsabilização individual, não destacando outros interventores, sejam sociais ou culturais, da postura de cada indivíduo.

A docência aparece aqui como uma profissão moral; de fato, a moralização, a socialização, em suma, a educação sem sentido amplo, constitui uma parte significativa do trabalho docente. Os julgamentos morais dos professores ilustram esse problema educativo próprio do seu trabalho: educar crianças, em parte contra ou apesar de valores, às vezes, contraditórios dos pais, dos adultos, da sociedade de consumo. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 173).

A formação continuada também é espaço de reformulação dos valores, talvez mais difícil porque tais valores passam pela *tradição* do ser, mas elencados como relevantes ao processo reflexivo.

[...] na vida de um professor, há muitos fatores implicados. Entre outros, destacam-se a época em que se formaram e ingressaram na profissão, os sistemas de valores e crenças educativas dominantes na mesma época, a etapa da vida e da carreira em que se encontram os professores, o modo pelo qual se vinculam ao ensino e ao trabalho escolar de modo amplo, seu estilo de vida e interesses concretos. Em outras palavras, para entender o desenvolvimento profissional dos professores é preciso apreendê-los como pessoas e como profissionais cuja vida e trabalho se modelam reciprocamente pelas condições internas e externas das instituições educativas. O desenvolvimento profissional é indissociável da trajetória biográfica. (FREITAS, 2007, p. 42-43).

A partir disso, denota-se a importância de reconfigurar-se os desenhos formativos de professores em torno dos aspectos que são inerentes à sua formação identitária, assim profissional, o que se percebe na fala de P2 quando explicitou: *“Acho que, se tivesse um tempinho para trabalhar o professor, o professor pessoa, o professor ser humano, eu acho que ajudaria bem mais do que aquela formação voltada única e exclusivamente para o aluno”*.

Apesar de uma visão unitária, a visão de P2 indica a preocupação da personalidade docente como tecnologia de trabalho. Perceber-se professor pela simples empatia não é o suficiente, mas *saber ensinar* e não a ter parece infrutífero. As dimensões profissionais da formação continuada para professores devem perceber que:

[...] na docência, a pessoa que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo. A personalidade do trabalhador se torna, ela mesma, uma tecnologia do trabalho, ou seja, um meio em vista dos fins visados: o terapeuta, o professor, o trabalhador de rua põem em atuação sua personalidade no contato com as pessoas com quem trabalham, e estas os julgam e os acolhem em função disso. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura do espírito, o senso de humor, etc. constituem, assim, trunfos inegáveis do professor enquanto trabalhador interativo. Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em

jogo como parte integrante nas interações com os estudantes. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 268).

Contudo, a formação continuada de professores, sob o ponto de vista de uma dimensão profissional, deve preocupar-se não somente com aspectos relativos ao trabalho escolar, mas à constituição do indivíduo, corroborando uma interação colaborativa e social entre seus pares e os outros profissionais, legitimando a construção de saberes sobre *si mesmos* e o que *devem ser*.

5.3.3 Dimensões organizacionais da formação continuada

“O que o apelo abre é, não obstante, unívoco, embora experimente também no *Dasein* individual uma interpretação diversa, conforme suas possibilidades-de-entender.” (HEIDEGGER, 2012, p. 753).

No tocante às dimensões organizacionais da formação continuada, pressupõe-se o caráter institucional da veiculação do agir docente, especificamente na escola. Perceber-se em um espaço de contexto e cultura próprios compreende atributos do professor para uma prática reflexiva. Nesse sentido, a importância de se conceber a escola como um lócus indispensável ao crescimento profissional, pessoal e social do docente parece inevitável aos desenhos dos programas formativos.

Nestes tempos as políticas de avaliação em larga escala trouxeram à escola uma cultura diferenciada, que repercute na limitação do *fazer docente* diante das metas e resultados a serem atingidos, vinculados à sua responsabilização diante do desempenho do aluno (GATTI, 2007).

As decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do macro-sistema e o nível demasiado restrito da micro-sala de aula. Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de entre-dois onde se decidem grande parte das questões educativas. Definem-se aqui os contornos de uma territorialidade própria onde a autonomia dos professores se pode concretizar. (NÓVOA, 1992, p. 23).

A fala de P1 ressaltou esse caráter cultural do incentivo da gestão escolar à participação nas formações continuadas em exercício do município: “*Acho que em toda escola querem que o professor vá, porque, queira ou não queira, a escola vive de resultados, a gestão quer apresentar resultados para o gestor maior*”.

Com isso, a organização dos processos formativos na escola é desenvolvida à luz dos programas de formação docente e dos resultados que emergem das avaliações em larga escala, desde um projeto sobre *bullying* até a sistematização de provas e simulados na rotina docente, como achados nos professores P5 e P1 nos subtópicos 5.2.1 e 5.3.3, respectivamente. Nesse sentido, o incentivo existente da gestão escolar em torno da formação continuada para os professores investigados decorre do anúncio, da divulgação e da lembrança do dia e calendário das formações municipais.

Elas sempre colocam no grupo [...]. A escola se mostra interessada que eu participe, é tanto que elas colocam ali o aviso para a gente não esquecer [...]. É divulgado o dia que a gente vai participar da formação e a gestão sempre pergunta se a gente está ciente /.../, que a gente não falte; é como se fosse uma falta sem ter como recuperar [...]. Acho que tem a confiança delas sempre; elas sabem que eu vou. (P2; P3; P5; P8).

Corroborando a fala dos docentes, a CAP evidenciou que a parceria da gestão da escola e da secretaria municipal de educação para a participação do docente nas formações seria a sensibilização destes para a importância das formações, como visto no subtópico anterior (5.3.1), da fragilidade decorrente da “não obrigatoriedade” delas em virtude de ser no dia de planejamento domiciliar daquele professor. “*Parceria no sentido de pedir a sensibilização da participação do professor nessa formação*” (CAP).

Desse modo, o dever da escola como espaço formativo é transferido para a gestão maior do município, uma vez que estes já apresentam organização e logística necessárias. Outra característica que perpassa pela dimensão organizacional das formações continuadas e que não foi relatada nas falas dos sujeitos investigados foi a comunicabilidade do seu *fazer docente* com os seus pares e em redes, estabelecendo parcerias e pontes de troca de conhecimentos e vivências entre espaços interinstitucionais.

A ausência de oportunidades de comunicar o que se aprende através da experiência, mediante uma literatura devidamente reconhecida, que possa ser partilhada com colegas dentro e fora das fronteiras da escola, tem constituído grave problema para a profissão de professor. Contrastando com outras profissões, nomeadamente as relacionadas com o direito, a medicina e o trabalho social, as histórias de vida dos professores não ocupam lugar oficial no discurso profissional. Enquanto o conhecimento baseado em investigações sobre experiências de ensino tem aumentado em quantidade e utilidade, as análises feitas pelos profissionais de ensino acerca do ensino e da aprendizagem continuam a ser uma pequena parte da informação de que o professor dispõe. (SHULMAN, 1987 *apud* NÓVOA, 2007, p. 202).

A dimensão organizacional da formação continuada alimenta espaços de troca e interação, para que do âmbito pessoal, profissional e social o docente possa crescer na sua profissionalização, tornando a sua prática melhorada a partir do incentivo à pesquisa e à inovação (BRASIL, 2015c).

Considerar-se em um contexto macro e atuar em um contexto micro exige do professor saberes relacionados e uma substancial disposição para revelar-se entendedor e mobilizador desses saberes. Um processo formativo que oriente essa prática reflexiva do *ser* professor é o ponto de partida para que ele possa compreender-se no seu contexto e como esse contexto é compreendido em si mesmo, o que o orientará a decisões valorativas acerca da sua ação autônoma, permeada de características de personalidade, espacialidade e profissionalidade.

5.4 Avaliação docente: do desempenho à práxis

O trabalho docente pode ser mensurado? Há alguma forma de assegurar a avaliação formativa na melhoria profissional dos professores? De que forma a avaliação docente está representada para os professores?

As pesquisas sobre avaliação docente no Brasil expressam a incompletude de uma sistematização sem uma organização precedente de um perfil docente que atenda à identidade e profissionalidade do professor brasileiro (BARRETTO, 2013; BAUER, 2013; BONAMINO, 2013; FLEURI, 2015). Além disso, a prática avaliativa dos professores se respalda na valorização dessa classe a partir de uma progressão na carreira, com isso a natureza e aspectos relativos aos sistemas avaliativos são em torno da mensuração do desempenho docente com base em critérios quantificáveis (RODRIGUES, 2012; ZATTI, 2017).

Nesse sentido, as pesquisas e estudos norteadores da avaliação docente que se despertam nesta seção serão de ambientes estrangeiros. Com o estudo até aqui apreciado, percebem-se Estados Unidos e Portugal como locais de estima do processo avaliativo docente a conduzir aspectos precursores de um sistema próprio e contextual. Destes países se faz a seguinte escolha tendo em vista: a incorporação de aspectos econômicos e culturais advindos da constituição do sistema e das políticas públicas educacionais brasileiras pelo primeiro; e ao segundo pela tradição histórica que foi mandatória no desenvolver do contexto cultural do Brasil, assemelhando-se com as nuances percebidas no caminhar profissional docente, conforme analisadas no decurso nas seções 2 e 3 deste estudo.

O trabalho docente é de longe um exercício profissional quantificável; algumas atividades podem ser caracterizadas e sistematizadas, mas não orientadas sob uma prática de metas e indicadores quantitativos. As pesquisas que ancoram a abordagem até então

apresentada da identidade, atividade e profissão docentes não quantificam as atribuições do professor, mas as qualificam, a entender a natureza interativa e subjetiva deste trabalho.

Essa ausência de dados se explica, principalmente, porque existem poucas pesquisas precisas sobre esse assunto. Explica-se também, como dissemos, pelo caráter parcialmente elástico da tarefa dos professores, que é, por definição, difícil de quantificar. [...] Tanto ao longo de uma jornada típica de trabalho quanto durante um ano escolar, um professor é convocado a realizar diversas outras tarefas além das aulas. Essas tarefas são, principalmente: a recuperação, as atividades paraescolares, a tutoria ou o enquadramento disciplinar, a vigilância, o papel de conselheiro pedagógico, a supervisão de estagiários no magistério, a supervisão de professores em treinamento, a liberação para atividades sindicais e o tempo à disposição da escola. Seria necessário acrescentar a esta lista as seguintes tarefas: os encontros com os pais, os períodos de preparação das aulas, a correção e a avaliação, a participação às jornadas pedagógicas, o aperfeiçoamento, bem como outras atividades prescritas pela convenção coletiva, como a participação em diferentes comissões, até mesmo o voluntariado. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 133).

Diante disso, desenhar uma forma de avaliação docente indica um aparato sobre a regularização das atribuições da função, bem como dos aspectos reais que as envolvem. De acordo com a Lei Municipal nº 359/2002, o Estatuto dos Profissionais do Magistério afirma que o:

Professor é o integrante do Quadro do Magistério que, no desempenho de suas funções, proporciona ao educando a formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, preparo para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania e, ainda: I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir Plano de Trabalho, segundo a proposta pedagógica da escola; III- zelar pela progressiva aprendizagem dos alunos; IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação do desempenho dos seus alunos (tarefas, participação, convivência social, interesse e progresso na aquisição de conhecimentos) e ao desenvolvimento profissional; VI- colaborar com as atividades de articulação da escola, com as famílias e a comunidade; VII- participar dos momentos de hetero-avaliação do desempenho docente, com profissionalismo e consciência cidadã; VIII- exercer o acompanhamento, o controle e a avaliação da administração dos recursos materiais e financeiros a cargo da escola; IX- atualizar-se, permanentemente, garantindo o saber científico necessário à sua prática docente. (HORIZONTE, 2002b, p. 18).

A partir da análise das funções que caracterizam a atividade docente, no subtópico 5.2 deste trabalho, o predomínio dessas funções se deu pelo ensino e pela formação. O ensino integrou funções relacionadas à organização do ensino e aos aspectos didático-pedagógicos, já a formação trouxe não somente as necessidades de autoformação acadêmica, mas de delineamento de estratégias à especificidade de um contexto discente.

Desse modo, as funções percebidas pelos professores, quando do âmbito de integração à gestão e instituição escolar, são vistas distanciadas. Os incisos II, VI, VII, VIII

do estatuto do magistério foram aqueles mais distanciados na fala dos docentes. Apesar de caracterizar-se a rotina como um plano de trabalho, ela é entendida, neste caso, como ação extrínseca ao contexto específico da escola e abrangente à conjuntura de todo o sistema municipal. E, ao observar o inciso IX do estatuto, pode-se perceber a visão de importância à formação docente – de atualização do saber científico –, o que expressa a identidade profissional do ser professor imperfeita (PIMENTA, 1999).

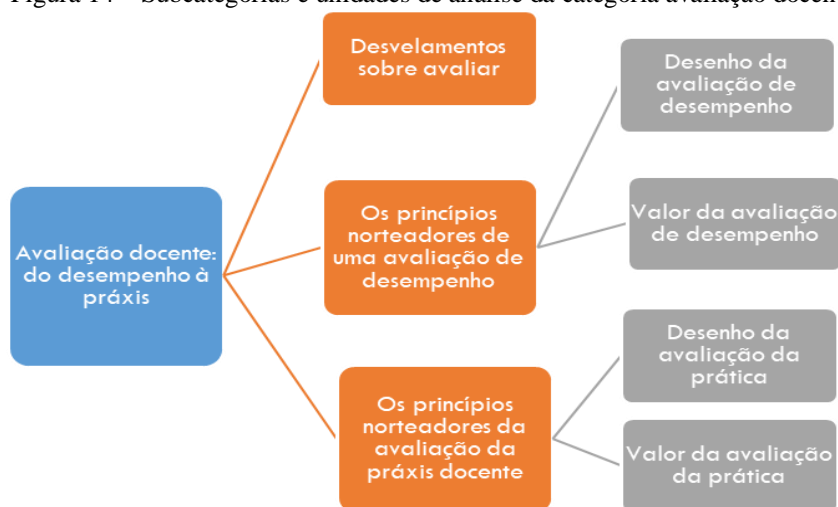
O processo de avaliação, remetido no inciso VII do estatuto, relaciona-se à avaliação do desempenho docente, que, por sua vez, vincula-se à progressão docente pela via acadêmica e não acadêmica; esta segunda considera fatores de atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalho (conforme o subtópico 2.3.1 deste trabalho).

Ao comparar tais pressupostos com os indicadores atribuídos pelo documento de reflexão crítica do estatuto dos professores portugueses, contidos no subtópico 2.2 deste trabalho, constatou-se que muitos fatores nestas atribuições do estatuto de Horizonte carecem da profissionalidade e da identidade docente, são eles: distribuição do serviço docente; relação pedagógica com os alunos; desempenho de outras funções educativas; participação em projetos da escola (SANTOS, 2009).

Com isso, o processo de avaliação de desempenho docente investigado não confere aspectos respeitantes ao trabalho docente, principalmente quando exclui fatores como tomada de decisão e desenvolvimento de pessoas como fatores subjetivos próprios do fazer docente (conforme Quadro 3 do tópico 2.3.1 desta tese). As pesquisas portuguesas sobre as inovações legislativas e as ações da avaliação do desempenho docente apontam que há a necessidade de se trabalhar junto aos professores o conceito de avaliação e, com isso, perceber a cultura avaliativa sob um viés social (FERNANDES, 2008b; NÓVOA, 1992).

Portanto, considerar as interpretações docentes acerca do ato de avaliar é a primeira ação a ser respeitada quando da proposição de uma avaliação da práxis docente, considerando as diferentes finalidades e propósitos que julgam as avaliações do desempenho e da prática docente (trabalho docente). Esta categoria, assim sendo, desenvolverá as seguintes subcategorias: os desvelamentos sobre avaliar, os princípios norteadores de uma avaliação de desempenho e os princípios norteadores da avaliação da práxis docente.

Figura 14 – Subcategorias e unidades de análise da categoria avaliação docente



Fonte: Elaboração própria (2019).

5.4.1 Desvelamentos sobre avaliar

“O conhecer é um *modus* do *Dasein* fundado no ser-no-mundo. Daí que o ser-no-mundo, como constituição-fundamental, reclame uma interpretação prévia.” (HEIDEGGER, 2012, p. 195).

Para se evidenciar um desenho avaliativo docente, é preciso entender as concepções e representações que guardam os sujeitos investigados a respeito do que seja *avaliar*. Retomam-se as práticas avaliativas ao longo da história educacional como instrumentos dotados de tradição nos aspectos de medida e classificação, ou seja, a prática corriqueira dos exames escolares (LUCKESI, 2011).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem foi sempre voltada para atingir um determinado rendimento, desconsiderando fatores subjetivos e intervenientes à aprendizagem do sujeito (CARVALHO, 2014). Com isso, submergem na prática docente traços das experiências vivenciadas pelos professores em sua tradição cultural do fazer escola na posição de aluno, que posteriormente, diante da formação inicial, culminam na função de professor.

A tradição que assim se faz dominante, em vez de tornar acessível de pronto e no mais das vezes o que ela ‘transmite’, ao contrário, encobre-o. Ela transmuda o que a tradição legou em um poder-ser-entendido-por-si-mesmo, obstruindo o acesso às ‘fontes’ originárias nas quais as categorias e os conceitos transmitidos foram hauridos em parte de modo autêntico. (HEIDEGGER, 2012, p. 85).

A tradição corrobora não somente a prática docente no aspecto avaliativo, mas em outras atividades. Destaca-se o ato avaliativo pela ausência de formação necessária quanto a

essa atividade do professor em específico, seja nos cursos de formação inicial de professores, como ressalta a pesquisa documental dos projetos de curso de Pedagogia de algumas universidades brasileiras (CARVALHO; BENFATTI; SILVA, 2017), seja nos cursos de formação continuada, conforme ressaltou P9 ao se utilizar do espaço aberto da entrevista para propor um curso de formação em avaliação da aprendizagem dos alunos: “*O que eu tenho para falar é que o que tu estás fazendo é voltado para a avaliação dos professores; uma coisa que nós, professores, temos muita dificuldade é sobre avaliação dos alunos, entendeu? Principalmente dos alunos da inclusão: como avaliar esses alunos?*”.

Sabendo-se que os alunos-professores muitas vezes, no caminhar da profissionalização, descobrem-se imersos em valores e tradições desmistificados pelos saberes docentes, há que se retomar conceitos e rituais próprios da sala de aula no seu entendimento epistemológico, a fim de que o enunciado básico de senso comum – “a ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se ‘saiba’ a matéria e se consiga ‘controlar’ os alunos... Esta é, como sabemos, uma representação de senso comum muitíssimo generalizada” (ROLDÃO, 2005, p. 114) – seja desvelado e transformado.

Ao conceber-se a avaliação da aprendizagem como uma forma de controlar a postura, comportamento e atitudes dos alunos, a *tradição* cultural do teste permeou o cotidiano de *ensinar* (OLIVEIRA, 2015). Diante disso, há que se ressaltar as *interpretações prévias* dos professores diante do que seja *avaliar* com vistas a entender as posteriores colocações acerca da própria avaliação docente.

Quando questionados sobre o que é avaliar, os professores investigados responderam mencionando sua vivência nos processos avaliatórios (de sala de aula, em larga escala, de acompanhamento pedagógico) e sua prospecção sobre os fundamentos avaliativos que acreditavam ser mais significativos para a melhoria tanto do aluno quanto do professor.

Acho que avaliar é um contexto geral /.../; o que é que eu tinha antes, o que é que eu tenho agora, o que é que eu possa ter no futuro /.../; a avaliação ela tem que ser processual, ela não pode ser num único e exclusivo momento. A provinha do Spaece eu acho importante, sim, mas ela é um momento; a provinha do Spaece era para ser em vários momentos durante o ano, vamos dizer a cada dois meses uma provinha do Spaece; vamos ver qual foi o avanço desse menino dos dois primeiros meses para os dois últimos meses /.../; a avaliação para mim ela tem que ser constante e ela tem que ser parceria [...]. Se nós estamos aqui numa instituição de ensino, você tem que avaliar o aprendizado do aluno /.../; eu acho que avaliação é para avaliar saberes se eu passei um conteúdo [...]. Avaliar não mede apenas o ato em si /.../; a avaliação hoje está mais para o professor do que propriamente o aluno /.../; você aplica uma prova, e o aluno não vai tão bem, esse ato de avaliar está no grau da prova e do conhecimento que ele vem trazendo de mundo, e aquele conhecimento que vai assimilando no decorrer do tempo então é muito complexo [...]. Avaliar para mim tem que ser diariamente, toda hora que a gente está com a criança; de repente, você se depara com um menino que você pensa que ele não estava sabendo tanta coisa

assim, de repente, ele surpreende, então avaliar é perceber o crescimento da criança diariamente, é ter esse olhar [...]. Avaliar é você averiguar o que aquela pessoa sabe e o que aquela pessoa também não sabe /.../; o que a criança sabe, o que ela já sabe, o que ela precisa aprender, o que ela precisa melhorar [...]. A gente avalia tudo, uma atividade, uma coisa, e vê como está o crescimento, vê se aquela criança está compreendendo; eu vejo a avaliação como um ponto importante de um aluno; para você ver a evolução de um aluno, você começa no primeiro bimestre: você vai a partir das suas avaliações, as escritas, a observação. (P1; P2; P6; P8; P9; P11).

Nas falas de P1, P2, P6, P8, P9 e P11, percebe-se o caráter relacional da prática avaliativa como componente da organização do ensino, sendo, pois, uma função docente, uma responsabilidade de conferir se o sujeito (“objeto de seu trabalho”) apresenta desenvolvimento em suas características.

Na fala de P1, nota-se similaridade ao processo avaliativo como aquele percebido também nas avaliações em larga escala. A cultura do teste, disseminada nos anos de 1990 com as políticas de avaliação, trouxe a característica ao trabalho docente de perceber a avaliação da aprendizagem (no caso estadual – Spaece) como um instrumento produtor de informações acerca dos níveis proficientes do aluno com relação a uma matriz de referência. Infere-se essa aceção do ponto de vista de P1 ao relacionar o Spaece a características de uma avaliação interna da aprendizagem cuja natureza é diferente.

As falas de P6, P8 e P9 trouxeram o caráter diagnóstico da avaliação da aprendizagem, atrelado a uma perspectiva construtivista da aprendizagem, constatada no subtópico 5.2.2 deste trabalho.

Dessa forma, quando se pensa em avaliação diagnóstica, pensa-se na perspectiva construtivista, porque esta dispõe de uma visão qualitativa e investigativa sobre o processo de aprendizagem, difícil de ser subsidiada pelos tradicionais exames. Na qualidade de fornecer diagnóstico, a avaliação se remete ao conhecimento do que e de quem se avalia, seja o educando, professor, gestão ou instituição. Diagnosticar é conhecer para, então, agir diante de um determinado contexto apresentado e/ou inferido. (CARVALHO, 2014, p. 59).

Já na fala de P2, há o caráter conceitual do ato avaliativo, assim como no subtópico 5.2.2: a leitura se faz demasiadamente em torno do *ensino* como aspecto de progressão conceitual, voltada para os conhecimentos científicos. Essa é uma característica tradicional da avaliação, na qual “[...] os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 13). Esta postura tradicional de perceber o processo de aprendizagem remonta à historicidade vivida por ela, quando “[...] a configuração histórica do modo de agir com os exames tornou-se resistente a mudanças, pois ela oferece um modo confortável de ser [...]” (LUCKESI, 2011, p. 69).

A representação evolutiva mencionada pela fala de P11 traz à tona dois papéis da avaliação, um formativo e outro somativo, conforme constatado no tópico 2.1 deste estudo. Entender esses papéis é necessário para ponderar acerca das decisões a serem tomadas, seja no desenvolvimento, seja no “término” do processo de ensino do educando naquele ano (VIANNA, 2000).

Em algumas pesquisas, como na de Carvalho (2011, 2014), Freire (2012), Maia (2010), Munhoz (2012) e Ribeiro (2011), o caráter diagnóstico das avaliações em larga escala é ressaltado ao longo de programas e políticas públicas em âmbito nacional e estadual que intensificaram informações pertinentes ao contexto docente, de conhecimento por parte do professor das diversas situações de aprendizagem presentes em sala de aula e das possíveis intervenções que isso pode gerar.

Se você leciona em uma escola pública, provavelmente também trabalha regularmente com avaliações de aprendizagem que lhe permitem medir o progresso dos alunos de forma parecida com a avaliação padronizada, mas com mais frequência (várias vezes durante o ano), e depois analisa seus resultados. Apesar da proliferação desses procedimentos de avaliação, muitos professores ainda deixam essa informação valiosa de lado quando se trata de usar dados para embasar sua prática de sala de aula. Os professores mais eficientes no uso de dados examinam os resultados não só para saber quem acertou e quem errou, mas, principalmente, para saber por quê. Eles analisam as respostas erradas para entender como o aluno estava pensando e, como resultado, planejam sistematicamente suas ações. Eles criam um processo de transformação de resultados de reensino. Usam dados para entender não apenas como usar o tempo em classe, mas também como ensinar melhor no tempo alocado para cada tópico. (LEMOV, 2016, p. 28).

Nesse sentido, as decisões concebidas pelos professores dependerão do norte a ser tomado por sua ação.

Em resumo, verifica-se, portanto, que as atividades de avaliação não se limitam a dar notas em alguns momentos determinados pela burocracia escolar. Trata-se, pelo contrário, de atividades complexas, contínuas, que tomam formas diversas; elas se baseiam em diferentes critérios e dão lugar a tratos significativos com os alunos, os pais, os administradores escolares e a sociedade em geral, pois, ao serem registradas, essas avaliações servem para comparações do rendimento das escolas. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 137).

Ademais, as falas dos professores sobre o que é *avaliar* ressaltaram a importância do “retorno” da avaliação do rendimento do aluno ao seu desempenho como docente, pontuando ora o *feedback* gerado pelos resultados dos alunos com relação aos objetivos motivados na organização do ensino, ora uma autoavaliação para a aprendizagem pessoal e profissional do professor.

Avaliar é verificar se o seu trabalho está tendo o resultado que você espera ou se não está tendo /.../, se a gente está seguindo a rotina /.../; avaliar é isso: é verificar

se eu estou conseguindo chegar aos resultados que eu quero [...]. Avaliar não está no sentido de punir, avaliar está no sentido de ajudar o outro a melhorar. A sua forma, a sua prática em sala de aula não está na função de apontar erros, mas sim de ajudar /.../, porque nos erros é que se aprende; é nos erros que cada ser humano se constrói. Independentemente de ser professores, nós estamos aqui no mundo, nós estamos no dia a dia dentro de um aprendizado, todo dia um aprendizado; que nesse aprendizado a gente possa ter esse olhar, um olhar de se reavaliar, de se avaliar como um todo [...]. Avaliar é determinar parâmetros; cada avaliação tem uma finalidade: no caso da do professor, a gente não vai apontar falhas, a gente aponta pontos a melhorar [...]. Principalmente avaliar é se autoavaliar, é você ter realmente quando você avalia algo e tem que se autoavaliar [...]. Você vê que avaliar o outro, avaliar a gente, é ver o que a gente está fazendo de bom e o que a gente está conseguindo melhorar /.../; é uma avaliação que estamos fazendo conosco, ou os outros nos avaliando, ou a gente se autoavaliando [...]. Avaliar eu acho assim: é você observar como eu me avalio geralmente; eu avalio a minha aula; eu apliquei, fiz aquilo, eu vou olhar o que teve de bom, o que foi sucesso e o que não teve sucesso. E o porquê então de avaliar é saber nortear o meu caminho, se vai dar certo, se não vai, o que foi que deu errado e reconstruir novamente [...]. Até mesmo para você ter um feedback de como é que eu estou, como é que eu estou agindo, será que isso aqui não está dando certo; para você ter até uma autocrítica. (P3; P4; P5; P6; P7; P10; P11).

As falas de P3, P5 e P10 trouxeram o significado de planejar com objetivos específicos, com o fito de que possam facilitar a análise avaliativa do próprio plano ou execução da aula. Portanto, a construção de objetivos que possam incidir em uma avaliação significativa de sua rotina cotidiana é basilar para a melhoria da própria organização do ensino. “Um objetivo eficaz deve ser escrito de forma que o seu sucesso em alcançá-lo possa ser medido, idealmente, logo depois da aula. Com essa avaliação, você mesmo pode entender o que funcionou e o que não funcionou na implementação do seu plano de aula” (LEMOV, 2016, p. 79). E o professor só se perceberá neste processo quando tiver autonomia de julgar e conceber os objetivos como parâmetros para avaliar o seu trabalho de ensino.

As falas de P4, P6, P7 e P11 remeteram à autocrítica e à melhoria da identidade e da profissionalidade docente por meio da avaliação diária e contínua. Nesse sentido, as falas dos professores ilustraram a autoavaliação.

Se um professor é responsável por seu desenvolvimento profissional, então ele ou ela deve decidir qual desenvolvimento é necessário. O indivíduo deve assumir o encargo de avaliar as necessidades dele ou dela e deve selecionar experiências que irão preencher essas necessidades. Desenvolvimento profissional para professores, como a função análoga em outras profissões, é um procedimento imposto profissionalmente e autoadministrado. (WISE; GENDLER, 1990, p. 384, traduziu-se)⁵⁵.

⁵⁵ No original: “If a teacher is responsible for his or her professional development, then he or she must decide what development is necessary. The individual must assume the burden of evaluating his or her needs and must select experiences which will fill those needs. Professional development for teachers, like the analogous function in other professions, is a professionally imposed and self-administrated procedure” (WISE; GENDLER, 1990, p. 384).

Todavia, as formas de avaliação de que se tem referência em contexto nacional servem apenas para um desenvolvimento profissional articulado à progressão na carreira, com uma suposta proporção financeira agregada (tendo em vista a classificação dos professores em determinado nível e classe para a manutenção da percentagem do ajuste financeiro), conforme percebido no subtópico 2.2 deste trabalho. Essas formas de avaliação contribuem para uma cultura tradicional de avaliação, somando valor a aspectos profissionais referentes a apenas uma parte da profissionalização docente.

Nesse sentido, a cultura avaliativa em torno do perceber a avaliação – em específico, a avaliação docente – deve ser construída a partir de uma prática em que se assegure a função da avaliação e seus propósitos formativos ao desenvolvimento pessoal e profissional do *ser* professor.

Para construir uma cultura avaliativa é importante que a avaliação se assuma como uma prática quotidiana que todos realizam, que afecta a instituição no seu conjunto, não para sancionar e controlar, mas para melhorar e potenciar o desenvolvimento dos seus membros. Desta forma, a avaliação não poderá reduzir-se a uma prática que realizam uns (com autoridade e poder) sobre outros, mas um processo reflexivo, sistemático e rigoroso de questionamento sobre a realidade, que deve atender ao contexto, considerar globalmente as situações, atender tanto ao explícito como ao implícito e reger-se por princípios de validade, participação e ética. (ALVES; MACHADO, 2010, p. 94).

Assim como Alves e Machado (2010) asseveram para o contexto português, aqui também há semelhanças, de acordo com o que foi proposto na seção 2, nos subtópicos 2.2 e 2.3, “[...] daí que, para os professores, a avaliação do desempenho seja um tema central, por ser um tema de difícil consensualidade e pela existência de uma débil cultura de avaliação, nomeadamente no nosso país”.

Ao entender a identidade docente segundo as características da personalidade, espacialidade e profissionalidade, a propositiva de avaliação desse profissional versa sobre aspectos formativos. A observação das dimensionalidades do percurso formativo docente para uma política de Estado, por exemplo, compreende uma prática avaliativa cujo desempenho docente seja ponderado, congregando dados que justifiquem as devidas mudanças curriculares, organizacionais e formativas, apesar de esses dados serem vislumbrados em fatores mais extrínsecos à prática docente.

Considerando então uma reflexão sobre as atividades profissionais do professor, bem como sobre o seu *dirigir-se a* correspondente à sua constituição de *ser professor*, a avaliação, sob a perspectiva formativa – avaliação da prática docente –, deve ser observada. Cabe ressaltar que ambas as avaliações se complementam para um cotidiano de *Dasein* em

sua práxis, pois manifestam características constituintes de um sujeito que, de forma intrínseca (profissionalidade) e extrínseca (profissionalismo), se manifesta no mundo.

O compreender deste trabalho a respeito da visão de uma avaliação remetida aos aspectos da quarta geração (GUBA; LINCOLN, 1989) corrobora uma visão emancipatória e formativa de avaliação docente. Contudo, entender a perspectiva dos sujeitos atinente a uma avaliação que indique e regule a sua melhoria profissional compreende princípios para se construir uma avaliação de desempenho docente com foco na melhoria da práxis desses sujeitos.

5.4.2 Os princípios norteadores de uma avaliação de desempenho

“A interpretação se funda cada vez num ver-prévio que ‘recorta’ no ter-prévio aquilo que fica sujeito a uma determinada interpretação.” (HEIDEGGER, 2012, p. 427).

A compreensão dos sujeitos investigados em torno de uma avaliação docente perpassa pela vivência que eles têm sobre os processos, que, mesmo não sendo assim denominados, tratam da análise e do tipificar do desenvolvimento profissional. A interpretação dos sujeitos quanto aos princípios que podem permear uma avaliação da sua prática (ou do seu trabalho) e uma avaliação do seu desempenho se especifica em maior parte nos critérios elencados a cada um dos tipos.

Figura 15 – Unidades de análise da subcategoria dos princípios norteadores de uma avaliação de desempenho



Fonte: Elaboração própria (2019).

A diferença entre a avaliação do trabalho do professor, a qual será distinta da prática, e do seu desempenho evidencia-se pela experiência que eles já vivenciam no município.

Tem essa no final do ano, que chama avaliação de desempenho, que a gestão faz [...]. Essa autoavaliação passa pelo coordenador pedagógico e pela diretora, e eles estão avaliando também, e essa avaliação é levada para a secretaria de educação, então existe essa autoavaliação do professor com a avaliação do diretor, da diretora da escola que ela vai; esse material vai para a avaliação de desempenho do professor [...]. Tem uma avaliação que o nome é desempenho, ela acontece anualmente, os gestores que ficam a cargo, lógico, de fazer essa avaliação durante o ano /.../, aí no município também é através da escola, que repassa essa avaliação de desempenho até dentro do plano de cargos e carreiras do magistério, dentro do município /.../; ela vai contar para subsidiar depois um percentual no aumento de salário [...]. A gente tem a pontuação [...]. Há no município não sei o que do desempenho, é que eu cheguei agora como efetiva, eu era contratada; quando você é contratada, você não passa por essa seleção de desempenho /.../; tem uma questão de nível que remunera financeiramente /.../, vem uma ficha para as escolas, que algumas escolas a direção faz e você faz todinho, te dá as notas de como eu já trabalhei na escola, e você olha as notas que ela deu e você assina concordando com as notas que ela deu ou não, e tem outras que o diretor chama você para conversar e vai falando ponto por ponto, e você diz qual nota você daria; ele vai dizer se concorda ou não para entrar em uma nota; tem essa avaliação assim dessa forma e tem também uma avaliação que é a avaliação se você tem pós, mestrado, doutorado, aí conta também como um agradozinho [...]. Ela é de certificado, de formação /.../, e uma avaliação que é feita pelo gestor e pelo coordenador que muitas vezes esse gestor ele não está realmente lhe acompanhando em sala de aula, então, quando ele não faz esse acompanhamento em sala de aula, fica o vazio [...]. A gente faz uma no final do ano /.../; ela vem olhando como é que andam os trabalhos, como é que você vai agindo em relação à ética, várias coisas. (P3; P4; P5; P8; P9; P10; P11).

Pela fala dos docentes, é possível notar que nem todos entendem a sistematização dessa avaliação ou parecem não a operacionalizar mentalmente em um único processo. Há professores, como P4 e P9, que separam os processos de avaliação – a dos fatores subjetivos (FAD 02) e a dos fatores objetivos (FAD 03). Há professores que apenas descrevem parte da avaliação com foco nos fatores subjetivos que demandam a avaliação pelo gestor da escola, como P3, P5, P8, P10 e P11.

Constatou-se que o processo de avaliação de desempenho não é entendido em sua plenitude do ponto de vista dos docentes investigados, isso contribui para uma política de avaliação ainda não constituída no município, uma vez que:

[...] a aplicação de qualquer política, incluindo a avaliação de professores, representa uma constante interação entre os diversos objectivos que persegue a política educativa e as normas e procedimentos estabelecidos, a negociação entre os diferentes grupos, a eleição de valores e o contexto institucional local. O processo de aplicação e as características organizacionais locais, tais como o clima institucional, as estruturas organizativas, os processos políticos locais, o grau de experiência e o estilo de liderança podem constituir-se em elementos críticos quando se determina o êxito de uma política na consecução dos seus propósitos: se é verdade que a avaliação é influenciada por uma diversidade de factores, também é verdade que ela influencia as escolas e o ensino. (ALVES; MACHADO, 2010, p. 90-91).

Conforme o subtópico 2.3.1, revelado também nas falas dos sujeitos, a avaliação de desempenho docente no município de Horizonte tem a função de permitir ao professor

galgar níveis na carreira que está apto a alcançar. A partir de critérios estabelecidos em uma avaliação de pessoal, comparada às instituições de forma geral, esta avaliação não considera aspectos específicos da função docente e instituição escolar. Desse modo, a insatisfação por alguns docentes do processo avaliativo se afirma seja na não compreensão da pontuação, seja nos critérios, seja na forma dessa avaliação.

Já fui avaliada por coordenadora: entrar na minha sala para ver minha aula e ficar lá a aula quase toda para ver. É um instrumental semelhante; eu tenho quase certeza que é o mesmo instrumental; o mesmo instrumental que o formador usa o coordenador usa também [...]. É interessante que seja reformulada como foi discutido certo ano anterior e talvez esse ano ou nos próximos anos ela passe a ter uma reformulação para atender melhor aos professores ou para avaliar melhor os pontos a melhorar dos profissionais [...]. Essa pontuação, na verdade, vários professores questionam a forma como são avaliados, sabe. Eu acho que precisa ter uma mudança, uma forma de avaliar melhor, e até desestimula os professores [...]. Conta também como um agradozinho, mas é tão pouco que muita gente só faz a pós, porque da pós para o mestrado acho que são uns 3% só, então acaba desmotivando as pessoas [...]. Muitas vezes, esse gestor ele não está realmente lhe acompanhando em sala de aula, então, quando ele não faz esse acompanhamento em sala de aula, fica o vazio /.../, ele não sabe como eu atuo em sala de aula, porque não tem esse acompanhamento. (P3; P5; P8; P9; P10).

O entendimento dessa avaliação sob o ponto de vista da CAP é equivalente ao estudo documental apresentado no tópico 2.3.1 deste trabalho:

Essa avaliação ela é feita pelo gestor da escola, é avaliação de desempenho que o servidor passa durante o ano letivo e ao final do ano ele recebe um FAD, que é um instrumento com diversos aspectos; ele lê esse instrumento, ele é avaliado, eu acredito que cada gestor faz do seu jeito uma entrevista, ele atribui nota, reflete junto ao funcionário a sua prática durante aquele ano e pontua com notas, dá notas. Concomitante a esse documento que a gente chama de avaliação subjetiva, ele tem também a avaliação de pontos, que ele faz através de cursos que ele tem a cada um ano; ele tem que fazer três cursos de determinada carga horária /.../, três cursos de 40, três cursos de 60, três de 100, vai variando de acordo com o nível de funcionário que está sendo avaliado, que tem avaliação para técnico-administrativo, tem avaliação para professor, avaliação para diretor, coordenador /.../; ele vai concorrer e, a cada três anos e meio, ele evolui, ganha uma ascensão financeira através dessa avaliação, então ele vai pontuando /.../; tem pessoas que não conseguem fazer nenhum, então vão ficando para trás com relação aos demais.

Na fala de CAP é possível apreender uma visão maior de mérito diante da pontuação obtida nos critérios objetivos e subjetivos da avaliação, ressaltando a visão de “competição”, tendo em vista que nem todos são contemplados no valor adicional à remuneração.

Veem-se, então, reflexos de uma política de bonificação, cuja avaliação docente está atrelada a uma remuneração ou gratificação, sem o devido *feedback* necessário, seja ao próprio professor, seja à constituição de políticas públicas que auxiliem o seu desenvolvimento profissional (BONAMINO; SOUSA, 2012; CASSETARI, 2012).

As lógicas de controle e emancipação que perpassam pelos conflitos de currículos, processos de ensino e de aprendizagem também o fazem pelo processo avaliativo. As de controle estão assentadas em uma visão externa, de controle social e de responsabilização; já as de emancipação permeiam o aspecto interno, de desenvolvimento, reflexividade, criticidade (ALVES; MACHADO, 2010).

Ao assemelha-se mais à lógica de controle, as políticas brasileiras estabelecidas nos dias atuais em torno de uma avaliação docente se associam mais aos aspectos de uma avaliação somativa do que formativa, tendo em vista as decisões asseguradas a partir delas (SCRIVEN, 2013). Numa proposta formativa, “[...] a avaliação da profissionalidade dos professores deveria avaliar o seu domínio das competências profissionais, o seu nível de apropriação da cultura profissional e o seu nível de integração da identidade profissional” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 36). Desse modo, os propósitos avaliativos relacionados à melhoria e desenvolvimento profissional inviabilizam-se nos aspectos somativos dos sistemas de avaliação de desempenho docente brasileiros.

Portanto, a avaliação docente entendida como contributo à práxis pedagógica deve compor-se dos pilares que se relacionam e se completam, tais como: a cognição – sustentar-se no decurso da profissionalidade docente; a observação – apoiar-se em um conjunto de elementos instrumentais que assegurarão os indicativos das aprendizagens docentes; e a interpretação – basear-se em critérios de referência de um modelo de desenvolvimento profissional que serão utilizados para a análise dos indicativos recolhidos (NRC, 2001 *apud* TARDIF; LESSARD, 2014).

Portanto, os princípios aqui propostos se dão na intenção de que essa avaliação de desempenho docente possa ser revista a fim de contemplar, em caráter de carreira, o justo progresso dos professores, relacionando-se a um modelo de avaliação docente pautado na quarta geração, de aspectos emancipatórios, com uma metodologia hermenêutica – a mesma no devolver dos dados analisados neste trabalho. É aquela que se preocupa com os conceitos, demandas e preocupações do público avaliado. Assim, a presente subcategoria será desenvolvida a partir de duas unidades de sentido: o desenho da avaliação de desempenho docente e o valor da avaliação de desempenho docente.

No desenho da avaliação docente, o tipo e a periodicidade das avaliações são comuns, nesse sentido serão dispostos apenas uma vez na subcategoria 5.4.2, dos princípios da avaliação do desempenho docente.

5.4.2.1 O desenho da avaliação de desempenho docente

Esta subunidade de sentido traz, a partir da oficina de trabalho evidenciada na seção 4 deste trabalho, as sistematizações das definições de importância e prioridade pelos professores partícipes dos itens significativos de um desenho de avaliação do desempenho docente.

Na subunidade de desenho da avaliação do desempenho docente, consideraram-se os seguintes aspectos: tipo de avaliação⁵⁶, período da avaliação⁵⁷, função da avaliação e princípios e critérios da avaliação. Para tanto, os aspectos “tipo” e “período” da avaliação também foram os mesmos evidenciados nas falas dos professores quando indagados sobre como seria uma avaliação da sua prática docente.

5.4.2.1.1 Quanto ao tipo de avaliação

Nas falas dos sujeitos apareceram quatro tipos de avaliação: avaliação nacional ou por conselho regulamentador da profissão, avaliação da prática do professor (observação), avaliação pela instituição escolar e autoavaliação. Destas, aquela mais destacada para a sua não consecução foi a primeira, cuja avaliação dependeria de um conselho regulamentador, realidade distante do contexto brasileiro. Em contrapartida, aquela mais destacada para o seu desenvolvimento foi a autoavaliação, seguida da avaliação da prática do professor (por meio da observação) e da avaliação pela instituição escolar.

De acordo com o Quadro 17, percebeu-se que, apesar de a maioria ter demarcado não obrigatório ou não desejável (NO/ND) para a avaliação nacional ou por conselho regulamentador (1.1) e avaliação da prática do professor (observação) pelos formadores da secretaria (1.2.1), a minoria que demarcou como obrigatória (O) ou desejável (D) elencou uma prioridade intermediária. Ou seja, apesar de existirem mais marcações no NO/ND, as marcações em O e D trouxeram prioridade ao item sugerido.

Quadro 17 – Sistematização do desenho de avaliação docente – Tipo

(continua)

1	Tipo de avaliação	Importância	Prioridade
1.1	Avaliação nacional ou por conselho regulamentador da profissão	Não obrigatório/ Desejável	Intermediária a alta
1.2	Avaliação da prática do professor (observação)	Desejável	Intermediária
1.2.1	Por formadores da secretaria	Não obrigatório/Desejável	Intermediária

⁵⁶ Equivalente à avaliação do desempenho docente e da prática docente.

⁵⁷ Equivalente à avaliação do desempenho docente e da práxis docente.

Quadro 17 – Sistematização do desenho de avaliação docente – Tipo

(conclusão)

1	Tipo de avaliação	Importância	Prioridade
1.2.2	Por avaliadores externos	Desejável	Intermediária
1.3	Avaliação pela instituição escolar	Desejável	Intermediária
1.3.1	Pelo núcleo gestor	Desejável	Intermediária
1.3.2	Pelos pais	Não obrigatório/Desejável e Desejável	Intermediária
1.3.3	Pelos alunos	Desejável	Intermediária
1.4	Autoavaliação	Desejável	Intermediária a alta

Fonte: Elaboração própria (2019).

Apenas o item da avaliação institucional pelos pais (1.3.2) foi igualado quanto ao número de marcações em NO/ND e O somado ao D, e sua prioridade foi intermediária, considerando que, apesar do não consenso da avaliação dos pais, os professores a reconheceram como necessária dentro do contexto institucional.

Vamos colocar assim: a avaliação ela pode acontecer agora, o nível que, digamos assim, a intensidade que ela vai ter dentro da participação /.../; o pai ele vem só uma vez no meio do ano; a avaliação dele é com peso um, entendeu, mas ele pode dar a opinião dele, não pode cercear o direito dele [...]. Como ele vai avaliar um profissional, uma pessoa que ele não sabe quem é, não vai a pelo menos uma reunião, e ele também vai se mostrar no papel de avaliador, como é que eu posso avaliar o professor do meu filho se eu não fui a uma reunião? (P1, P4*)⁵⁸.*

Os professores discutiram a esse respeito e deliberaram sobre os pesos que poderiam ser dados: peso cinco para o núcleo gestor; peso um ou dois para os pais; e peso dois ou quatro para os alunos. Em comparação à prática de avaliação docente de Ontário (Canadá), Tardif e Faucher (2010, p. 47) expressam que, “[...] na avaliação da profissionalidade dos professores, as observações e as intenções das pessoas – directores, colegas, conselheiros ou orientadores pedagógicos, pais, alunos, etc. – envolvidas neste processo de avaliação devem ser ponderadas, umas em relação às outras”. Faz sentido que os pesos dos atores avaliadores sejam divididos a partir da função do desenho avaliativo a ser determinada, constatando características, especificidades e presença desses atores no ambiente próprio do trabalho docente.

Contudo, expressam-se como formas desejáveis de avaliação: a autoavaliação, a avaliação da prática do professor (por meio da observação) por avaliadores externos e a avaliação pela instituição escolar pelo núcleo gestor e alunos. A autoavaliação como meio para a melhoria profissional concebe o portfólio como instrumento capaz de gerar informações substanciais sobre a prática docente e com ela a reflexão.

O portfólio é frequentemente concebido como um dossiê que permite a autoavaliação, o que incentiva a prática reflexiva durante o percurso de

⁵⁸ A codificação dos professores que participaram da oficina de trabalho recebeu uma nova ordem, sinalizada pelo asterisco.

profissionalização e de profissionalidade. Além disso, pede-se à pessoa para identificar os seus pontos fortes, as suas lacunas e os seus pontos fracos. Numa perspectiva de apoio à profissionalidade aos percursos de desenvolvimento contínuo, a identificação dos seus pontos fortes, das suas deficiências e fraquezas é uma base muito importante para orientar a sua formação contínua e o seu desenvolvimento profissional. (TARDIF; FAUCHER, 2010, p. 49).

A autoavaliação, como forma de conhecer o docente e a sua visão sobre si e seu trabalho, é uma ferramenta de reconhecer-se e aprimorar-se no avanço de um sujeito reflexivo, além de contribuir significativamente à formação continuada, ensejando caminhos para as possíveis dificuldades dos professores.

A observação, como mecanismo de avaliação da prática docente, deve ser considerada com base em critérios claros e objetivos, tanto do ponto de vista do avaliador como do avaliado. A insatisfação dos professores investigados a respeito da observação em sala de aula pela CAP parece determinar-se pela falta de conhecimento do que é a observação, quais critérios são identificados, se há recursos dos professores à decisão dos avaliadores (formadores da secretaria).

Hoje em dia as formadoras vão para sala assistir aula, e aí elas não avaliam o que a criança aprendeu, se a criança aprendeu, se eu passei o conteúdo, não. O que elas vão avaliar? Elas vão avaliar a minha didática baseada no lúdico, se eu brinquei, se eu não brinquei, se eu cantei, se eu não cantei, eu não concordo [...]. A gente sabe que eles podem aparecer para visitar as salas; geralmente o período a gente fica sabendo, porque, quando eles aparecem numa escola, às vezes os professores espalham, aí ficamos todos naquela expectativa de que a qualquer hora eles podem aparecer [...]. O único tipo de avaliação que veio é que vêm os formadores da secretaria e avaliam /.../ aquilo que foi planejado nas rotinas, se tal qual o que foi aplicado, porque eles querem unificar. (P2; P3; P6).

No entanto, houve professores satisfeitos em poder discutir, debater, receber críticas e sugestões sobre a sua prática.

Aqui já vieram duas vezes, eu achei bom. Vieram uma vez na turma da manhã e uma vez na turma da tarde; eu quase não deixo ela ir embora /.../, porque é tão bom, assim, um momento diferente, e os meninos amam quando chega pessoa de fora [...]. As nossas formadoras elas algumas vezes vêm na sala, verificam, passam um momento com a gente nas salas e, quando elas veem algo que você poderia melhorar, elas falam para gente. (P1; P7).

Percebe-se, na fala dos professores, pouco esclarecimento sobre a funcionalidade da observação do acompanhamento pedagógico relacionada às formações continuadas. De acordo com a CAP, o objetivo não é ser uma avaliação sistemática do professor, mas analisá-lo para melhor auxiliá-lo na construção e execução da rotina:

Eu não considero ainda uma avaliação da prática docente; a gente chama de acompanhamento pedagógico, que avalia de certa forma. O professor acaba se sentindo avaliado; tem professor que gosta, que recebe muito bem, que acolhe as

sugestões, porque na hora já é feito o feedback, faz o acompanhamento, professor senta, conversa, recebe um feedback da prática, tira dúvidas, trocam sugestões, orientações, e alguns se sentem avaliados, outros se sentem aliviados por receberem aquele acompanhamento pedagógico; é muito relativo.

Com isso, percebe-se que a cultura da avaliação incide fortemente sobre uma prática coletiva, de sapiência de todos os envolvidos, com desenho e valor avaliativos definidos a partir da função ou do objetivo que se deseja alcançar com uma avaliação de desempenho ou da prática docente. Tendo como objetivo maior o aprimoramento da organização do ensino, a observação pela CAP gera um *feedback* ao professor baseado em um instrumental (Anexo C) construído em coletivo pelos próprios professores e formadores:

Geralmente o formador ele se reúne com o grupo; do 1º ao 5º tem um tipo de instrumental; 6º ao 9º tem outro. 1º ao 5º ele faz um instrumental em observação de ambiente de aprendizagem; ele observa o ambiente da sala, como é que está organizado, a postura do professor, a conduta, o tratamento com as crianças, a rotina, como é que ele está trabalhando a rotina, o conteúdo, são tópicos; eles vão utilizando aquele instrumento, observando, e a maioria faz uma autoavaliação junto com o professor quando termina; no feedback ele vai pontuando e ele vai dizendo: 'É, eu achei isso, eu achei isso'. O próprio professor vai dizendo sobre a própria prática, se gostou ou não.

Constatou-se que os aspectos contidos no instrumental de observação são apenas indicadores da escrita do observador, os critérios estão de fato estipulados na fala da CAP, ao denominar o ambiente de aprendizagem, a postura e conduta docente, a rotina e sua execução como pontos-chave para uma reflexão conjunta ao professor. Porém, percebeu-se que apenas esses critérios não contemplam uma reflexão da melhoria profissional do professor, tendo em vista outros critérios que são intervenientes da sua prática (ALVES; MACHADO, 2010; WISE; GENDLER, 1990).

Os docentes investigados também discutiram e sugeriram outra opção à avaliação da prática do professor pela observação dos colegas em sala, ou seja, dos seus pares. Gonçalves (2010, p. 71) aponta que a prática da observação “[...] possibilita que, através da indagação sistemática da prática, seja promovida a partilha de ideias e experiências entre colegas apontados no combate ao insucesso acadêmico”. Com isso, o compartilhamento das práticas em sala de aula pelos pares torna-se objeto de uma aprendizagem colaborativa e ao mesmo tempo assegurada na confiança de que o observador-avaliador é aquele que partilha do mesmo contexto, dos intervenientes socioculturais daquela comunidade escolar.

E, por fim, a avaliação institucional, realizada pelos gestores ou pelos alunos, é uma forma de considerar os diferentes olhares sobre o fazer docente, além de possibilitar uma integração maior entre a função da escola e a função docente. No entanto, a avaliação pelo

núcleo gestor, que incide sobre a melhoria da escola, deve ser cuidadosamente planejada, tendo em vista a *expertise* ou tempo para avaliação que os gestores ainda não têm (WISE; GENDLER, 1990). Tardif e Faucher (2010, p. 50) consideram os questionários instrumentos adequados para “[...] se consultarem os pares da mesma comunidade de prática, os alunos e os pais”. Porém, há que se discutirem a intenção de utilização dos dados dos questionários, a tipologia das perguntas e os seus objetivos.

5.4.2.1.2 Quanto ao período da avaliação

O período da avaliação foi destacado nos seguintes itens: quinzenal, semanal, mensal e anual. Apenas os itens mensal e anual foram destacados com maior ênfase à importância e prioridade.

Quadro 18 – Sistematização do desenho de avaliação docente – Período

2	Período da avaliação	Importância	Prioridade
2.1	Avaliação quinzenal	Não obrigatório/Desejável	Intermediária
2.2	Avaliação semanal	Não obrigatório/Desejável	Intermediária
2.3	Avaliação mensal	Obrigatório e Desejável	Intermediária
2.4	Avaliação anual	Obrigatório	Alta

Fonte: Elaboração própria (2019).

Em discussão, os professores investigados propuseram na oficina a opção semestral, tendo em vista um intervalo de tempo para mudança naquela turma de atuação.

Porque a semestral tem como você mudar /.../, porque, assim, eu participei de muitas anuais e tinham as bimestrais, que os alunos avaliavam o professor, como é que eles avaliavam; o aluno avaliava o professor conforme o ano, então a gente elaborava os itens empatia, essas coisas, e era só para tentar melhorar, não era para prejudicar /.../; um direcionamento para você tentar melhorar com a turma e funcionava. (P1).*

A avaliação docente no período semestral, de acordo com o docente, melhoraria a relação entre professor e aluno, tendo em vista um *feedback* do discente antes do final do ano letivo, proporcionando uma mudança naqueles aspectos que foram propostos ao aperfeiçoamento. Além disso, a avaliação em um intervalo maior que o anual foi sugerida também. A exemplo das avaliações dos outros países, o intervalo anual, além de destacado com alta prioridade e importância obrigatória, assevera um período que assiste a um progresso, uma evolução. Nos Estados Unidos, tem-se um intervalo de cinco anos; no Chile, de quatro anos; e, em Portugal, de dois em dois anos (ASSEAL; PAVEZ, 2008; NBPTS, 2015; PORTUGAL, 2008).

Ademais, outros períodos poderão ser norteados a partir da organização e sistematização de um sistema de avaliação docente, tendo em vista a sua função, seus instrumentos e interpretação, perpassando pela coletividade na construção deles.

5.4.2.1.3 Quanto à função da avaliação de desempenho docente

Considerando uma avaliação docente que assista à melhoria profissional do professor, mediante o conhecimento de sua identidade e profissionalidade, as funções sistematizadas a partir das falas dos professores investigados foram:

- Analisar a prática docente a partir da função da escola.
- Auxiliar a prática e formação profissional docente.
- Proporcionar práticas individuais e coletivas no trabalho docente.
- Aperfeiçoar conhecimentos e possibilidades de melhoria da prática docente.
- Estimar parcerias no aprimoramento das ações docentes.
- Equiparar a escola à organização com desenvolvimento de um produto a ser avaliado – aprendizagem mediada pelo professor.
- Potencializar a alteridade na prática docente mediante o singular contexto docente.

Nesse sentido, as características de personalidade, espacialidade e profissionalidade aparecem como contributo à melhoria da prática docente, seja advinda delas ou incorporando-as. Como função básica da avaliação, ressalta a melhoria da prática profissional, com isso aspectos diversos emergem e fazem-se reveladores do *ser* professor e seu contexto.

De acordo com o Quadro 19, os itens foram assinalados na sua maioria como desejáveis, considerando a visão prévia de avaliação do desempenho docente. Os professores foram atentos na incorporação dessas características que hoje não são relevantes no processo. Ademais, aquelas de prioridade alta foram as que se vincularam à prática docente a partir da função da escola, da formação profissional e da coletividade.

Quadro 19 – Sistematização do desenho de avaliação de desempenho docente – Função

3.2	Avaliação do desempenho docente	Importância	Prioridade
3.2.1	Analisar a prática docente a partir da função da escola	Desejável	Alta
3.2.2	Auxiliar a prática e formação profissional docente	Desejável	Alta
3.2.3	Proporcionar práticas individuais e coletivas no trabalho docente	Desejável	Alta
3.2.4	Aperfeiçoar conhecimentos e possibilidades de melhoria da prática docente	Desejável	Intermediária
3.2.5	Estimar parcerias no aprimoramento das ações docentes	Desejável	Intermediária
3.2.6	Equiparar a escola à organização com desenvolvimento de um produto a ser avaliado – aprendizagem mediada pelo professor	Não obrigatório/ Desejável e Desejável	Intermediária a Alta
3.2.7	Potencializar a alteridade na prática docente mediante o singular contexto docente	Desejável	Intermediária

Fonte: Elaboração própria (2019).

O item equiparar a escola à organização com desenvolvimento de um produto a ser avaliado (3.2.6) foi destacado com importância NO/ND e D, pela proximidade das marcações dos professores, revelando apenas uma unidade de diferença entre elas. E, quando elencada como desejável, a prioridade se caracterizou de intermediária a alta, com intervalo de 3 a 4. Nesse item, os professores em discussão sugeriram a mudança do verbo “equiparar” por “estimular”, cuja função da avaliação seria estimular a escola como uma organização que desenvolve um “produto” a ser avaliado.

Enquanto o trabalho de um operário ou um artesão se incorpora, dia após dia, ao objeto que eles trabalham, o resultado do trabalho docente não permite ver tão facilmente os esforços dos professores: o aluno passa ou não passa, mas essas ‘mensurações’ apenas dizem se os objetivos gerais e abstratos foram ou não atingidos, baseando-se na *performance* média e padronizada de todos os alunos e ocultando o processo concreto do trabalho realizado. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 224).

Nesse sentido, do entendimento da função da escola e da prática docente a partir dela emergem a interpretação da natureza do trabalho docente e sua contextualização sócio-histórica, o que redonda nos pressupostos a serem considerados numa avaliação de desempenho docente.

5.4.2.1.4 Quanto aos princípios e critérios da avaliação de desempenho docente

Tendo como foco a carreira profissional e o avanço de níveis em um plano, a avaliação de desempenho docente no município deve considerar alguns princípios e critérios deliberados pelos professores investigados, de acordo com o Quadro 20:

- A avaliação deve possuir representatividade da comunidade escolar (núcleo gestor, pais e alunos).
- A avaliação de desempenho deve se basear nos documentos legais (MEC, Seduc, SMH) sobre o trabalho docente.
- A avaliação de desempenho deve ser acompanhada por uma equipe multiprofissional.
- A avaliação de desempenho deve considerar o trabalho docente flexível às demandas de aprendizagem dos alunos.
- A avaliação de desempenho deve considerar os resultados de aprendizagem dos alunos.
- A avaliação de desempenho deve considerar o contexto sociocultural da instituição escolar.

- O perfil e formação docente, as competências profissionais, as ações ou atividades a desenvolver na instituição escolar e o aprimoramento dos estudos e formação continuada são dimensões a serem avaliadas.

Percebe-se que os professores investigados delinearão uma avaliação de desempenho docente que especificasse a natureza do seu trabalho, agregando tanto as competências profissionais quanto as pessoais e inter-relacionais.

De acordo com a dinâmica da oficina, as escolhas dos sujeitos diante desses itens se portaram como Desejáveis em sua maioria, com exceção do item “a avaliação de desempenho deve ser acompanhada por uma equipe multiprofissional” (4.2.3). Nesse item, houve diferença de apenas uma marcação entre NO/ND e D, no entanto, ao somar as marcações em O e D, estas ultrapassaram aquelas em NO/ND, sendo, portanto, necessárias para a maioria.

Além disso, as prioridades elencadas foram de intermediárias a altas, obtendo maior atenção aos aspectos: representatividade da comunidade escolar e dimensões a serem avaliadas, o que indica atenção aos critérios de desenho dessa avaliação docente tanto baseados nas ponderações de peso aos atores representativos (pais, alunos, gestão) quanto baseados nas características propriamente ditas do trabalho docente observadas.

Quadro 20 – Sistematização do desenho da avaliação de desempenho docente – Princípios e critérios

4.2	Avaliação do desempenho docente	Importância	Prioridade
4.2.1	A avaliação deve possuir representatividade da comunidade escolar	Desejável	Alta
4.2.1.1	Por núcleo gestor	Desejável	Alta
4.2.1.2	Por pais	Desejável	Alta
4.2.1.3	Por alunos	Desejável	Alta
4.2.2	A avaliação de desempenho deve se basear nos documentos legais (MEC, Seduc, SMH) sobre o trabalho docente	Desejável	Intermediária
4.2.3	A avaliação de desempenho deve ser acompanhada por uma equipe multiprofissional	Não obrigatório/ Desejável e Desejável	Alta
4.2.4	A avaliação de desempenho deve considerar o trabalho docente flexível às demandas de aprendizagem dos alunos	Desejável	Intermediária
4.2.5	A avaliação de desempenho deve considerar os resultados de aprendizagem dos alunos	Desejável	Intermediária
4.2.6	A avaliação de desempenho deve considerar o contexto sociocultural da instituição escolar	Desejável	Intermediária
4.2.7	Dimensões a serem avaliadas	Desejável	Alta
4.2.7.1	Perfil e formação docente	Desejável	Alta
4.2.7.2	Competências profissionais	Desejável	Alta
4.2.7.3	Ações ou atividades a desenvolver na instituição escolar	Desejável	Alta
4.2.7.4	Aprimoramento dos estudos e formação continuada	Desejável	Alta

Fonte: Elaboração própria (2019).

Com relação à discussão do grupo docente em torno desses aspectos, salienta-se a necessidade de incorporar o termo “diagnóstico que professor faz em sala de aula” ao item 4.2.5, da consideração dos resultados de aprendizagem dos alunos na avaliação de

desempenho docente. Esse seria elemento essencial, tendo em vista a natureza do “objeto de trabalho” docente; quando se caracterizam avaliações cuja credibilidade docente perpassa como fruto do seu trabalho, há menos insatisfação por parte deles (CARVALHO, 2014). A insatisfação ocorre quando é apenas o desempenho dos estudantes nas avaliações externas o único critério de avaliação compósito na do professor (ZATTI, 2017).

Ressalta-se que uma avaliação que prevê o avanço na carreira deve pautar-se em padrões de competência, portanto deve considerar as atribuições básicas incorporadas à função docente (HORIZONTE, 2002b). Tais como aquelas apresentadas pela *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) e por Ontário, as competências docentes devem vincular-se ao ensino como principal atributo dos professores do Ensino Fundamental (TARDIF; FAUCHER, 2010; WISE; GENDLER, 1990).

Os critérios deliberados no município ainda não atendem às características do trabalho docente diante do ensino, quais sejam: “[...] formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas e pedagógicas [...] num único saber integrador, situado e contextual” (ROLDÃO, 2007, p. 98). Com isso, reflete-se sobre as atribuições ressaltadas no estatuto do município de Horizonte, aquelas dispostas nas dimensões a serem avaliadas pelos professores e naquelas do quadro de competências da NBPTS (2016), que, de acordo com Tardif e Faucher (2010), melhor respondem à caracterização do trabalho docente.

Quadro 21 – Comparativo das dimensões x atribuições x proposições-chave para avaliação de desempenho dos professores

Dimensões para a avaliação de desempenho (professores investigados)	Atribuições da função de professor do estado de Horizonte (2002b)	Proposições-chave para certificação docente do NBPTS (2016)
Perfil e formação docente	Zelar pela aprendizagem dos alunos	Interesse pelos alunos e suas aprendizagens
Competências profissionais	- Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor desempenho - Ministras os dias letivos - Participar de momentos da avaliação de desempenho	Conhecimentos profissionais
Ações ou atividades a desenvolver na instituição escolar	- Participação no plano político-pedagógico da escola e elaboração de plano de trabalho conforme a proposta pedagógica da instituição - Fiscalizar a administração dos recursos materiais e financeiros a cargo da escola	Prática profissional
Aprimoramento dos estudos e formação continuada	Atualizar-se	Aperfeiçoamento profissional contínuo
-	Participar de ações da instituição de ensino junto à comunidade escolar	Liderança nas comunidades de aprendizagem

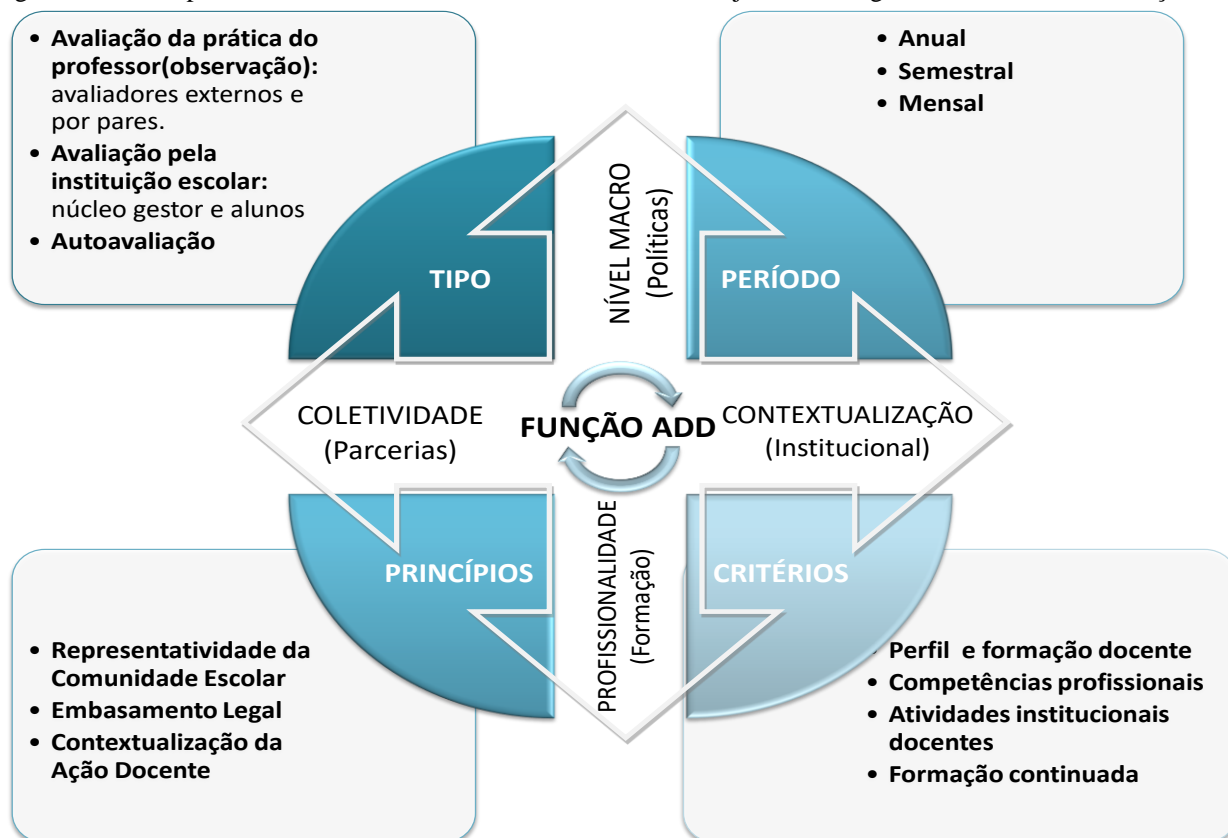
Fonte: Elaboração própria (2019).

Das dimensões relatadas pelos professores investigados, apenas uma faz-se ausente em comparação com as atribuições da função docente (HORIZONTE, 2002b) e das proposições-chave para professores (NBPTS, 2016): a participação como membro na comunidade escolar.

Enfim, a relação com os alunos se insere num contexto escolar e social, num ambiente mais global que pesa gravemente sobre sua natureza e sua qualidade. Sobre esse aspecto, questões como a violência, a pobreza, as transformações do tecido social e cultural são fatores importantes geralmente invocados pelos professores. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 162).

O “dever ser” docente ocupa-se também do desenvolvimento de atividades junto àqueles atores que participam do contexto escolar, sejam as famílias de seus alunos ou membros da comunidade; as atividades com que se relacionam viabilizam também o exercício do *ensinar*, do *mediar*, pelo professor. Além disso, quando observados os documentos regulatórios da formação docente, como as DCN apresentadas na seção 3 deste trabalho, a participação na comunidade escolar é atributo da prática docente, permeando uma regularidade dessa ação junto ao contexto do *ensinar*. Em suma, a figura a seguir sintetiza os princípios norteadores do desenho de uma avaliação de desempenho docente (ADD).

Figura 16 – Princípios norteadores de uma ADD de acordo com os sujeitos investigados – Desenho da avaliação



Fonte: Elaboração própria (2019).

5.4.2.2 O valor da avaliação de desempenho docente

O valor da avaliação de desempenho está relacionado ao mérito, estimando o atendimento aos padrões estabelecidos na profissão relacionada. No entanto, ao perceberem-se ausentes de um quadro de competências estipulados previamente, os professores manifestaram-se, tendo em vista os seus aprendizados em decorrência de um processo avaliativo.

O valor, neste caso, apresenta-se como os professores se avaliam, entendendo as seguintes subunidades de sentido: aspectos intrapessoais, interpessoais e institucionais. Todos esses aspectos foram ponderados como desejáveis e de alta prioridade. Além disso, considerando uma avaliação de desempenho que exige alguma pontuação, foram incorporados pelas falas de alguns docentes os conceitos de avaliação (escala a partir de algumas dimensões). Para essa escala, muitos docentes ou deixaram em branco ou responderam como NO e ND, expondo a insatisfação numa “rotulação” do seu desempenho, a exemplo das faixas de desempenho que a avaliação do município considera dos fatores subjetivos (Anexo A).

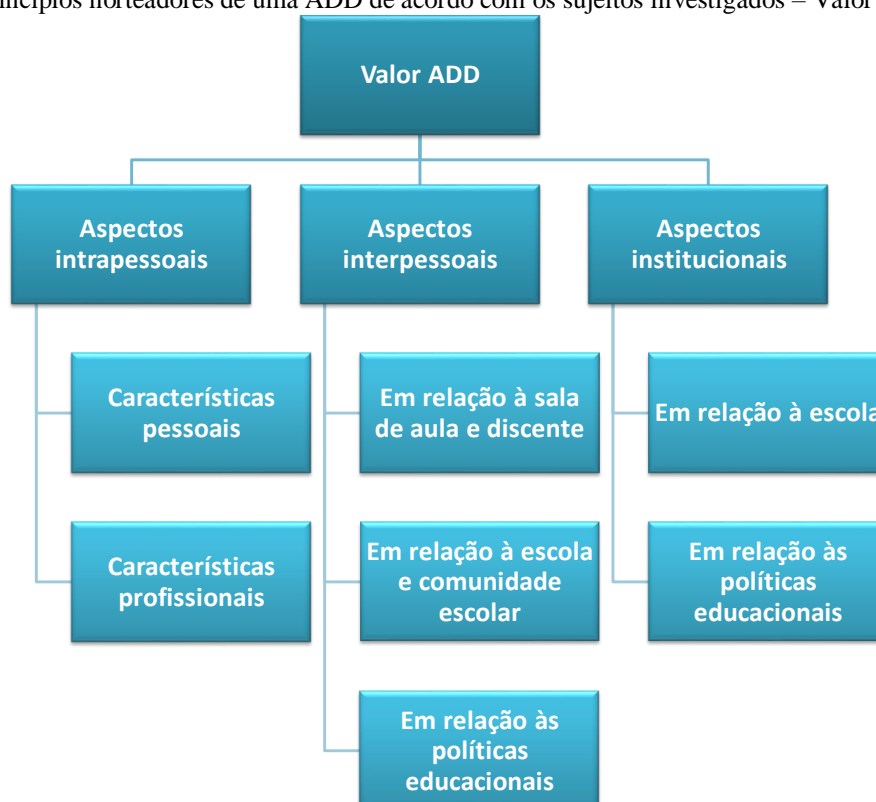
Quadro 22 – Sistematização do valor da avaliação de desempenho docente

2.1	Aspectos intrapessoais	Importância	Prioridade
2.1.1	Responsabilidade, esforço, dedicação e motivação para a prática profissional	Desejável	Alta
2.1.2	Possibilidade de mudança mediante a prática do cotidiano	Desejável	Alta
2.1.3	Reconhecimento de exigência e limites	Desejável	Alta
2.1.4	Caracterização como aprendiz e em formação na e da própria prática	Desejável	Alta
2.1.5	Anseio pela melhoria cotidiana	Desejável	Alta
2.1.6	Realização profissional inter-relacionada a vários fatores para além da estima pela profissão	Desejável	Alta
2.2	Aspectos interpessoais	importância	prioridade
2.2.1	Empatia com a comunidade escolar	Desejável	Alta
2.2.2	Apreensão das relações afetivas como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem	Desejável	Alta
2.2.3	Reflexão coletiva sobre a valorização da profissão	Desejável	Alta
2.2.4	Reconhecimento de troca de saberes entre:	Desejável	Alta
2.2.4.1	Professor - Aluno	Desejável	Alta
2.2.4.2	Professor - Professor	Desejável	Alta
2.2.4.3	Professor - Núcleo gestor	Desejável	Alta
2.2.4.4	Professor - Pais dos alunos	Desejável	Alta
2.2.5	Motivar o aluno para seu crescimento e desenvolvimento	Desejável	Alta
2.2.6	Reconhecimento do trabalho docente realizado na instituição escolar	Desejável	Alta
2.3	Aspectos institucionais	Importância	Prioridade
2.3.1	Conhecimento do público-alvo e realidade sociocultural	Desejável	Alta
2.3.2	Compreensão da função ou papel docente	Desejável	Alta
2.3.3	Reconhecimento da heterogeneidade docente	Desejável	Alta
2.3.4	Melhorias e investimento na capacitação profissional	Desejável	Alta
2.3.5	Reconhecimento da importância das novas tecnologias na educação e para o professor	Desejável	Alta
2.4	Conceito a ser avaliado	Importância	Prioridade
2.4.1	Escala de péssimo a ótimo (1 a 10)	Não obrigatório e Não desejável	Baixa

Fonte: Elaboração própria (2019).

Estas seriam aprendizagens mediadas por meio da avaliação; o despertar para a reflexão, a mudança, a transformação, e não somente de si como sujeito, mas das relações interpessoais e institucionais que se conectam à identidade docente, à sua atividade prática e ao seu caminho profissional – sua profissionalidade. Não há uma relação direta de tais valores com essas categorias descritas e detalhadas neste estudo, pois são inter-relacionadas e codependentes, tendo em vista a natureza e especificidade do trabalho docente. Em suma, a figura a seguir sintetiza os princípios norteadores do valor de uma ADD.

Figura 17 – Princípios norteadores de uma ADD de acordo com os sujeitos investigados – Valor da avaliação



Fonte: Elaboração própria (2019).

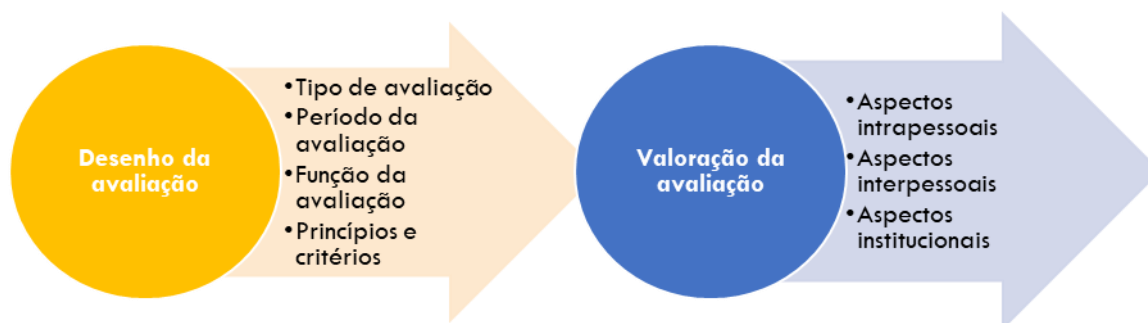
5.4.3 Os princípios norteadores da avaliação da prática docente

“O *Dasein* exige a atestação de um poder-ser si-mesmo que ele, segundo a possibilidade, já é cada vez.” (HEIDEGGER, 2012, p. 737).

As concepções de avaliação do desempenho docente atestadas pelos professores investigados na subcategoria anterior (5.4.2) remetem à posição de refletir sobre o que vivenciam e da forma como vivenciam, pensando a partir da tradição. Com isso, as considerações acerca de uma avaliação sobre o seu trabalho, perpassadas como alternativa de

uma avaliação docente que o identifique como profissional, trazem ponderações mais relacionadas ao *ser* professor.

Figura 18 – Unidades de análise da subcategoria os princípios norteadores de uma APD



Fonte: Elaboração própria (2019).

Estimando, então, a sua capacidade de fazer-se possibilidade mediante um horizonte incerto, mas consciente de realização, os professores investigados almejavam uma avaliação que se diferenciasse da sua vivência, atentando para as características mais específicas do seu *agir* docente.

Por exemplo, queira ou não queira, ela é uma avaliação que você está me fazendo por mais que seja uma entrevista, é uma avaliação, mas será que tudo que eu respondi está dentro de mim mesmo ou eu te disse para agradar? Isso é até bom para me espantar; será se realmente eu estou fazendo isso? Onde eu estou errando? Então, eu acho que, quando a gente é investigado, quando a gente é questionado, quando a gente é entrevistado, serve também para a gente avaliar [...]. Quando fossem feitas essas avaliações de desempenho, que realmente olhassem o profissional, o ser professor, não olhar o ser humano /.../; o professor ele já passa por tanta coisa, ainda se submeter a uma prova das suas capacidades; acho que cada um atua dentro de sua área, então você vai fazer uma avaliação para provar conhecimento, para estar lá tachado, então acho assim: você fez faculdade, você passou no concurso, você já provou a sua capacidade, você foi avaliado, você já assumiu, então que venham essas avaliações, mas que elas venham para contribuir como profissional, para o professor buscar mais conhecimento, que tenha a ajuda realmente da secretaria, da gestão, para que esse profissional cresça [...]. A parte de avaliação, eu penso assim: que tem que ter um conjunto, assim, envolvido com o professor, porque, às vezes, quando vem a avaliação, vem só de cima, de saber como é e vem, que a parte que eu percebo, que eu vejo mais, assim, como você está, o que vai avaliar é: 'Como está sendo a aula, como está o domínio', como se fosse só isso, o domínio da sala, o domínio com os alunos, como se fosse só isso a avaliação do professor; não é, e eu vejo que não é só isso. (P1; P10; P11).

Nas falas dos professores, é nítida a preocupação com uma avaliação que forneça *feedback* suficiente para todos os atores envolvidos no processo educacional, tanto professores como gestão em todas as esferas, como idealizadores de políticas e documentos orientadores sobre a educação nacional.

Considerando desde a formação inicial do professor até o seu reconhecimento profissional e social, a avaliação docente deve fundamentar decisões de melhoria educacional, a iniciar pelo caminhar da prática docente, daquele que está no chão da sala de aula. As concepções, anseios e necessidades docentes acerca de uma avaliação que colabore na melhoria da sua prática profissional são também estimadas nas falas significativas destes docentes a seguir:

Primeiro sendo observado externamente, depois sendo observado internamente – respondendo um questionário ‘Quem eu sou como professor’ [...]. Acho que a minha avaliação deveria ser: se eu dominei o conteúdo que eu passei para os meus alunos, se eles aprenderam, se o meu objetivo foi atingido /.../, eu queria que elas avaliassem se realmente os meus alunos estão aprendendo, se eles estão no nível que é para eles estarem, era isso que eu queria que elas avaliassem [...]. Eu queria ouvir os alunos falando /.../; por que aqui nunca se pensou nisso, em colocar os alunos para avaliarem também, porque não são eles que passam a maior parte do tempo com a gente? Então nada melhor do que eles para nos avaliarem [...]. Primeiro, para avaliar seu trabalho, eu acho que um dia ou dois dias não dá para avaliar um trabalho de um profissional /.../. É muito complexo. Eu vejo assim: avaliação também é estrutural, porque, muitas vezes, o professor ele pegou uma avaliação parecida com o Enem está fazendo e, de repente, ele não tirou quase nada, mas na sala de aula ele é um professor dez, ele é show, quer dizer. E aí? [...]. Avaliar é determinar parâmetros, cada avaliação tem uma finalidade, no caso da do professor a gente não vai apontar falhas, a gente aponta pontos a melhorar /.../, falando, grosso modo, por uma avaliação contínua e pontos bem definidos e claros para o professor ter ciência daquilo que é para ele melhorar, não para reprová-lo, ou seja, uma avaliação qualitativa [...]. O principal avaliador do nosso trabalho é a nossa consciência, ela diz quando estamos fazendo um bom trabalho e quando não estamos fazendo um bom trabalho. Não existe hoje um parâmetro para medir os avaliadores do contexto, então é uma questão, uma pergunta muito retórica, porque eu não tenho referência /.../; para mim, o único parâmetro que mede é a consciência [...]. Muitas vezes, você já está fazendo um trabalho que você diz assim: ‘É hoje fui bem’, mas tem dia que você mesmo vê que você precisava melhorar aquilo que você estava fazendo [...]. As pessoas precisam conhecer e entender como eu trabalho para poder sentir e me avaliar de uma forma – posso dizer assim – mais justa [...]. É você avaliar o processo, não só o agora, é avaliar o começo, o meio e o fim. Como é que aquele professor está trabalhando, como é que ele está desenvolvendo as ações dele; é procurar ver quais são as dificuldades dele e o que ele está fazendo para resolver essas dificuldades ou o que poderia ser feito para ajudar esse profissional [...]. A pessoa que fosse avaliar, que ela realmente observasse os pontos negativos daquela aula e os positivos, porque geralmente uma avaliação só vão no lado negativo, nunca veem o positivo /.../; a pessoa que for avaliar, observar a minha prática, que ela dê um feedback: ‘Olha, aconteceu isso... eu prestei atenção nisso. Se a gente for por esse lado, quem sabe a gente não consiga... por causa disso... vamos trazer fulaninho para cá’ [...]. Uma avaliação do meu trabalho, por exemplo, por parte da gestão: chegar, conversar com o professor, ver, perguntar como é que está, como é que está a turma, o que é que você está achando, porque isso era para acontecer muitas vezes /.../; eu acho que poderia ser dessa forma, mais uma conversa de como é que você está. (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11).

Por isso, uma avaliação docente que perscrute as necessidades e anseios desses professores é fidedigna à adesão voluntária e utilização significativa dos resultados dela oriundos. Essa afirmação se faz em decorrência das falas dos professores ao final das entrevistas, que, de caráter espontâneo, teceram opiniões acerca da pesquisa realizada.

Quando a gente é investigado, quando a gente é questionado, quando a gente é entrevistado, serve também para a gente avaliar onde estamos errando e – mais – reconhecer os erros, reconhecer também onde você acerta /.../; então, assim, amei as perguntas, muito bem elaboradas, porque aí você pergunta questão de administração, questões interna e externa em relação ao professor, ao aluno, o que você acha como profissional; eu acho que as perguntas foram bem interessantes [...]. Agradecer pelo interesse de me ouvir e é sempre legal a gente falar dos nossos anseios [...]. Você está fazendo esse seu trabalho, espero que você colha bons frutos e consiga fazer, transformar e gerir tudo isso, e fazer, digamos, sua tese com embasamento na base, porque essa é a base, a base que está na sala de aula [...]. É só dizer que, quando fossem feitas essas avaliações de desempenho, que realmente olhassem o profissional, o ser professor /.../; que essas avaliações elas venham para contribuir com o profissional, para ele buscar mais conhecimento, que tenha a ajuda realmente da secretaria, da gestão, para que esse profissional ele cresça [...]. Assim, eu gostei aqui porque se preocupa muito em saber como está o nosso trabalho, porque principalmente a parte de avaliação eu penso que tem que ter um conjunto envolvido com o professor, porque, às vezes, a avaliação vem só de cima /.../; eu vejo que não é só isso para um professor ser avaliado, tem que ter muito a parte da secretaria de educação em si para ofertar cursos. (P1; P3; P4; P10).

Essa é a mesma visão que a CAP trouxe em torno de uma avaliação da prática docente:

Primeiramente precisa de um preparo para poder fazer com segurança e a que veio essa avaliação docente; ver essa problemática e tentar dar um suporte, porque também avaliar para conhecer e não ter um feedback, não ter um suporte, não ter uma contrapartida dessa avaliação, não tem sentido.

Em relação à fala de P10, a avaliação sobre conteúdos é sempre pertinente, uma vez que as formações devem trabalhar todas as necessidades docentes. Deve-se ter cautela, porém, com a forma de comunicação e utilização desses resultados. De acordo com a CAP, pode-se pensar:

Se fosse uma avaliação por adesão, por exemplo [...], relacionada ao conteúdo, eu penso que o objetivo seria tentar reverter a situação de fragilidade; uma contrapartida seria uma formação específica para conteúdo, que, às vezes, a gente pede parcerias quando detecta essa fragilidade, só que ainda não tem aquela formalidade do instrumento feito de uma prova feita para constatar; a única avaliação que eu conheço até hoje é a do concurso.

No entanto, o vislumbrar apenas do conteúdo é pautado com a relativa necessidade da didática, do apropriar-se desse conteúdo para *o ensinar*, o *fazer com que o outro aprenda*, como relataram os professores no recorte de suas necessidades e anseios de uma avaliação docente. “*Eu penso que são duas coisas diferentes, só que uma pode caminhar ao lado da outra /.../; como é que eu vou usar uma metodologia se eu não tenho domínio do conteúdo? Posso ter domínio do conteúdo e não ter uma boa didática, então não tenho como ensinar*” (CAP).

Nesse sentido, entender a função, princípios e critérios que podem gerir uma sistemática de avaliação da prática docente pelos próprios atores dessa prática é pertinente à expectativa de *ser* em um horizonte de possibilidades. Para tanto, esta subcategoria será dividida nas seguintes unidades de ensino: desenho e valor da avaliação da prática docente.

5.4.3.1 O desenho da avaliação da prática docente

Nesta unidade, consideraram-se os seguintes aspectos: tipo de avaliação⁵⁹; período da avaliação⁶⁰; função da avaliação; e princípios e critérios da avaliação. Cabe ressaltar que os primeiros – tipo e período – foram analisados na unidade de sentido da subcategoria anterior (5.4.2.1), tendo em vista sua similaridade para ambas as avaliações. Esta unidade compreenderá apenas as subunidades “função” e “princípios e critérios”.

5.4.3.1.1 *Quanto à função da avaliação da prática docente*

Não há diferenças semânticas entre os termos “desempenho” e “prática”, todavia, na profissão docente, agregam-se características próprias do interpretar do sujeito, partindo do ponto de vista da tradição, relativo à avaliação vivenciada por eles. Ambos, desempenho e prática, são contributos à práxis docente, no entanto esse primeiro – evidenciado pela lógica de controle a partir das políticas de valorização docente elencadas no Brasil – possui um significado distante do que se compreende como práxis. Assim, a avaliação da prática tenderá aqui a relacionar-se mais estreitamente com os aspectos evidenciados na identidade, atividade e profissionalidade docentes, objetivando notadamente a melhoria profissional por meio da práxis. Para tanto, as funções elencadas à avaliação da prática docente pelos professores investigados foram:

- Aprimorar a ação docente, viabilizando o crescimento profissional e humano do professor.
- Auxiliar na prática de novas ideias e estratégias para o processo de ensino e de aprendizagem.
- Reconhecer as dificuldades na prática docente para sua melhoria.
- Estimar parcerias no aprimoramento das ações docentes.
- Conceituar a prática e o caminho percorrido na docência.

⁵⁹ Equivalente à avaliação do desempenho docente e da práxis docente.

⁶⁰ Equivalente à avaliação do desempenho docente e da práxis docente.

De acordo com o Quadro 23, essas funções foram assinaladas pelos professores investigados em sua maioria como desejáveis; quase nenhuma marcação foi evidenciada em não obrigatório ou não desejável, portanto, quando não desejável, as funções eram obrigatórias. Além disso, as funções se encontraram com prioridades de intermediária a alta.

Aquelas que se concentraram na maior prioridade foram relacionadas à melhoria profissional, crescimento pessoal, reconhecimento das dificuldades docentes e auxílio diante de novas ideias e práticas. Aquelas consideradas intermediárias foram relacionadas à função da avaliação como estímulo para a parceria no desenvolver das ações e no conceituar da prática em si a partir do caminho tomado, ou seja, são funções que agregam mais nitidamente às políticas e reconhecimento docente.

Quadro 23 – Sistematização do desenho da avaliação da prática docente – Função

3.1	Avaliação da prática docente	Importância	Prioridade
3.1.1	Aprimorar a ação docente, viabilizando o crescimento profissional e humano do professor	Desejável	Alta
3.1.2	Auxiliar na prática de novas ideias e estratégias para o processo de ensino e de aprendizagem	Desejável	Alta
3.1.3	Reconhecer as dificuldades na prática docente para sua melhoria	Desejável	Alta
3.1.4	Estimar parcerias no aprimoramento das ações docentes	Desejável	Intermediária
3.1.5	Conceituar a prática e o caminho percorrido na docência	Desejável	Intermediária

Fonte: Elaboração própria (2019).

Alves e Machado (2010, p. 98) afirmam que a política portuguesa de avaliação de desempenho docente é, em último objeto, uma investigação sobre as práticas e metodologias dos professores para aprimoramento da qualidade de ensino:

Em síntese, a avaliação do desempenho docente tem sentido na medida em que sirva para o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem na escola, tendo como objectivo último a investigação sobre as práticas e sendo a sua finalidade última a de melhorar a qualidade do ensino. Para tal, cabe ao professor identificar as autênticas necessidades dos alunos e, a partir delas, formular hipóteses, a saber: como aprende melhor o aluno? Como se motiva mais? De que ajuda necessita? Que estímulos são necessários?

A avaliação da prática do professor insere, portanto, o seu “objeto de trabalho”, ou seja, o educando, com suas especificidades de aprendizagem, a fim de conduzir um novo agir docente, mediante os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Dessa forma, a função da avaliação da prática docente incide diretamente sobre *o que fazer* do professor, específico do ato de *ensinar* a um público específico, em um contexto emergente.

Conforme exposto no tópico 3.4 deste trabalho, de acordo com Roldão (2007), ao compreender a lógica normativa da natureza do trabalho docente, a função de ensinar e sua eficácia decorrem da determinação de um saber ideal, com isso uma lógica de interpretação da prática cotidiana se faz referência, quando do embasamento nas próprias pesquisas e

experiências compartilhadas da práxis. Nesse sentido, o conhecimento profissional docente é dotado de características que trazem à sua especificidade: um compósito de conhecimentos, uma percepção analítica, uma mobilização questionadora, uma meta-análise e uma comunicabilidade interativa. Portanto, reconhecer, de fato, quais são as necessidades e anseios docentes é ponto-chave para lançar uma sistemática de avaliação docente que responda significativamente à práxis por ele vivenciada, e não somente o “peregrinar” das mudanças de níveis e classes em um plano de carreira. Não que o segundo não seja importante, mas somente dele não dependerá a mudança que se almeja a partir da ação docente.

5.4.3.1.2 Quanto aos princípios e critérios da avaliação da prática docente

Os princípios e critérios da avaliação da prática docente elencados pelos professores investigados trouxeram características da avaliação formativa, do seu caráter processual e contínuo ao *feedback* como obrigatório fator dessa avaliação. Conforme o Quadro 24, foram estes os princípios e critérios atribuídos pelos professores à avaliação da prática docente:

- A avaliação deve ser contínua e processual.
- A avaliação deve apresentar *feedback* (pontos positivos, a melhorar e sugestões).
- A avaliação permite o diagnóstico das dificuldades da ação docente.
- O processo avaliativo deve ser divulgado e explicado por completo.
- O professor deve ser consultado sobre a sua participação e aceitação de todo o processo avaliativo.
- O professor deve autorizar os procedimentos de avaliação quando ciente deles.
- Os critérios e parâmetros da avaliação serão pautados no trabalho docente (planejamento, execução e avaliação da aula); nas características docentes (perfil, formação e competências); no contexto institucional (condições de trabalho e público-alvo).
- A avaliação deve considerar a orientação pedagógica do professor.
- A avaliação deve identificar os fatores intervenientes da prática em sala de aula – fatores internos e externos (quanto ao professor, quanto aos alunos e quanto à instituição escolar).
- O avaliador deve possuir notável reconhecimento acadêmico e profissional.
- O processo de avaliação deve ser conduzido por uma equipe multiprofissional.
- Os resultados das avaliações deverão gerar ações e encaminhamentos de melhorias para a prática educacional.

Os itens assinalados, em sua maioria, foram determinados pelos professores investigados como obrigatórios, tendo como prioridade alta. As marcações em torno do não obrigatório e/ou não desejável se fizeram mais fortemente nos itens da apresentação do *feedback* sobre os fatores que intervêm na avaliação daquela observação (4.1.2.3) e de o processo avaliativo dever ser divulgado e explicado por completo (4.1.4), no entanto não excederam as marcações obrigatório e desejável, respectivamente.

No item que aponta que o processo de avaliação deve ser conduzido por uma equipe multiprofissional (4.1.11), foi sugerido em discussão pelos docentes sua mudança para os seguintes profissionais: pedagogo, psicólogo e psicopedagogo.

Quadro 24 – Sistematização do desenho da avaliação da prática docente – Princípios e critérios

4.1	Avaliação da prática docente	Importância	Prioridade
4.1.1	A avaliação deve ser contínua e processual	Obrigatório	Alta
4.1.2	A avaliação deve apresentar <i>feedback</i> :	Obrigatório	Alta
4.1.2.1	Sobre os pontos positivos	Obrigatório	Alta
4.1.2.2	Sobre os pontos a melhorar	Obrigatório	Alta
4.1.2.3	Sobre os fatores que intervêm na avaliação daquela observação	Não obrigatório/ Não desejável ou Obrigatório	Alta
4.1.2.4	Sobre exemplos e possibilidades de melhorias possíveis:	Obrigatório	Alta
4.1.3	A avaliação permite o diagnóstico das dificuldades da ação docente	Desejável	Alta
4.1.4	O processo avaliativo deve ser divulgado e explicado por completo	Desejável ou Não obrigatório/Não desejável	Alta
4.1.5	O professor deve ser consultado sobre a sua participação e aceitação de todo o processo avaliativo	Obrigatório	Alta
4.1.6	O professor deve autorizar os procedimentos de avaliação quando ciente deles	Obrigatório	Alta
4.1.7	Os critérios e parâmetros da avaliação serão pautados:	Desejável	Alta
4.1.7.1	No trabalho docente: planejamento, execução e avaliação da aula	Obrigatório	Alta
4.1.7.2	Nas características docentes: perfil, formação e competências	Obrigatório	Alta
4.1.7.3	No contexto institucional: condições de trabalho e público-alvo	Obrigatório	Alta
4.1.8	A avaliação deve considerar a orientação pedagógica do professor	Desejável	Baixa
4.1.9	A avaliação deve identificar os fatores intervenientes da prática em sala de aula – fatores internos e externos	Obrigatório	Alta
4.1.9.1	Quanto ao professor	Obrigatório	Alta
4.1.9.2	Quanto aos alunos	Obrigatório	Alta
4.1.9.3	Quanto à instituição escolar	Obrigatório	Alta
4.1.10	O avaliador deve possuir notável reconhecimento acadêmico e profissional	Obrigatório	Alta
4.1.11	O processo de avaliação deve ser conduzido por uma equipe multiprofissional	Desejável	Alta
4.1.12	Os resultados das avaliações deverão gerar ações e encaminhamentos de melhorias para a prática educacional	Desejável	Intermediária

Fonte: Elaboração própria (2019).

Além disso, mesmo considerados obrigatórios em sua maioria, foram também desejáveis, apresentando alguma diferença entre duas ou três marcações no geral. De prioridade baixa e, ainda assim, desejável, mostrou-se o item de a avaliação considerar a orientação pedagógica do professor (4.1.8). De prioridade intermediária, mas desejável, mostrou-se o item dos resultados das avaliações para ações e encaminhamentos de melhorias para a prática educacional (4.1.12). Essas prioridades denotam que tais funções são desejáveis, mas não tão pertinentes quanto àquelas que emergem do cotidiano e retornam ao professor em mudança e aprimoramento, como o diagnóstico de suas dificuldades em sala ou a identificação dos fatores intervenientes de sua prática.

Percebeu-se dos professores compromisso social e ético com a prática avaliativa de sua práxis. Ao considerar os princípios e critérios elencados, Fernandes (2008a) traz as características de avaliação permeadas pelos fundamentos da quarta geração da avaliação, detalhadas no subtópico 2.1 deste trabalho:

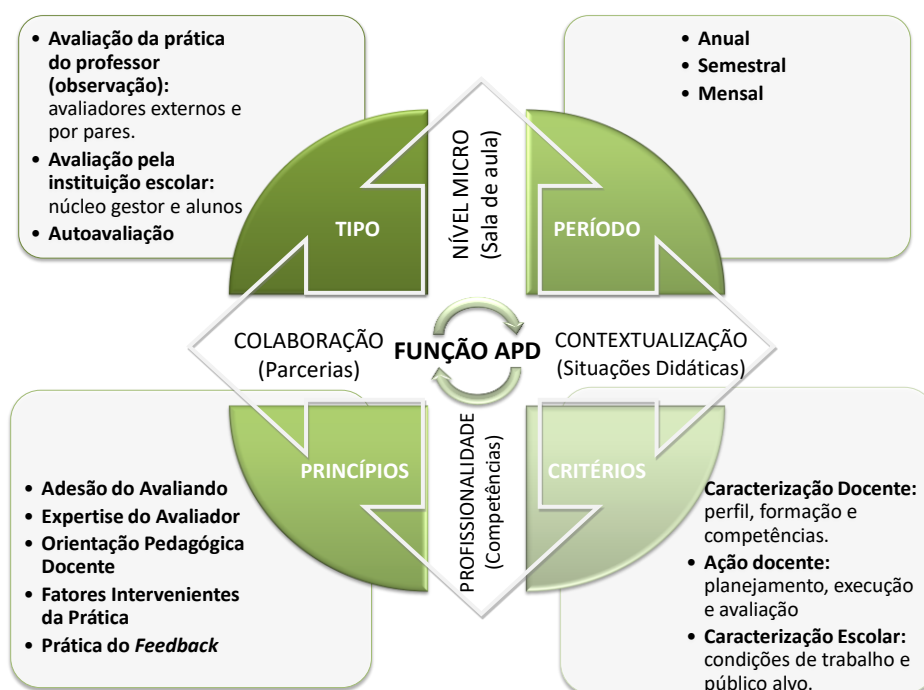
- Utilização de várias estratégias e técnicas no avaliar, considerando os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.
- Avaliação formativa como função privilegiada ao fazer pedagógico.
- *Feedback* como processo indispensável à prática do ensino e da aprendizagem.
- Avaliação para melhoria, para auxílio no crescimento das pessoas em seus diferentes aspectos.
- Avaliação a partir de uma construção social, de atores que perpassam pelos contextos e processos da sala de aula (cognitivos, sociais e culturais).
- Predominância de métodos qualitativos em detrimento dos quantitativos nesse proceder avaliativo.

Em similaridade aos critérios e parâmetros estipulados pelos professores que uma avaliação da prática docente deve ter diante do trabalho docente – planejamento, execução e avaliação da aula –, ou seja, da organização do ensino e seus aspectos didático-pedagógicos; das características docentes – perfil, formação e competências –, isto é, da personalidade e da profissionalidade docente; e do contexto institucional: condições de trabalho e público-alvo, em outros termos, da espacialidade docente.

Nesse sentido, as especificidades da avaliação da prática docente trazidas pelos professores investigados confirmam ainda mais o caráter necessário de uma avaliação que se debruce sobre os fundamentos da quarta geração, considerando os principais atores, avaliador e avaliado, como protagonistas conscientes e colaborativos nesse processo. Isso prediz ao

professor uma ressignificação da sua prática, a partir de uma *pré-disposição* e de uma *possibilidade consciente* (com um perfil de *expertise* do avaliador) na melhoria profissional e pessoal com o expressivo *feedback* da práxis. A observação aos princípios e critérios propostos pelos professores traz legitimidade a uma cultura avaliativa que se precisa construir (ALVES; MACHADO, 2010; FERNANDES, 2008b; MCLAUGHLIN, 1990; NÓVOA, 1992). Em suma, a figura a seguir sintetiza os princípios norteadores do desenho de uma avaliação da prática docente (APD).

Figura 19 – Princípios norteadores de uma APD de acordo com os sujeitos investigados – Desenho da avaliação



Fonte: Elaboração própria (2019).

5.4.3.2 O valor da avaliação da prática docente

Dos valores agregados dos professores investigados à avaliação da prática docente, perceberam-se aspectos intrapessoais, interpessoais e institucionais, assim como no valor da avaliação de desempenho docente.

De acordo com o Quadro 25, os aspectos refletiram sobre mudanças pessoais e profissionais, desde o reconhecimento de sujeito autônomo e reflexivo até a relação com os alunos e seus pares na disposição do compartilhamento de ideias e práticas. É notório o compromisso social do trabalho docente a partir dos aspectos institucionais, desde a sensibilização das famílias e da participação na aprendizagem dos filhos até a interlocução com outros pares na atividade formativa.

Notou-se que, dos itens elencados, apenas os itens⁶¹ 1.1.1, 1.2.1 e 1.9.1 foram vistos como obrigatórios, os demais, em sua maioria, foram pontuados como desejáveis. Todos de prioridade alta, com exceção daqueles que versaram sobre aspectos institucionais. Além disso, no item atinente ao reconhecimento de exigência e limites (1.3.1), sugeriu-se que a palavra “limites” fosse alterada para “dificuldades”.

Quadro 25 – Sistematização do valor da avaliação da prática docente

1.1	Aspectos intrapessoais	Importância	Prioridade
1.1.1	Estabilidade e segurança na profissão	Obrigatório	Alta
1.2.1	Autonomia diante da rotina e dinamicidade no processo de ensino	Obrigatório	Alta
1.3.1	Reconhecimento de exigência e limites	Desejável	Alta
1.4.1	Caracterização como aprendiz e em formação na e da própria prática	Desejável	Alta
1.5.1	Reflexão sobre a prática e as mudanças de estratégias	Desejável	Alta
1.6.1	Anseio pela melhoria cotidiana	Desejável	Alta
1.7.1	Empatia pelo pensamento e/ou contribuição do outro	Desejável	Alta
1.8.1	Analisar anseios da profissão	Desejável	Alta
1.9.1	Ética na profissão	Obrigatório	Alta
1.10.1	Atentar para os fatores intervenientes do processo de ensino e de aprendizagem	Desejável	Alta
1.11.1	Reconhecimento do não saber e das dificuldades oriundas da prática	Desejável	Alta
1.2	Aspectos interpessoais	Importância	Prioridade
1.2.1	Estabelecimento de relações afetivas na instituição	Desejável	Alta
1.2.2	Encarar os fatores externos intervenientes na aprendizagem	Desejável	Alta
1.2.3	Percepção da realidade e do contexto social do aluno	Desejável	Alta
1.2.4	Interação com os diferentes comportamentos e perfis de alunos	Desejável	Alta
1.2.5	Condução de ações de reforço positivo ao comportamento discente que se almeja	Desejável	Alta
1.2.6	Exposição de objetivos de aprendizagem como meta do professor e do aluno	Desejável	Alta
1.2.7	Superação de imprevistos diante do plano de trabalho	Desejável	Alta
1.2.8	Compartilhar e aperfeiçoar ações a partir das formações continuadas	Desejável	Alta
1.2.9	Admitir boas práticas e analisá-las	Desejável	Alta
1.2.10	Concepção de uma escuta sensível	Desejável	Alta
1.3	Aspectos institucionais	Importância	Prioridade
1.3.1	Compreensão da função e perfil da instituição escolar dentro do sistema educacional	Desejável	Alta
1.3.2	Conhecer o perfil, funções e ações dos diversos sujeitos da instituição escolar	Desejável	Intermediária
1.3.3	Relação de metas e objetivos institucionais baseados na função de cada colaborador	Desejável	Baixa
1.3.4	Conhecimento dos alunos e suas metas de aprendizagem	Desejável	Alta
1.3.5	Motivação da participação e acompanhamento das famílias dos alunos	Desejável	Intermediária
1.3.6	Diagnóstico das dificuldades e limitações do corpo docente quanto ao processo de ensino	Desejável	Alta
1.3.7	Investimentos e oferta de formação continuada para os diversos sujeitos da instituição escolar	Desejável	Alta
1.3.8	Incentivo do núcleo gestor no cotidiano escolar	Desejável	Alta
1.3.9	Socialização e encontros de discussão sobre formação e participação em eventos formativos	Desejável	Alta

Fonte: Elaboração própria (2019).

⁶¹ Cabe salientar que, por um erro de digitação, a ordenação dos aspectos intrapessoais foi errônea, no entanto isso não comprometeu a sistematização dos dados.

As aprendizagens motivadas pela avaliação da prática docente revelaram características em todos os aspectos da identidade e profissionalidade docente. Não obstante, os aspectos relacionados à instituição não reverberaram da mesma forma. Mesmo situando-os como desejáveis, os professores demarcaram diferentes prioridades.

No item relação de metas e objetivos institucionais baseados na função de cada colaborador (1.3.3), é possível ressaltar o caráter meritocrático, dependendo de como serão vistos seus resultados, contudo o item conhecer o perfil, funções e ações dos diversos sujeitos da instituição escolar (1.3.2) é a nível intermediário prioritário. As redes de colaboração evidenciam aí o individualismo sofrido pelo professor em seu trabalho; a dinâmica do ensino a partir do espaço da sala de aula “de portas fechadas” não contribui para o compartilhamento de metas e atribuições entre os atores da comunidade escolar. Isso demonstra algum desequilíbrio entre precisar de parcerias e habitualmente trabalhar sozinho.

O ponto de vista de Lortie (1975) é mais matizado e nos parece mais conforme à realidade. Segundo esse autor, os professores estariam numa situação de conflito entre a necessidade de partilhar coletivamente os cursos do ensino e o desejo de conservar para si os benefícios ou as recompensas psíquicas, quando elas existem. Estariam também encurralados entre o desejo de ajudar os colegas (principalmente quando há dificuldades e problemas a serem resolvidos) e a busca por uma autonomia no cumprimento de sua tarefa. Enfim, eles hesitariam entre a participação numa equipe e o desenvolvimento de sua individualidade. O caráter artesanal da docência, a indeterminação dos critérios de êxito, o tipo de socialização profissional que leva os professores a se virar sozinhos, a organização celular do ensino, tudo isso contribui, segundo Lortie, para reforçar um individualismo que é, certamente, um *habitus*, mas um *habitus* induzido e reforçado pelas próprias características do trabalho. A profissão engendra o individualismo e este, por sua vez, mantém na docência seus traços solitários e pouco colegiais. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 189).

A fim de respeitar as características artesanais do trabalho docente e, ao mesmo tempo, evidenciar o seu crescimento coletivo, a avaliação docente precisa diagnosticar aspectos que favoreçam o despertar da aprendizagem colaborativa, uma vez que o trabalho docente é de natureza interativa. Ao vivenciar essa prática, os professores poderão auxiliar os seus alunos nela também, estimulando os vínculos e parcerias em torno de uma aprendizagem coletiva e significativa para o outro e para si – aportes que, para a formação continuada docente, são essenciais. Em suma, a figura a seguir sintetiza os princípios norteadores do valor de uma APD.

Figura 20 – Princípios norteadores de uma APD de acordo com os sujeitos investigados – Valor da avaliação



Fonte: Elaboração própria (2019).

5.4.4 Diretrizes norteadoras de uma avaliação da práxis docente

A avaliação da práxis docente está apresentada sob o aporte dos desenhos da avaliação do desempenho docente e da avaliação da prática docente.

Figura 21 – APD – Constituição



Fonte: Elaboração própria (2019).

Ressalta-se que a constituição da APD compreende aspectos das duas formas de avaliação, a primeira voltada para o ser professor diante da legislação e políticas educacionais, e a segunda ao ser professor diante da sua ação específica de administrar os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula. A figura a seguir apresenta a proposta de Avaliação da Práxis Docente (APxD) no tocante ao seu desenho.

Figura 22 – Diretrizes norteadoras de uma APxD – Desenho da avaliação

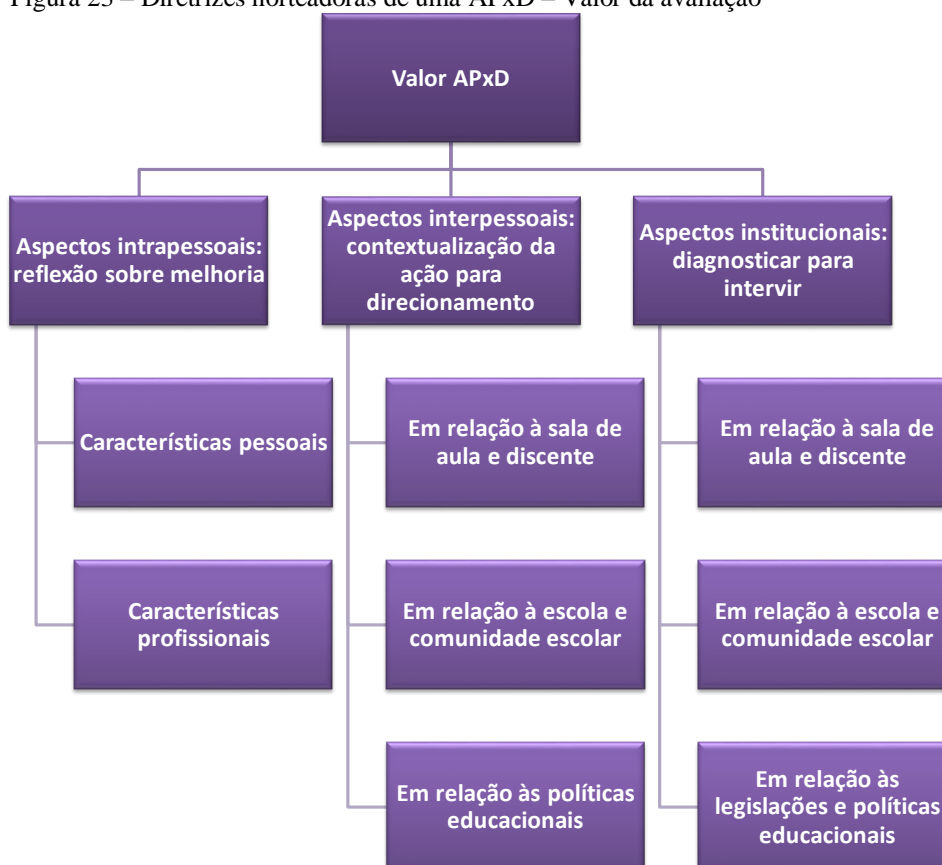


Fonte: Elaboração própria (2019).

A APxD considera aspectos inerentes ao diagnóstico de uma política de valorização docente, assim como de aprimoramento da prática docente, estabelecendo a possibilidade de ações e intervenções que auxiliem o docente na sua constituição profissional e atuação – na práxis. O tipo e período da APxD são os mesmos recomendados pelos professores investigados. Os princípios e critérios mesclam aspectos fomentados na ADD e APD, conforme apresentado.

O valor da avaliação, por sua vez, foi resultado também da valoração atribuída às avaliações ADD e APD. A figura a seguir apresenta a proposta de APxD no tocante ao seu valor.

Figura 23 – Diretrizes norteadoras de uma APxD – Valor da avaliação



Fonte: Elaboração própria (2019).

A valoração da APxD refere-se aos princípios norteadores desta avaliação aos aspectos intrapessoais, interpessoais e institucionais. Espera-se que: nos aspectos intrapessoais, a valoração dessa avaliação se dê na reflexão do professor em seu aprimoramento e aperfeiçoamento pessoal; nos aspectos interpessoais, na contextualização da ação docente diante de seus ambientes e relações (sala de aula, escola e políticas educacionais); e, nos aspectos institucionais, diante do conhecimento deste contexto e ambiente circundante à educação escolar, diante da sala de aula, da escola e das legislações e políticas que se inserem no patamar institucional da ação docente. Assim, o reconhecimento desses aspectos devem iluminar a elaboração e/ou implantação de padrões estabelecidos da profissão, ou seja, nas competências docentes que estarão relacionadas às variáveis elencadas do valor da avaliação, conforme a Figura 23.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como principal objetivo investigar o entendimento de avaliação docente pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo de fatores subjetivos da profissão docente, associados aos próprios anseios e necessidades desses professores na análise sobre sua prática, estimando a reflexão e o aprimoramento. Para isso, a pesquisa, de enfoque fenomenológico e qualitativo, permitiu a caracterização dos achados e o norte das análises em torno da compreensão de uma avaliação da práxis docente.

Pensar em uma avaliação docente requer a compreensão do que seja primeiramente o ser professor, que, envolto de saberes e subjetividades, se apresenta no contexto escolar a partir de um escopo experiencial e científico de relevância inestimável. Ao caminhar por uma profissionalidade, a identidade docente se forma e transforma-se. Entender esse sujeito em sua ação pedagógica requer uma análise sobre a dimensão do seu ser, considerando, então, a sua personalidade, espacialidade e profissionalidade.

O conhecimento da profissão professor requer o entendimento de práticas profissionais contextualizadas a partir de um cenário histórico, econômico e social. A diversidade do estado brasileiro permite questionar sobre uma forma singular de entender essa profissão, todavia os estudos propostos nesta pesquisa exibem fatores da profissão comuns em diferentes países, mesmo de cenários diferentes. As atividades docentes, que vão desde o planejamento até a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, perpassam não somente pela objetividade da organização do ensino, mas por atributos didático-pedagógicos que são subjetivos aos professores, integrados aos saberes ambientados relativos aos mais diversos contextos.

Por isso, pensar em diversos fatores que mobilizam a profissão é também pensar em como eles poderão agregar-se em um processo de avaliação. Diferente de outras profissões, o ser professor emana conhecimentos e saberes que vão sendo somados ao longo de situações que envolvem um escopo institucional, legislativo e político. Portanto, reduzir a avaliação do desempenho desse profissional a um padrão de comportamentos preestabelecidos é subestimar o caráter inacabado da sua concretude profissional.

A importância de uma avaliação docente que considere os aspectos intrapessoais, interpessoais e institucionais da profissão confere à avaliação preservação dos fatores subjacentes da profissão. Entende-se que, a depender dos distintos cenários, a ação docente responde à melhoria do ensino, e isto pode reconhecer-se em até certo ponto. Nesse

sentido, uma avaliação docente de caráter diagnóstico e formativo requer de seu avaliando participação e contribuição, pois a avaliação, sob o ponto de vista da regulação, permite ao docente manifestar-se em verdade, considerando, para além da objetividade ou padronização da sua ação, o seu ser, a sua realidade e o seu cotidiano.

A análise hermenêutica baseada em Heidegger foi escolhida para que o entendimento acerca de uma avaliação docente contemplasse aquilo que os próprios professores pensavam ser ou desejavam que fosse. Para conhecer os fatores subjetivos da profissão docente, considerando o ser professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada individual foi realizada com 11 sujeitos professores de uma escola de Ensino Fundamental do município de Horizonte, Ceará. Esta etapa da pesquisa permitiu entender a profissão docente e estabelecer características a uma avaliação docente.

O retrato do perfil docente, a atividade docente e a avaliação docente foram três grandes categorias de análise oriundas dessa primeira etapa. Na análise das entrevistas dos sujeitos investigados, percebeu-se que as duas subcategorias da avaliação docente emergiram com discriminações e integralidade: avaliação do desempenho docente e avaliação da prática docente. Com isso, a necessidade de se entender mais sobre as formas de ocorrência dessas avaliações ou a previsão com que elas poderiam acontecer foram elementos significativos no desenvolvimento da pesquisa. Ao perceber esse sujeito professor em sua personalidade, espacialidade e profissionalidade, estimou-se a possibilidade de validação dos aspectos que seriam consonantes ao desenho e valor de uma avaliação docente por eles mesmos.

Então, para a compreensão das concepções, anseios e necessidades desses profissionais sobre a avaliação docente, realizou-se uma oficina de trabalho, que culminou em níveis de prioridade e grau de importância dos aspectos relacionados à avaliação (aspectos apresentados em um instrumental derivado da análise das entrevistas individuais dos sujeitos), da qual participaram 13 sujeitos da mesma escola. Notou-se que a metodologia de oficina de trabalho reforçou no grupo de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental o aspecto coletivo da profissão. As discussões e embates foram circunstanciais para a tomada de decisão a respeito de alguns aspectos, a exemplo do tipo de avaliação desejável pelos partícipes.

Por fim, com a análise dos entendimentos sistematizados dos professores sobre a proposta de avaliação da práxis docente, foi possível considerar a proposta de diretrizes para uma avaliação da práxis docente, integrando as duas avaliações desveladas pelos

professores: avaliação do desempenho docente (ADD) e avaliação da prática docente (APD).

Percebeu-se que a ADD acontece independentemente da vontade do professor, mas que ela pode ser repensada e refletida sob os planos e estratégias das políticas públicas educacionais, a qual, na conjuntura estudada, do município de Horizonte, pode ser retificada sob um suporte seguro de entendimento de uma avaliação de desempenho para o professor que contribua com a sua valorização e profissão.

A APD constituiu-se sob a confusão entre a avaliação periódica dos formadores da secretaria de educação, com vistas à melhoria da formação continuada ou como uma experiência avaliativa da prática, cujo fim seria a melhoria do agir docente por meio do *feedback*. Entendeu-se, então, que a avaliação da prática docente seria compreendida segundo o viés da melhoria da ação docente, no entanto, nas análises de ambas as avaliações quanto ao “como poderiam ser”, as ponderações dos professores foram eminentes da diferenciação das duas, uma para melhorar as ações e políticas que se estabelecem aos professores e a outra para intervir diretamente no modo de ser professor em sala de aula.

A avaliação da práxis docente (APxD) considerou então essa análise provocada pelas opiniões dos professores no tocante a uma avaliação que eles pudessem implementar para a melhoria da sua prática. Foram relacionados aspectos relativos à subjetividade docente, à contextualização de fatores intervenientes na aprendizagem, às políticas e às legislações de um sistema educacional público. Estes foram aspectos ressaltados tanto em uma avaliação prevista pelos professores de desempenho quanto da prática. Notou-se, com isso, que não há uma distância colossal entre os países que já congregam políticas de avaliação docente, pois eles incorporam aspectos semelhantes aos que foram encontrados, a exemplo de Portugal, Chile e Estados Unidos.

Diante da afirmação inicial que se fez diante da tese deste trabalho: “A avaliação docente, cuja finalidade seja a autonomia docente – refletir sobre a sua prática –, quando desenhada a partir dos próprios anseios e necessidades do professor, revela-se como uma proposta capaz de ter maior aceitação e de responder positivamente ao desempenho do educador”, considera-se que ela foi afirmada, uma vez que os professores, ao preverem suas necessidades e anseios, validaram uma proposta avaliativa que eles mesmos haviam apreciado. Nesse sentido, as diretrizes para uma APD observaram pressupostos incorporados ao entendimento do ser professor a partir dele mesmo, almejando em seu (re)conhecer-se a autenticidade de *Dasein*, explorando em seu ser e agir a historicidade que prescreve a sua profissionalidade.

Doravante, esta pesquisa implica o compreender a complexidade da avaliação docente que germina a partir dos próprios anseios e necessidades dos professores, viabilizando a idealização de instrumentos e propostas avaliativas que considerem as nuances desse ser professor, independentemente do contexto em que se encontre, além do que as diretrizes para uma avaliação não desvendam um perfil profissional padrão, interpelando então se, de fato, existe um padrão profissional de professor (*standard*) no contexto brasileiro. Ademais, conserva-se a hesitação em afirmar a mesma tese aos docentes que o são pela oportunidade do emprego, e não pela caminhada da profissão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. W. *Governamentabilidade neoliberal, empreendedorismo e suas repercussões nos processos educacionais da cidade de Horizonte/CE*. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. Para uma “política de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In: ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. (Org.). *O polo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal, 2010. p. 89-108.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, A. C.; ANDRIOLA, W. B.; COELHO, A. A. Avaliação das repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade Federal do Ceará (UFC). In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA, 16., 2016, Arequipa. *Anales...* Arequipa: CIGU, 2016. p. 1-16.

ARAÚJO, J. C. S. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, R. (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?*. 10. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 39-50.

ASSEAL, J.; PAVEZ, J. La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 1, n. 2, p. 41-55, 2008.

AZEVEDO, F. *et al. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Massangana, 2010.

BAEHR, M. Distinctions between assessment and evaluation. In: BEYERLEIN, S.; HOLMES, C.; APPLE, D. (Ed.). *Program Assessment Handbook*. Lisle: Pacific Crest, 2010. p. 441-444.

BARRETTO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 101-117.

BAUER, A. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, B. (Org.) *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Carlos Chagas, 2013. p. 5-70.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BONAMINO, A. C. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). *Vinte e cinco de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BORDAS, M. C. *et al.* O olhar da Comissão Assessora de Avaliação sobre o Enade da área da Pedagogia – 2005. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 681-712, 2008.

BOUCHARD, M.; FONTAN, J.M. L'économie sociale à la loupe. Problématiques de l'évaluation des entreprises de l'économie sociale. Colloque du centre interuniversitaire de recherche, d'information, et d'enseignement sur les coopératives, *Congrès de l'ACFAS*, Québec, p. 17, 1998.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 16 jul. 1934.

BRASIL. Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brazil, de 24 de fevereiro de 1891. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 24 fev. 1891.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigencia do curso secundario, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 20 mar. 1932.

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009a.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 maio 2011a.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, considerando as Metas 15-16 do PNE (2014-2024). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2016a.

BRASIL. Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, 19 nov. 1966.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 5 abr. 1939.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 4 jan. 1946a.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 4 jan. 1946b.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Ato Adicional de 1834. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 13 ago. 1834.

BRASIL. Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 6 jul. 1937.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 mar. 1997.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004a.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 2006. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun. 2007b.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, nº 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jun. 2009b.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 ago. 2009c.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Observatório do PNE*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Parecer CFE nº 346, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 abr. 1972.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

BRASIL. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 mar. 2005.

BRASIL. Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 maio 2004b.

BRASIL. Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 mar. 2011b.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 403, de 2007*. Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica – Enameb. Brasília, DF: Senado Federal, 2007c.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.088, de 2007. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir o exame nacional de certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na educação básica e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007d.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.114-A, de 2009. Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica – Enameb; tendo parecer da Comissão de Educação, pela aprovação deste e do de nº 1088/2007, apensado, com substitutivo. *Diário da Câmara dos Deputados*, jun. 2015a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. Brasília, 2010. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 ago. 2010a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 5 de maio de 2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IV do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para Educação Básica pública. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 maio 2010b.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 fev. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Resolução nº 1, de 29 de julho de 2015. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2016. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jul. 2015b.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015c.

BRASIL. Resolução nº 252, de 4 de outubro de 2000. Estabelece procedimentos relativos à concessão do seguro-desemprego e revoga as resoluções que menciona. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2000.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 abr. 2016b.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 49-55.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 56-72.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. Brasília, DF: Capes, 2013.

CARVALHO, A. O. P. *A avaliação diagnóstica como subsídio às práticas docentes no ensino da Matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental do estado da Bahia*. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

CARVALHO, A. O. P. *A avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa: contribuições para possíveis intervenções pedagógicas no município de Horizonte-CE*. 2011. 77 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CARVALHO, A. O. P.; BENFATTI, X. D.; SILVA, H. B. A avaliação educacional como componente curricular na formação de professores: um estudo documental a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. In: CIASCA, M. I. F. L. *et al.* (Org.). *Avaliação e seus espaços: diálogos e reflexões*. Fortaleza: UFC, 2017. p. 2360-2383.

CASSETTARI, N. Avaliação de professores: uma questão de escolhas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, p. 166-197, 2014.

CASSETTARI, N. *Estudo do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece: 1992-2004*. 2006. p. 1845-1870.

CASSETTARI, N. Principais modelos de remuneração por desempenho para professores no Brasil. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. *Anais...*, Zaragoza: Anpae, 2012.

CEARÁ. Decreto nº 28.304, de 30 de junho de 2006. Progressão horizontal dos profissionais do grupo ocupacional magistério de 1º e 2º graus. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 3 jul. 2006.

CEARÁ. Lei nº 12.066, de 13 de janeiro de 1993. Aprova a estrutura do Grupo Ocupacional Magistério de 1º e 2º Graus - MAG, institui o Sistema de Carreira do Magistério oficial de 1º e 2º Graus do Estado e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 15 jan. 1993.

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 19 dez. 2007.

CEARÁ. Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no índice de desempenho escolar-alfabetização (IDE-Alfa), e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 19 jun. 2009a.

CEARÁ. Lei nº 14.484, de 8 de outubro de 2009. Institui o Prêmio Aprender pra Valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 20 out. 2009b.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CHILE. *Marco para la buena enseñanza (MBE)*. Santiago: Ministerio de la Educación, 2008.

CHU, J. *Manual Prático de Avaliação do Desempenho*. Macau, 2004. Disponível em: <http://bo.io.gov.mo/edicoes/pt/dsafp/mpad/#7.1>. Acesso em: 19 jun. 2018.

CIASCA, M. I. F. L. *Qualidade na educação infantil após a LDB: uma proposta de avaliação institucional em busca de novos rumos*. 2003. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

COELHO, M. J. C. *Avaliação de desempenho docente: efeitos no desenvolvimento profissional*. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2013.

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2007.

CUNHA, M. I. (Org.). *Formatos avaliativos e concepções de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

CURY, C. R. F. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 125-142.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher evaluation in transition: emerging roles and evolving methods. In: MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage, 1990. p. 17-32.

DAVIS, C. L. F. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: Carlos Chagas, 2012.

DUKE, D. L.; STIGGINS, R. J. Beyond minimum competence: evaluation for professional development. In: MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage, 1990. p. 116-132.

ESCUADERO ESCORZA, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

FCC – Fundação Carlos Chagas. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: Carlos Chagas, 2014.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto, 2008a.

FERNANDES, D. *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto, 2008b.

FERNANDES, D. Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista ELO*, Porto, n. 16, p. 19-24, 2009.

FETTERMAN, D. M. *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks: Sage, 2001.

FIGUEIRA, P. F. F. *Lourenço Filho e a Escola Nova no Brasil: estudo sobre os Guias do Mestre da série graduada de leitura Pedrinho*. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

FLEURI, R. M. *Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas*. Brasília, DF: Inep, 2015.

FONSECA, A. S. A. *Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC: reflexos no planejamento e na prática escolar*. 2013. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FREIRE, E. S. *A influência da língua materna na Matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental do estado do Ceará*. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FREIRE, E. S. *et al.* Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace): um estudo longitudinal dos resultados dos alunos do 2º do Ensino Fundamental de

Língua Portuguesa do município de Fortaleza/CE. In: CIASCA, M. I. F. L. *et al.* (Org.). *Avaliação e seus espaços: diálogos e reflexões*. Fortaleza: UFC, 2017. p. 435-460.

FREIRE, L. A.; MORAES, S. E. M. O desenvolvimento da perspectiva interdisciplinar em cursos de formação de professores – uma experiência na disciplina de didática. In: ENDIPE, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2012. p. 661-671.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, A. S. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). *Formação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 33-50.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados, 2013.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade da educação. *Cadernos Anpae*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 53- 62, 2007.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *EccoS*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olh@res*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Carlos Chagas, 2009.

GIL, A. C. O projeto na pesquisa fenomenológica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 4., 2010, Rio Claro. *Anais...* Rio Claro: Unesp, 2010. p. 1-11.

GLASER, R. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologists*, v. 18, p. 519-521, 1963.

GOMES, M. C. *Avaliação do desempenho docente: objetivos e controvérsias*. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, 2007. p. 141-170.

GRAMANI, M. C. Análise dos determinantes de eficiência educacional do estado do Ceará. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 507-526, 2017.

GREEN, E. *Formando mais que um professor: a essência do ensinar e como impactar a aprendizagem de todos os alunos*. São Paulo: Boa Prosa, 2015.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. London: Sage, 1989.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Campinas: Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.

HORIZONTE. *Anexos do Decreto nº 014, de 2 de maio de 2007*. FAD 1 – FAD2 – FAD 3. Horizonte: Prefeitura Municipal, 2007a.

HORIZONTE. *Avaliação de Desempenho pela Via Não Acadêmica dos Profissionais do Magistério*: Manual de Instruções. Horizonte: Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, 2005.

HORIZONTE. *Decreto nº 014, de 2 de maio de 2007*. Regulamenta a Evolução Funcional pela Via Não Acadêmica para os integrantes do Quadro do Magistério da Prefeitura Municipal de Horizonte. Horizonte: Prefeitura Municipal, 2007b.

HORIZONTE. *Decreto nº 22, de 6 de novembro de 2006*. Regulamenta a Evolução Funcional pela Via Não Acadêmica para os integrantes do Quadro do Magistério da Prefeitura Municipal de Horizonte. *Diário Oficial do Município*, Horizonte, 2006a.

HORIZONTE. *Diretrizes Operacionais da Rede Municipal de Educação de Horizonte-CE*. Horizonte: Prefeitura Municipal, 2014.

HORIZONTE. *Lei nº 358, de 7 de fevereiro de 2002*. Institui o Plano de Carreiras e Remuneração para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Município de Horizonte e dá outras providências. Horizonte, 2002a. Disponível em: <http://horizonte.ce.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/lei-358-2002-pcr-magist%20rio.pdf>. Acesso: 19 jun. 2018.

HORIZONTE. *Lei nº 359, de 7 de fevereiro de 2002*. Define o Sistema de Ensino do Município de Horizonte, estabelece o Estatuto dos Profissionais do Magistério Municipal e dá outras providências. Horizonte, 2002b. Disponível em: <http://horizonte.ce.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/lei-359-2002-estat-profiss-magist-municipal.pdf>. Acesso: 19 jun. 2018.

HORIZONTE. *Lei nº 873, de 20 de dezembro de 2011*. Concede Gratificação de Incentivo ao Desempenho Educacional (GIDE) aos servidores com exercício funcional nas Escolas Públicas da Rede de Ensino do Município de Horizonte e dá outras providências. Disponível em: <https://horizonte.ce.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/lei-873-2011-gratifica%20a%20de-incentivo-ao-desempenho-educaci.pdf>. Acesso: 19 jun. 2018.

- HORIZONTE. *Manual de avaliação de desempenho pela via não acadêmica dos profissionais do magistério*. Horizonte: Secretaria de Educação, 2006b.
- HORIZONTE. *Plano Municipal de Educação de Horizonte: 2015-2020*. Horizonte: Secretaria da Educação, 2015.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, 2000. p. 33-61.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Brasil em Síntese: Ceará – Horizonte*. v. 4 1.9, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ce/horizonte/panorama>. Acesso em: 19 jun. 2017.
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *Ideb: resultados e metas*. Brasília, DF: Ideb, 2016. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10731387>. Acesso em: 19 jun. 2017.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Indicadores Educacionais*. Brasília, DF: Inep, 2017.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 177, 24 de agosto de 2005. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2005.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria Inep nº 263, de 2 de junho de 2014. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jun. 2014a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*. Brasília, DF: Inep, 2010.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota explicativa: Avaliação Nacional da Alfabetização*, 2013. Brasília, DF: MEC, 2013.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota técnica: Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das Escolas*. Brasília, DF: Inep, 2014b.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota Técnica nº 40/2014: indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília, DF: Inep, 2014c.
- JORGE-NETO, P. M. *et al.* Desempenho escolar dos alunos do Ensino Fundamental cearense em 2007: uma análise quantílica. In: ENCONTRO DE ECONOMIA DO CEARÁ, 7., 2011, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Ipece, 2011. p. 1-17.
- KIMURA, P. R. O. *et al.* Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 9-23, 2012.

- KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 15, n. 66, p. 28-34, 1995.
- KNOWLES, M. S. *et al.* *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- LANDSHEERE, G. *Avaliação contínua e exames: noções de docimologia*. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1976.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LEMOV, D. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogos e pedagogas, para quê?*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.
- LIMA, E. S. (Org.). *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília, DF: MEC, 2007.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOUZANO, P. *et al.* Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 8. ed. Cortez: São Paulo, 2011.
- LUCKESI, C. C. *et al.* *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LÜDKE, M. O educador: um profissional?. *In*: CANDEU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 73-85.
- MAIA, M. *Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores*. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- MARCELLINO, N. C. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. *In*: MORAIS, R. (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?*. 10. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 59-70.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARQUES, C. A.; RIBEIRO, A. P. M.; CIASCA, M. I. F. L. Paic: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 433-448, 2008.

MCLAUGHLIN, M. W. Embracing contraries: implementing and sustaining teacher evaluation. In: MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage, 1990. p. 403-415.

MICHAEL, W. B.; METFESSEL, N. S. A paradigm for developing valid measurable objectives in the evaluation of educational programs in colleges and universities. *Educational and Psychological Measurement*, v. 27, n. 2, p. 373-383, 1967.

MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage, 1990.

MIRANDA, M. J. A docimologia em perspectiva. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 36-39, 1982.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2007. p. 111-140.

MONARCHA, C. *Lourenço Filho*. Recife: Massangana, 2010.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DF: MEC, 2007.

MOREIRA, E. E. P.; RIBEIRO, A. P. M.; MARQUES, C. A. *Implantação e atuação do sistema de monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: UECE, 2018.

MUNHOZ, D. P. *Provinha Brasil de Matemática: um estudo sobre a aplicação piloto com ênfase no bloco de grandezas e medidas*. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

NBPTS – National Board for Professional Teaching Standards. *Guide to National Board Certification*. Versão 1.7. 2016. Disponível em: www.boardcertifiedteachers.org. Acesso em: 2 jan. 2017.

NIDELCOFF, M. T. *Uma escola para o povo*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

NOBRE, E. M. P. *A avaliação do desempenho docente como instrumento de valorização dos professores e melhoria da qualidade da educação*. 2014. 264 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em

Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

NOGUEIRA, D. X. P.; JESUS, G. R.; CRUZ, S. P. S. Avaliação de desempenho docente nas redes estaduais de Educação Básica no Brasil. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 13-32, 2013.

NOGUEIRA, R. F. S. *A prática pedagógica de Lourenço Filho no estado do Ceará*. Fortaleza: UFC, 2001.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992b. p. 11-30.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. (Org.). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Representação de professores/as experientes em processo de formação sobre a profissionalização docente. In: EPENN, 17., 2005, Belém. *Anais...* Belém: EPENN, 2005. p. 1-12.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. *Teachers for the 21st Century: using evaluation to improve teaching*. Paris: OECD, 2013.

OGLE, G. J. *Towards a formative evaluation tool*. 2002. Thesis (Doctoral) – Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, 2002.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, S. M. C. *Avaliação formativa como regulação da aprendizagem: desafios para a práxis no ensino médio da rede pública estadual de Fortaleza – uma análise fenomenológica*. 2015. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage, 1980.

PEQUENO, M. I. C. *Impacto de um programa de formação continuada na prática docente e no desempenho discente: estudo avaliativo*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

PERRENOUD, P. *Avaliação entre duas lógicas: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago, v. 14, n. 3, p. 503-523, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Pnaic em ação 2016*: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador_pnaic_em_acao_2016.pdf. Acesso em: 11 jan. 2017.

PORTUGAL. Decreto Regulamentar nº 2, de 10 de janeiro de 2008. *Diário da República*, Lisboa, v. 1, n. 7, p. 225-233, 2008.

PORTUGAL. Decreto-Lei 139-A, de 28 de abril de 1990. Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República*, Lisboa, 29 abr. 1990.

PRIBERAM. *Dicionário*. Protocolo. Priberam Informática, 2013.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Minas Gerais. *Anais...* Minas Gerais: Anped, 2000. p. 1-20.

REIS, A. T. Relações entre formação docente, currículo e delineamento dos sistemas de avaliação: síntese de um debate. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 269-279.

REZENDE, A. G. M. *Avaliação do desempenho docente como ferramenta de gestão para melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos*. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

RIBEIRO, A. P. M. *A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças*. 2011. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

RODRIGUES, S. S. Políticas de avaliação docente: tendências e estratégias. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 749-768, 2012.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances*, São Paulo, v. 11, n. 13, p. 108-126, 2005.

SANFELICE, J. L. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, R. (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?*. 10. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 83-93.

SANTIAGO, P.; BENAVIDES, F. *Teacher evaluation: a conceptual framework and examples of country practices*. Paris: OCDE, 2009.

SANTIAGO, P. *et al. Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD, 2013.

SANTOS, A. A. Avaliação de professores em Portugal. In: RUIVO, J.; TRIGUEIROS, A. (Coord.). *Avaliação de desempenho de professores*: Associação Nacional dos Professores. Lisboa: RVJ, 2009. p. 13-24.

SANTOS, C. A. *et al. Avaliação de desempenho docente nas redes estaduais de Educação Básica no Brasil*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. *Anais...*, Zaragoza: Anpae, 2012. p. 1-16.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SCHIMIDT, L. K. *Hermenêutica*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCRIVEN, M. *Key Evaluation Checklist (KEC)*. Claremont Graduate University & The Evaluation Center, Western Michigan University. Julho, 2013. Disponível em: http://michaelscriven.info/images/kec_7.25.2013.pdf. Acesso em: 3 jan. 2017.

SCRIVEN, M. Teacher selection. In: MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teacher*. Newbury Park: Corwin, 1990. p. 76-103.

SHEPPARD, W. C. *Como ser um bom professor*. São Paulo: EPU, 1974.

SILVA, E. M. A. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, A. T. B., ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). *Formação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-118.

SILVA, J. P. *A avaliação de desempenho docente: implicações no processo de ensino-aprendizagem*. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Minho, 2014.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, V. G.; MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S. Uso de resultados dos alunos em testes padronizados na avaliação docente. In: GATTI, B. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Carlos Chagas, 2013. p. 71-108.

SOEIRO, L. R.; AVELINE, S. *Avaliação educacional*. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SOUSA, F.; LEAL, S. M.; CABRAL, A. P. Processos supervisivos e avaliação de professores: tensões e expectativas em Portugal. *Nuances*, São Paulo, v. 20, n. 21, p. 17-42, 2011.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 32-43, 2014.

STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation. *Teacher College Record*, v. 68, p. 523-540, 1967.

STUFFLEBEAM, D. L. My tribute to a trail blazer: evaluation iconoclast – professor Michael Scriven. In: DONALDSON, S. I. (Ed.). *The future of evaluation in society: a tribute to Michael Scriven*. Carolina do Norte: IAP, 2013. p. 73-91.

SUCHMAN, E. *Evaluative research: principles and practice in public service and social actions programs*. New York: Sage, 1967.

SUMIYA, L. A.; ARAÚJO, M. A. D.; SANO, H. A hora da alfabetização no Ceará: o Paic e suas múltiplas dinâmicas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 25, n. 36, p. 1-30, 2017.

SZYMANSKI, H. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Plano, 2002.

TARDIF, J.; DUBOIS, B. Construir dispositivos para a avaliação do desenvolvimento de competências. Como?. In: PAQUAIS, L.; NIEUWENHOVEN, C.; WOUTERS, P. (Org.). *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 138-151.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. (Org.). *O polo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal, 2010. p. 32-53.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVEIRA, A. S. N. A sala de aula: o lugar da vida?. In: MORAIS, R. (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?*. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1996. p. 51-58.

TROMPIERI FILHO, N. *Análise dos resultados da avaliação do Saeb/2003 via regressão linear múltipla*. 2007. 99 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

VERAS, E. M. F. *Análise da avaliação de desempenho docente e sua contribuição na prática de professores como alternativa na melhoria da aprendizagem dos alunos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIANNA, H. M. Avaliando a avaliação: da prática à pesquisa. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 5, p. 55-64, 1992.

VIANNA, H. M. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília, DF: Liber, 2005.

VIANNA, H. M. *Testes em educação*. São Paulo: Ibrasa: Carlos Chagas, 1973.

WEBER, M. *Weber: uma biografia*. São Paulo: Casa Jorge, 2003.

WISE, A. E. *et al. Teacher evaluation: a study of effective practices*. Santa Monica: Rand, 1984.

WISE, A. E.; GENDLER, T. Governance issues in the evaluation of elementary and secondary school teachers. In: MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage, 1990. p. 374-389.

ZATTI, A. M. *Avaliação do desempenho docente nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil e sua relação com a remuneração*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

**APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA COM OS SUJEITOS
PESQUISADOS**

Instrumento 1 – Entrevista docente		
<p>Prezado(a) professor(a), esta entrevista faz parte da pesquisa “Avaliação do desempenho docente como contributo à práxis pedagógica: o desafio de avaliar quem sempre avalia”, de autoria da pesquisadora Alanna Carvalho, doutoranda (matrícula nº 382189) na linha de Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Seria muito importante a sua colaboração nessa fase de coleta de dados. Caso concorde em participar, basta responder às perguntas abaixo. Seu anonimato será assegurado.</p> <p style="text-align: center;">Desde já agradeço!</p> <p style="text-align: right;">Alanna Carvalho Contato: alannaopc@gmail.com (85) 988268028</p>		
1. Perfil docente		
1.1 Identificação (iniciais):	1.2 Idade:	1.3 Gênero:
1.4 Tempo de trabalho no magistério:	1.5 Nível/Modalidade em que trabalhou:	
1.6 Tempo de trabalho na escola:	1.7 Carga horária semanal de trabalho:	
1.8 Número de alunos a que atende:	1.9 Salas e turnos em que leciona:	
1.10 Formação (graduação):	1.11 Formação (pós-graduação):	
2. Questões específicas sobre a formação docente		
2.1 Participa de alguma formação continuada? Qual?		
2.2 Qual a frequência dessa formação continuada?		
2.3 Há algum incentivo ou interesse da gestão escolar para que você participe?		
2.4 Essa formação atende às suas necessidades e anseios diante da sua profissão?		
2.5 Que outras temáticas poderiam ser atendidas de acordo com suas necessidades e anseios profissionais?		
3. Questões sobre as atividades profissionais		
3.1 Como você descreve a sua prática docente?		
3.2 Quais são as dificuldades que você encontra na execução dessa prática?		
3.3 Sobre sua atividade profissional, quais são as atividades que caracterizam a sua função de professor?		
3.4 Para você, o que é ser um bom professor?		

4. Questões específicas sobre a avaliação docente
4.1 Para você, o que é avaliar?
4.2 Ao pensar sobre uma avaliação do seu trabalho, como ela seria?
4.3 Ao pensar sobre uma avaliação do seu desempenho, como ela seria?
4.4 Há alguma forma de avaliação do seu desempenho na escola ou no município em que você atua? Como ela é?
4.5 Como você avalia as suas condições de trabalho: remuneração, carga horária, local de trabalho?
4.6 Como você avalia a sua prática docente?
4.7 Como você avalia o seu desempenho profissional?
4.8 Você pensa na sua carreira profissional? Que incentivos você tem para pensar sobre ela?

**APÊNDICE C – INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA COM A SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Instrumento 2 – Entrevista com SME		
<p>Prezado(a), esta entrevista faz parte da pesquisa “Avaliação do desempenho docente como contributo à práxis pedagógica: o desafio de avaliar quem sempre avalia”, de autoria da pesquisadora Alanna Carvalho, doutoranda (matrícula nº 382189) na linha de Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Seria muito importante a sua colaboração nesta fase de coleta de dados. Caso concorde em participar, basta responder às perguntas abaixo. Seu anonimato será assegurado.</p> <p align="center">Desde já agradeço!</p> <p align="right">Alanna Carvalho Contato: alannaopc@gmail.com (85) 988268028</p>		
1. Perfil docente gestor		
1.1 Identificação (iniciais):	1.2 Idade:	1.3 Gênero:
1.4 Tempo de trabalho no magistério:	1.5 Nível/Modalidade em que trabalhou:	
1.6 Tempo de trabalho na secretaria:	1.7 Carga horária semanal de trabalho:	
1.8 Formação (graduação):	1.9 Formação (pós-graduação):	
2. Questões sobre a formação docente		
2.1 A secretaria de educação oferece alguma formação continuada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Qual?		
2.2 Qual a frequência dessa formação continuada?		
2.3 Há alguma parceria da gestão da escola e da Secretaria Municipal de Educação para a efetiva participação do professor?		
3. Questões sobre a avaliação docente		
3.1 Para você, o que é avaliar?		
3.2 Há alguma forma de avaliação do desempenho docente nas escolas ou no município? Como ela é?		
3.3 Há alguma avaliação da prática docente? Como ela é?		
3.4 Há alguma avaliação do desempenho profissional docente? Como ela é?		
3.5 A Secretaria Municipal de Educação já pensou em alguma sistemática de avaliação docente? Como foi a experiência?		

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por **Alanna Oliveira Pereira Carvalho**, aluna do Doutorado do PPGEB da Universidade Federal do Ceará, para participar da pesquisa “Avaliação do desempenho docente como contributo à práxis pedagógica: o desafio de avaliar quem sempre avalia”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa tem como objetivo desenvolver uma proposta de avaliação do desempenho docente que vise ao aperfeiçoamento de sua práxis, considerando os anseios e necessidades dos professores diante do ato avaliativo. Dessa forma, serão desenvolvidas as seguintes etapas:

Etapa 1 – Esta etapa se dividirá em duas partes, a primeira parte será a aplicação da técnica de entrevista individual semiestruturada com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Educação Básica e a segunda se dará como procedimento de sistematização coletiva, que trará à discussão em grupos das concepções da avaliação docente com os mesmos sujeitos anteriormente entrevistados. Essa etapa atenderá ao objetivo específico 1 – Investigar as concepções e necessidades dos professores sobre a avaliação de desempenho docente.

Etapa 2 – Validação de conteúdo dos achados sistematizados na etapa 1, com a aplicação de um questionário aos professores participantes da pesquisa, bem como a especialistas dessa seara – avaliação de desempenho docente. Essa etapa

atenderá ao objetivo específico 2 – Analisar os entendimentos dos professores sobre a proposta de avaliação do desempenho docente.

Etapa 3 – Elaboração de uma proposta de avaliação do desempenho docente para professores dos anos iniciais da rede pública de Educação Básica do estado do Ceará por meio da construção ou formalização dos dados ou documentos coletados. Essa etapa atenderá ao objetivo específico 3 – Elaborar uma proposta de avaliação do desempenho docente para professores da Educação Básica do estado do Ceará.

Serão participantes da pesquisa os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da [REDACTED] no município de Horizonte. As etapas de participação presencial dos professores serão nas fases 1 e 2 desta pesquisa. Os professores são convidados a responderem à entrevista individual e a participarem da discussão coletiva e do preenchimento do questionário, ressaltando a sua colaboração de caráter voluntário e não implicativo em remuneração.

A presente pesquisa possui risco mínimo, pois emprega técnicas e métodos retrospectivos de pesquisa. Não haverá qualquer intervenção ou modificação intencional das variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais dos indivíduos participantes do estudo em seu ambiente pessoal, profissional ou acadêmico. Há o risco de você sentir-se constrangido com alguma pergunta; caso isso ocorra, poderá, a qualquer momento, interromper a pesquisa e, se for de sua vontade, encerrar sua participação.

Ademais, como benefício, prevê-se aos sujeitos investigados aumento da sua autonomia no trabalho docente, pois, quando reflexivos sobre os seus anseios e necessidades diante de uma avaliação de desempenho docente que as comporte, poderão potencializar ou contribuir para o entendimento de sua prática docente. Para isso, serão respeitados os direitos civis, sociais e culturais para tal pesquisa.

Os instrumentos de coleta de dados – entrevista e questionário – apresentarão perguntas simples e deverão tomar aproximadamente 30 minutos do seu tempo. Os seguintes procedimentos serão respeitados:

1. Seus dados pessoais e outras informações que possam lhe identificar serão mantidos em segredo.
2. Você está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação ou danos.

3. Os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos e podem ser publicados em congresso ou em revista científica especializada.

Endereço do(s) responsável(is) pela pesquisa:

Pesquisador responsável: Alanna Oliveira Pereira Carvalho

Instituição: Universidade Federal do Ceará / Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Endereço: Rua Marechal Deodoro, 750 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-060

Telefones para contato: (85) 3366-7680 (UFC); (85) 988268028 (OI) – Pesquisadora

E-mail: alannaopc@gmail.com

Atenção: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/Propesq, situado na rua Coronel Nunes de Melo, número 1000, bairro Rodolfo Teófilo, Fortaleza, Ceará, telefone: 3366-8344 (Horário de atendimento: 08:00 às 12:00 horas, de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/Propesq é a instância da UFC responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante desta pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo e sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo a minhas dúvidas. Declaro ainda estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Nome do pesquisador	Data	Assinatura
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura

ANEXO A – FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE



ESTADO DO CEARÁ
GOVERNO MUNICIPAL DE HORIZONTE

ANEXO I, A QUE SE REFERE O ART. 4º, INCISO I, DO DECRETO Nº 014, DE 02 DE MAIO DE 2007.

FAD 1 – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO - FATORES SUBJETIVOS

GRUPO FUNCIONAL: CARGOS E FUNÇÕES COMISSIONADOS PERTENCENTES À ESTRUTURA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (DIRETORES E COORDENADORES).

PERÍODO DE AVALIAÇÃO: ____/____/____ a ____/____/____

1. DADOS FUNCIONAIS

Nome do Profissional: _____ Matrícula: _____
Cargo/Classe: _____ Referência: _____
Unidade de Lotação: _____

INSTRUÇÕES: Analise os FATORES apresentados, atribuindo notas-pontos de acordo com o desempenho funcional do profissional avaliado, na escala de 01 a 10.

2. FATORES	Notas Pontos Atribuídos
PLANEJAMENTO – Capacidade de formular e determinar, em função de objetivos estipulados, programas, projetos e metas, determinando o que e como fazer, os recursos necessários, a equipe ideal, prazos e os critérios de acompanhamento e controle das ações.	
LIDERANÇA – Capacidade de criar e manter um clima de trabalho que estimule os profissionais do magistério e servidores técnico-administrativos, a contribuirem com os objetivos propostos, em um espírito de trabalho de equipe, além de propiciar uma orientação efetiva de trabalho.	
TOMADA DE DECISÃO – Capacidade de identificar situações, buscando escolhas ponderadas, seguras e inovadoras, dentro das possibilidades e limitações, optando pela precisão, rapidez e agilidade das decisões tomadas.	
DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS – Capacidade de identificar e desenvolver pessoas, com conseqüente reconhecimento de suas potencialidades, envolvendo-as nas atividades pertinentes ao ambiente educacional, visando a promoção da melhoria de suas capacidades e habilidades.	
ALCANCE DE RESULTADOS – Capacidade de cumprir objetivos e metas, nos prazos fixados, com a qualidade exigida.	
CONHECIMENTO – Capacidade técnica que possui, em sua área de atuação, demonstrando conhecimento dos processos e rotinas pertinentes ao seu trabalho.	
COMUNICAÇÃO – Capacidade de expressar idéias, com objetividade, verbalmente ou por escrito, assegurando o entendimento das mensagens transmitidas e recebidas.	
MOTIVAÇÃO – Capacidade de manter-se automotivado e de, ao mesmo tempo, motivar pessoas e grupos para obtenção dos objetivos estabelecidos.	
DELEGAÇÃO – Capacidade de atribuir responsabilidades com o objetivo de conseguir a realização de resultados, através de pessoas ou grupos.	



ESTADO DO CEARÁ
GOVERNO MUNICIPAL DE HORIZONTE

FLEXIBILIDADE – Capacidade de encarar (estar aberto) a situações e mudanças, demonstrando disposição para aceitar as diferenças e críticas, acatar sugestões e assumir novos desafios, sendo rápido no agir, de forma a adaptar-se a novos contextos;		
ÉTICA PROFISSIONAL – Capacidade de apresentar conduta humana e profissional, orientada por princípios e regras morais, que estão de acordo com a ética aplicada na organização e por seus dirigentes.		
USO ADEQUADO DOS EQUIPAMENTOS E INSTALAÇÕES – Capacidade de zelar e cuidar do patrimônio público, utilizando-os de forma adequada, com vistas a sua constante manutenção e conservação;		
TOTAL DE PONTOS		
3. AVALIADOR(ES)		
DATA ___/___/___	ASSINATURA _____	
4. AVALIADO		
DATA ___/___/___	ASSINATURA _____	
5. PONTUAÇÃO		
09 a 10 – Ótimo	07 a 08 – Bom	05 a 06 – Regular
		01 a 04 – Insuficiente



ESTADO DO CEARÁ
GOVERNO MUNICIPAL DE HORIZONTE

ANEXO II, A QUE SE REFERE O ART. 4º, INCISO III, DO DECRETO Nº 014, DE 02 DE MAIO DE 2007.

FAD-2 – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO - FATORES SUBJETIVOS

GRUPO FUNCIONAL: DOCENTES (REGENTES OU DESVIO DE FUNÇÃO)

PERÍODO DE AVALIAÇÃO: ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____

1. DADOS FUNCIONAIS
Nome do Profissional: _____ Matrícula: _____
Cargo/Classe: _____ Referência: _____
Unidade de Lotação: _____
INSTRUÇÕES: Analise os FATORES apresentados, atribuindo pontos de acordo com o desempenho funcional do servidor avaliado, na escala de 01 a 10.

2. FATORES	Notas Pontos Atribuídos
PLANEJAMENTO – Capacidade de contribuir com a formulação e implementação da proposta pedagógica, segundo as determinações da política educacional do Município, envolvendo a comunidade escolar, com vistas a enriquecer e cumprir o plano de ensino proposto.	
LIDERANÇA – Capacidade de influenciar, articular e estimular os diversos atores pertencentes à unidade escolar (alunos, pais, servidores e comunidade) a contribuírem com os objetivos propostos pela política educacional do Município, visando à obtenção de um resultado comum.	
INICIATIVA – Capacidade de identificar e solucionar situações da rotina de seu trabalho, simples ou complexas, apresentando alternativas aos diversos problemas ou situações inesperadas;	
ALCANCE DE RESULTADOS – Capacidade de cumprir objetivos e metas educacionais, nos prazos fixados, com a qualidade exigida.	
CONHECIMENTO – Capacidade de domínio dos conteúdos ministrados em sala de aula, nas diversas áreas do conhecimento, bem como de domínio dos processos e rotinas pertinentes ao seu trabalho;	
ESPIRITO DE EQUIPE – Capacidade de desenvolver trabalhos em equipe mantendo uma postura profissional participativa e colaboradora, compartilhando conhecimentos, recursos e técnicas.	
COMUNICAÇÃO – Capacidade de expressar os conteúdos programáticos, com objetividade e clareza, verbalmente ou por escrito, assegurando o entendimento das mensagens transmitidas e recebidas.	
ACOMPANHAMENTO – Capacidade de manter acompanhamento sobre processos, projetos e pessoas (principalmente os alunos), avaliando, propondo e	



ESTADO DO CEARÁ
GOVERNO MUNICIPAL DE HORIZONTE

criando alternativas concretas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, em função das diversas problemáticas (nível de aprendizado, repetência, evasão, etc.), que envolve tal processo.			
MOTIVAÇÃO – Capacidade de manter-se automotivado e de, ao mesmo tempo, motivar alunos, pais, servidores e comunidade, para obtenção dos objetivos estabelecidos pela política educacional do Município.			
FLEXIBILIDADE – Capacidade de encarar (estar aberto) a situações e mudanças, demonstrando disposição para aceitar as diferenças e críticas, acatar sugestões e assumir novos desafios, sendo rápido no agir, de forma a adaptar-se a novos contextos;			
ÉTICA PROFISSIONAL – Capacidade de apresentar conduta humana e profissional, orientada por princípios e regras morais, que estão de acordo com a ética aplicada na organização e por seus dirigentes.			
USO ADEQUADO DOS EQUIPAMENTOS E INSTALAÇÕES – Capacidade de zelar e cuidar do patrimônio público, utilizando-os de forma adequada, com vistas a sua constante manutenção e conservação;			
TOTAL DE PONTOS			
3. AVALIADOR(ES)			
DATA __/__/__	ASSINATURA _____		
4. AVALIADO			
DATA __/__/__	ASSINATURA _____		
5. PONTUAÇÃO			
09 a 10 – Ótimo	07 a 08 – Bom	05 a 06 – Regular	01 a 04 – Insuficiente



ESTADO DO CEARÁ
GOVERNO MUNICIPAL DE HORIZONTE

ANEXO III, A QUE SE REFERE O ART. 4º, PARÁGRAFO ÚNICO, DO DECRETO Nº 014, DE 02 DE MAIO DE 2007.

FAD-3 – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO - FATORES OBJETIVOS

GRUPOS FUNCIONAIS: DIRETOR DE UNIDADE DE ESCOLA, OUTROS CARGOS COMISSIONADOS, PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NAS ATIVIDADES DE DOCÊNCIA E DE SUPORTE PEDAGÓGICO NAS ÁREAS DE PLANEJAMENTO, E PROFESSORES EM DESVIO DE FUNÇÃO.

PERÍODO DE AVALIAÇÃO: ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____

1. DADOS FUNCIONAIS
Nome do Profissional: _____ Matrícula: _____
Cargo/Classe: _____ Referência: _____
Unidade de Lotação: _____
INSTRUÇÕES: Analise os FATORES apresentados, atribuindo notas-pontos de acordo com o desempenho funcional do servidor avaliado, na escala de 01 a 10.

2. FATORES	Pontos atribuídos	Notas Pontos obtidos
2.1. Títulos Acadêmicos		
a) Doutor em área de interesse da educação;	10	
b) Mestre em área de interesse da educação;	9	
c) Especialista em área de interesse da educação;	8	
d) Outra graduação, além do exigido para o exercício do magistério	7	
2.2. Atualização profissional		
a) Curso de longa duração, acima de 100 (cem) horas: Máximo de 3(três) por ano, sendo 6(seis) pontos por cada curso;	6	
b) Curso de média duração, acima de 60 (sessenta) até 100 (cem) horas: Máximo de 3 (três) por ano, sendo 5(cinco) pontos por cada curso;	5	
c) Curso de curta duração, de 40 (quarenta) horas até 60 (sessenta) horas: Máximo de 3(três) por ano, sendo 4(quatro) pontos por cada curso;	4	



ESTADO DO CEARÁ
GOVERNO MUNICIPAL DE HORIZONTE

2.3. Regência de Cursos	Pontos atribuídos	Notas Pontos obtidos
a) Curso de longa duração (acima de 100h): 1 por ano	8	
b) Curso de média duração, acima de 40 (quarenta) até 100 (cem) horas: 1 por ano	7	
c) Curso de curta duração, até 40 (quarenta) horas: 2 por ano;	6	
2.4. Produção Profissional, Técnica ou Cultural	Pontos atribuídos	Notas Pontos obtidos
a) Livros de sua autoria ou em co-autoria de natureza técnica, didática ou literária;	9	
b) Tradução de livros	8	
c) Elaboração de manual didático	8	
d) Artigos de sua autoria ou em co-autoria de interesse da educação publicados em obras e/ou periódicos do Estado e/ou Município.	7	
e) Projetos para atendimento à comunidade interna e/ou externa.	6	
2.5. Participação em eventos de interesse da Secretaria de Educação	Pontos atribuídos	Notas Pontos obtidos
a) Como conferencista/debatedor: acima de 2 por ano;	7	
b) Como conferencista/debatedor: até 2 por ano;	6	
c) Como participante: acima de 2 por ano;	5	
d) Como participante: até 2 por ano	4	
2.6. Assiduidade	Pontos atribuídos	Notas Pontos obtidos
a) Faltas abonadas: até 1em cada mês;	(-1)	
b) Faltas abonadas: de 2 a 3 em cada mês;	(-2)	
c) Faltas abonadas: acima de 3 em cada mês;	(-3)	
d) Faltas injustificadas: até 2 em cada mês;	(-4)	
e) Faltas injustificadas: acima de 2 em cada mês;	(-5)	



ESTADO DO CEARÁ
GOVERNO MUNICIPAL DE HORIZONTE

2.7. Pontualidade	Pontos atribuídos	Notas Pontos obtidos
a) até 30 (trinta) minutos ao mês;	(-2)	
b) de 31(trinta e um) a 60 (sessenta) minutos ao mês;	(-3)	
c) acima de 60 (sessenta) minutos ao mês;	(-4)	
2.8. Penalidades	Pontos atribuídos	Notas Pontos obtidos
a) Pena de advertência verbal: até 2 por ano;	(-2)	
b) Pena de advertência verbal: acima de 2 por ano;	(-3)	
c) Pena de advertência escrita: 1 por ano;	(-4)	
d) Pena de advertência escrita: acima de 1 por ano;	(-5)	
d) Pena de suspensão de até 15 (quinze) dias: 1 a cada ano;	(-7)	
e) Pena de suspensão acima de 15 (quinze) dias: acima de 1 a cada ano;	(-8)	
2.9. Tempo de serviço	Pontos atribuídos	Notas Pontos obtidos
a) De 3 a 5 anos;	5	
b) De 6 a 10 anos;	10	
c) de 11 a 15 anos;	15	
d) De 16 a 20 anos;	20	
d) De 21 a 25 anos;	25	
e) Acima de 25 anos;	30	
CONTAGEM GERAL DE PONTOS		
POSITIVOS _____	NEGATIVOS _____	TOTAL _____
ACRESCENTAR ALGUMAS ANOTAÇÕES CONSIDERADAS NECESSÁRIAS		



ESTADO DO CEARÁ
GOVERNO MUNICIPAL DE HORIZONTE

3- AVALIADO	
DATA __/__/__	ASSINATURA
	Assinatura do Profissional do Magistério
4 - AVALIADOR (COMISSÃO DE AVALIAÇÃO)	
DATA __/__/__	ASSINATURA _____
1-	2-
3-	4-
5-	6-

OBSERVAÇÃO:1- nos itens 2.6 a 2.8, indicar o nº no parêntese correspondente à situação em que o profissional do magistério se enquadra;

2- anexar documentos comprobatórios de todos os fatores objetivos, constantes das alíneas dos itens 2.1 a 2.5;

3- havendo computação de pontos negativos, estes deverão ser deduzidos do total de pontos positivos.

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE COMO CONTRIBUTO À PRÁXIS PEDAGÓGICA: O DESAFIO DE AVALIAR QUEM SEMPRE AVALIA

Pesquisador: ALANNA OLIVEIRA PEREIRA CARVALHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76539417.9.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.338.014

Apresentação do Projeto:

Projeto de tese vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira caracterizado como uma pesquisa fenomenológica. Os investigados serão professores de uma escola municipal da rede pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Horizonte/CE. Será realizada técnica de entrevista individual semiestruturada com os professores. Em seguida, como procedimento de sistematização coletiva, uma discussão em grupos será realizada para trabalhar as concepções da avaliação docente. Participarão deste momento os mesmos sujeitos anteriormente entrevistados. Uma validação de conteúdo dos achados sistematizados em momento anterior será realizada por meio da aplicação de um questionário aos professores participantes da pesquisa, bem como a especialistas em avaliação de desempenho docente. Por fim, a elaboração de uma proposta de avaliação do desempenho docente para professores dos anos iniciais da rede pública de educação básica do estado do Ceará será realizada por meio da construção ou formalização dos dados ou documentos coletados. Para a análise e interpretação dos dados coletados, nas etapas metodológicas da pesquisa, será utilizado o método hermenêutico, próprio da pesquisa de enfoque fenomenológico. Dessa interpretação, emergirão as categorias semânticas que servirão para a definição da proposta de uma avaliação docente fundamentada nos anseios e necessidades do próprio professor.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 2.338.014

Objetivo da Pesquisa:

Primário: Desenvolver uma proposta de avaliação do desempenho docente que vise o aperfeiçoamento de sua práxis, considerando os anseios e necessidades dos professores diante do ato avaliativo.

Específicos: Investigar as concepções e necessidades dos professores sobre a avaliação de desempenho docente; Analisar os entendimentos dos professores sobre a proposta de avaliação do desempenho docente; Elaborar uma proposta de avaliação do desempenho docente para professores da educação básica do estado do Ceará.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisa oferece risco mínimo aos participantes. Segundo o pesquisador, não haverá qualquer intervenção ou modificação intencional das variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais dos indivíduos participantes do estudo em seu ambiente pessoal, profissional ou acadêmico. Os participantes não serão obrigados a responder ou dar qualquer informação caso sintam-se constrangidos em quaisquer momentos da realização da pesquisa.

Benefícios: A pesquisa poderá beneficiar os sujeitos investigados em sua autonomia no trabalho docente, pois quando reflexivos sobre os seus anseios e necessidades diante de uma avaliação de desempenho docente que comporte-as, poderão potencializar ou contribuir para o entendimento de sua prática docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para área de educação. Objeto de pesquisa está bem descrito e os objetivos são claros e pertinentes. Metodologia com detalhamento dos participantes, instrumentos e procedimento de coleta. Aspectos éticos foram informados e estão de acordo com a Resolução 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os demais termos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	
Bairro: Rodolfo Teófilo	CEP: 60.430-275
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344	E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 2.338.014

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_882531.pdf	11/09/2017 15:34:45		Aceito
Outros	CartaoCoordenador_Assinada.pdf	11/09/2017 15:33:48	ALANNA OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoConcordancia_Assinada.pdf	11/09/2017 15:29:18	ALANNA OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_Assinada.pdf	11/09/2017 15:28:26	ALANNA OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Orçamento	_ORCAMENTO_MODELO_AOPC.pdf	10/09/2017 23:43:41	ALANNA OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodeTese_DO_AOPC_.doc	10/09/2017 23:42:27	ALANNA OLIVEIRA PEREIRA CARVALHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_MODELO_AOPC.pdf	10/09/2017 23:41:50	ALANNA OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Escola_Campo.pdf	16/08/2017 16:54:33	ALANNA OLIVEIRA PEREIRA CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Imprimir.docx	14/08/2017 12:56:01	ALANNA OLIVEIRA PEREIRA CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 19 de Outubro de 2017

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO C – INSTRUMENTAL DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE



PREFEITURA DE
HORIZONTE

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO E ACOMPANHAMENTO ÀS SALAS DE AULAS

ESCOLA: _____ ANO: ___ TURMA: ___ TURNO: _____ DATA: ___/___/2018

PROFESSOR: _____

MATRICULADOS: _____ PRESENTES: _____ AUSENTES: _____ TRANSFERIDOS: _____ NEE: _____

OBS: _____ FORMADOR(A): _____

RESUMO DAS OBSERVAÇÕES	PONTOS PARA REFLEXÃO
ASPECTOS RELEVANTES	INTERVENÇÕES

Observações do(a) professor(a):

Professor(a)

Coordenador(a)

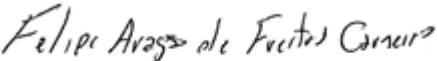


ANEXO D – DECLARAÇÕES DE REVISÃO DO VERNÁCULO E DE NORMALIZAÇÃO

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado⁶², foi procedida a correção gramatical e estilística da tese intitulada **Avaliação da práxis docente como contributo à melhoria profissional: o desafio de avaliar quem sempre avalia**, de autoria de **Alanna Oliveira Pereira Carvalho**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 11 de novembro de 2019.

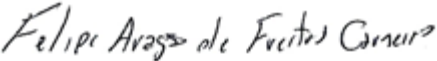


Felipe Aragão de Freitas Carneiro

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da tese intitulada **Avaliação da práxis docente como contributo à melhoria profissional: o desafio de avaliar quem sempre avalia**, de autoria de **Alanna Oliveira Pereira Carvalho**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 11 de novembro de 2019.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

⁶² Número do registro: 89.931. E-mail: felipearagaofc@hotmail.com.