



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADRIELE LONGO DE SOUZA

**PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA
ANÁLISE DESSES CONCEITOS NO MAPA DE COMPETÊNCIAS DO
PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

SÃO CARLOS -SP

2024

ADRIELE LONGO DE SOUZA

**PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA
ANÁLISE DESSES CONCEITOS NO MAPA DE COMPETÊNCIAS DO
PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Educação do Centro de Ciências Humanas
da Universidade Federal de São Carlos,
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de
Professores e outros agentes
educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Márcia
Regina Onofre

SÃO CARLOS-SP

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Adriele Longo de Souza, realizada em 18/09/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)

Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Prof. Dr. Raquel Fontes Borghi (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

A Deus, pela infinita luz e sabedoria,
Aos meus pais, Régia e Luis,
Ao meu esposo Peterson,
Ao meu filho Heitor,
À minha querida professora orientadora
Márcia,
Aos colegas da Diretoria de Ensino,
por sonharem e compartilharem comigo a
possibilidade de mais essa vitória.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Santa Rita de Cássia, pela infinita luz e sabedoria que guiaram cada passo desta jornada, permitindo-me superar os desafios e alcançar esta realização.

Aos meus pais, Régia e Luis, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pelo incentivo que me deram na busca deste sonho. Sem vocês, essa conquista não teria sido possível.

Ao meu esposo, Peterson, por sua paciência, compreensão e por estar sempre ao meu lado, especialmente nos momentos em que precisei me dedicar intensamente. Sua presença, seu cuidado com nosso filho e seu apoio foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente com tranquilidade.

Ao meu filho, Heitor, que ilumina meus dias com sua alegria, e que me inspira a ser uma pessoa e profissional melhor. Minha maior motivação e razão de todo meu esforço.

À minha querida professora orientadora, Márcia, por sua sabedoria, paciência e orientação cuidadosa, que foram essenciais tanto para o desenvolvimento deste trabalho quanto para o meu crescimento como pesquisadora.

Ao meu querido amigo Ruanito, meu companheiro de jornada acadêmica e profissional, por todo o apoio, incentivo, por ouvir meus desabafos nos momentos de dificuldade e pelas valiosas trocas de ideias e suporte.

Aos colegas da Diretoria de Ensino, companheiros de jornada educacional, por acreditarem na luta por uma educação de qualidade e por me apoiarem nesta missão.

Às professoras, Dra. Cleonice Maria Tomazzetti e Dra. Raquel Fontes Borghi, pelas contribuições significativas que enriqueceram e qualificaram esta pesquisa. Suas orientações foram essenciais para o aprimoramento da pesquisa.

Assim, o apoio e a parceria de cada um de vocês foram fundamentais para que eu pudesse transformar este sonho em realidade.

Meus sinceros agradecimentos!

Crescer como profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação. (Paulo Freire)

RESUMO

Esse estudo traz como perspectiva a análise de referenciais de formação no campo das políticas públicas buscando desvelar aspectos intrínsecos e subjacentes contidos nos documentos oficiais que permeiam as ações docentes de maneira a contribuir para a análise crítica na perspectiva do fortalecimento do movimento de profissionalização docente. Neste sentido, o objetivo deste estudo é analisar a premissa da formação continuada no Mapa de Competências do PEI, por meio de um balanço bibliográfico de pesquisas e estudos da área, visando compreender até que ponto o documento contempla as bases da profissionalização docente. A investigação fundamenta-se na epistemologia da prática como vertente teórica, em autores tais como: Perrenoud (1999; 2000), Machado (2002), Dutra (2010) e Dias (2010) para discutir o conceito de competências; Imbernón (2011) e Nóvoa (1992, 2017) para abordar o conceito de formação continuada; Imbernón (2011), Marcelo (2009), Thurler (2002), Tardif (2012, 2013, 2014), Gauthier *et al* (1998), Contreras (2002), Gatti (2010) para o enfoque no desenvolvimento profissional e profissionalização docente. Partindo de uma abordagem qualitativa, Lüdke e André (1986) e Gil (2008), e de um estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ *et al*, 1965), o estudo realizou-se, por meio de uma análise documental (Gil, 2017) do material referente ao PEI, com recorte para o Mapa de Competências e da premissa sobre formação continuada e de uma revisão bibliográfica de pesquisas (2012-2023) e autores do campo da profissionalização docente. Os dados analisados foram organizados em quatro eixos de análise: Eixo 1 – Competências; Eixo 2 – Formação continuada e domínio de conhecimento; Eixo 3 – Formação continuada e autodesenvolvimento; Eixo 4 – Profissionalização docente. Os três primeiros eixos foram elaborados partindo dos preceitos contidos no Mapa de Competências e o último do processo que defendemos na perspectiva de uma epistemologia da prática profissional. As análises revelaram que, embora o Mapa de Competências e o PEI reconheçam a importância da formação continuada, a abordagem predominante ainda é técnica, focada em saberes institucionais práticos e observáveis, o que limita a contemplação plena da profissionalização docente. Essa perspectiva tecnicista, associada ao fenômeno da proletarização e racionalização do ensino, desconsidera aspectos reflexivos, críticos e autônomos fundamentais para a profissionalização. Portanto, espera-se que essa pesquisa contribua com a reflexão crítica sobre o movimento de profissionalização docente dos profissionais atuantes no PEI, reconhecendo a importância da autonomia e da valorização dos saberes produzidos e mobilizados pelos professores nos contextos de trabalho.

Palavras-chave: Programa Ensino Integral (PEI); Mapa de Competências; Formação Continuada; Profissionalização Docente.

ABSTRACT

This study offers a perspective on professional development frameworks within public policy, aiming to unveil intrinsic and underlying aspects in official documents that permeate teaching practices. Thus, this approach seeks to foster critical analysis with a view to strengthening the movement toward teacher professionalization. Accordingly, the research examines the premise of continuing education within the Competency Map of PEI (Integral Education Program) through a bibliographic review of field research and studies, assessing the extent to which this document supports the foundations of teacher professionalization. The investigation is grounded in the epistemology of practice as its theoretical framework, drawing on authors such as Perrenoud (1999; 2000), Machado (2002), Dutra (2010), and Dias (2010) to discuss the concept of competencies; Imbernón (2011) and Nóvoa (1992, 2017) to address the concept of continuing education; and Imbernón (2011), Marcelo (2009), Thurler (2002), Tardif (2012, 2013, 2014), Gauthier et al (1998), Contreras (2002), and Gatti (2010) in order to focus on professional development and teacher professionalization. Following a qualitative approach based on Lüdke and André (1986) and Gil (2008), along with an exploratory-descriptive study design (SELLTIZ *et al*, 1965), the research was conducted through documentary analysis (Gil, 2017) of materials related to the PEI, specifically focusing on the Competency Map and its premise regarding continuing education, alongside a literature review of research (2012-2023) and authors in the field of teacher professionalization. The analyzed data were organized into four analytical axes: Axis 1 – Competencies; Axis 2 – Continuing education and knowledge mastery; Axis 3 – Continuing education and self-development; and Axis 4 – Teacher professionalization. The first three axes were developed based on the principles outlined in the Competency Map, while the last one stemmed from a perspective advocating for an epistemology of professional practice. The analyses revealed that although the Competency Map and PEI recognize the importance of continuing education, the predominant approach has been technical, focused on practical and observable institutional knowledge, thus limiting the full realization of teacher professionalization. This technicist perspective, associated with the phenomenon of proletarianization and rationalization of teaching, disregards reflective, critical, and autonomous aspects essential for professionalization. Therefore this research is expected to contribute to critical reflection on the teacher professionalization movement of professionals working within PEI, recognizing the importance of autonomy and valuing the knowledge produced and mobilized by teachers in their work contexts.

Keywords: Integral Education Program (PEI); Competency Map; Continuing Education; Teacher Professionalization.

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD – Biblioteca digital de teses e dissertações.
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGPG – Coordenador de Gestão Pedagógica Geral
COE – Coordenador de Organização Escolar
DEFER – Diretoria de Ensino Região de Fernandópolis
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
FMI - Fundo Monetário Internacional
HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
ICE- Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
GO - Goiás
LC – Lei Complementar
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PDCA – *Plan Do Check Act*
PEC- SP – Programa Educação–Compromisso de São Paulo
PEI – Programa Ensino Integral
PIAF - Plano Individual de Aprimoramento e Formação
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Procedimento Passo a passo
RDPI - Regime de Dedicação Plena e Integral
SciELO - *Brasil Scientific Electronic Library Online*
SEDUC – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEE- Secretaria da Educação do Estado
SP – São Paulo
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UE – Unidade Escolar
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos estudos encontrados (teses, dissertações e artigos)	91
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Projeto de vida como eixo central da escola.....	37
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Premissas do Programa Ensino integral	41
Quadro 2 - Instrumentos de gestão do PEI.....	44
Quadro 3 - Etapas e definições da Gestão de Desempenho	48
Quadro 4 - Premissas, Competências e Macro indicadores do Mapa de Competência	51
Quadro 5 - Detalhamento da premissa Formação Continuada.....	52
Quadro 6 - Recorte da Premissa Formação Continuada do Mapa de Competências.....	53
Quadro 7 - Trabalhos selecionados nos bancos de dados.....	91
Quadro 8 - Resumo das principais ideias evidenciadas nas pesquisas	126
Quadro 9 - Consolidado das ideias de competência das pesquisas e Mapa de Competência.....	132
Quadro 10 - Consolidado das ideias de Formação continuada das pesquisas e Mapa de Competência	136
Quadro 11 - Consolidado das ideias de profissionalização docente das pesquisas e Mapa de Competência	152

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	15
1.1 Origem do interesse pela temática	15
1.2 Etapas da pesquisa	23
1.2.1 Questão de pesquisa	23
1.2.2 Objetivo Geral	23
1.2.3 Referencial Teórico	24
1.2.4 Metodologia	24
1.2.5 Seções	24
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	26
2.1 Natureza e tipo de Pesquisa	26
2.2 Procedimentos metodológicos	27
2.3 Produção dos Dados	29
3 O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI) DO ESTADO DE SÃO PAULO	31
3.1 Origem e implantação do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo	31
3.2 Modelo Pedagógico	34
3.3 Modelo de Gestão	41
3.3.1 Gestão de Desempenho	45
3.3.2 Mapa de Competências	49
4 BASES TEÓRICAS DO ESTUDO.....	55
4.1 O conceito de Competências	57
4.2 O conceito de Formação Continuada	63
4.2.1 Formação continuada	63
4.2.2 Desenvolvimento Profissional Docente	71
4.3 O conceito de profissionalização docente e saberes docentes	74
4.4 O conceito de autonomia docente	83
5 ANÁLISE DOS DADOS	89
5.1 Levantamento bibliográfico	89
5.2 Roteiro de Análise de Pesquisa e Artigos	98

5.2.1 Análise da Pesquisa - P1.....	98
5.2.2 Análise da Pesquisa - P2.....	105
5.2.3 Análise da Pesquisa - P3	110
5.2.4 Análise da Pesquisa - P4	112
5.2.5 Análise da Pesquisa - P5	115
5.2.6 Análise da Pesquisa - P6	118
5.2.7 Análise da Pesquisa - P7	121
5.2.8 Análise da Pesquisa - P8.....	123
5.2.9 Quadro Síntese das Pesquisas Analisadas	125
5.3. Roteiro de Análise Documental	127
5.4 Triangulação dos dados	130
5.4.1 Eixo 1 – Competências	131
5.4.2 Eixo 2 – Formação continuada e domínio de conhecimento	136
5.4.3 Eixo 3 – Formação continuada e autodesenvolvimento	147
5.4.4 Eixo 4 – Profissionalização docente	151
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES	170
Apêndice 1	170
Apêndice 2	171
ANEXO	172

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

1.1 Origem do interesse pela temática

A escolha deste tema de pesquisa surgiu das reflexões sobre a formação continuada dos professores, por meio de estudos e vivências das práticas propostas pelo Mapa de Competências do Programa Ensino Integral, implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2012.

Tomo a liberdade para escrever esse subitem em primeira pessoa, pois refere-se a um relato que enfoca a minha trajetória e a minha relação com a temática proposta neste estudo.

A formação de professores é assunto permanente de reflexão e estudo na minha vida profissional e pessoal, pois acredito na relevância do processo formativo do profissional docente, em todas as suas etapas, inicial e continuada, como espaços primordiais para o desenvolvimento profissional docente.

Iniciei minha jornada nesta temática a partir dos estudos e vivências ainda na Universidade Estadual Paulista (UNESP- Campus Ilha Solteira), no curso de Licenciatura em Física, no qual apresentei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com base em pesquisas sobre as perspectivas dos futuros professores em relação ao exercício da profissão, ainda na formação inicial e, em particular, durante a experiência vivenciada no estágio supervisionado (SOUZA, 2014).

Após o primeiro contato na graduação, a temática sempre esteve presente na minha caminhada profissional. Além da continuidade da minha formação em curso de especialização em Docência em Ensino Superior (2018) e graduação em Pedagogia (2018), também lecionei em escolas públicas e privadas, do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, em espaços diversos, trocando experiências significativas de reflexão sobre a prática e a formação docente.

Em 2019, participei de um processo seletivo da Diretoria de Ensino - Região de Fernandópolis para desempenhar a função de Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP), função e local em que trabalho atualmente, porém com a denominação de Professor Especialista em Currículo (PEC) de acordo com a Resolução SEDUC nº 12, de 08-2-2024 que dispõe sobre as funções de Professor Especialista em Currículo.

Ao iniciar o novo desafio profissional, retomei intensamente e continuamente os estudos sobre formação de professores, pois, ao desempenhar a função de PEC, várias ações foram atribuídas para a minha colaboração no desenvolvimento profissional dos docentes. Dentre elas destaco as ações voltadas para implementar ações de formação e de apoio pedagógico educacional que orientem os Professores Coordenadores e os docentes na condução de procedimentos, estratégias e atitudes relativos à organização e cumprimento do currículo nos diferentes segmentos de ensino; identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de professores coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria, entre outras.

Ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, a reflexão contínua sobre a formação de professores tem sido um pilar central. E para desempenhar as atribuições da função como formadora de professores, foi essencial compreender o cenário educacional brasileiro, as dinâmicas de poder e evolução das políticas de formação ao longo das décadas. A compreensão dos contextos políticos e das dinâmicas socioeconômicas que influenciam a prática pedagógica tem sido crucial, refletindo diretamente no meu engajamento com as transformações necessárias na formação docente, como também servindo para o despertar para a elaboração desta pesquisa, buscando encontrar respostas para os questionamentos sobre a ausência de autonomia e o enfraquecimento da profissionalidade docente ao longo dos anos.

Segundo Silva (2001), nos anos 1990, as políticas de formação de professores ganharam destaque devidos às transformações no mercado de trabalho global, influenciando a formulação de política pública, gerando novas relações de produção e de poder, sob orientações de organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Os movimentos que eclodiram para a promulgação da LDB – 9394/96 estiveram relacionadas às mudanças políticas de formação de professores, destacando que, ao longo dos anos, mais especificamente a partir da década de 1990, houve uma reestruturação dessas políticas em respostas às mudanças na economia global, tornando-se alvo de intensos confrontos políticos.

Em sintonia das ideias de Silva (2001), Arelaro (2003) relata que a década de 1990 começou com dois movimentos contrastantes, aparentemente: a busca pela implementação dos direitos sociais recém-conquistados e a ascensão de Fernando Collor de Mello à presidência, promovendo um discurso populista e um projeto

neoliberal. Essa década foi caracterizada por intensos debates sobre o papel do Estado na economia e nas políticas sociais.

É neste governo que os organismos internacionais – o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO – vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “Educação para todos”, se constituiria critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais (ARELARO, 2003, p. 97).

Além disso, na década de 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pelas agências: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Nesta conferência que estiveram representantes de 155 países, incluindo o Brasil, os governos aderiram à declaração aprovada e comprometeram-se a garantir uma educação básica de excelência para crianças, jovens e adultos. Entre 1993 e 1996, foi elaborado o Relatório Delors (nomeado em homenagem ao seu relator – o francês Jacques Delors), conduzido pela Comissão Internacional de Educação para Todos, compostas por especialistas do mundo todo. Este relatório tornou-se um documento crucial, pois ofereceu uma análise abrangente e descreveu as políticas de revisão educacional em diversos países em desenvolvimento, conforme relatado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), destacando, de forma contraditória, “Os quatro pilares da educação para o século XXI”.

Os conflitos gerados por essas concepções impostas no documento, segundo Torres (1998), resultaram em diversos fóruns, debates, encontros, regionais, nacionais e internacionais que discutiram novos referenciais e modelos de formação, em especial, na formação continuada e em serviço. Questões como “autonomia, reflexão, identidade profissional, investigação, competências”, deixaram de ser exclusivamente responsabilidade das instituições de formação, e os profissionais da educação passaram a ser vistos como responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Tais proposições foram potencializadas pelo movimento de profissionalização do ensino, iniciado nos EUA em 1980, e fortalecido, no Brasil, por

pesquisadores e profissionais da educação incomodados com as reformas silenciadoras Neoliberais da década de 1990.

Na contramão das discussões promovidas pela academia, políticas de gerenciamento e controle das redes de ensino imperaram de forma emergencial e desconectada das ações desenvolvidas pelos professores, promovendo a reestruturação das Unidades de Ensino por meio de Projetos e Programas.

Mais de 20 anos depois da proposição desses documentos, caminhando numa perspectiva que se diz “inovadora”, foi proposto o Programa Ensino Integral da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, implantado em 2013.

O Programa Ensino Integral foi uma ação da SEDUC-SP fundamentada no terceiro pilar do Programa Educação–Compromisso de São Paulo (PEC-SP), instituído pelo Decreto n.º 57.571/2011, na terceira gestão (2011 a 2014) de Geraldo Alckmin (PSDB) à frente do governo do estado de São Paulo, com a justificativa de melhoria da qualidade do ensino e o avanço na aprendizagem dos estudantes. O programa se efetivou pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

O Programa Ensino Integral passa a ser uma alternativa para que estudantes ingressem em uma escola que, ao lado da formação necessária para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, a partir da elaboração de seu Projeto de Vida e com base na excelência acadêmica, amplie suas perspectivas de autorrealização e o exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. (SÃO PAULO – ESTADO (c), 2014, p.6)³

De acordo com suas diretrizes, este programa tem como objetivos principais a promoção da educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais.

Ao apresentar os objetivos do Programa Ensino Integral, vamos aprofundando nas discussões das políticas públicas, o termo qualidade chama nossa atenção. Conforme destacado por Silva (2001), muitos termos introduzidos na educação são originários da lógica do mercado, tornando-se parte de um conjunto de políticas que visa conectar as instituições sociais, incluindo a escola, às novas configurações do capitalismo. Nas palavras do autor

A política pública como um todo é fruto dos embates dos poderes hegemônicos e constituídos com as demais forças da sociedade. Por

isso, muitas vezes, encontramos o Estado, por meio de seus governos, adotando categorias advindas do movimento social, mas dando seu próprio sentido num processo de ressignificação. Um exemplo desse procedimento foi o uso da palavra qualidade pelas forças neoconservadoras e neoliberais através do Estado, ressignificando-a a partir dos valores e princípios da engenharia de mercado, esvaziando seu sentido histórico e político construído pelo movimento progressista em educação (SILVA, 2001, p. 62).

Sobre essa questão, Pérez Gómez (2001) em seus estudos sobre “A cultura escolar na sociedade neoliberal”, não apenas aborda sobre a escola como espaço de cruzamento de culturas, onde diversas culturas se cruzam e interagem, mas também critica profundamente as políticas educacionais que transformam o ensino em uma mercadoria, subordinadas às dinâmicas de mercado. Em suas perspectivas, ele oferece um olhar crítico sobre como tais políticas impactam não apenas a autonomia e a identidade profissionais dos professores, mas também a qualidade educativa e as relações sociais dentro das instituições de ensino.

A política educativa deixa de ocupar o centro orientador na tomada de decisões e se transforma em puro instrumento das exigências do mercado. Os discursos são os principais instrumentos de persuasão e de propaganda. Termos como: descentralização, autonomia, participação, democracia, qualidade, são todos termos socialmente valorizados por uma carga semântica que não tem correspondência com a qual o discurso neoliberal atual está utilizando para justificar a privatização e a desregulação do sistema educativo (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 134).

Nessa lógica de mercado, a educação é considerada como assunto político e seus destinos são decididos por representantes governamentais, que determinam os valores, currículos, estrutura organizacional e metodologias mais adequadas a serem trabalhados na escola. Essa centralização das decisões reduz a autonomia do professor, cabendo a eles o espaço de autonomia apenas dentro da sala de aula. Mesmo com essa redução de autonomia, as mudanças rápidas no mercado de trabalho têm provocado a constante mobilidade nas especializações profissionais e a necessidade constante de “reciclagem” ou de formação docente continuada (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Em continuidade ao entendimento e contextualização do PEI, o programa é constituído pelos Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão, conforme constante nas diretrizes

O Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão são os parâmetros para a atuação dos profissionais nas escolas do Programa Ensino Integral. Enquanto o Modelo Pedagógico direciona para o alinhamento das ações com os valores, princípios, metodologias e práticas pedagógicas do programa, o Modelo de Gestão, a partir das premissas, delimita as responsabilidades e atribuições de cada profissional; e ambos os modelos apontam para o cumprimento do objetivo maior do programa: a formação integral dos estudantes (SÃO PAULO – ESTADO (a), 2021, p. 49).

Neste sentido, enquanto o Modelo Pedagógico é constituído por quatro princípios educativos - os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional e o Protagonismo Juvenil - o Modelo de Gestão enfoca cinco premissas: Protagonismo, Formação Continuada, Corresponsabilidade, Excelência em Gestão e Replicabilidade.

Os princípios e premissas serão abordados no Capítulo 3 deste trabalho. No entanto um dos princípios educativos que nos chamam a atenção são os Quatro Pilares da Educação, que são: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver. Esses pilares são frutos do novo conceito de educação, “educação ao longo de toda a vida”, que foi proposto pela comissão do Relatório Delors para a superação dos três grandes desafios do século XXI apontados no relatório - o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; e o viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002).

Nesse cenário, para a concretização desses quatro pilares, ressalta-se o papel do professor, considerado no relatório, como agente de mudança e como “responsável pela realização do ideário do século XX”:

Suas principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento. Mas supõe-se que apresente outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade. Um professor edificante, enfim. Nesse contexto de qualificações, o relatório recomenda que os professores devam ser treinados para reforçar o conjunto de ideias a prevalecer no futuro: nacionalismo aliado a universalismo; preconceitos étnicos e culturais resolvidos com tolerância e pluralismo; totalitarismo contra democracia, tudo em favor de um mundo tecnologicamente unido. A aposta é colocada sobre os valores morais adquiridos na infância, motivo pelo qual necessita-se de um professor que ajude a “encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos”. Tendo por objetivo a mudança de mentalidade, a ação educacional e o professor, seu

agente principal, devem voltar-se principalmente para as crianças, para a entrada precoce na sociedade da informação, e adolescentes, para evitar o desemprego, o subemprego, o sentimento de exclusão e ausência de futuro. (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 69).

Em relação as afirmações das autoras, é possível notar que a retórica educacional global vê o professor como o “salvador”, capaz de solucionar todos os problemas da sociedade. Nesse contexto, o professor é considerado como um transformador social, agente da mudança, responsável pela qualidade do ensino e, conseqüentemente, pelo êxito do estudante no mercado de trabalho. Em outras palavras, tal concepção do papel do professor ignora a importância e a necessidade de um investimento econômico e social adequado no país, e enfatiza a ideologia de uma escola “salvadora”, utilizando-se de uma política apelativa e difundida em diversas instâncias educacionais e comunicacionais (ONOFRE, 2006).

Desta forma, o Relatório Delors salienta que, além das competências pedagógicas, será necessário que o professor tenha formação em pesquisa. Para isso, o relatório prevê formação superior para todos os profissionais, não necessariamente a formação universitária. Esse ideal de reforma educacional conferiu ao professor um protagonismo fundamental, conforme defende Shiroma, Moraes e Evangelista (2002):

Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las. Tornou-se necessário, então, não apenas convencer o professor de que o conteúdo da reforma lhe dizia respeito, mas de nelas se envolver, como, aliás, recomenda o Relatório Delors. O fracasso escolar seria a ferida exposta a atestar no que a sua formação desaguara. A construção da imagem do professor como um não-profissional, cujas ações redundavam não raro em perdas para os alunos e para o sistema de ensino teve em vista criar as condições para a proposição deste projeto (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 98).

Assim, percebemos que o Relatório Delors ressalta a relevância de uma formação de qualidade, como a principal responsável pela redução do fracasso escolar e que não se enfatiza o papel do Estado e as repercussões das políticas públicas, econômicas e sociais que possam lidar com a superação da pobreza e da situação precária, na qual vive a maioria da população dos países em desenvolvimento. Também ressalta a visão do professor como tecnocrata do sistema,

cumpridor de tarefas, aplicador de currículo, promovendo o esvaziamento da sua função e de seu papel político-pedagógico e enfatizando a responsabilidade, desse profissional, na melhoria dos índices de desempenho das escolas.

Como foi pontuado, anteriormente, o PEI surge como uma proposta “inovadora” no estado de São Paulo. Em 2013, o programa se inicia na Diretoria de Ensino - Região de Fernandópolis (DEFER). As ações iniciais do programa (2013 a 2018) na DEFER, envolveram apenas uma Unidade Escolar (UE). Em 2019, duas Unidades e em 2020 foram 13 Unidades envolvidas. Em 2021, 18 UE, em 2022, contudo, todas as Unidades Escolares da jurisdição passaram a ser pertencentes ao Programa de Ensino Integral, totalizando assim 25 escolas da região, que contemplam 13 municípios do Estado de São Paulo.

Frente a esse cenário, no qual eu estava imersa, como Professora Especialista em Currículo e, atualmente, como Coordenadora de Equipe Curricular, a implementação dessas ações, me levaram a um olhar mais atento em relação aos documentos e práticas do Programa Ensino Integral, buscando a sua compreensão. Assim, um documento norteador das ações do professor, em especial, me chamou atenção: O Mapa de Competência.

De acordo com Caderno do Gestor que trata do Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares, o documento Mapa de Competências estabelece o perfil e os comportamentos esperados dos profissionais que atuam nas escolas do programa, sendo referência para o processo de Avaliação de Desempenho, elaboração do Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) e outras ações pedagógicas desenvolvidas pelo profissional.

Ao estudar esse documento, indaguei-me sobre o porquê da idealização e padronização de um perfil único de profissional que atenda objetivos do programa, desconsiderando a identidade do profissional, as necessidades formativas, demais competências e as habilidades que os profissionais mobilizam em sua prática profissional. Além disso, outros fatores foram primordiais para o despertar para a compreensão desse documento, por exemplo, a sua referência no processo avaliativo no modelo de Gestão de Desempenho do programa, tanto para o ingresso quanto para a permanência dos profissionais no PEI e referência para outras práticas do programa como a construção e desenvolvimento do Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) para os profissionais atuantes no PEI.

Assim considero a relevância deste estudo, ao buscar analisar esse documento, à luz de outros documentos oficiais do programa e dos teóricos que se debruçam sobre a temática, considerando o papel do professor como profissional que incorpora, mobiliza e produz saberes.

As ponderações apresentadas apontam para a necessidade de compreender este único perfil e comportamento que são esperados para todos os docentes que atuam no Programa Ensino Integral buscando articular seus pressupostos com as bases defendidas pelo movimento de profissionalização docente, como espaço de luta e valorização da identidade, autonomia e profissionalidade do professor no campo profissional, instituído há mais de 30 anos.

Acreditamos que ao desvelar programas dessa natureza, contribuímos para o entendimento de como o sistema opera, como as políticas são formuladas e como se efetivam nas redes de ensino. Nosso papel, portanto, neste estudo, é o de contribuir para o entendimento de onde o PEI está ancorado, como programa de governo do estado de São Paulo, contextualizando, de forma crítica, os seus impactos no desenvolvimento profissional dos professores atuantes em uma rede de ensino do interior paulista.

1.2. Etapas da pesquisa

Visando a um maior aprofundamento das etapas propostas na pesquisa, passaremos agora a apresentar os tópicos que serviram como ponto de partida para a produção dos dados.

1.2.1 Questão de pesquisa

De que maneira o perfil de profissional evidenciado no Mapa de Competências do PEI contempla a profissionalização docente no que tange à premissa da formação continuada?

1.2.2 Objetivo Geral

O objetivo deste estudo é o de analisar a premissa da formação continuada no Mapa de Competências do PEI, por meio de um balanço bibliográfico de pesquisas e

estudos da área, visando compreender até que ponto o documento contempla as bases da profissionalização docente.

1.2.3 Referencial Teórico

A investigação fundamenta-se na epistemologia da prática como vertente teórica, em autores tais como: Perrenoud (1999; 2000), Machado (2002), Dutra (2010) e Dias (2010) para discutir a temática das competências; Imbernón (2011), Nóvoa (1992, 2017), Marin (2019), Gatti (2008) para discutir formação continuada; Imbernón (2011), Marcelo (2009), Thurler (2002) para discutir desenvolvimento profissional docente; Tardif (2012, 2013, 2014), Nóvoa (1992, 2017), Gauthier (1998), Contreras (2002), Gatti (2010) e Imbernón (2011) para discutir sobre saberes profissionais e profissionalização docente; e, por fim, Contreras (2002) para discutir sobre profissionalidade e autonomia docente.

1.2.4 Metodologia

Partindo de uma abordagem qualitativa, Lüdke e André (1986) e Creswell (2014), e de um estudo exploratório-descritivo (GIL, 2008), o estudo será realizado por meio de uma análise documental (GIL, 2017) do material referente ao PEI, com recorte para o Mapa de Competências e da premissa sobre formação continuada e de uma revisão bibliográfica de pesquisas (2012-2023) e autores do campo da profissionalização docente.

1.2.5 Seções

Este estudo traz, portanto, como perspectiva, a análise de referenciais de formação no campo das políticas públicas buscando desvelar aspectos intrínsecos e subjacentes contidos nos documentos oficiais que permeiam as ações docentes de maneira a contribuir para a análise crítica na perspectiva do fortalecimento do movimento de profissionalização docente.

Nesse sentido, a compreensão desse processo será efetivada com as discussões organizadas em seis seções:

1) apresenta a Introdução e Justificativa enfocando a origem do interesse pela temática, justificando a pertinência do estudo e as etapas da realização da pesquisa;

2) descreve como serão traçados os caminhos da pesquisa e da produção dos dados, com destaque para os eixos de análise;

3) aborda o PEI e o Mapa de Competências respaldados nos documentos norteadores dessas ações;

4) enfoca as bases teóricas do estudo com viés para os autores do campo da profissionalização docente;

5) discorre sobre o levantamento bibliográfico, a análise dos dados e traz os achados da pesquisa;

6) por fim, as considerações finais acerca do estudo realizado

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 Natureza e tipo de Pesquisa

Este estudo, se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, em virtude da oportunidade de interação direta do pesquisador com o objeto de estudo, considerando o objetivo da presente investigação que é o de analisar a premissa da formação continuada no Mapa de Competências do PEI, por meio de um balanço bibliográfico de pesquisas e estudos da área, visando compreender até que ponto o documento contempla as bases da profissionalização docente.

Esta pesquisa é caracterizada como uma atividade que busca compreender o mundo através de práticas interpretativas pelo pesquisador, transformando-o em uma série de representações. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística, na qual o pesquisador estuda objetos/fenômenos dentro dos seus contextos naturais, buscando interpretar os significados atribuídos pelas pessoas (CRESWELL, 2014).

Além disso, este trabalho, buscando compreender os conceitos presentes no objeto de estudo e correlacionando-os ao movimento de profissionalização docente, preocupa-se antes com o processo do que com os resultados, características determinantes da pesquisa qualitativa, conforme declaram Lüdke e André (1986, p.25), ao afirmarem que “As pesquisas qualitativas buscam a explicitação das condições reais que se relacionam às situações analisadas e, por essa razão, atribuem grande ênfase a descrições, depoimentos, interpretações e significações.”

Ainda sobre essa questão, Minayo (1994) assinala que ao considerar a pesquisa qualitativa, todo o objeto de estudo manifesta especificidades. Ele é histórico, pois situa-se temporalmente, podendo ser transformado; possui consciência histórica, não é somente o pesquisador que lhe confere sentido, mas sim a totalidade dos indivíduos, à medida que interagem na sociedade atribuindo significados; apresenta uma identidade com o sujeito, ao propor investigá-lo, o pesquisador identifica-se com ele; é intrínseca e extrinsecamente ideológico, pois “veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes” (MINAYO, 1994, p. 21); é fundamentalmente qualitativo, uma vez que a realidade social é mais abrangente do que as teorizações e os estudos realizados sobre ela.

Quanto ao tipo de estudo, optamos pelo exploratório-descritivo, uma vez que tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis, a fim de dar maior clareza e criticidade às descrições realizadas” (GIL, 2008).

[...] as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. [...] Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 28).

2.2 Procedimentos metodológicos

Em relação aos procedimentos metodológicos, que representam as estratégias fundamentais para o desenvolvimento do estudo, optamos pela pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, ambas focadas no documento como objeto de investigação.

Para Sá-Silva et al., (2009, p. 4), “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.” Do mesmo modo, Lükde e André (2018) esclarecem que a pesquisa documental, conhecida também como análise documental, é uma técnica pouco explorada não apenas na área educacional, mas também em outras esferas de intervenção social, entretanto pode se constituir em um procedimento valioso para dados qualitativos, seja complementando as informações adquiridas por meio de outros procedimentos, bem como revelando novos aspectos de um tema ou problema.

Em relação à pesquisa bibliográfica, Gil afirma que

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (GIL, 2008, p. 50)

Lakatos (2003) aponta que a pesquisa bibliográfica compreende toda a bibliografia já publicada em relação ao tema de estudo, envolve-se publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais e audiovisuais. Seu propósito é estabelecer o pesquisador em contato imediato com todo o material divulgado acerca de um tema específico. No entanto, a pesquisa bibliográfica não consiste meramente na repetição do que já foi mencionado ou registrado acerca de um determinado tópico, mas possibilita a análise de um tema por uma perspectiva ou abordagem renovada, resultando em conclusões inovadoras.

A pesquisa bibliográfica, portanto, tem por objetivo fundamental embasar teoricamente o objeto de estudo, fornecendo elementos que sustentam a futura análise dos dados adquiridos. Logo, distingue-se da revisão bibliográfica, uma vez que vai além da mera observação de dados presentes nas fontes pesquisadas, pois incorpora a teoria e uma compreensão crítica do significado contido neles.

Alguns autores expressam que a pesquisa documental é bem próxima da pesquisa bibliográfica diferindo-se nas características das fontes.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. (GIL, 2008, p. 51)

Os autores também mencionam que é essencial que o pesquisador compreenda o significado de fontes primárias e secundárias. As fontes primárias consistem em dados originais, dos quais há uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador que realiza a análise. Por fontes secundárias, entende-se a obtenção de dados de segunda mão, isto é, informações que foram elaboradas por outros pesquisadores e, por conseguinte, já fazem parte do conhecimento científico, o chamado estado da arte do conhecimento.

A pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação, entretanto o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. Gil (2008, p.147) declara que “para fins de pesquisa

científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno.”

Frente a essas ponderações, reafirmamos que os procedimentos empregados delineiam o mapeamento da pesquisa proposta que foi realizada por meio de fontes diversas tais como: livros, dissertações, teses, entre outros, e materiais diversos específicos do Programa de Ensino Integral (PEI).

Dessa forma, após estabelecer e fundamentar a natureza da pesquisa, é relevante destacar que a obtenção dos dados, ocorreu de acordo com as seguintes etapas:

a) Localização das fontes de três bancos de dados: Portal de Periódicos da CAPES, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e, por fim, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Outro critério estabelecido de filtro foi referente ao período, utilizamos o recorte temporal de 2012 a 2023 devido à implementação do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo, instituída pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, alteração da Lei Complementar n. 164, de 2012.

b) Seleção do material, por meio de descritores previamente estabelecidos (Programa de Ensino Integral ou PEI, Desenvolvimento Profissional Docente, Mapa de Competências; Programa de Ensino Integral, Formação Continuada de professores, Mapa de Competências; Programa Ensino Integral ou PEI, Mapa de Competência e Profissionalização do Ensino), primeiro pela leitura do título e, em seguida pela leitura do resumo.

c) Leitura do material, com a seleção das pesquisas e artigos a serem lidos na íntegra.

d) Fichamento, organização, processamento do material, com o auxílio do Roteiro para leitura, construído e testado para esse fim.

e) Análises realizadas a partir dos Roteiros – Análise Documental (Apêndice 1) e da Análise de Pesquisas e artigos (Apêndice 2).

2.3 Produção dos Dados

Os dados foram agrupados em quatro eixos temáticos. Os três primeiros eixos foram elaborados partindo dos preceitos contidos no Mapa de Competências. O

quarto eixo contempla o processo que defendemos na perspectiva de uma epistemologia da prática profissional.

Eixo 1 – Competências

Eixo 2 – Formação continuada e domínio de conhecimento

Eixo 3 – Formação continuada e autodesenvolvimento

Eixo 4 – Profissionalização docente

Passaremos agora à apresentação do PEI com recorte para o Mapa de Competências visando elencar os pressupostos contidos no documento oficial.

3 O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI) DO ESTADO DE SÃO PAULO

Esta seção, contextualiza o Programa Ensino Integral da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, partindo da sua implantação, perpassando as diretrizes gerais, os princípios e as premissas que envolvem os modelos pedagógicos e de gestão. Na sequência, apresentaremos o Mapa de Competências e o detalhamento da premissa da formação continuada, à luz do documento oficial norteador das ações, que é o objeto de estudo do nosso trabalho. É importante destacar que, nesta seção, apresentaremos o programa na íntegra, sem que haja uma reflexão aprofundada de suas bases, pois essa análise, será realizada na próxima seção.

3.1 Origem e implantação do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo

A Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), com a justificativa de melhoria da qualidade do ensino e o avanço na aprendizagem dos estudantes, instituiu pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, o Programa Ensino Integral (PEI)

O Programa Ensino Integral foi uma ação da SEDUC-SP fundamentada no terceiro pilar do Programa Educação-Compromisso de São Paulo (PEC-SP), instituído pelo Decreto n.º 57.571/2011, na terceira gestão (2011 a 2014) de Geraldo Alckmin (PSDB) à frente do governo do estado de São Paulo.

O Programa Educação-Compromisso de São Paulo está constituído em cinco pilares que norteiam as ações e projetos da SEDUC-SP:

- 1º - Valorização do capital humano.
- 2º - Gestão Pedagógica.
- 3º - Educação Integral.
- 4º - Gestão Organizacional e Financeira.
- 5ª - Mobilização da Sociedade.

De acordo com suas diretrizes, este programa tem como objetivos principais a promoção da educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais.

O Programa Ensino Integral passa a ser uma alternativa para que estudantes ingressem em uma escola que, ao lado da formação necessária para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, a partir da elaboração de seu Projeto de Vida e com base na excelência acadêmica, amplie suas perspectivas de autorrealização e o exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. (SÃO PAULO – ESTADO (c), 2014, p.6)

Dessa forma, o intuito do programa seria o de proporcionar aos estudantes uma educação que promova seu pleno desenvolvimento por meio de tempos e espaços disponibilizados pelas práticas e vivência do programa. Quanto aos professores, segundo as Diretrizes do programa, o PEI ofereceria condições de trabalho diferenciadas com Regime de Dedicação Plena e Integral, possibilitando ministrar componentes variados e desenvolver projetos de longo prazo que promovam o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos estudantes (SÃO PAULO (c), 2021).

Para a estruturação e implantação do programa, a SEDUC-SP teve como principal referência o modelo de escolas de Ensino Médio de tempo integral do Estado de Pernambuco, instituídas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entidade privada e sem fins lucrativos, e implantada no Ginásio Pernambucano em 2004, e, posteriormente, expandida para outras unidades no estado.

Este modelo tem como estratégia central o Projeto de Vida dos estudantes para dar sentido e significado ao papel da escola em sua formação e em suas escolhas, fundamentando-se em princípios educativos e premissas que norteiam as ações da unidade escolar visando ao desenvolvimento integral do educando.

Como citado anteriormente, o Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo, inicialmente, foi regulamentado pela publicação da Lei Complementar (LC) n.º 1.164/2012, com o foco no atendimento em unidades escolares estaduais paulistas de Ensino Médio (EM). Porém, no final do mesmo ano, essa LC foi alterada e retificada pela Lei Complementar (LC) n.º 1.191/2012 e pelo Decreto n.º 59.354/2013, expandindo o atendimento do PEI ao Ensino Fundamental (EF) da rede pública estadual de ensino e regulamentando dispositivos legais e administrativos do programa.

Dessa forma, com o apoio do ICE, o primeiro ano foram 16 Unidades Escolares (UE) do EM no Estado que aderiram e, posteriormente, em 2013, foi estendido a 29 UE do EM, 22 UE do EF e 02 híbridas, que atendiam a essas duas modalidades.

Atualmente, de acordo com os dados contidos no site oficial (<https://www.educacao.sp.gov.br/pei/>), são 2.314 unidades com adesão ao programa, atendendo mais 1 milhão de estudantes em 492 municípios do estado de São Paulo, dados atualizados em março de 2023.

Conforme as Diretrizes do Programa Ensino Integral, a missão do programa propõe que as unidades escolares participantes assegurem a excelência na formação acadêmica, o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes e contribua com o desenvolvimento de todas as dimensões: cognitiva, social, física, emocional e cultural. Além da missão, o programa tem como “visão de futuro que até 2030, a rede paulista seja uma referência internacional de ensino público integral e que esteja entre os 25 melhores sistemas educacionais do mundo.” (SÃO PAULO – ESTADO (a), 2021, p.10)¹

Diante desse desafio, evidenciado na missão e visão, o desenvolvimento de suas ações deve orientar-se pelos valores: oferta de um ensino de qualidade e equidade; valorização dos educadores; gestão escolar democrática; espírito de equipe, cooperação e corresponsabilidade; comprometimento de toda a comunidade escolar com a aprendizagem dos estudantes sendo a escola um núcleo irradiador de inovação.

Para isso, o PEI é constituído pelos Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão, conforme as diretrizes

O Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão são os parâmetros para a atuação dos profissionais nas escolas do Programa Ensino Integral. Enquanto o Modelo Pedagógico direciona para o alinhamento das ações com os valores, princípios, metodologias e práticas pedagógicas do programa, o Modelo de Gestão, a partir das premissas, delimita as responsabilidades e atribuições de cada profissional; e ambos os modelos apontam para o cumprimento do objetivo maior do programa: a formação integral dos estudantes. (SÃO PAULO – ESTADO (a), 2021, p. 49).

Neste sentido, o Modelo Pedagógico é constituído por quatro princípios educativos: os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional e o Protagonismo Juvenil. Já o Modelo de Gestão, enfoca cinco premissas: Protagonismo, Formação Continuada, Corresponsabilidade, Excelência em Gestão e Replicabilidade.

Assim, são os valores, princípios e as premissas que sustentam as ações da escola, cujo ponto central é o desenvolvimento do Projeto de Vida. Um modelo de

escola em que o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão estão articulados, buscando garantir o sucesso dos estudantes, por meio do comprometimento de todos os educadores com o processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, apresenta-se o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão e suas especificidades que compõem o Programa Ensino Integral, a fim de se buscar uma compreensão mais aprofundada.

3.2 Modelo Pedagógico

Na construção do Modelo Pedagógico, quatro princípios educativos essenciais foram selecionados para orientar a estruturação das metodologias, sempre com o propósito de cultivar a autonomia, a solidariedade e a competência dos jovens como referência central, como vimos anteriormente.

Conforme citado no material de apoio do programa, “os princípios são as ideias norteadoras; nesse sentido, eles devem servir como parâmetro para a elaboração e para o desenvolvimento das ações pedagógicas nas escolas” (SÃO PAULO (a), 2021, p. 49), e estão ancorados nos artigos 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que enfatizam a natureza processual e formativa da educação, em suas múltiplas facetas, além dos princípios e ideais que a impulsionam.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Os princípios, portanto, são as ideias norteadoras e devem ser utilizadas como referência na formulação e no desenvolvimento das atividades pedagógicas nas unidades escolares.

O princípio da Educação Interdimensional,

[...]representa a busca da integração entre as diferentes dimensões constitutivas do ser humano nos processos formativos que ele vivencia na escola ou em outros espaços educativos. Isso pressupõe o equilíbrio das relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros seres humanos, com a natureza

e com a esfera transcendente da vida (SÃO PAULO – ESTADO (c), 2014, p.18).

Destarte, a Educação Interdimensional, como princípio educativo, busca a exploração entre as dimensões de forma igualitária, promovendo a formação de uma perspectiva holística que contempla os variados aspectos e sutilezas da realidade. Assim, essa abordagem propicia o crescimento e a sincronia entre as múltiplas dimensões intrínsecas ao ser humano, sendo elas: racionalidade, afetividade, impulsividade/corporalidade e transcendência/transcendentalidade.

Já o segundo princípio educativo, Pedagogia da Presença, conforme as diretrizes do Programa Ensino Integral, refere-se a que

[...] a presença de todos os profissionais da escola deve ser afirmativa na vida dos alunos. Espera-se que essa presença afirmativa promova a compreensão do sentido de sua vida, o que requer um novo olhar sobre os estudos, a convivência, a colaboração, a solidariedade, os valores, a profissionalização, as maneiras de tratar as pessoas, entre outros aspectos (SÃO PAULO – ESTADO (c), 2014, p.21).

No PEI, a presença educacional é intencional e deliberada, ultrapassando a mera presença física. Espera-se que os educadores exerçam uma influência construtiva sobre os estudantes, estando próximos, encorajando os estudantes a crescerem e agirem com liberdade e responsabilidade, sendo primordial que o educador aprenda a se fazer presente, construa relações interpessoais qualificadas durante o período escolar e nos processos de aprendizagem.

Ainda, o terceiro princípio - Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI – está baseado no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado pela Comissão Internacional de Educação para o Século XXI da Unesco (DELORS,1998) que propõe o desenvolvimento dos 4 pilares da educação para o Século XXI: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”. Esse princípio foi registrado em relatório para a Unesco, elaborado na década de 1990 e ainda hoje é utilizado como referência para a elaboração de políticas curriculares em diversos países. O relatório foi abordado na introdução desse trabalho.

E, por fim, o quarto princípio, Protagonismo Juvenil, fundamentado nas ideias de Antonio Carlos Gomes da Costa, relaciona-se ao desenvolvimento do jovem

protagonista, sendo o estudante sujeito e objeto da ação no aprimoramento das suas potencialidades. Segundo as diretrizes do programa

[...]é necessário promover a criação de espaços e condições que possibilitem aos alunos o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais, em que eles atuem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. O trabalho com o Protagonismo Juvenil favorece a formação de jovens autônomos, solidários e competentes, o que caracteriza o perfil do adolescente e do jovem idealizados pelo Programa (SÃO PAULO – ESTADO (c), 2014, p.22).

Desse modo, os princípios educativos citados devem apoiar o planejamento e a realização das ações que compõem o programa, sendo incorporadas ao cotidiano escolar, garantido pelo currículo abrangente e variado, com uma estrutura curricular flexível, permitindo que as aulas e atividades complementares sejam realizadas com a presença ativa e contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da unidade escolar.

A operacionalização do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral é facilitada por meio de um currículo diferenciado, que integra de maneira interdisciplinar e multidisciplinar a Base Nacional Comum Curricular com a Parte Diversificada, possibilitando aos estudantes a construção de conhecimentos, competências e habilidades, capacitando-os a conceber e realizar seus próprios projetos de vida.

Essa Parte Diversificada é constituída pelos seguintes componentes: Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação, Práticas Experimentais, Orientação de Estudos e Protagonismo Juvenil. Além dela, o Programa Ensino Integral apresenta metodologias e práticas pedagógicas específicas cujas características apresentaremos juntamente com os componentes da Parte Diversificada a seguir, baseados nos documentos oficiais do PEI.

O Projeto de Vida constitui o elemento central do Programa Ensino Integral, demandando um esforço dedicado da equipe escolar para garantir sua completa realização articulando com as metodologias e Base Nacional, como é representado na Figura 1, retirada do caderno de diretrizes do PEI.

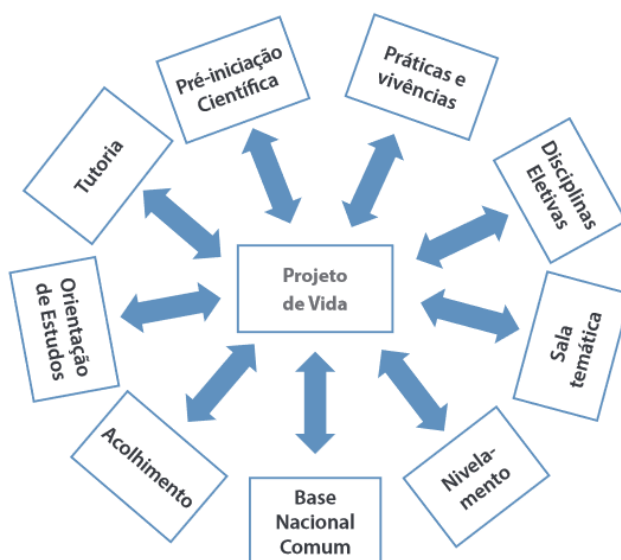


Figura 01 – Projeto de vida como eixo central da escola
Fonte: São Paulo – Estado (c) (2014, p.23)

Sendo uma prioridade no Modelo Pedagógico, o Projeto de Vida representa um meio para incentivar os estudantes a aproveitarem plenamente as oportunidades educativas. Cada estudante deve materializar seu Projeto de Vida em um documento escrito, sujeito a revisões regulares, tendo um professor responsável que assume a tarefa de orientá-lo, tanto na construção inicial quanto no contínuo aprimoramento. O Modelo Pedagógico é elaborado para garantir a construção do Projeto de Vida, consolidando a parceria entre cada estudante e a unidade escolar. O anseio individual de cada estudante se torna também o objetivo da UE e de cada membro da equipe educacional.

As Eletivas, assim como o Projeto de Vida, estão presentes nos currículos de todas as escolas da rede pública paulista e encontram sua fundamentação no artigo 26 da LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Nas unidades escolares participantes do Programa Ensino Integral, as Eletivas são componentes curriculares propostos e elaborados por dois ou mais professores, preferencialmente de áreas do conhecimento diferentes, com base nos projetos de

vida dos estudantes levando em conta a importância da temática e a possibilidade de ampliação, diversificação e aprofundamento nos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular.

O componente Tecnologia e Inovação foi incorporado aos currículos de todas as instituições de ensino da rede pública paulista a partir de 2020. A proposta subjacente a esse componente é fomentar a criação de situações didáticas que empreguem diversas linguagens, mídias e ferramentas digitais, visando conduzir o estudante a buscar soluções astutas para uma variedade de desafios. Isso implica em uma reflexão crítica sobre a cultura digital e os impactos da tecnologia na vida individual, no âmbito profissional, na sociedade e no meio ambiente.

As Práticas Experimentais que compõem a Parte Diversificada nas unidades escolares que participam do Programa Ensino Integral é composta por atividades direcionadas às Áreas de Ciências da Natureza e Matemática e visam fomentar o letramento científico dos estudantes, com enfoque de possibilitar a construção de conceitos e princípios científicos a partir da compreensão de sua aplicação em contextos reais ou simulados, estabelecendo assim uma interconexão entre teoria e prática.

Com base na compreensão de que a estratégia de aprender a estudar é fundamental para o desenvolvimento da autonomia do estudante, a Orientação de Estudos tem como principal objetivo garantir momentos específicos nos quais a aprendizagem de técnicas de estudo ocupe um papel central nas práticas educacionais. Nesse sentido, promover o hábito de estudo implica em diversificar as práticas de leitura e escrita, proporcionando situações de aprendizado que permitam aos estudantes assimilarem diferentes abordagens de estudo.

O Protagonismo Juvenil pode ser visto a partir de três prismas: como princípio, como premissa e como metodologia. Como componente da Parte Diversificada, tem como propósito fomentar o aprimoramento de habilidades e competências que capacitarão o estudante a se formar como cidadãos autônomos, solidários e competentes. Nas aulas de Protagonismo Juvenil, o estudante é encorajado a participar das atividades de maneira autônoma, permitindo sua contribuição construtiva para a tomada de decisões de forma consciente e responsável. Isso proporciona melhores condições para lidar com situações-problema, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do seu projeto de vida. (SÃO PAULO – ESTADO (c), 2014).

Além dos componentes da Parte Diversificada que compõem o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, as metodologias e práticas pedagógicas serão brevemente expostas para conhecimento. São elas: Líderes de Turma, Clubes Juvenis, Acolhimento, Tutoria, Nivelamento.

O Líder de Turma constitui uma das experiências fundamentais do Protagonismo Juvenil, no qual um estudante é eleito pelos colegas para representá-los diante da equipe escolar ao longo do ano letivo, orientado pelo Diretor da Unidade Escolar. Desempenham sua habilidade de liderança em prol do avanço de sua turma, sendo encarregados de escutar os interesses e necessidades, facilitando a comunicação dessas ideias à equipe escolar. Além disso, têm a responsabilidade de incentivar a participação dos colegas nas atividades e decisões da escola, desempenhando um papel crucial nos conselhos participativos, nos quais motivam seus pares a assumirem o papel de protagonistas em seu próprio processo de aprendizagem.

Igualmente destinado à prática e vivência do Protagonismo Juvenil, os Clubes Juvenis constituem espaços organizados e consolidados para atender às áreas de interesse dos estudantes, proporcionando oportunidades de troca de informações e experiências em pares que contribuam para o aprimoramento da vida escolar. Para a formação de um Clube Juvenil, é necessário que os estudantes interessados apresentem uma proposta de estruturação, bem como as metas a serem alcançadas, documentadas em um plano de ação. A criação de Clubes Juvenis deve ser incentivada e apoiada pela direção escolar, com a corresponsabilidade dos professores e demais membros da comunidade escolar. No entanto, o grau de intervenção dos adultos nas atividades dos Clubes Juvenis dependerá do nível de maturidade dos alunos e da complexidade que as ações possam demandar.

Em relação à prática pedagógica Acolhimento, as diretrizes do PEI definem que

O Acolhimento é uma atividade pedagógica pautada nos princípios do Programa Ensino Integral, destinada aos estudantes que estão ingressando na escola, sendo planejada e executada por alunos e/ou egressos das escolas do Programa. Tem por objetivo dar boas-vindas aos novos estudantes e, por meio do diálogo estabelecido de jovem para jovem, introduzir os conceitos e metodologias do Programa Ensino Integral. As atividades e dinâmicas desenvolvidas no

Acolhimento devem levar os estudantes a iniciarem uma reflexão sobre seus objetivos e sonhos, o que irá propiciar a construção de seus Projetos de Vida (SÃO PAULO – ESTADO (c), 2014, p.30).

Enquanto os estudantes estão envolvidos nas atividades do Acolhimento, a equipe escolar conduz seu planejamento pedagógico e participa unicamente da culminância dessa prática, quando são convidados pelos estudantes a apreciar os produtos finais das atividades. Todo o material produzido pelos estudantes durante o Acolhimento é guardado e consolidado pelo vice-diretor, disponibilizando-o à equipe escolar para orientar as ações ao longo do ano letivo.

A Tutoria é uma metodologia que integra o Modelo Pedagógico e orientada pelos princípios educativos do Programa Ensino Integral, especialmente a Presença Pedagógica, na qual os educadores se engajam na vida dos estudantes em todos os tempos e espaços da unidade escolar. Seu foco está na orientação e acompanhamento dos estudantes para atender suas necessidades formativas, promovendo seu desenvolvimento integral nas atividades escolares. Nessa metodologia, o educador é denominado Tutor e o estudante de Tutorado.

Por fim, o Nivelamento é uma prática pedagógica emergencial que visa consolidar as habilidades básicas não desenvolvidas nos anos anteriores ao do ano/série em curso. Ressalta-se que ação de Nivelamento não é a mesma que a recuperação contínua, tendo em vista que o primeiro é visto especificamente às habilidades em defasagem de anos/séries anteriores, enquanto a segunda aborda as habilidades em defasagem no atual ano letivo em curso. Os professores de Língua Portuguesa e Matemática são responsáveis pelo diagnóstico, planejamento, implementação, monitoramento e avaliação das ações do Nivelamento, dentro de seus respectivos componentes. No entanto, todos os demais professores dos outros componentes são corresponsáveis no processo.

Portanto as particularidades do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, embasado nos princípios educativos previamente expostos, fomentam tempos, espaços e meios que estimulam estudantes na construção e progresso de seus projetos de vida e alcançar a excelência acadêmica. Esse enfoque visa propiciar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, almejando formar um indivíduo autônomo, competente e solidário, objetivo do PEI, conforme as diretrizes do programa.

Passamos agora a compreender o Modelo de gestão, com base nos preceitos do programa.

3.3 Modelo de Gestão

Para alcançar o objetivo de formar jovens autônomos, solidários e competentes, é imprescindível que a equipe de profissionais aprimore suas competências e práticas profissionais em um processo contínuo de desenvolvimento, ao longo do ano letivo.

O Programa Ensino Integral adota o Modelo de Gestão, que oferece ampla estrutura de apoio ao desenvolvimento e acompanhamento das ações pedagógicas realizadas nas unidades escolares, respondendo pela organização da gestão escolar que permitem a construção de indicadores para o cumprimento de metas educacionais.

O Modelo de Gestão é composto por premissas, que se refere a

princípios ou conceitos fundamentados em valores que, expressos na forma de afirmações, devem nortear as políticas e as ações de uma organização. Fornecem parâmetros em relação ao que deve ou não ser feito e em relação aos modos de fazer (SÃO PAULO – ESTADO (c), 2014, p.10),

As premissas estão articuladas com os princípios educativos, os valores do programa e o fazer cotidiano da escola. São cinco premissas que compõem a base do Programa Ensino Integral: Protagonismo; Formação Continuada; Corresponsabilidade; Excelência em Gestão; Replicabilidade.

Quadro 1. Premissas do Programa Ensino Integral

Protagonismo	Quando a referência é o aluno, essa premissa traduz-se no Protagonismo Juvenil, segundo o qual o adolescente e o jovem são vistos como sujeitos de todas as ações da escola e construtores dos seus Projetos de Vida. No que se refere à equipe escolar, há o protagonismo Sênior, que se manifesta na atuação dos profissionais da escola (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014, p.10).
Formação Continuada	[...]entendida como processo permanente de aperfeiçoamento profissional, comprometido com o autodesenvolvimento na carreira e com o papel de educador. Segundo essa premissa, a formação do educador é abordada sob duas perspectivas: a primeira busca o aperfeiçoamento da formação do educador nas bases, nos conceitos e nas práticas do Programa Ensino Integral; a segunda dedica-se à formação do educador no âmbito do Currículo (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014, p.10).

Corresponsabilidade	[...] opera no sentido de garantir que todos os envolvidos no cotidiano escolar se responsabilizem pela aprendizagem dos alunos. O envolvimento e o comprometimento de todos os agentes para a melhoria dos resultados são mais alguns fatores do sucesso escolar (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014, p.10).
Excelência em Gestão	[...]gestão das escolas do Programa Ensino Integral voltada para o alcance efetivo dos objetivos, metas e resultados previstos no Plano de Ação da SEE-SP e no próprio Plano de Ação da escola. Entende-se que a utilização competente dos instrumentos e das ferramentas de gestão proporciona às equipes escolares e aos estudantes as condições adequadas para alcançar os resultados almejados em seu Plano (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014, p.10)
Replicabilidade	[...] a qual visa à transferência das metodologias comprovadamente válidas e passíveis de replicação entre as escolas do Programa Ensino Integral, assim como entre as demais escolas da Rede pública. Dessa maneira, essa premissa proporciona trocas de experiências que permitem às equipes escolares aprenderem umas com as outras, aprimorando à sua prática pedagógica a serviço de uma educação de qualidade (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014, p.11)

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2024

As premissas estabelecidas que compõem o Modelo de Gestão, fazem parte da base do programa e são pontos de partida que devem ser considerados como condições para a organização da unidade escolar e para os comportamentos dos profissionais.

Para que os valores e premissas sejam colocados em prática nas ações, o Modelo de Gestão adota como pressuposto teórico e metodológico, a gestão escolar democrática voltada para os resultados da aprendizagem dos estudantes. Para operacionalizar, utiliza-se do método PDCA (*Plan, Do, Check e Act*) na gestão dos processos, esperando que esse método contribua para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar e, conseqüentemente, para a melhoria dos resultados de aprendizagem e de fluxo, visando atingir as metas estabelecidas pelo programa, sendo a resposta ao desafio de ofertar um ensino público de qualidade.

Implementar processos de trabalho através do método do PDCA suscita em planejá-los (*Plan*), executá-los (*Do*), monitorá-los e avaliá-los (*Check*), a fim de tomar decisões e ações integradas (*Act*), com a participação e a responsabilização de todos os profissionais envolvidos.

Segundo as Diretrizes do Programa Ensino Integral, o Planejar (*Plan*) refere-se à definição dos rumos a serem seguidos. A partir dos princípios educativos,

premissas, valores, missão e visão propostos pelo PEI, a comunidade escolar elabora o diagnóstico da escola. Diante dos resultados, são definidas ações e metas para alcançar os objetivos face aos resultados. Essa etapa do método PDCA é bastante profícua, pois possibilita reflexões profundas da comunidade escolar, nas quais são delineados o quê, quem e como agirão para alcançar as metas. São definidos os principais objetivos da escola, as prioridades para sua realização, os resultados e as metas esperadas, as estratégias e as ações mais adequadas para atingir esses objetivos. Além disso, são estabelecidos indicadores de processo e de resultado, que fornecem insumos para a avaliação do Plano de Ação.

A etapa do Executar (*Do*) é realização das ações propostas na etapa do planejamento. O fazer das ações exigem constantes alinhamentos das práticas pedagógicas e das metodologias específicas do Programa, por isso é fundamental a clareza na execução e nos alinhamentos.

Já a etapa do Checar (*Check*) trata do monitoramento dos resultados preliminares aferidos das atividades desenvolvidas, por meio de indicadores de processo, definidos no Plano de Ação da unidade escolar. Nessa etapa da metodologia PDCA, é possível analisar se as estratégias planejadas e executadas foram assertivas para o alcance do resultado esperado e corrigindo a rota, caso necessário. Também é uma etapa que possibilita identificar necessidades formativas da equipe escolar, permitindo realizar ações de formações e apoio para aprimoramento da prática profissional.

Por fim, a etapa do Agir (*Act*) implica realizar as correções identificadas após a etapa do *Check* (C), visando aprimoramento constante e alcançando o máximo de êxito ao concluir a ação, alcançando os objetivos determinados.

Além dessa metodologia, que infere coerência e eficácia às práticas pedagógicas, o Modelo de Gestão adota instrumentos de gestão que oferecem estrutura para a elaboração e o desenvolvimento das ações envolvendo as atribuições, funções e responsabilidades de cada profissional, garantindo a efetividade de suas ações, visando assegurar a aprendizagens dos estudantes.

Os instrumentos desenhados no método PDCA organizam as ações da unidade escolar, sempre alinhado com o proposto do Currículo, com as metodologias específicas do PEI, que ocorram por meio de profissionais preparados e obtenham, ao final do processo, o resultado esperado. Atualmente, os instrumentos de gestão que são adotados no programa são: Plano de Ação; Programa de Ação; Guia de

Aprendizagem; Agenda da Escola; Agenda Individual, Procedimento Passo a Passo, que são brevemente explicitados no Quadro 2.

Quadro 2. Instrumentos de gestão do PEI

INSTRUMENTO	DEFINIÇÃO
Plano de Ação	O Plano de Ação é um documento elaborado anualmente e de forma coletiva por toda a comunidade escolar sob a coordenação do Diretor. Esse documento é uma ferramenta de planejamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola, cujo objetivo é promover a eficácia do trabalho pedagógico. São registradas as prioridades, as metas, os indicadores que serão utilizados na aferição dos resultados, os prazos e as estratégias a serem adotadas pela escola, visando sempre à educação integral dos estudantes. (SÃO PAULO – ESTADO (c), 2014).
Programa de Ação	O Programa de Ação é um instrumento de gestão e representa o registro das ações que serão desenvolvidas pelo profissional, de acordo com suas atribuições e responsabilidades da função e como sua atuação pode colaborar para o alcance dos resultados e metas definidos no Plano de Ação da escola. Nesse sentido, é um instrumento de autogestão do profissional, mas também um instrumento de acompanhamento de sua atuação, o qual oferece o apoio necessário para aperfeiçoar sua prática, tal qual proposto nas premissas da Excelência em Gestão e da Formação Continuada. (SÃO PAULO – ESTADO (c), 2014).
Guia de Aprendizagem	Guia de Aprendizagem é um instrumento de regulação da aprendizagem que se destina, fundamentalmente, a organizar as atividades docentes e as discentes em torno das habilidades e competências a serem desenvolvidas e na perspectiva de que se cumpram os objetivos e metas dos componentes curriculares da Base Nacional Comum. (SÃO PAULO – ESTADO (c), 2014, p.30).
Agenda da Escola	A Agenda da Escola é elaborada mensalmente pelo Diretor e divulgada para toda a comunidade escolar, definindo o cronograma das atividades que serão desenvolvidas na escola. (SÃO PAULO – ESTADO (c), 2014).
Agenda Individual	Este documento deve ser elaborado individualmente, com frequência mensal, por todos os profissionais: Diretor, Vice-Diretor, Professor Coordenador Geral, Professor Coordenador de Área e demais professores; além disso, cada estudante também deve elaborar sua Agenda Individual, com o cronograma de suas respectivas atividades. (SÃO PAULO – ESTADO (c), 2014).
Procedimento Passo a Passo	O documento PPP estabelece os parâmetros para monitoramento das ações contidas no Plano de Ação da escola, colaborando para a organização de sua implementação. Eles definem, conceitualmente, “o que é” aquela ação a partir dos valores, princípios e premissas do Programa, seus principais objetivos e responsáveis, bem como as principais atividades e subatividades a serem desenvolvidas. O PPP é estruturado em dez passos baseados na metodologia do PDCA. (SÃO PAULO – ESTADO (c), 2014, p.32).

Fonte: próprio autor, 2024

Por fim, conforme apresentados pelos documentos do programa, os instrumentos têm como intencionalidade aprimorar os resultados da aprendizagem.

Para isso, eles devem guiar as tomadas de decisões, estruturar e executar as intervenções pedagógicas em um processo reflexivo. Por meio desse processo reflexivo, é possível alcançar melhores rendimentos dos estudantes, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas unidades escolares participantes do Programa Ensino Integral.

Conforme já citado, o Modelo de Gestão está articulado com o Modelo Pedagógico, além disso, ele estabelece conexão com a Gestão de Desempenho. Esta conexão e especificidade com a Gestão de Desempenho serão explicitadas no item a seguir.

3.3.1 Gestão de Desempenho

Sabendo que o Modelo de Gestão responde pela organização da gestão escolar, estabelecendo e relacionando as rotinas e atribuições de cada profissional participante do programa, o modelo também fornece referências para as ações de Gestão de Desempenho para cada função, conforme o estabelecimento de limites de atuação de cada profissional e concede instrumentos para a avaliação dos resultados observados na prática de cada atuação considerando as responsabilidades no RDPI.

A Gestão de Desempenho fornece à gestão escolar o método de acompanhamento e desenvolvimento dos profissionais, por meio da compreensão e qualificação da atuação de cada profissional. Ao compreender a atuação do profissional é possível avaliá-lo, identificando os pontos fortes e os fragilizados, apoiando em seu desenvolvimento profissional por meio de formação continuada.

Este método de acompanhamento e desenvolvimento dos profissionais inicia-se no processo de credenciamento para o acesso do profissional ao programa e continua ao longo de cada ano, a fim de identificar o avanço no desenvolvimento do profissional a partir dos pontos identificados frágeis e proposto na ação de melhoria, baseado no Modelo de Gestão de Pessoas por Competência (SÃO PAULO – ESTADO, 2014)²

O Modelo de Gestão organiza-se por Competência e identifica que

As competências são um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores observáveis e praticáveis, visando ao alinhamento com as premissas e o cumprimento dos objetivos do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO – ESTADO (a), 2021, p.50).

As competências ocupam um espaço central no Modelo de Gestão e além da conceituação descrita acima, Dutra (2012) disserta que é necessário a inclusão do conceito de entrega na competência, ou seja, além de possuir conhecimento, habilidades e atitudes, faz-se necessário ao profissional colocá-las em prática, por meio de comportamentos observáveis e na direção dos objetivos definidos, neste caso, nos objetivos do Programa de Ensino Integral.

A Gestão de Pessoas por Competências no PEI abrange dois processos: o credenciamento e a gestão de desempenho. No processo de credenciamento é estabelecido o ponto de partida das ações de Gestão de Pessoas por Competência: o profissional passa por uma entrevista conduzida por uma comissão de avaliação (formada por membros da Diretoria de Ensino) que emprega o método de avaliação de competências, no qual são buscadas evidências do comportamento esperado (competências) ao explorar as experiências profissionais do candidato. Este processo é uma etapa necessária para todo profissional que inicia sua participação no Programa Ensino Integral, no entanto, a partir de 2020 até o momento, foi suspenso, substituído apenas pela classificação da atribuição de classe/aula do candidato.

O profissional, quando inicia sua atuação no PEI, baseado na devolutiva dos resultados da avaliação da entrevista, elabora seu Plano de Formação – Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) – para otimizar suas ações de autodesenvolvimento, priorizando as competências de maior necessidade, que foram identificadas na etapa da entrevista. De acordo com a definição apresentada no Caderno do gestor, temos que:

O PIAF constitui-se como um instrumento de planejamento da formação contínua, que busca priorizar ações de aprimoramento coerentes com as necessidades de cada profissional, a fim de potencializar sua atuação no Regime de Dedicação Plena e Integral, tendo em vista suas responsabilidades no Programa Ensino Integral. O próprio educador desenha seu percurso formativo com apoio de seus gestores, tendo como base o processo de avaliação de desempenho, por meio do qual o profissional é avaliado nas competências do Programa Ensino Integral pelos diversos atores do processo educativo com os quais interage: alunos, professores e gestores (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014, p.31).

A elaboração e o monitoramento desse plano individual baseiam-se na premissa de que todos podem desenvolver competências adequadas à sua função ao longo do tempo. Contudo, para isso, é necessária a identificação real das possíveis

lacunas de desenvolvimento profissional para o planejamento de ações que possam ser efetivamente implementadas e acompanhadas para assegurar o aprimoramento de sua atuação. Todos os profissionais da escola, em alguma medida, são corresponsáveis pelo desenvolvimento de cada profissional, podendo ser vistos como parceiros, no entanto o principal responsável pelo desenvolvimento do profissional é ele mesmo, quando comprometido, busca maneira de aprimorar seu desempenho, inclusive de forma autônoma. (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014).

A elaboração do PIAF parte das necessidades de aprimoramento identificadas na devolutiva da sua última avaliação - avaliação de desempenho ou avaliação da entrevista no processo de credenciamento. O profissional, com o apoio do gestor imediato, elenca as competências prioritárias, escolhendo duas para definição das ações para o seu desenvolvimento. A escolha é feita considerando dois critérios: a pontuação das competências da avaliação, devendo escolher aquelas com menor pontuação e a importância da competência para o cumprimento das ações previstas em seu Programa de Ação. Para cada uma das competências priorizadas, o profissional planeja as atividades de desenvolvimento, define os objetivos esperados e as evidências que sinalizam os resultados – informações preenchidas no instrumento do PIAF. (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014).

Para apoiar a elaboração do plano, o Programa Ensino Integral disponibiliza aos profissionais um documento denominado “Cardápio I - Ações formativas autônomas”, que disponibiliza

[...]um conjunto de ações autônomas de aprimoramento estruturadas para cada competência descrita nos microindicadores. Essas ações contemplam: Exercícios para trazer consciência do comportamento esperado e promover alteração de comportamento para apresentar a competência; Reflexão a partir de leituras e filmes, com registros e discussão com pares e gestores, individual e/ou coletivamente. (SÃO PAULO – ESTADO (d), 2015, p. 2).

Além do cardápio com ações pré-determinadas, o profissional que atua no programa tem disponíveis cursos oferecidos pela SEDUC/SP por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), ações formativas realizadas

pela Diretoria de Ensino e cursos externos à SEDUC/SP, que contribuam para o desenvolvimento das competências.

No decorrer do ano, o profissional é avaliado a fim de identificar o progresso no desenvolvimento das competências, processo que gera novas informações para revisão e ajustes em seu Plano Formativo. Desse modo trata-se do outro processo, a Gestão de Desempenho, um processo cíclico que se origina na avaliação de competências na entrevista e culmina em nova avaliação de competências, já no RDPI. (São Paulo – Estado, 2014) ²

O processo de Gestão de Desempenho é composto por etapas: Avaliação de Competências, Avaliação de Resultados, Consolidação das Avaliações, Devolutiva, Elaboração do PIAF e Acompanhamento do PIAF, que serão brevemente explicitados no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3. Etapas e definições da Gestão de Desempenho

ETAPA	DEFINIÇÃO
Avaliação de Competências	A avaliação de competências é o ponto de partida para a identificação dos pontos fortes e de melhoria de cada profissional do Programa Ensino Integral, é uma dimensão da avaliação de desempenho com foco no desenvolvimento profissional. [...] Essa avaliação consiste em coletar a devolutiva de profissionais situados em diferentes posições ao redor do avaliado nas unidades escolares. O ponto-chave nesse processo está em garantir que cada profissional seja avaliado em todas as perspectivas de sua atuação passíveis de observação, de modo que se construa uma avaliação mais completa de cada competência e, com isso, seja possível definir ações de desenvolvimento individual mais efetivas e articuladas com as diretrizes do Programa. (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014, p.19).
Avaliação de Resultados	Trata-se de outra dimensão da avaliação de desempenho: enquanto a avaliação de competências traz a perspectiva do comportamento esperado, a avaliação dos resultados traz a perspectiva da entrega do resultado esperado do exercício das competências. [...] definiram-se medidas de comprometimento dos profissionais como medidas de resultado: cumprimento das ações planejadas pelo educador em seu Programa de Ação e assiduidade ao longo do ano. (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014, p.24).
Consolidação das Avaliações	A consolidação da avaliação acontece a partir do cruzamento da avaliação de competências e dos resultados. Esse cruzamento resulta em uma matriz com nove quadrantes, chamada de <i>nine box</i> (do inglês, “nove caixas”). [...] A posição do profissional nos quadrantes da matriz é somente o primeiro direcionador das ações, tendo em vista seu aprimoramento. (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014, p.26).
Devolutiva	A devolutiva compõe uma ação fundamental para o processo de desenvolvimento dos profissionais. É a partir dela que o profissional avaliado toma conhecimento da percepção dos diversos públicos que o avaliaram e pode comparar sua autopercepção com a de outras pessoas. [...] A devolutiva de um processo de avaliação permite ao profissional tomar consciência de seus pontos fortes, bem como

	daqueles que precisam ser aperfeiçoados, de forma que possa potencializar seu desenvolvimento pessoal e profissional. (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014, p.29.2
Elaboração do PIAF	O PIAF constitui-se como um instrumento de planejamento da formação contínua, que busca priorizar ações de aprimoramento coerentes com as necessidades de cada profissional, a fim de potencializar sua atuação no Regime de Dedicação Plena e Integral, tendo em vista suas responsabilidades no Programa Ensino Integral. O próprio educador desenha seu percurso formativo com apoio de seus gestores, tendo como base o processo de avaliação de desempenho, por meio do qual o profissional é avaliado nas competências do Programa Ensino Integral pelos diversos atores do processo educativo com os quais interage: alunos, professores e gestores. [...] Como todo planejamento, trabalha-se com prioridades, escolhendo duas competências para definir as ações compatíveis para o desenvolvimento do profissional avaliado. Essa escolha é feita por ele com apoio de seu gestor imediato, considerando dois critérios: I) a pontuação das competências da avaliação, devendo escolher aquelas com menor pontuação; II) a importância da competência para o cumprimento das ações previstas no Programa de Ação. (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014, p.31).
Acompanhamento do PIAF	O Plano Individual de Aprimoramento e Formação deve contar com reuniões trimestrais entre o profissional e seu gestor para Acompanhamento e atualização das ações de desenvolvimento. É o momento de avaliação em que se verifica se as ações planejadas foram realizadas, de que forma e quais foram os resultados. Podem ser feitas atualizações no plano tendo em vista uma maior efetividade no desenvolvimento das competências escolhidas como prioritárias. (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014, p.18).

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2024

As etapas da Gestão de Desempenho são instrumentalizadas pelas práticas, instrumentos de gestão e são articulados por competências que estão pautadas no comportamento esperado dos profissionais que atuam nas escolas do programa. As competências estão evidenciadas no Mapa de Competências, o documento objeto de estudo desta pesquisa, que idealiza o perfil e os comportamentos esperados do profissional em sua atuação servindo de referência para o processo de avaliativo no Modelo de Gestão de Desempenho e objeto de estudo desta pesquisa, explicitado a seguir.

Deste modo, a Gestão de Desempenho define as demandas para o planejamento das ações formativas, e essas oferecem indicadores para o acompanhamento e desenvolvimento profissional.

3.3.2 Mapa de Competências

Pela definição nos documentos oficiais do Programa Ensino Integral, o Mapa de Competências

[...] delinea o perfil e as condutas esperadas dos(as) profissionais que atuam nas escolas do programa, servindo como referência para o processo inicial de recrutamento e seleção, para a elaboração do Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) e para a avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo. Portanto o incentivo ao desenvolvimento das competências contribui para o cumprimento dos objetivos do programa (SÃO PAULO – ESTADO (a), 2021, p.50).

O Mapa de Competência surgiu por meio do aperfeiçoamento do processo de credenciamento dos profissionais no programa e tem como objetivo tornar o processo mais objetivo, padronizado e democrático entre todas as unidades escolares e Diretorias de Ensino. Ele foi construído por diversos profissionais, como professores, gestores, Supervisores de Ensino, Professores Especialistas em Currículo e Equipe Central da Secretaria da Educação de São Paulo, fundamentados nas Diretrizes do Programa de Ensino Integral, caracterizando os comportamentos padrões esperados nos profissionais em Regime de Dedicação Plena e Integral (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014).

Conforme citado, além de ser referência no processo avaliativo no modelo de Gestão de Desempenho do programa, tanto para o ingresso quanto para a permanência dos profissionais no PEI, também é referência para outras práticas do programa como a construção e desenvolvimento do Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) articulados à formação continuada para os profissionais atuantes no PEI.

Este documento abrange quatro níveis em sua estrutura: premissas, competências, macroindicadores e microindicadores.

O nível Premissa está relacionado aos fundamentos do Programa Ensino Integral, eles estabelecem as características imprescindíveis que referenciam o que se espera do comportamento de cada profissional. Para que as premissas do Programa sejam alcançadas e realizadas, elas são identificadas em uma ou mais competências.

O nível Competência diz respeito aos comportamentos esperados dos profissionais atuantes no programa, visando cumprir a premissa em sua atuação cotidiana. Lembrando que a definição do conceito de competência atribuída pelos documentos do PEI refere-se à ideia de que competência é um conjunto de

conhecimento, habilidade e valores observáveis e praticáveis do profissional na direção dos objetivos definidos do programa.

Já o nível Macroindicadores representam os comportamentos que definem a competência, ou seja, são indicadores para a competência em uma perspectiva macro, formando o conjunto de indicadores de comportamento que descrevem integralmente aquela competência (SÃO PAULO – ESTADO (b), 2014).

A articulação entre premissa, competência e macroindicadores estão explicitadas no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4. Premissas, Competências e Macroindicadores do Mapa de Competência

PREMISSAS	COMPETÊNCIAS	MACROINDICADORES
Protagonismo	Protagonismo	Respeito à individualidade
		Promoção do Protagonismo Juvenil
		Protagonismo Sênior
Formação Continuada	Domínio do conhecimento e contextualização.	Domínio do conhecimento
		Didática
		Contextualização
	Disposição ao autodesenvolvimento contínuo.	Formação contínua
		Devolutivas
		Disposição para mudanças
Excelência em Gestão	Comprometimento com o processo e o resultado.	Planejamento
		Execução
		Reavaliação
Corresponsabilidade	Relacionamento e Corresponsabilidade.	Relacionamento e colaboração
		Corresponsabilidade
Replicabilidade	Solução e criatividade.	Visão crítica
		Foco em solução
		Criatividade
	Difusão e multiplicação.	Registro de boas práticas
		Difusão
		Multiplicação

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2024

No Mapa de Competência, cada competência e seus macroindicadores são elucidados minuciosamente. No entanto, embora sejam elencadas 5 premissas, o nosso intuito e foco de estudo será o de apresentar a premissa Formação Continuada, objeto de estudo do nosso trabalho.

Quadro 5: Detalhamento da premissa Formação Continuada

PREMISSA: FORMAÇÃO CONTINUADA	
COMPETÊNCIAS:	
1)	Domínio do conhecimento e contextualização: Possui domínio de sua área de conhecimento, sendo capaz de comunicá-la e contextualizá-la, relacionando-a com a realidade do aluno, a prática, as disciplinas da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e os Projetos de Vida.
2)	Disposição ao autodesenvolvimento contínuo: Busca continuamente aprender e se desenvolver como pessoa e profissional, apresentando predisposição para reavaliar suas práticas, tecnologias, ferramentas e formas de pensar.
MACROINDICADORES DA COMPETÊNCIA 1:	
	DOMÍNIO DO CONHECIMENTO: possui conhecimento aprofundado em sua área de conhecimento, demonstrando propriedade no conteúdo, habilidades e competências. DIDÁTICA: é capaz de organizar o conhecimento e desenvolver formas de garantir a aprendizagem do aluno e a orientação dos profissionais da escola. CONTEXTUALIZAÇÃO: é capaz de contextualizar o assunto de seu domínio, relacionando-o com a realidade do aluno, a prática, as disciplinas da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e os Projetos de Vida.
MACROINDICADORES DA COMPETÊNCIA 2:	
	FORMAÇÃO CONTÍNUA: disposição e proatividade ao desenvolvimento contínuo, investindo tempo em sua formação e aperfeiçoamento. DEVOLUTIVAS: solicita devolutiva de sua atuação aos alunos e aos profissionais para o autodesenvolvimento, sendo receptivo aos pontos apresentados. DISPOSIÇÃO PARA MUDANÇA: está aberto para o novo (ferramentas, tecnologias, conhecimentos e práticas) e apresenta disposição para mudar, tendo em vista o seu aprimoramento.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2024

O nível Microindicadores são comportamentos que caracterizam a competência em cada função, são elas: Diretor, Vice-diretor, Professor Coordenador Geral e Professor de Sala de Leitura, Professor da Disciplina e Professor Coordenador de Área. Eles representam o ponto central da Avaliação por Competência esmiuçando os macroindicadores, adequando-os para cada função, baseando-se nas atribuições e responsabilidade de cada profissional. A seguir, apresentamos no Quadro 6 a continuidade do Mapa de Competência pela premissa Formação Continuada com seus respectivos microindicadores com o recorte para a função Professor de Disciplina. O documento está indicado no Anexo I.

Quadro 6. Recorte da Premissa Formação Continuada do Mapa de Competências

	Macroindicadores	Microindicados para a função de Professor de Disciplina
COMPETÊNCIA 1	Domínio do conhecimento	• Demonstra domínio do currículo em sua disciplina. • Conhece os princípios do Currículo do Estado de São Paulo e sua relação com o modelo do Programa Ensino Integral. • Domina o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades (computadores, lousa digital/projetor interativo, netbooks, planilhas, documentos digitais etc.).
	Didática	• Utiliza práticas de ensino-aprendizagem que facilitam a aprendizagem pelo aluno (apresenta o conhecimento com clareza). • Realiza avaliação coerentes com o que foi trabalhado nas aulas (provas, trabalhos, nível de exigência na correção).
	Contextualização	• Consegue relacionar os conceitos da disciplina à realidade prática (contexto do aluno, Projeto de Vida etc.). • Explora as disciplinas da Parte Diversificada como forma de aprofundar o entendimento dos conceitos do currículo. • Relaciona o conteúdo de sua disciplina com o de outras disciplinas da Base Nacional Comum.
COMPETÊNCIA 2	Formação contínua	• Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função (temas específicos à função ou ao Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral). • Busca proativamente aprendizados adicionais para sua prática (HTPC, leituras, palestras, feiras e outros meios).
	Devolutivas	• Busca devolutiva da sua atuação com os alunos, professores, coordenadores e gestores para se desenvolver (conversas dentro e fora da sala de aula, análise crítica dos resultados das avaliações aplicadas de sua disciplina etc.).
	Disposição para mudança	• Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas. • Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2024

No recorte apresentado no Quadro 6, os microindicadores representam o ponto central da Avaliação por Competência, e, com base neles, são construídas as questões para avaliar a competência em cada profissional, conforme já citado.

Dessa maneira, esta seção apresentou de forma geral o Programa Ensino Integral da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, descrevendo o Modelo

Pedagógico, o Modelo de Gestão e sua articulação com princípios e premissas. Além disso, contemplou o processo de Gestão de Desempenho e seus instrumentos e etapas.

Nosso intuito foi de descrever, partindo dos documentos oficiais, o caminho percorrido pelo processo de implantação das atividades até chegar ao nosso foco, referente ao Mapa de competências e à premissa da formação continuada.

É evidente que esse processo engloba e impacta diversos segmentos na Unidade Escolar e Rede de Ensino, tornando primordial sua compreensão e sua implicação no processo de profissionalização docente.

Buscando aprofundamento sobre os conceitos-chave apresentados no mapa (competência, formação continuada) e o entendimento sobre a profissionalização docente como viés condutor dessa análise, passaremos, na próxima seção, aos aportes teóricos que darão sustentação à pesquisa e, posteriormente, à produção dos dados.

4 BASES TEÓRICAS DO ESTUDO

Nesta seção, serão discutidas as bases teóricas que embasaram o trabalho. A investigação fundamentada na epistemologia da prática, como vertente teórica, enfoca autores fundamentais para a compreensão da temática das competências: Perrenoud (1999; 2000), Machado (2002), Dutra (2010), Dias (2010) e outros; da formação continuada: Imbernón (2011); Nóvoa (1992; 2017); Marin (2019), Gatti (2008) e outros; do desenvolvimento profissional docente: Imbérnon (2011), Marcelo (2009), Thurler (2002) e da profissionalização docente e saberes profissionais: Tardif (2012; 2013; 2014), Gauthier (1998), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e outros; autonomia e profissionalidade docente: Contreras (2022). Passaremos, a seguir, à discussão proposta por esses autores.

Antes de iniciarmos as discussões, cabe esclarecer o que aborda a vertente teórica da epistemologia da prática, e, para isso, consideramos relevante situar o contexto histórico que influenciou sua implementação e os principais autores que moldaram essa jornada para fundamentar as análises propostas nesta pesquisa.

Para Tardif (2012), a definição de epistemologia da prática não é apresentada como uma definição simplista de palavras, mas sim uma definição de pesquisa, ou seja, uma proposta com o intuito de desenvolver e definir um objeto de pesquisa, um compromisso em apoio a determinadas abordagens teóricas e metodológicos, bem como uma direção para a descoberta de realidades que permaneceriam invisíveis sem ela. Assim definimos a epistemologia da prática, como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” (TARDIF, 2012, p. 255)

Apresentada a definição, o marco histórico da construção do conceito remonta a meados da década de 1980, com a propagação das ideias do filósofo Donald Schön, conforme apresentado por Onofre (2021). Segundo a autora, em 1970, Schön começou a formalizar as suas pesquisas, influenciado pelo legado de Dewey (1904), em que defendia a integração entre formação teórica e prática dos professores, problematizando as lacunas nos cursos de formação acadêmica. Mas, somente em 1980, houve o reconhecimento de suas pesquisas na comunidade acadêmica.

A crise na formação profissional dos professores denunciada nos estudos de Schön foi denominada “racionalidade técnica”. De acordo com Schön (1983, p. 21) *apud* Onofre (2021, p.26) o modelo da racionalidade técnica, também conhecido como

“epistemologia positivista da prática”, defendia que a atividade profissional consistia em uma “solução instrumental” de um problema ou situação conflitante realizada por uma “rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica”.

As ideias defendidas por Shön, devido às influências de Dewey, buscavam romper com os modelos de racionalidade técnica na formação profissional, transcendendo a abordagem tecnicista e aplicacionista de conhecimento que dominava o campo da formação de professores, e, para isso, propunha-se nova abordagem em que se valoriza a integração indissociável entre teoria e prática.

Essas ideias inspiraram sucessivas gerações de pesquisadores, permitindo repensar sobre a dicotomia entre teoria e prática na educação e as discordâncias formativas nos cursos de formação profissional, contribuindo para o campo de formação de professores, para a construção de uma epistemologia da prática docente e inspirando um movimento contemporâneo de defesa pela profissionalização do ensino (ONOFRE, 2021).

Os estudos desenvolvidos no campo da epistemologia da prática sustentam-se na ideia de que os professores são produtores de saberes originais e específicos, e a prática profissional é o lugar de formação e produção de saberes (TARDIF, 2012).

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. [...] esse sentido amplo reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2012, p.255).

Tardif (2012) aprofunda seus estudos sobre o conhecimento e saberes relacionados ao ensino, investigando quais são, sua natureza, como são empregados e mobilizados, proporcionando discussões para a compressão desses saberes e conhecimento produzidos pelos profissionais. Para ele, a epistemologia da prática está no núcleo do movimento da profissionalização do ensino e tem finalidade de revelar esses saberes, conforme apresentada a seguir.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. (TARDIF, 2012, p. 256)

Continuando nessa direção, Onofre (2021) discorre sobre as concepções de Shulman. Segundo a autora, Shulman (1986) também contribuiu para o fortalecimento da epistemologia da prática ao investigar sobre os conhecimentos que estão na base da docência, a natureza do conhecimento profissional.

Na concepção de Shulman (1986) compreender os conhecimentos que os professores dominam para o ensino e como eles transpõem os conteúdos em suas representações é considerado essencial, uma vez que são esses os profissionais que detêm o conhecimento de referência da profissão. Em síntese, o autor delinea a docência pela integração de três categorias de conhecimento no desenvolvimento cognitivo do professor: o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, o conhecimento curricular e conhecimento pedagógico da matéria.

Essa breve apresentação das ideias de alguns estudiosos da epistemologia da prática reitera o foco de seus estudos em compreender a relação entre professores e a produção de saberes originados na prática profissional em diferentes situações, contextos, nas interações interpessoais, entre outros, possibilitando a compreensão da base de conhecimentos envolvidos na docência para o fortalecimento do movimento de profissionalização do ensino.

Em continuidade, debruçar-nos-emos sobre os conceitos apresentados inicialmente, aprofundando as discussões, para prosseguir na análise da premissa da formação continuada no Mapa de Competências do PEI, em relação aos aspectos que julgamos mais importantes para o entendimento da proposição de nossa pesquisa em defesa da profissionalização docente.

4.1 O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

A partir dos questionamentos apresentados por Perrenoud (2000) na citação abaixo, que foram os mesmos que impulsionaram a construção desta pesquisa, buscamos nesta seção compreender o conceito de competência.

Qual é a reação de um profissional que lê um referencial de competências que descreve “o que supostamente ele sabe fazer”? É sem dúvida realizar intuitivamente, a título pessoal, um pequeno “balanço de competência”. O primeiro impulso é de sentir-se ameaçado de incompetência, de “criar complexos” ou de rejeitar essa mixórdia de enunciados abstratos. Isso pode gerar a tentação de unir-se ao campo dos conservadores, por falta de formação para enfrentar a divisão entre o que se é o que se gostaria de ser (PERRENOUD, 2000, p.178).

O conceito de competência está presente em várias discussões em diferentes vertentes, pedagógicas, empresariais e administrativas, fazendo parte as discussões atuais entre os envolvidos nos processos educativos, mesmo não sendo um conceito novo em outras vertentes.

De acordo com Dias (2010), o conceito de competência do latim *competentia*, “proporção”, “justa relação”, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto. Inicialmente o conceito emergiu na língua francesa no século XV, referindo-se à ideia de legitimidade e autoridade institucional e no séc. XVIII sua abrangência ampliou-se para o âmbito individual, indicando a capacidade devida ao saber e a experiência. A partir dos anos 70 do séc. XX, o conceito associou a ideia de qualificação profissional, articulando-se ao emprego, ao coletivo e à organização.

O conceito foi estruturado por David McClelland (1973), na busca de uma abordagem mais efetiva que os testes de inteligência nos processos de escolha de pessoas para a organização e, rapidamente, foi ampliado para dar suporte a processos de avaliação e para orientar ações de desenvolvimento profissional, conforme apresentado por Dutra (2010).

Na atualidade, um dos autores que tem realizado estudos sobre o conceito de Competências é Philippe Perrenoud, que define competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, p. 30, 1999)

Na Educação, o conceito de competência surge com ideia de capacidade, habilidade, potencialidade, conhecimento. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas. Assim, a competência será um constructo teórico, processual que se supõe como uma construção pessoal e singular (DIAS, 2010).

Conforme apresenta Machado (2002), o conceito de competência transita no universo do trabalho e da educação, no entanto é um conceito que necessita de cautela ao lidar com ele. A ideia é frequentemente utilizada nos discursos no âmbito do trabalho como a capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto suficientemente atraente para os consumidores. Já no universo educacional, a ideia de competência assume uma natureza mais rica e abrangente, mantendo conexões significativas, por exemplo, com o conceito de disciplina.

O autor explicita três ideias fundamentais de competência, são elas a pessoalidade, âmbito e mobilização.

Em relação à primeira característica fundamental de competência

Há uma espécie de consenso tácito no que se refere à semântica da palavra “competência”: as pessoas é que são ou não competentes, e toda tentativa de atribuição de competência a objeto ou artefatos parece insólita ou inadequada. A pessoalidade é, pois, a primeira característica absolutamente fundamental da ideia de competência (MACHADO, 2002, p. 141).

No que se refere à segunda ideia fundamental de competência tem-se que

Não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência sempre tem um âmbito, o que faz considerar bastante natural uma expressão como “Isso não é da minha competência”. Quanto mais bem delimitado é o âmbito de referência mais simples é caracterizar uma pessoa competente (MACHADO, 2002, p.143).

Por fim, a terceira ideia fundamental na composição da ideia de competência, além da pessoalidade e do âmbito, é a mobilização.

Uma competência está sempre relacionada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento “acumulado”, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta. (MACHADO, 2002, p.145)

Em continuidade na vertente educacional, além dos diversos autores brevemente apresentados ao longo do texto, o conceito faz-se presente em diferentes contextos, em documentos legais como BNCC, a Base Nacional Comum – Formação (BNC-Formação), Base Nacional Comum – Formação Continuada (BNC-Formação Continuada) que integram as Políticas Públicas Educacionais e de Formação Docente. Portanto esse conceito necessita de, entre os envolvidos nos processos educativos escolares, fazer parte das discussões atuais.

Nesta pesquisa, direcionamos para o que se refere às competências profissionais dos docentes. Para Bomfim (2012), em seu trabalho de revisão bibliográfica sobre o conceito competência profissional, apresenta ideias de alguns autores sobre a temática. Segundo Fleury e Fleury (2001) *apud* Bomfim (2012), a competência profissional é um conceito que envolve um conjunto de conhecimento,

habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho e estão fundamentados na inteligência e na personalidade do profissional. Já para Saupe (2006) *apud* Bomfim (2012), a autora esclarece que a competência profissional está associada à ação, ou seja, a prática de uma ação apoiada em conhecimento, ao ambiente em que é desenvolvida e à necessidade do profissional.

De acordo com Perrenoud (2000), existe uma preocupação em se entender quais competências compõem o perfil do profissional e discutir sobre o exercício dos professores e o que se espera da profissão, privilegiando as mudanças do ofício. Tal como salienta que a análise da natureza e do funcionamento das competências dos professores está longe de terminar e são objetos de inúmeros trabalhos, inspirados na antropologia, psicologia, na sociologia do trabalho, bem como a análise da prática.

Do mesmo modo, é relevante que exista uma análise criteriosa sobre o funcionamento das competências designadas e seu referencial, os conhecimentos teóricos e metodológicos que mobilizam e, além disso, sempre considerando que não existe neutralidade na identificação delas (PERRENOUD, 2000).

Perrenoud (2000), além de definir o conceito competência, indica sua articulação com outros termos, como saberes de experiência e saberes de ação, além disso apresenta quatro aspectos que envolve a definição do conceito. Primeiramente o autor declara que a competência não é sinônimo de saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas sim a mobilização de tais. Outro aspecto apresentado refere-se à mobilização, ela só é pertinente em situações singulares, mesmo que possa encontrar analogias. No terceiro aspecto, o autor aponta que o exercício da competência envolve operações mentais complexas que permitem determinar e realizar ações relativas a situações. E, por último, as competências profissionais são construídas em formação, na experiência diária de professor.

Na obra *Dez Novas Competências para Ensinar*, Perrenoud (2000) apresenta um referencial que delineia as competências prioritárias para o exercício da profissão, no entanto, mesmo apresentando o referencial, o autor declara que a listagem não é definitiva e nem exaustiva, pois, nenhum referencial garante a representação completa da profissão, uma profissão que não é imutável e de suas transformações emergem novas competências ou acentuação das já conhecidas.

As competências profissionais são apresentadas em 10 grandes famílias.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Na obra citada, o autor dialoga sobre cada competência, suas representações, destacando a importância de o professor desenvolver uma prática reflexiva, fonte de aprendizagem e de regulação, para a construção de competências sempre coerente ao ofício do professor nos tempos atuais. Destacamos a importância da compreensão de cada competência, no entanto, apresentamos a competência “Administrar sua própria formação contínua” como foco para construção do referencial teórico dessa pesquisa.

Esta competência, segundo Perrenoud (2000), deve ser desenvolvida com prioridade, pois possibilita o desenvolvimento e aprimoramento de todas as outras competências e as práticas pedagógicas do professor. Saber administrar a formação contínua é ir muito mais além de escolher cursos, leitura, práticas em um catálogo, é acompanhar as transformações do exercício da docência. O autor distingue a competência em cinco componentes principais que a compõem, são eles:

Saber explicitar as próprias práticas.
 Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
 Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).
 Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
 Acolher a formação dos colegas e participar dela (PERRENOUD, 2000, p.158.)

“Saber explicitar as próprias práticas” trata sobre a relação entre a formação contínua e explicitação das práticas. O autor esclarece que a base da autoformação não envolve somente fazer cursos, mas sim a aprendizagem proporcionada por eles e a transformação da prática, ressaltando a relevância do exercício metódico da prática reflexiva, individual ou coletiva, como mecanismo fundamental da autoformação. Além disso, salienta que a profissionalização do ensino envolve que o

professor saiba explicitar a um interlocutor as situações desafiadoras enfrentadas e analisadas criticamente.

“Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua”, representa o cuidado do professor com suas escolhas de formação contínua. Analisar criticamente suas escolhas formativas não por temas educacionais que estão na ‘moda’, mas sim fazer escolhas fundamentados em necessidades da sua turma, escola, contexto, ou seja, saber exatamente do que se necessita. Além de o professor identificar suas necessidades formativas reais, deve construir um programa de formação que fortalece sua prática.

Essa identificação e construção de plano formativo Perrenoud (2000) titula de “balanço de competências” e assemelha-se ao conceito autoavaliação. O autor ainda ressalta que essa prática deveria ser voluntária no âmbito da autonomia do profissional, no entanto há possibilidade de que a instituição “convide” o profissional a propor o balanço de competência e projeto de formação, mas que o ideal seria que a exigência fosse ao encontro de uma prática espontânea do professor.

“Negociar um projeto de formação comum com os colegas”, envolve a ideia de o estabelecimento de uma formação comum no ambiente de trabalho para todos os profissionais evoluírem juntos, fortalecendo a cultura de cooperação.

“Envolve-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo”. O desenvolvimento da competência envolve a experiência mais sistêmica pelo professor, tomada de consciência da diversidade das práticas, uma percepção mais lúcida dos recursos e das obrigações da organização, bem como os desafios que enfrenta e enfrentará. O envolvimento permite ampliar a visão da cultura política, econômica, administrativa, jurídica, sociológica do exercício do professor.

“Acolher a formação dos colegas e participar dela”. “A ideia de formar alguém é a maneira mais segura de se formar.” (PERRENOUD, 2000, p.168). Quando um professor experiente se propõe a compartilhar seus saberes, criar experiências formadoras, socializar suas reflexões e discuti-las com outro professor menos experiente, pode ser entendido como formação contínua, pois é o momento em que ele explicita, organiza e aprofunda o que se sabe.

Assim, a competência “Administrar sua própria formação contínua”, idealmente, decorre de práticas reflexivas mais relacionadas a projetos pessoais e/ou coletivos do que expectativas explícitas das instituições, o que possibilita questionamentos da legitimidade dos referenciais de competências como instrumentos de controle. A

responsabilidade do profissional pela sua autoformação torna-se um sinal seguro de profissionalização do ensino, e conhecer o referencial de competência não é privilégio de especialista, mas sim de todos os profissionais, para que possam construir a visão clara da profissão e sua identidade profissional. (PERRENOUD, 2000)

Ainda sobre o termo competência, Contreras (2002) apresenta que o termo é polissêmico, aberto há várias interpretações, fluido, é mais adequado do que saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, deslocou a identidade do trabalhador para um local de trabalho, ficando este vulnerável à avaliação e ao controle das suas competências definidas pelo posto de trabalho, não se tratando de uma mera questão conceitual.

As competências profissionais, portanto, revelam-se em um professor reflexivo, capaz de avaliar e de se autoavaliar e o desenvolvimento delas é processual. No entanto não podemos deixar de questionar sobre a definição das competências do professor, que advêm de diversos preceptores, formadores de professores, pesquisadores, organizadores, entre outros. O que se deve questionar é sobre até que ponto as competências definidas como modelo de profissional são questionadas, reconhecidas e aceitas garantindo sentido e significado ao professor (BAILLAUQUÈS, 2001).

Enfim, compreender o conceito de competência revela-se crucial em cenários educacionais e profissionais, revisitando abordagens que ultrapassam a mera aquisição de conhecimento. O aperfeiçoamento dessas competências é essencial para enfrentar os desafios atuais e promover um ensino de qualidade, para isso a formação contínua e a reflexão permanente sobre a prática são fundamentais nesse processo de desenvolvimento profissional.

4.2 O CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

4.2.1 Formação continuada

Nesta subseção apresentaremos algumas considerações sobre a Formação Continuada de professores de acordo com os aportes teóricos selecionados para esta discussão, apresentando as terminologias utilizadas ao longo das décadas. Ter como base teórica as ideias de formação continuada ajuda-nos a analisar e a melhorar

compreender o corpus de nossa pesquisa, entrelaçando com os outros conceitos explorados, na busca de compreensão e reflexão sobre as bases da profissionalização do ensino.

Nas últimas décadas, de acordo com Gatti (2008), houve uma crescente preocupação mundial com a formação de professores por dois movimentos: pressões do mundo do trabalho e os baixos desempenhos escolares por grande parte da população, com isso as políticas públicas e ações políticas movimentam-se em direção de reformas curriculares e mudanças na formação docente.

Diante disso, emergiu de forma significativa, em diversas áreas profissionais e acadêmicas, a importância da formação continuada como requisito essencial para o trabalho, a ideia de aprimoramento constante, devido às transformações nos saberes e nas tecnologias e às mudanças no mercado de trabalho. A formação continuada foi posta como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais, e assim exigiu o desenvolvimento de políticas em respostas aos desafios e transformações, e na área da educação não foi diferente (GATTI, 2008).

Diversos documentos oficiais enfatizam a formação continuada como necessária aos profissionais da educação, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996) apresenta a necessidade da formação continuada, exigindo dos governos municipais, estaduais e federais políticas de desenvolvimento de formação, conforme apresentado nos artigos 61º e 67º da LDB.

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I. a associação entre teorias e práticas, inclusive, mediante a capacitação em serviço; [...]

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Nos artigos apresentados, constatamos a ausência de detalhamento sobre o tipo de formação envolvida na formação continuada dos profissionais. França (2023) ressalta que a LDB concede aos sistemas educacionais a responsabilidade de determinar o que constitui a formação continuada, de acordo com seus próprios conceitos e interesse, bem como os modos para assegurar o direito e o acesso dos professores ao desenvolvimento profissional.

Em consideração a isso, Gatti (2008) salienta em seu estudo que são as inúmeras possibilidades de tipo de formação dentro do rótulo, como especializações, cursos online, formações em reuniões, planejamentos, entre outros, cada um com sua finalidade, no entanto, apresenta considerações sobre a verdadeira intencionalidade das iniciativas de formação continuada.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p.58)

Em continuidade ao processo de compreensão do conceito que embasa essa pesquisa, apoiamo-nos no estudo de Marin (2019), no qual a autora apresenta reflexões sobre as terminologias referentes à educação continuada dos profissionais da educação ao longo dos anos, sua relevância e repensá-las.

Esse repensar crítico advém da necessidade de re-ver tais termos presentes no discurso cotidiano dos profissionais nas escolas e nos vários níveis de administração da educação. Esta perspectiva de revisão deve estar sempre presente, dada a própria dinâmica da investigação em educação e pelo que ela representa pelos seus desdobramentos em termos de decisões e consequências. É uma tentativa de ajudar a compreensão, pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas (MARIN, 2019, p.105).

Marin (2019) apresenta, em seu estudo, os termos mais comuns encontrados nos discursos do campo da educação, como: “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento”, “capacitação”, “educação permanente”, formação continuada e educação continuada. Destacamos, com base na proposta desse trabalho, os termos apresentados pela autora para análise sobre sua concepção e possíveis influências na educação.

Segundo a autora, o termo “reciclagem” esteve bastante presente, principalmente na década de 1980, tanto nos discursos cotidianos e meios de comunicação, quanto como qualificador de ações de órgãos públicos e privados,

envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a da educação. Ela discute o uso inadequado do termo no contexto educacional, destacando que tradicionalmente a reciclagem implica alterações substanciais de matérias para atribuição de novas funções, como no caso do papel, vidro e lixo. Nas palavras da autora:

Assim sendo, é um termo que – na perspectiva dos profissionais da educação – jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer “tábula rasa” dos seus saberes. Além do mais, por mais problemática que se apresente a situação profissional em questão, a obtenção de melhores resultados não depende só de atualização, mas de outros fatores (MARIN, 2019, p. 106).

Além disso, Marin (2019) critica a superficialidade de cursos rápidos e descontextualizados promovidos sob o pretexto de reciclagem, argumentando que a atualização pedagógica eficaz requer uma abordagem mais profunda e contextualizada. Ela conclui que, devido a essas inadequações, uso do termo *reciclagem* tem diminuído no discurso educacional refletindo um amadurecimento nas discussões sobre as práticas educativas.

Já sobre o termo “*treinamento*”, a autora apresenta que o termo foi e ainda é muito usado na área da formação humana, incluindo os profissionais da educação, e que os sinônimos de treinamento é tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. Essa perspectiva enfatiza a modelagem de comportamentos por meio de processos que dependem de automatismos, não necessariamente da manifestação da inteligência. Marin (2019) contrasta essa abordagem com a natureza educativa, alertando que a metáfora dos moldes fixos e predeterminados não é compatível com o dinamismo necessário da educação.

Também argumenta que o termo “*treinamento*”, embora possa ser útil em contextos específicos como a educação física, não deve ser adotado de forma generalizada na educação continuada dos profissionais da educação, pois pode reduzir as práticas educativas a ações mecânicas, distantes das manifestações inteligentes que são essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Em relação ao termo “*aperfeiçoamento*”, a autora apresenta reflexões sobre o termo relacionando-o com ações de perfeição, tornar completo e correção dos erros. Para ela,

Não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torna-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano. (MARIN, 2019, p. 109)

A educação não deve ser vista como um processo que completa ou torna alguém perfeito, pois isso nega a sua própria essência. A busca pela perfeição é inalcançável, especialmente na educação, em que há limites, e as necessidades de conviver com tentativas, falhas e acertos. No caso os profissionais da educação, é importante reconhecer que nem todas as características devem ser aperfeiçoadas. Condutas inadequadas e discriminatórias, por exemplo, demonstram características profissionais que não devem ser aperfeiçoadas, mas sim, debatidas e superadas. O aperfeiçoamento, nesse contexto, deve focar em corrigir “defeitos” e adquirir novos conhecimentos relevantes, sem esquecer a limitação dos cursos tradicionais que não bastam para garantir um progresso. (MARIN, 2019)

O termo “capacitação”, segundo a autora, é um termo que reflete mais de uma forma de conceber as ações de capacitação, que se apresenta em dois conjuntos de enunciados: de um lado, a ideia de tornar capaz, habilitar e, por outro lado, convencer, persuadir. Sobre o primeiro conjunto de enunciados, a autora pontua:

O primeiro conjunto parece-me congruente com a ideia de educação continuada, pois aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão. Há embutida nesse termo, a meu ver, a ruptura com as concepções genéticas ou inatistas da atividade educativa, segundo as quais a dedicação ao magistério se deve a dom inato, ou, então, à semelhança de sacerdócio. É muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade (MARIN, 2019, p. 111).

Em relação ao segundo conjunto de enunciados,

Os profissionais da educação não podem, e não devem, ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão. De outra forma, pelo convencimento ou pela persuasão, estará ocorrendo doutrinação, no sentido pejorativo do termo, ou seja, inculcação de ideias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas. A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são consequências desastrosas durante e após o uso de tais

materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções (MARIN, 2019, p. 111).

Dessa forma, é crucial que as ações de “capacitação” no campo educacional se concentrem em habilitar e preparar os educadores para exercerem suas funções com competência. A verdadeira capacitação ocorre quando os educadores são incentivados a analisar, criticar, integrar novos conhecimentos de maneira racional e reflexiva, promovendo uma melhoria contínua da educação.

Os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada, segundo a autora, podem ser agrupados na mesma categoria, pois apresentam similaridades entre si, uma vez que surgem de eixos para formação de professor, para pesquisa em educação, para compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam na área da educação (MARIN, 2019).

A concepção do termo educação permanente é a de aprendizado ao longo da vida, em contínuo desenvolvimento. Marin (2019), fundamentada nas ideias e ações de Furter (1974), apresenta o termo a partir da concepção de andragogia, que envolve a identificação das necessidades, uma postura crítica em relação a soluções inadequadas e a capacidade de problematizar as necessidades, sempre visando à autoavaliação, autoformação e autogestão. Para isso, propõem-se novos papéis e funções para aqueles envolvidos no processo: superar a relação de dependência e paternalismo, estabelecer uma relação de reciprocidade, eliminar a distinção entre o que sabe e o que não sabe, promover ajuste nos sistemas educacionais e coordenar instituições.

Em relação ao termo formação continuada, fundamentada nas reflexões de Chantraine-demailly (1992), a autora distingue a formação em duas categorias de ações: formais e informais, cuja intenção consciente é a de transferir conhecimentos e habilidades. Além das categorias, apresenta quatro modelos ideais de formação: as formas universitária, escolar, contratual e a interativa-reflexiva. Ainda que os modelos apresentem diferenças nas relações simbólicas que comportam, a formação continuada preserva seu significado essencial de ser uma atividade planejada, voltada para a transformação.

Em relação ao termo educação continuada, Marin (2019) defende que a concepção envolve também os modos de socialização, juntamente com os aspectos

institucionais ou profissionais, formam uma visão mais abrangente e está cada vez mais aceita e valorizada, nas propostas de implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano, de forma contínua, constituindo uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as potencialidades e conhecimentos dos profissionais.

Por último, a autora argumenta que o termo educação continuada pode ser utilizado para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, integrando os outros termos apresentados, conforma a perspectiva e objetivos, possibilitando uma visão menos segmentada e mais abrangente. O uso de educação continuada carrega o significado fundamental da ideia de que a educação visa formar profissionais para participarem ativamente do mundo que os cerca, integrando essa vivência ao conjunto dos saberes de sua profissão (MARIN, 2019).

Em estudos mais recentes, Furlan e Marin (2021) *apud* Françoso (2023) reiteram que os conceitos formação e educação contínua ou continuada, a partir da década de 90, passaram a adotar o entendimento de formação baseada no desenvolvimento profissional, que abrange outras dimensões da profissão docente além do ato de ensinar.

Em continuidade as considerações sobre a temática, estudiosos (NÓVOA, 1992, 2017; IMBERNÓN, 2011;) apresentam contribuições significativas ao discutirem e compartilhar suas reflexões sobre formação continuada.

Segundo Nóvoa (1992), a formação está estreitamente ligada à formação da identidade docente, quer seja inicial ou continuada. Nesse sentido, o autor destaca três dimensões essenciais para a formação da identidade: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Na visão do autor, o desenvolvimento pessoal está diretamente ligado ao desenvolvimento profissional (professor-pessoa, pessoa-professor), favorecendo uma interação entre formação com história de vida do indivíduo. Enquanto isso, o desenvolvimento organizacional é moldado pela cultura docente na instituição, promovendo uma identidade coletiva dentro da organização.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes mudança, faz-se durante ela, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos

que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1992, p.28).

Em seu estudo *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*, Nóvoa (2017), defende a relevância de pensar a formação de professor como uma formação profissional. Isto é, integrar a profissão nas instituições de formação, visando superar a dicotomia entre universidade e escola. Nesse processo de integração, a dimensão universitária, intelectual e investigativa, deve ser alinhada à dimensão profissional. Além disso, o autor defende que a formação de professores constitui um desafio político, não apenas técnico e institucional.

Em consonância com as ideias apresentadas, Imbernón (2011), em seu estudo, apresenta contribuições significativas à temática, trazendo um novo olhar sobre a formação docente. Para o autor, formar o professor na mudança para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas, abre caminhos para uma verdadeira autonomia profissional.

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretendia mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptam para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNON, 2011, p.15).

Ao discorrer sobre a temática, Imbernón (2011) propõem o conceito Formação Permanente, destacando sua finalidade,

[...] a formação permanente não deve oferecer apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana. (IMBERNÓN, 2011, p. 74)

Assim sendo, uma formação fundamentada na reflexão do sujeito sobre sua prática docente permite que ele analise suas teorias implícitas, seus padrões de atuação e suas atitudes, engajando-se em um processo contínuo de autoavaliação que oriente sua atuação docente, e, para isso, requer-se uma postura crítica de intervenção educacional, envolvendo uma análise da prática sob a ótica dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2011)

Além disso, com base no exposto acima e complementando a ideia de formação permanente, o autor apresenta algumas características nas quais a formação deve se pautar para que seja significativa, são elas:

- Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade.
- Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de formação (adequação das modalidades a finalidade formativa) para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto.
- Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, a partir da prática do professor realizaram um processo de prática teórica.
- Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucesso com os colegas.
- Elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante a estratégias de pesquisa-ação (IMBERNÓN, 2011, p. 73).

Desta forma, o autor conclui que é fundamental uma reflexão crítica sobre o processo de formação permanente do professor, de modo a gerar um conhecimento “ativo” em contraposição a um “passivo”, que não seja subordinado a conhecimentos externos, a instrumentalizações pré-definidas, mas sim aos conhecimentos produzidos e analisados do ambiente, da realidade, das intervenções e reformulações da própria prática.

Em suma, uma breve apresentação com concepções dos autores descritos sobre a temática de formação continuada dos docentes reforça os entrelaçamentos dos estudos da epistemologia da prática juntamente com o desenvolvimento profissional docente que será abordado na subseção seguinte.

4.2.2 Desenvolvimento Profissional Docente

O significado do conceito de desenvolvimento profissional tem passado por alterações ao longo das últimas décadas impulsionado pela evolução na compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem e, buscando o entendimento do conceito, apresentamos as ideias de alguns autores para o embasamento teórico desta pesquisa.

Segundo Imbérnon (2011), no que se refere à formação do professor, existe falta de clareza do entendimento dos termos formação permanente e desenvolvimento

profissional, considerando-os similares, e, se aceitarmos essa similitude, correremos o risco de entender o conceito de forma muito restrita, implicando que a formação é o único meio pelo qual o professor se desenvolve profissionalmente. Além disso, outro risco que envolve o conceito, conforme tem sido aplicado ultimamente, é a aquisição de significados funcionalistas, quando é definido apenas como uma atividade ou um processo para o aprimoramento das competências, habilidades, atitudes e desempenho em uma função atual.

Então, entende-se por desenvolvimento profissional

qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimento profissionais, como o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, é o desenvolvimento de políticas programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais. (IMBÉRNON, 2011, p.47)

Bem como Marcelo (2009), em seu estudo sobre a evolução do conceito, declara:

Entende-se desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009, p.7)

Ao compreender a definição de desenvolvimento profissional, entendemos que devemos ir além da vertente formação, reconhecendo o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde esse possa ser exercido com excelência. Todavia, segundo Imbernón (2011, p.46) “formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é único e talvez não seja o decisivo.” Há inúmeros elementos, como clima de trabalho nas escolas em que exerce, carreira docente, salário, entre outros que impactam no desenvolvimento profissional.

Em uma visão mais ampla, o desenvolvimento profissional apresenta-se como um conjunto de fatores que facilitam ou dificultam o progresso do professor na carreira profissional. A melhoria na formação contribuirá com o progresso do profissional, mas deve haver melhorias em outros aspectos também, como na remuneração, ambiente de trabalho, oportunidade de carreira. Ou seja, podemos nos deparar com um

paradoxo, no qual mesmo com uma excelente formação, o desenvolvimento profissional se aproxima da proletarização dos professores devido à falta de garantia na melhoria desses outros aspectos (IMBERNÓN, 2011).

Considerar o desenvolvimento profissional para além da formação implica reconhecer a singularidade profissional do professor, sua existência e o espaço de atuação. Também implica reconhecer o professor como agente social, capaz de planejar, gerir a aprendizagem, além de intervir no contexto social que molda sua estrutura profissional e social.

Thurler (2002), ao fazer um inventário das ideias de desenvolvimento profissional em seus estudos, se surpreendeu ao descobrir uma ampla variedade de atividades que configuram sobre o mesmo rótulo. Após a descoberta separou em quatro grandes subconjuntos, que são abordagens complementares do desenvolvimento profissional docente. São elas: sensibilização para os objetivos e desafios da reforma; desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas; iniciação à exploração colaborativa; cooperação contínua em uma organização aprendiz.

Ao analisar as abordagens, a autora conclui que o investimento nas quatro abordagens representa um possível recurso para o aprimoramento das competências profissionais dos professores e na transformação das práticas individuais e coletivas. Contudo o investimento privilegia, ainda hoje, as duas primeiras abordagens, sensibilização para os objetivos e desafios da reforma e desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas, sendo geralmente mais fáceis de implementar e controlar e, raramente, se estende às demais (THURLER, 2002).

Em relação às características do desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009) apresenta que o conceito *baseia-se no construtivismo*, considerando o professor como sujeito que aprende de forma ativa; *é um processo a longo prazo*, reconhecendo que o professor aprende ao longo do tempo; *assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos*, as experiências mais eficazes são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelo professor; *tem relação direta com os processos de reforma de escola*, entendendo como profissional responsável em reconstruir a cultura escolar; *o professor é visto como um prático reflexivo*. A partir da reflexão acerca de sua experiência o professor vai construindo novas teorias e novas práticas pedagógicas; *é concebido como um processo colaborativo*; e, por fim, *possibilidade de adaptar*

diferentes formas em diferentes contextos, não existindo um único modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável.

Dessa forma, mediante à conceituação e às características apresentadas do conceito, foi possível identificar que as ideias sobre desenvolvimento profissional docente é vasta e se ramifica em vários outros conceitos que se relacionam com a profissão docente. Por fim, é fundamental compreender o conceito, suas características, pois além do embasamento teórico para a análise do objeto de estudo desta pesquisa, o Mapa de Competência, também pode impulsionar melhorias na prática do profissional, convicções e conhecimentos profissionais, visando ampliar a qualidade docente garantindo a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

4.3 O CONCEITO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E SABERES DOCENTES

Nesta subseção, nossa perspectiva é de apresentar as bases teóricas da profissionalização do ensino e de saberes docentes, compreender brevemente a evolução histórica do movimento, a definição dos conceitos por diversos autores e compreensão da complexidade e a pluralidade dos saberes necessários para o exercício da docência, reconhecendo-a como profissão.

O movimento de profissionalização do ensino começou na década 1980, nos Estados Unidos e, depois, expandiu-se para os países anglo-saxões e a Europa e, finalmente, a América Latina; decorreu de cenários constitutivos de evoluções e desafios ao longo dos séculos (do séc. XVI aos atuais) que são designados por idades – idade da vocação, idade do ofício e a idade da profissão – caracterizados por vários processos e diferentes concepções, conforme defende Tardif (2013).

A idade da vocação, presente nos séculos XVI ao XVIII, foi marcada pela concepção do ensino como uma “profissão de fé”, no qual o ensino, visto como uma vocação, era realizado por mulheres dedicadas exclusivamente ao ensino, sempre em serviço de uma missão maior, Deus. Nessa idade, a formação de professores caracteriza-se por quase inexistência: mulheres religiosas e leigas aprendiam a ensinar na prática, por meio da experiência, modelizadas pelas professoras mais experientes. Em relação às condições de trabalho, as professoras desempenhavam suas funções sem remuneração e, devido à baixa autonomia, estavam sujeitas às várias formas de controle, tanto por parte das autoridades religiosas quanto por parte dos homens, dos pais e dos seus superiores. Por fim, embora a fase religiosa tenha

desaparecido com a modernização da sociedade, a concepção vocacional ainda exerce um impacto profundo e duradouro, com elementos presentes ainda hoje como as mulheres se tornam professores por vocação, por amor às crianças (TARDIF, 2013).

A idade de ofício, se instaura a partir do século XIX, foi marcada pela estatização da educação, pela criação das primeiras redes escolares públicas e laicas, e pela obrigatoriedade da frequência escolar das crianças. Nesse novo contexto, a profissão de docente gradativamente se integrou às estruturas estatais, modificando a relação das professoras com a ideia de trabalho vocacional, para algo contratual e salarial. Quanto à formação, a idade do ofício exigia dos professores uma formação adequada, com isso as escolas normais se disseminaram e se tornaram progressivamente obrigatórias, enquanto o processo formativo se estendeu do nível secundário ao terciário. Todavia a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar; nas escolas normais, o aprendizado da profissão ainda se pauta na observação e na imitação da prática. Por fim, as concepções desta idade são específicas de um processo ainda em curso, pois não avançaram de forma uniforme em toda parte, demonstrando que a idade do ofício continua seu curso (TARDIF, 2013).

A idade da profissão, que gradativamente se estabelece na segunda metade do século XX, com o surgimento de grupo de especialistas denominados profissionais em diversas áreas, foi marcada pela universitarização dos professores e pelo reconhecimento do ensino como profissão. No que se diz respeito à formação de professores, esta idade apresenta uma nova abordagem, com o desenvolvimento de universidades modernas cuja missão é formar profissionais cuja prática se fundamenta em conhecimentos provenientes da pesquisa científica. Assim, a profissionalização está fortemente vinculada a universitarização; mesmo que a formação universitária dos professores preceda décadas da profissionalização na América do Norte, por exemplo, e constitui um requisito essencial para a sua efetivação, podemos argumentar que a profissionalização do ensino é uma tendência que perpassa todo o século XX (TARDIF, 2013).

Nesse sentido, a trajetória histórica se materializa em um autêntico movimento social a partir dos anos 1980, nos Estados Unidos, com o projeto de profissionalização do ensino, com os objetivos de melhoria no desempenho do sistema educacional,

transitar do ofício para o de profissão e construção de uma base sólida de conhecimento para o ensino (TARDIF, 2013).

No Brasil, segundo Onofre (2021), o movimento em direção à profissionalização teve início na década de 1990 com as publicações de estudos acadêmicos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Antônio Nóvoa (1991). Essas publicações inauguraram um marco teórico-metodológico de análise dos trajetos pessoais e profissionais dos professores da Educação Básica, exercendo uma influência considerável na produção intelectual brasileira e estabelecendo-se como fonte de referência para as políticas de formações docente.

Os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) contribuíram para a compreensão sobre identidade docente, a qual é formada por meio da diversidade de vivências e saberes obtidos ao longo da jornada como professores, que incluem desde a socialização familiar e escolar até a formação inicial e a socialização profissional ao longo da carreira docente.

Ampliando as discussões dos estudos citados, Nóvoa (1991) lista três dimensões essenciais para a constituição dessa identidade: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. De acordo com o autor, o desenvolvimento pessoal está intimamente ligado ao desenvolvimento profissional (professor-pessoa, pessoa-profissional) promovendo a interação entre a formação e sua trajetória pessoal.

Do mesmo modo, Weber (2003), em seus estudos sobre a profissionalização docente e as políticas públicas no Brasil, esclarece que, no final do século XX, houve um intenso debate sobre a educação, seus desafios e perspectivas, destacando os professores da educação básica como agentes de mudança na qualidade do ensino e na democratização brasileira.

Além de serem considerados agente da mudança, houve intenso debate sobre a educação com inúmeras críticas, conforme aponta Gauthier (1998). Essas críticas recaíram especialmente sobre os professores, considerados os principais responsáveis pela crise educacional devido à falta de saberes necessários para o exercício da docência. Segundo o autor, por muito tempo as pesquisas focaram principalmente em compreender os motivos que levavam os estudantes a terem sucesso ou não em sua vida escolar, negligenciando o papel dos professores em sala de aula. Uma das possíveis razões para esse descuido em relação à influência

decisiva do professor no processo de ensino é a falta de reconhecimento da docência como uma profissão, dotada de características e saberes específicos.

Com isso, para Tardif (2013, p. 561), o “objetivo principal do movimento de profissionalização é fazer com que o ensino passe do estatuto do ofício para o de profissão em sua integridade.” Com esse objetivo, a profissionalização reconhece o professor como especialista de pedagogia e aprendizagem, fundamentando suas práticas profissionais em conhecimentos científicos. Entretanto, faz-se necessário o avanço no campo da pesquisa em relação ao repertório de conhecimento sobre o ensino, enfrentando as barreiras históricas como a de um “ofício sem saberes” e a de “saberes sem ofício”. E, para Gauthier (1998), é fundamental que o “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício” siga em direção a um “ofício feito de saberes”, reconhecendo a pluralidade e complexidade dos saberes docentes e sua aplicação no contexto real da sala de aula.

Em continuidade ao processo de compreensão da profissionalização, Wittorski (2014), em seus estudos, defende que profissionalização compõe-se de três sentidos diferentes: a profissionalização das atividades, refere-se à organização social das atividades; a profissionalização dos atores, refere-se à transmissão de saberes e de competência e a construção da identidade profissional; por fim, a profissionalização das organizações que se refere à formalização de um sistema de *expertise* dentro das organizações.

Assim, o autor define que

A profissionalização é, portanto, um processo de negociação, pelo jogo dos grupos sociais, com o intuito de fazer reconhecer a autonomia e a especificidade de um conjunto de atividades, e um processo de formação de indivíduos para os conteúdos de uma profissão existente. Trata-se, no primeiro caso, de construir uma nova profissão e, no segundo, de formar indivíduos para uma profissão existente. A profissionalização “põe em cena” aquisições pessoais ou coletivas, tais como os saberes, os conhecimentos, as capacidades e as competências. Mais ainda, poderíamos dizer que ela reside no jogo da construção e/ou da aquisição desses elementos que permitirão, no final, dizer a respeito de alguém que ele é um profissional, ou seja, é dotado da profissionalidade (o conjunto dos conhecimentos, dos saberes, das capacidades e das competências que caracterizam sua profissão) (WITTORSKI, 2014, p. 899).

Ainda mais, o autor defende a importância de compreender a diferença entre *métier* (ofício) e profissão. Tradicionalmente, o *métier* é visto como uma atividade manual, enquanto a profissão é considerada predominantemente intelectual ou

relacional, associada a maior prestígio social. Com a ampliação dos estudos sobre a definição de profissão, diversos autores realizam contribuições com a constituição dos atributos, contrariando a distinção tradicional, esses estudos mostram que a diferença entre os termos são os níveis de organização e de formalização, “em outras palavras, uma profissão é um *métier* socialmente organizado e reconhecido” (Wittorski, 2014, p. 899).

Cária e Oliveira (2016) em seu trabalho que discute a profissionalização da docência e a formação do profissional da educação, apresenta que a definição de profissionalização do ensino é frequentemente confundida com os termos profissionalismo e ofício e está ligada à competência para ensinar eficazmente. Também ressaltam que a dimensão profissional da docência destaca a dificuldade a se enfrentar em definir a carreira docente. E por fim, dialogam sobre a existência da tendência de equacionar “profissional” com “professor competente”, como se competência significasse apenas um conjunto de saberes, ignorando outros fatores na formação profissional e a polissemia que envolve o termo profissional e profissionalização.

Já os autores Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) enfatizam que a profissionalização do ensino é uma questão central na reforma educacional atual, demandando uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de desenvolvimento profissional e de fortalecimento da profissão docente. Eles defendem a visão do professor como um profissional capaz de moldar sua própria identidade profissional, destacando que a discussão sobre a profissionalização docente e sua identidade apresentam inúmeros desafios tanto teóricos quanto práticos, e isso é decorrência das características únicas da docência, conferindo-lhe singularidade em relação a outras profissões.

O reconhecimento de uma base sólida de conhecimento para o ensino, que pudesse fundamentar a identidade deste grupo profissional, marcou um ponto crucial na década de 1980, com os estudos de Shulman (1986), Tardif (2000; 2012) e Gauthier (1998), que defendem o protagonismo do professor, os saberes de referência da profissão e a natureza do conhecimento profissional docente contribuindo e tornando referência para o movimento de profissionalização (ONOFRE, 2021).

Shulman (1986) discursa em seu estudo sobre os conhecimentos que fundamentam à docência, isto é, a natureza do conhecimento profissional. Segundo o autor, é essencial que compreendamos os conhecimentos que os professores

dominam para ensinar e como eles transformam suas representações sobre os conteúdos de ensino, pois são esses profissionais que detêm o saber de referência da profissão.

Destarte, a docência é caracterizada pela integração de três categorias de conhecimentos no desenvolvimento cognitivo do professor: conhecimento do conteúdo específico (profundo entendimento da matéria que está sendo ensinada); conhecimento pedagógico geral (compreensão dos processos, métodos e estratégias de ensino, que promovem a aprendizagem dos estudantes); e conhecimento curricular (conhecimento dos programas, das disciplinas correlatas à sua área, do currículo, das metas e dos princípios educacionais) (SHULMAN, 1986).

Além das três categorias de conhecimentos mencionadas, Shulman (1986) introduz o conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*), que se refere à integração entre o conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico. Esse conceito é destacado como conhecimento central, por abranger as outras categorias (conhecimento do conteúdo e conhecimento curricular), permitindo a organização cognitiva da matéria e a exposição de forma clara e ensinável, transformando os conhecimentos em conteúdos escolares, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes.

Assim sendo, Shulman (1986) oferece uma significativa contribuição para o campo da educação, ao defender sobre os saberes que estão na essência da docência, fundamentais para compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e a prática reflexiva pelo docente, pois a reflexão sobre sua prática possibilita ao professor desenvolver uma compreensão mais profunda do conhecimento pedagógico do conteúdo.

No que se refere às contribuições de Tardif (2012), o autor discorre em seus estudos sobre os saberes dos docentes. O conceito saber tem sentido amplo, englobando conhecimentos, habilidades, competências e atitudes, que são mobilizados pelos professores em sua prática pedagógica.

Entretanto a relação dos docentes com saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir saber docente como um saber plural, formado por amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2012, p. 36).

Assim, esses saberes são temporais, plurais, heterogêneos, saberes da ação, pois são construídos e reconstruídos no ato de ensinar. Para ele, a profissionalização depende, necessariamente, do reconhecimento destes saberes. Como citado pelo autor, os saberes são organizados em quatro grandes grupos: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, descreveremos a seguir.

Os saberes disciplinares integram-se à prática docente por meio da formação inicial e contínua dos professores, através das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades e cursos de formação. No que tange aos saberes curriculares, estes são saberes que compõem os programas escolares e que devem ser apropriados e ensinados pelos professores. Os saberes profissionais são adquiridos nas instituições de formação inicial de professores e dividem-se em saberes científicos (obtidos durante a formação) e saberes pedagógicos (que orientam a prática educativa). Por fim, os saberes experienciais se constituem a partir das experiências e atividades da prática docente, permitindo ao professor desenvolver habilidades de saber-fazer e saber-ser e, por meio delas, refletir sobre sua prática pedagógica (TARDIF, 2012).

De acordo com Tardif (2013), os saberes mobilizados pelos professores são plurais e integrados, isto é, os professores mobilizam, em sua prática cotidiana, um conjunto de teorias, concepções e técnicas, adaptando-as conforme as necessidades demandadas em sua prática profissional. Embora esses saberes não sejam validados academicamente, eles são moldados pela sua experiência, formação e colaboração entre pares, caracterizando-se por uma prática fundamentada na vivência prática e na cooperação.

Assim, a docência deve ser reconhecida como uma profissão, fundamentada em conhecimentos próprios e na validação dos saberes oriundos de diversas fontes, experienciados, produzidos e mobilizados pelos diferentes autores e este reconhecimento fortalece a profissionalização do ensino e abre caminhos para novas investigações sobre o campo profissional, destacando a origem dos sabres, sua formulação e os objetivos para os quais são utilizados (TARDIF, 2013).

As contribuições de Tardif (2012; 2013) convergem com as de Gauthier (1998) no que diz respeito ao saber docente e a defesa da superação de um ofício feito sem saberes e saberes sem ofício. Segundo Gauthier (1998), o saber docente consiste em um conjunto de conhecimentos desenvolvimentos e mobilizados na prática pedagógica, pertencentes a um “reservatório” de conhecimentos que o professor enriquece para responder às demandas das situações concretas de ensino. Esse

saber é construído por diversas fontes, como formação acadêmica, experiência prática e a colaboração em pares. Assim, ao reconhecer o professor como um profissional dotados de saberes, valorizamos sua figura, destacando sua responsabilidade em deliberar, julgar e decidir as ações no contexto de seu trabalho.

Nesse sentido, o autor propõe uma classificação dos saberes docentes que, em muitos pontos, se assemelha àquela delineada por Tardif (2012). Entretanto, o autor inclui nesta classificação alguns elementos cruciais para a defesa de sua tese principal, que trata da existência de um saber efetivamente específico à profissão docente, que é o saber da ação pedagógica. Esse saber é o resultado da interação complementar entre os diferentes saberes do professor, orientando-o na tomada de decisões.

Deste modo, para Gauthier (1998) o processo de ensino parte da ideia de que seis saberes devem ser mobilizados pelos professores para o exercício da docência, a saber:

1) saber disciplinar, refere-se ao conhecimento específico da disciplina ensinada, são saberes produzidos por pesquisadores, e, embora os professores não participem desse processo, sua função inclui extrair o que é relevante para o ensino.

2) saber curricular, trata-se do conhecimento sobre a organização e a estrutura do currículo escolar, incluindo os objetivos de ensino, as competências a serem desenvolvidas e os conteúdos programáticos;

3) saber das ciências da educação: são saberes referentes à escola e sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente. Esses saberes são adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional e distinguem-no daqueles que possuem apenas o que é uma escola;

4) saber da tradição pedagógica, são saberes referente às ideias e concepções que o professor possui sobre a escola, o papel do professor, os estudantes, o processo de ensino e aprendizagem, entre outros aspectos. Estes saberes são adquiridos antes da formação docente e são posteriormente ajustados e modificados pelo saber experiencial;

5) saber experiencial, trata-se dos julgamentos pessoais que o professor faz com base na sua própria experiência, desenvolvido, ao longo do tempo. Este saber é construído ao longo da carreira, por meio da reflexão sobre a prática e da interação com os estudantes e colegas.

6) saber da ação pedagógica, refere-se ao saber experiencial dos professores, que se torna público e são validados por meio de pesquisas realizadas na sala de aula como cenário empírico.

Os saberes da ação pedagógica, fundamento de uma “Teoria de Pedagogia”, seriam então derivados da interação complementar entre os saberes mencionados, orientando o professor em suas ações no contexto escolar, geralmente compartilhados apenas por colegas de profissão. Dessa forma, revelá-los possibilita o reconhecimento da existência, criação e mobilização de um vasto conjunto de saberes, essenciais para a compreensão dos fundamentos teóricos da docência, elevando, assim, seu status e a possibilidade de um conjunto de conhecimentos profissionais (GAUTHIER, 1998).

Por fim, o objetivo principal das ideias apresentadas por Gauthier (1998), é fortalecer a ideia de que a profissionalização da docência está profundamente ligada à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores, destacando a importância desses saberes na formação de futuros professores.

Percebe-se, a partir do exposto até aqui, que os estudos empreendidos pelos autores proporcionam uma compreensão dos saberes necessários para a prática docente, reconhecendo sua pluralidade, temporalidade, complexidade e são constituídos nas diferentes interações e nos contextos nos quais os professores estão inseridos. Com isso, declara Onofre (2021) que

O reconhecimento por esse processo fortalece a profissionalização do ensino e oferece caminhos e pistas para novas investigações sobre o campo profissional, colocando em foco o questionamento das origens dos saberes, a formulação, a reconstrução e as finalidades para as quais são mobilizados e reconstruídos. Compreender, desvendar e legitimar esses saberes é de extrema importância para que possamos sair da cegueira impositora das políticas educacionais partidárias e das imposições das pesquisas que tomam o lugar dos professores, ditando regras e medidas, na maioria das vezes incoerentes com os contextos escolares (ONOFRE, 2021, p.36).

Desse modo, esses saberes que são da prática devem ser estudados, divulgados e validados tanto por pesquisadores das ciências da educação quanto pelos próprios professores. A profissionalização do ensino não poderá avançar enquanto esses saberes não forem plenamente reconhecidos (GAUTHIER, 1998).

Logo, apesar das fragilidades, desafios históricos no campo da profissionalização ao longo das últimas décadas, o avanço das pesquisas e

discussões tem destacado o professor como um produtor de saberes, marcando uma evolução significativa no conceito. No entanto Tardif (2012) ressalta que é necessária uma mudança de mentalidade a fim de enfrentar obstáculos que impedem o progresso da profissão. Entre eles são: a proletarização do magistério, incluindo questões salariais e falta de reconhecimento profissional, bem como as condições de trabalho. Além disso, o autor destaca a urgência em superar a identificação que historicamente marcou o trabalho docente, como um trabalho de sacerdócio.

Por fim, a profissionalização do ensino promove uma visão reflexiva sobre o ato de ensinar, transformando-o de uma mera atividade executiva em uma prática que exige reflexão, problematização, crítica constante aprimoramento. E, com isso, a docência deve ser vista como profissão, com bases próprias de conhecimentos e saberes, estes que são oriundos de diversas fontes, experienciados, mobilizados por diferentes agentes responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, e este reconhecimento é fundamental para fortalecer o movimento de profissionalização do ensino.

4.4 O CONCEITO DE AUTONOMIA DOCENTE

Nesta subseção, apresentaremos algumas considerações sobre a autonomia docente e profissionalidade na visão de Contreras (2002), visando apoiar a análise e compreensão do *corpus* da pesquisa. Pretendemos entrelaçar os conceitos explorados até então, à luz das bases da profissionalização do ensino, nas análises e discussões nas seções posteriores.

A obra *A autonomia dos Professores*, de José Contreras Domingo, publicada originalmente em 1997, discute sobre os múltiplos sentidos que o uso da palavra autonomia assume em diversos contextos. O autor discorre sobre a ideia de autonomia, elucidando suas armadilhas e as possibilidades de desfazê-las, argumentando que a autonomia docente não se resume apenas à liberdade de ação dos professores, mas também envolve uma prática reflexiva contínua, na qual os educadores analisam criticamente suas práticas e o contexto para a promoção de uma educação de qualidade.

Na discussão sobre a autonomia docente, Contreras (2002) discursa sobre a proletarização dos docentes e as diversas formas de entender o que significa ser um profissional, bem como as ambiguidades e contradições ocultas à construção da

profissionalidade. Para o autor, a tese básica da proletarização de professores defendida por diversos autores é que “o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades, que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia.” (CONTRERAS, 2002, p.33).

Desta forma, o trabalho docente aproximou-se ao trabalho da classe operária e os fatores que contribuíram para esse processo foram a crescente racionalização. O fenômeno da racionalização do trabalho pode ser esclarecido por: a *tecnologização*, que implica a separação entre as fases de concepção e execução no processo produtivo, delegando aos professores a função de executores de tarefas; a *desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção; e a *perda de controle sobre seu próprio trabalho*, que tornou os professores dependentes de decisões e medidas elaboradas por especialistas e administradores (CONTRERAS, 2002).

Esses fatores que refletem o espírito de racionalização tecnológica do ensino, em que o professor vê sua função limitada ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre seu trabalho, o que resultou no processo de degradação do trabalho docente. Ao renunciar à sua autonomia como docente, o professor aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa, tornando-se um executor de programas, dependentes de decisões externas assim perdendo sua identidade profissional. Para encontrar soluções para esse quadro de proletarização docente, Contreras (2002) defende a ideia de profissionalidade, destacando que este conceito refere-se às qualidades da prática profissional dos professores, de acordo com as exigências do trabalho educativo.

Para o autor, a profissionalidade

refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. [...] falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão (CONTRERAS, 2002, p.74).

Ao defender a ideia de profissionalidade, recupera-se a ideia do docente como profissional, indo além da tradicional reivindicação de valores da profissionalização.

É possível defender valores, qualidades e características profissionais que se revelam na prática do ensino. As qualidades que fazem a profissionalidade docente, não se limitam a descrever um bom ensino ou a listar ações esperadas do professor, mas aquelas que permitam ao professor direcionar adequadamente seu esforço para um ensino de qualidade, definindo aspirações e concretizando o trabalho docente.

Desse modo, buscando compreender o significado da profissionalidade docente, o autor apresenta as três dimensões que a compõem: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade; a competência profissional.

No que diz respeito à primeira dimensão da profissionalidade docente, a obrigação moral, o autor destaca que esta deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem realiza. Assim, o docente deve ter o poder de decisão da prática que realiza e o comprometimento com seus estudantes, buscando atuar como agente transformador da realidade que enfrenta e desenvolvendo uma consciência sobre o significado do que é desejável educacionalmente. Essa consciência moral sobre seu trabalho está profundamente ligada à autonomia como um valor profissional. Nesse contexto, somente por meio de sua autonomia de valores educacionais e da forma como os implementa na prática, é que o docente poderá compreender a obrigação moral.

Em relação à dimensão compromisso com a comunidade, Contreras (2002) destaca que o processo educacional não se limita apenas às salas de aula, mas possui uma nítida dimensão social e política. Dessa maneira, a profissionalidade pode representar uma análise e um modo de intervir nas questões sociopolíticas, sendo responsabilidade do professor fomentar nos estudantes uma consciência crítica da realidade, por meio de práticas que possuam um claro sentido político contra as desigualdades e injustiças sociais.

Para esse autor, a dimensão de competência profissional está em coerência com a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade. Nesse contexto, é necessário valorizar os aspectos técnicos e as habilidades do professor, contudo a consequência que emana das duas dimensões anteriores da profissionalidade docente é que a competência profissional ultrapassa o sentido meramente técnico do recurso didático. É essencial discutir, no âmbito das competências profissionais, princípios e consciência sobre os significados e as implicações das práticas educativas, com um comprometimento com o sentido e os impactos sociais do ensino.

Assim, de acordo com Contreras (2002),

[...] a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores. Da mesma forma, ao ser o ensino uma prática social cuja realização não depende só das decisões tomadas pelos docentes em suas salas de aula, mas de contextos mais amplos que influencia e determina, a competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão da forma em que estes contextos condicionamos e medeiam seu exercício profissional bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos (CONTRERAS, 2002, 83-84).

A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, pois proporciona os recursos para isso. Ao mesmo tempo, ela é o resultado desses compromissos, uma vez que se fortalece por meio das experiências enfrentadas em situações de dilemas e conflitos que afetam a educação e as consequências da prática escolar. Da mesma forma, podemos afirmar que a competência profissional forma o professor para assumir responsabilidades, mas é difícil desenvolvê-la sem exercitá-la, ou seja, sem autonomia profissional. Conforme destacado pelo autor, o professor não pode se tornar competente em áreas sobre as quais não tem o poder de decisão e capacidade para justificar suas intervenções (CONTRERAS, 2002).

Deste modo, segundo o autor, as três dimensões da profissionalidade docente, isto é, essas três exigências do trabalho de ensino, podem ser vistas e combinadas de várias formas, dependendo das concepções profissionais adotadas, que, por sua vez, dependem da interpretação do ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua realização. Naturalmente, essas concepções resultam em diferente forma de compreender a autonomia profissional do professor.

Além das dimensões da profissionalidade abordadas pelo autor, ele também discursa sobre os três modelos tradicionais de professor como: profissional técnico, profissional reflexivo e o intelectual crítico, aprofundando o entendimento da autonomia como chave para a compreensão das qualidades essenciais da prática educativa.

Na perspectiva do professor como profissional técnico, a autonomia é vista como status, no qual o professor permite a intervenção externa em suas atividades, sendo um executor de técnicas e métodos estabelecidos por outros, geralmente especialistas ou autoridades educacionais. Portanto persiste a dependência de diretrizes técnicas. Essa autonomia é ilusória, pois impede que os professores se posicionem com soluções inovadoras diante da incerteza.

Já na perspectiva do professor como profissional reflexivo, aquele que continuamente avalia e ajusta suas práticas, não apenas aplicando as técnicas, a autonomia é entendida como responsabilidade moral individual, privilegiando a capacidade para solucionar criativamente as situações-problema da prática educativa.

No modelo do professor como intelectual crítico, o docente desempenha um papel ativo na transformação social e educacional, estimulando o pensamento crítico e a ação reflexiva nos estudantes. A autonomia é descrita como emancipação, vista como libertação profissional e social, envolvendo a superação das distorções ideológicas e o desenvolvimento da consciência crítica.

Diante das considerações, o autor esclarece o conceito de autonomia em um sentido amplo, destacando a relevância de equilibrar necessidades e condições no exercício do trabalho docente. Isto é, ele sublinha a importância de levar em conta não apenas as condições pessoais do professor, mas também as condições estruturais e políticas nas quais a escola e a sociedade interagem, e como esses fatores influenciam a formação da autonomia profissional docente. Ao longo de sua análise sobre autonomia docente, Contreras (2002) salienta que sempre existirá uma resistência às forças dominantes, por meio da qual os professores lutam para conquistar sua autonomia, baseando-se no componente ético de sua profissão, na sua responsabilidade e no seu compromisso social. Em conclusão, o autor afirma que a autonomia profissional será alcançada, verdadeiramente, na medida em que a autonomia social se consolidar:

A autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser. Definir a autonomia não é, portanto, colocar-se de acordo sobre qual o terreno particular dos

docentes e qual o de outros setores sociais. [...] acredito que é por meio da compreensão das diferentes formas em que se relacionam e se influenciam os espaços e competências profissionais e sociais, que devemos pensar na constituição de uma identidade profissional (CONTRERAS, 2002, p. 214-215).

Por fim, as contribuições de Contreras (2002) sobre a autonomia e profissionalidade docente revelam não apenas os desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade, mas permitem repensar sobre o papel do profissional docente, reconhecimento de sua capacidade de ação reflexiva e de construção de conhecimento relacionado à sua profissão. Além disso, enfatizam a autonomia que os professores desenvolvem em relação aos contextos que influenciam sua prática educativa, extrapolando os limites da sala de aula. Desta forma, o desenvolvimento da profissionalidade, pautada em valores éticos, competência profissional reflexiva e compromisso social, emerge como um caminho promissor para enfrentar as pressões da racionalidade do trabalho educativo e promover uma educação transformadora e emancipadora.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Na presente seção, apresentamos o resultado da análise dos dados, partindo das pesquisas selecionadas e do documento oficial, tomando como pano de fundo as referências teóricas para elucidar os conceitos apresentados nesses materiais.

Para isso, no primeiro momento, será apresentado o levantamento bibliográfico baseado nos procedimentos indicados pelas autoras Romanowski e Ens (2006). Em seguida, o fichamento, processamento e análise do material, com o auxílio do Roteiro de Análise de Pesquisa e Artigos, construído e testado para esse fim (Apêndice 2). No terceiro momento, o fichamento, processamento e análise do material do Programa apoiado no Roteiro – Análise Documental (Apêndice 1). Por fim, no quarto momento, a triangulação dos dados, um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou não a hipótese da pesquisa apoiada em eixos temáticos.

Para isso, optamos por apresentar a análise organizada em quatro eixos temáticos: Eixo 1 – Competências; Eixo 2 – Formação continuada e domínio de conhecimento; Eixo 3 – Formação continuada e autodesenvolvimento; Eixo 4 – Profissionalização docente.

Diante dessa perspectiva, esperamos alcançar o objetivo da pesquisa e responder à pergunta que norteia tal proposição. E, desse modo, revelar sobre o perfil único do profissional evidenciado no Mapa de Competência do PEI e a possível articulação entre seus pressupostos com as bases defendidas pelo movimento da profissionalização, como espaço de luta e valorização da identidade, autonomia e profissionalidade do professor no campo profissional.

5.1 Levantamento bibliográfico

O primeiro movimento da pesquisa foi o da realização de um levantamento bibliográfico com o intuito de mapear as pesquisas já realizadas, aprofundar as discussões sobre a temática e obter um panorama geral dos dados elaborados nas últimas décadas. Os dados obtidos com esse levantamento serão apresentados a seguir.

Vale ainda observar, que a realização dessa etapa, permitiu um primeiro contato com autores, estudiosos e pesquisadores do tema e com documentos legais norteadores, que contribuíram para a análise dos dados levantados nesta pesquisa.

O percurso traçado para efetivar o levantamento das pesquisas baseou-se nos procedimentos indicados pelas autoras Romanowski e Ens (2006). Iniciamos com a definição dos descritores, que envolveu palavras-chave que estariam ligadas à temática do trabalho, tendo como foco o Programa Ensino Integral, também sua versão abreviada pela sigla PEI, e Mapa de Competências, o documento objeto de estudo. Após a definição inicial de descritores, delimitamos possibilidades de estudos que envolviam: desenvolvimento profissional docente, aprimoramento profissional, formação continuada de professores, formação em serviço de professores, autodesenvolvimento docente, profissionalização do ensino e apresentamos as combinações.

Os conjuntos de descritores utilizados na pesquisa foram: Programa de Ensino Integral ou PEI, Desenvolvimento Profissional Docente, Mapa de Competências; Programa de Ensino Integral ou PEI, Aprimoramento Formativo Docente, Mapa de Competências; Programa de Ensino Integral, Formação Continuada de professores, Mapa de Competências; Programa de Ensino Integral, Formação em serviço de professores, Mapa de Competências; Programa de Ensino Integral, Autodesenvolvimento docente, Mapa de Competências; Programa Ensino Integral ou PEI, Mapa de Competências e Profissionalização do Ensino.

Em continuidade aos procedimentos indicados pelas autoras, o segundo passo foi localizá-los nos bancos de pesquisa, a partir dos critérios de filtros estabelecidos, as teses, dissertações e artigos catalogados para a coleta e organização do material de pesquisa no intuito de realizar estudos e análise das pesquisas para elaborar as conclusões preliminares sobre o presente objeto deste estudo.

Nesta primeira etapa, a busca centrou-se em três bancos de dados: Portal de Periódicos da CAPES, *Scientific Electronic Libray Online* (SciELO) e, por fim, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Outro critério estabelecido de filtro foi referente ao período, utilizamos o recorte temporal de 2012 a 2023 devido à implementação do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo, instituída pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, alteração da Lei Complementar n. 164, de 2012.

Na Tabela 1, a seguir, apresentamos o levantamento quantitativo desta primeira busca nos bancos de dados citados.

Tabela 1: Distribuição dos estudos encontrados (teses, dissertações e artigos)

DESCRIPTORES	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS
Programa de Ensino Integral ou PEI, Desenvolvimento Profissional Docente, Mapa de Competências.	3
Programa de Ensino Integral ou PEI, Aprimoramento Formativo Docente, Mapa de Competências.	0
Programa de Ensino Integral, Formação Continuada de professores, Mapa de Competências.	6
Programa de Ensino Integral, Formação em serviço de professores, Mapa de Competências.	1
Programa de Ensino Integral, Autodesenvolvimento docente, Mapa de Competências.	0
Programa Ensino Integral, Mapa de Competência, Profissionalização do Ensino.	1
TOTAL	11

Fonte: elaborado pela autora, 2024

Desses 11 títulos encontrados, com os filtros selecionados, dois são dissertações de mestrado, uma tese de doutorado e cinco artigos científicos. Nesta seleção, a tese de doutorado e um dos artigos se encontram duplicados em três descritores, portanto, excluindo as duplicidades, foram selecionados 8 títulos.

Quadro 7 -Trabalhos selecionados nos bancos de dados

BANCO DE DADOS	TÍTULO	TIPO	ANO	AUTOR	Nº DA PESQUISA
BDTD	Formação docente para o ensino da leitura	TESE	2014	CASTANHEIRA, Salete Flôres.	1
	Arquitetura de competências: experiências narradas por professores de língua espanhola em formação	DISSERTAÇÃO	2013	SOUZA, Liz Sandra Souza E.	2
Periódicos	Astronomia no ensino médio: uma proposta de curso com foco na aprendizagem significativa e uso de ambiente colaborativo como ferramenta de tecnologia digital.	DISSERTAÇÃO	2020	ANASTACIO, Marco Antonio Sanches	3
	O Planejamento do Ensino em um Programa de Desenvolvimento Profissional Docente	ARTIGO	2015	SCARINCI, Anne L.; PACCA, Jesuína L. A.	4

Periódicos	Formação continuada para professores em serviço do Ensino Fundamental Séries Iniciais: Aprendizagem Significativa e mapas conceituais	ARTIGO	2020	ALMEIDA, Caroline M. Martins SCHEUNEMANN, Camila M. B.; LOPES, Paulo Tadeu Campos.	5
	Mapas Conceituais como Recurso Didático na formação continuada de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental: um estudo sobre conceitos básicos de astronomia	ARTIGO	2014	DARROZ, Luiz Marcelo; WERNER DA ROSA, Cleci Teresinha; ROSA, Alvaro Becker da; PEREZ Carlos Ariel Samudio	6
	Formação continuada: um mapeamento dos programas oferecidos aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	ARTIGO	2018	SILVA, Roberta Miranda; BORGES, Maria Célia	7
	As ações do supervisor de ensino e a formação continuada de professores alfabetizadores no programa "ler e escrever"	ARTIGO	2018	DAVID, Alessandra; LOURENCETTI, Gisela Carmo ZOCCAL, Marcia Suzana Pinto	8

Fonte: elaborado pela autora, 2024

A seguir apresentaremos uma síntese dos trabalhos selecionados.

A primeira pesquisa **(P1)**, intitulada "Formação docente para o ensino da leitura", da Universidade de Brasília/UnB, refere-se a uma tese defendida em 2014 por Salete Flôres Castanheira que aborda sobre o impacto da formação inicial e continuada do docente para o ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. A pesquisa tem como objetivo analisar o impacto da formação docente e continuada do docente na produção de resultados qualitativos no ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, e, para isso, por meio da perspectiva da teoria crítica, duas abordagens foram delineadas para a investigação, a etnografia colaborativa e a pesquisa-ação, que foram desenvolvidas em uma escola da rede pública da cidade de Goiânia (GO) com nove professoras/pedagogas do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental e sete estagiárias do sétimo e oitavo período do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Foram empregados diversos procedimentos de coleta de dados que foram objetos de análise como observação das atividades do grupo estudado; entrevistas com os participantes; análise de documentos da escola-campo e do curso de pedagogia da PUC Goiás, entre outros. Na conclusão, a

pesquisadora aponta aos imensos desafios vivenciados, sendo um deles o isolamento do professor no seu “quefazer”, o tempo e espaço são aspectos que não são assegurados ao professor, a qualidade de ensino caminha junto com condições de trabalho e outros. Por fim a pesquisadora acredita que esta pesquisa poderá contribuir com o empoderamento da profissionalidade e profissionalização para o ensino da leitura.

A dissertação **(P2)** “Arquitetura de competências: experiências narradas por professores de língua espanhola em formação”, de 2013, de Liz Sandra Souza e Souza, da Universidade de Brasília, enfoca a observação da pesquisadora sobre a dissociação entre conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, a prática pedagógica exigida para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira e o compromisso em contribuir com a discussão da formação de professores de espanhol. O estudo procurou mapear e analisar as competências de professores em formação de um programa de formação de professores de Língua Espanhola (LE). Para isso, a pesquisa seguiu os parâmetros da abordagem qualitativa interpretativista e adotou o estudo de caso, como modalidade de pesquisa. A pesquisadora utilizou vários instrumentos como questionário, observação de aula, narrativas e entrevista semiaberta aplicados à três professores em formação inicial participantes da pesquisa. Ela observou, por meio do mapeamento e análise dos dados, indícios de desenvolvimento de todas as competências nos participantes, elencadas no modelo explicitado na dissertação. No entanto as competências digital e intercultural apresentaram seus desenvolvimentos ainda tardios. Também concluiu que o construto teórico Competências é um campo em processo de construção dentro das linhas de pesquisa da Linguística Aplicada e a discussão proposta na pesquisa é empreendida como mais um passo na edificação e consolidação dos estudos sobre competências.

Na segunda dissertação **(P3)**, o autor Marco Antonio Sanches Anastacio, em seu trabalho “Astronomia no Ensino Médio: uma proposta de curso com foco na aprendizagem significativa e uso de ambiente colaborativo como ferramenta de tecnologia digital”, de 2020, apresentou e desenvolveu uma proposta de curso de Astronomia com foco na aprendizagem significativa e o uso de ambiente colaborativo como ferramenta de tecnologia. O percurso metodológico foi pautado na pesquisa ação como estratégia de trabalho, concebido com a finalidade de entender e analisar os conhecimentos prévios em Astronomia dos alunos do EM, propondo, como

intervenção, a realização de um curso de Astronomia com enfoque no uso de tecnologias digitais. Diante dessas considerações, a pesquisa apresenta um curso não-formal de Astronomia para 40 estudantes das 2ª e 3ª série do Ensino Médio, em horário contraturno, de uma escola de São Paulo, com participação voluntária. Este curso, com carga horária total de 32 horas/aula, inicialmente foi realizado na modalidade híbrida, e com a pandemia de Covid-19, se tornou totalmente virtual, sendo desenvolvido por plataformas digitais, como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. Os conteúdos trabalhados foram organizados a partir dos documentos oficiais da Educação Básica e foram realizados questionários pré e pós desenvolvimento do curso aos participantes sobre conhecimentos de Astronomia que possibilitou ao pesquisador a observação da ocorrência de aprendizagem significativa dos estudantes que frequentaram o curso. O autor aponta em suas conclusões que o curso desenvolvido se mostrou uma possibilidade viável para trabalhar o tema no Ensino Médio, aproveitando-se da introdução pela BNCC dos itinerários formativos, que permitem a exploração e aprofundamento de conhecimentos de interesse dos estudantes. Em relação ao foco na aprendizagem significativa e o uso de tecnologias digitais, o autor concluiu que eles promoveram maior envolvimento e engajamento dos estudantes com o curso, despertando a curiosidade e conhecimento na medida em que foi desenvolvido.

“O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente”, terceiro estudo **(P4)**, de 2015, de Anne L. Scarini e Jesuína L. A. Pacca, da Universidade de São Paulo, investiga como concretizar ações de formação docente que superem a dicotomia teoria-prática. Partindo da pergunta “Como se Ensina planejar?”, as autoras pesquisaram como o formador conduz o aprendizado sobre o planejamento considerando os saberes e os pontos de partida dos professores. O estudo ocorreu em um curso de formação de desenvolvimento profissional docente de uma instituição de ensino superior com cerca de dez professores de Física de escolas públicas estaduais, um formador e dois formadores auxiliares. Os autores observaram as ações e habilidades mobilizadas pelo formador que, por meio da abertura de espaço para o surgimento do problema pelos professores, trabalhou de forma situada na prática docente, caminhando do concreto para o abstrato e da prática real para a análise e reflexão da ação. Em geral, a pesquisa permitiu evidenciar traços significativos do desenvolvimento profissional, observáveis em atuações específicas, pertinentes e apropriadas do professor frente a situações da sala de aula.

O artigo **(P5)**, intitulado “Formação continuada para professores em serviço do Ensino Fundamental Séries Iniciais: Aprendizagem Significativa e mapas conceituais”, de Almeida, Scheunemann e Lopes (2020), aborda os pressupostos da aprendizagem significativa e o uso de mapas conceituais como necessários aos professores, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem, e, para isso, o objetivo da pesquisa foi realizar uma formação apresentando a Teoria de Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel e Mapas Conceituais de Joseph Novak aos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, avaliar a apreensão do conteúdo através dos mapas conceituais e verificar as suas percepções sobre a formação e as temáticas que foram propostas. A formação foi ministrada por duas professoras pesquisadoras e uma doutoranda com duração de 4h em uma escola da rede municipal de Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul. A amostra da pesquisa consistiu em 13 professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental que lecionam nessa escola. Na formação, as pesquisadoras, além de apresentar a temática, possibilitaram espaços e tempos para que os professores compartilhassem seus saberes e experiências a fim de construir um momento mais ativo e enriquecedor, ao final, os participantes construíram individualmente um mapa conceitual e responderam a um questionário reflexivo com sete perguntas abertas sobre suas percepções em relação à aprendizagem significativa e mapa conceitual. As pesquisadoras notaram, por meio da análise dos instrumentos, que os professores conseguiram expressar termos essenciais relacionados à Teoria de Aprendizagem Significativa em seus mapas conceituais e, em relação às percepções, eles acreditam na viabilidade de desenvolver atividades com vistas na aprendizagem significativa com as séries iniciais do Ensino Fundamental e que não encontrariam dificuldades em criar estratégias com esta temática.

Em relação ao artigo **(P6)**, “Mapas Conceituais como Recurso Didático na formação continuada de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental: um estudo sobre conceitos básicos da Astronomia”, de 2014, os autores relatam a experiência proveniente de um curso de formação continuada a professores dos primeiros anos do ensino fundamental da Educação Básica. Frente à realidade da carência de conteúdo próprios voltados para o ensino de ciências e, em especial, da astronomia em cursos de formação inicial para professores do ensino fundamental anos iniciais, foi desenvolvido uma proposta didática, com duração de quatro encontros, que abordava os conceitos básicos de astronomia, fundamentada na teoria

da aprendizagem significativa de David Ausubel, que se valeu do uso de mapas conceituais como recurso na busca por sanar as lacunas conceituais existentes na formação dos professores. O curso foi ministrado por quatro professores do curso de Física – Licenciatura da Universidade de Passo Fundo, e participaram vinte professores dos primeiros anos do ensino fundamental do sistema público municipal de Muliterno, no Rio Grande do Sul. Os autores, ao analisar os instrumentos - questionários inicial e final e mapas conceituais construídos pelos participantes - concluíram que os resultados da experiência corroboram a hipótese de que uma metodologia com enfoque em um conteúdo significativo é fundamental para despertar no aprendiz o prazer pela ciência, a construção de significado e a valorização do que está sendo aprendido. Também os resultados demonstram que a oferta de um curso de formação continuada com ênfase nos conhecimentos prévios dos participantes e usando mapas conceituais como recurso didático pode ser considerada uma experiência profícua no sentido de aprofundamentos dos currículos dos cursos de formação de professores.

O artigo **(P7)**, “Formação continuada: um mapeamento dos programas oferecidos aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, de Silva e Borges (2018), descreve as propostas dos principais programas de formação continuada implantados pelo Governo Federal a partir de 2002, buscando mapear, analisar e compreender os objetivos, ações e os resultados que os programas refletem e contribuem para o perfil docente. Para isso, a pesquisa utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. Foi apresentado um quadro que delinea, resumidamente, os programas de formação continuada voltados aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvidos no Brasil desde o início do século XXI e, em sequência, as autoras discutem cada um, analisando sua implantação, seus objetivos, os métodos e possíveis resultados visando compreender cada proposta. Considerando que os programas de formação continuada devem ser articuladores tendo como eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o perfil profissional docente, além da construção da identidade, as autoras concluem que as propostas de formação continuada, promovidas pelos governos deste novo século, são dedicadas à contribuição do enriquecimento das ações pedagógicas em sala de aula; ao mesmo tempo, falta ainda ofertar conhecimento teórico-científico a esses professores. Para elas, esta pesquisa não busca apresentar resultados definitivos, mas sim de contribuir com o tema e novas investigações científicas acreditando que

os programas de formação continuada de professores são essenciais para o desenvolvimento de ações que visam promover a qualidade docente, a qualidade no ensino, na escola e na Educação.

O sétimo artigo **(P8)**, “As ações do supervisor de ensino e a formação continuada de professores alfabetizadores no programa “Ler e Escrever””, de David, Lourencetti e Zoccal (2018), investiga as ações de formação continuada do supervisor de ensino no Programa Ler e Escrever da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, com fundamentação em autores da perspectiva crítica, se desenvolveu com a análise documental de 49 termos de visita de um supervisor de ensino responsável pelo Programa Ler e Escrever de uma Diretoria Regional de Ensino e das legislações que estabelecem a implementação do programa, os livros e os guias de planejamento e orientações didáticas disponíveis. A partir de todos os dados, os autores verificaram que, nos documentos pesquisados, se referem exclusivamente às orientações do Programa Ler e Escrever não incluindo outras concepções de trabalho pedagógico. Para eles, a formação continuada oferecida nos HTPC tem características de treinamento, em que o professor é excluído do processo de reflexão e elaboração do currículo, ou seja, sendo apenas um executor das orientações estabelecidas. A ação supervisora cumpriu seu papel orientando sobre as normas e regras a serem cumpridas e fiscalizando-as, neutralizando qualquer forma de trabalho oposta ao da SEE/SP. Por fim, constatou que essas ações formativas são ineficientes e centradas apenas nos materiais do Ler e Escrever, não se permitindo pensar em outras maneiras de ensinar ou outras concepções teóricas, conduzindo à falta de autonomia dos sujeitos, à política de padronização do trabalho e ao controle da atuação dos profissionais da educação

Ao construir a sínteses dos trabalhos selecionados neste levantamento bibliográfico, pode-se observar que eles atendem, parcialmente, ao enfoque da presente pesquisa, pois a temática da formação continuada está voltada para algum componente ou assunto específico; o programa de formação de professores aborda outros estados; o desenvolvimento de competências é específico de componente ou com viés para as competências e habilidades dos formadores. Neste sentido, o levantamento reforça a lacuna de trabalhos relacionados a temática em questão, justificando a relevância do nosso estudo e sua valiosa contribuição, proporcionando

avanços para o campo da formação de professores e para o entendimento de políticas para a área.

A seguir apresentamos o fichamento, processamento e análise do material, apoiado no auxílio do Roteiro de Análise de Pesquisa e Artigos (Apêndice 2).

5.2 Roteiro de Análise de Pesquisa e Artigos

Nesta subseção, apresentaremos o fichamento, processamento e análise do material selecionado, com apoio do Roteiro de Análise de Pesquisa e Artigos (Apêndice 2). O foco está voltado para o que as pesquisas revelam sobre os termos competência, formação continuada e profissionalização docente, buscando compreender como esses conceitos são abordados nas pesquisas selecionadas. Essa etapa servirá de base para a realização da triangulação dos dados com a análise documental do Mapa de Competência e a fundamentação teórica.

No Quadro 7, a última coluna é denominada “Nº da Pesquisa”. Esta coluna foi incluída com o propósito de organização do trabalho, permitindo uma fácil referência e identificação das pesquisas analisadas. Cada pesquisa recebeu um número sequencial para que possamos apresentar seus respectivos roteiros de forma clara e estruturada ao longo do capítulo.

Após a apresentação detalhada de cada roteiro, um quadro síntese será elaborado, destacando as principais ideias e conceitos presentes nas pesquisas, com ênfase nos aspectos de competência, formação continuada e profissionalização docente.

5.2.1 Análise da Pesquisa - P1

1 Dados Gerais

Autor: Salete Flôres Castanheira

Título da Pesquisa: Formação docente para o ensino da leitura

Área de Conhecimento: Educação

Instituição: Universidade de Brasília/UnB

Ano de Defesa: 2014

Nível: () Mestrado (x) Doutorado () Artigo

2 Metodologia

Foco da Pesquisa:

O foco desta pesquisa consistiu em investigar, em uma escola pública, nos anos iniciais do ensino fundamental, primeiro e segundo ciclos, qual o impacto da formação docente, nas modalidades profissionalidade e profissionalização, para o ensino da leitura.

Objetivos:

Com o olhar voltado para a práxis, o objetivo do estudo foi o de analisar o impacto da formação inicial e continuada, profissionalidade e profissionalização, do docente na produção de resultados qualitativos no ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo que ocorram a compreensão leitora e a efetiva aprendizagem dos conteúdos do conhecimento.

Questões de Pesquisa:

Com vistas ao escopo da investigação, a autora definiu o seguinte problema de pesquisa: a profissionalidade e a profissionalização podem corroborar com o ensino da leitura? A partir do problema, as seguintes questões nortearam a pesquisa: Como são formados os docentes para suscitar a aprendizagem da leitura nos alunos? Qual o papel da formação inicial e continuada nesse processo? Quais as dificuldades que os docentes em formação apresentam para ajudar seus alunos a construírem habilidades de leitura como ferramenta de apreensão do conhecimento?

Hipóteses:

A hipótese geral apresentada pela autora foi a de que a formação docente, nas modalidades profissionalidade e profissionalização, quando reflete a práxis pedagógica sobre o ensino da leitura, promove avanços nesse processo, contribuindo para a compreensão leitora e a aprendizagem dos conteúdos do conhecimento.

Sujeitos Investigados:

A pesquisa foi realizada numa escola da rede pública da cidade de Goiânia (GO) de ciclos de formação, organizada por fases do desenvolvimento humano: primeiro ciclo, infância (6-8 anos de idade); segundo ciclo, pré adolescentes (9-11 anos) e terceiro ciclo, adolescentes (12-14 anos). Os sujeitos investigados foram nove professoras/pedagogas desta escola e sete estagiárias do sétimo e oitavo período do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Forma de Obtenção dos Dados:

A partir da perspectiva da teoria crítica, duas abordagens foram delineadas na pesquisa, a etnografia colaborativa e a pesquisa-ação. Os dados foram gerados por diversos instrumentos para analisar o impacto da formação inicial e continuada do

docente no ensino da leitura, são eles: observação participante, entrevistas não diretivas e semiestruturadas, material documental, diário de bordo e recursos audiovisuais e fotografias. A observação participante ocorreu em duas fases, entre o segundo semestre de 2011 e a o primeiro semestre de 2012, teve como objetivo registrar a prática pedagógica e refletir teoricamente sobre o ensino da leitura, observando diretamente a interação dos professores e estagiárias com os alunos, identificar métodos de ensino da leitura, e analisar a aplicação das teorias na prática. As entrevistas não diretivas e semiestruturadas tiveram como objetivo coletar dados qualitativos sobre as percepções e experiências dos professores e estagiárias, para obter *insights* sobre a formação docente, práticas de ensino e desafios enfrentados no contexto escolar. O material documental, teve como objetivo de complementar e checar os dados obtidos por meio da observação e as entrevistas, analisando a coerência entre a documentação oficial e a prática pedagógica, além de fornecer uma base teórica e legal para a pesquisa. Foram analisados documentos como a Proposta Pedagógica da SME, o Projeto Político-Pedagógico da escola-campo e do curso de pedagogia da PUC Goiás, legislações referentes à educação básica e formação de professores, planos de aula dos professores, livros didáticos, especialmente os adotados pela escola, diário de bordo, recursos audiovisuais e fotografia. O diário de bordo teve como objetivo registrar as informações detalhadas sobre as rotinas e as práticas observadas, fornecendo uma fonte rica de dados para análise comparativa dedutiva e a triangulação com outras fontes de dados, e foi utilizado tanto pela doutoranda quanto pelas estagiárias para documentar as observações e reflexões. Por fim, os recursos audiovisuais e fotografias tiveram o objetivo de capturar e analisar as práticas pedagógicas em sala de aula, fornecendo as evidências visuais das interações e métodos de ensino além de registrar os momentos significativos durante as aulas e interações. As aulas das professoras e das estagiárias foram gravadas, e as fotografias foram tiradas para documentar o ambiente escolar e as atividades pedagógicas. Portanto esses instrumentos permitiram uma análise abrangente e detalhada das práticas pedagógicas e da formação docente, contribuindo para a compreensão dos desafios e oportunidades na profissionalização e na qualidade do ensino da leitura.

Forma de Apresentação dos Dados:

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados qualitativamente por meio das abordagens etnográfica e de pesquisa-ação, com foco na prática e reflexão das

professoras e estagiárias. Com a constituição dos dados a partir de diferentes instrumentos, foi possível realizar a triangulação cruzada dos dados fundamentados nas ideias de Triviños (1992). A autora organizou os dados em eixos teóricos para a sustentação da discussão e fortalecimento da investigação. A formação docente, especialmente na dimensão da profissionalidade, confirmou a hipótese da pesquisa, de que uma formação bem estruturada é crucial. As análises demonstraram que a formação, com ênfase nos eixos epistemológicos e psicológicos da leitura, na interdisciplinaridade e na verticalização dos conteúdos das disciplinas formativas, além do estágio como pesquisa, foi fundamental para que as estagiárias refletissem sobre a relação entre teoria e prática, construíssem projetos de intervenção e planejassem e realizassem o ensino da leitura de forma eficiente. Assim, a pesquisa revelou que a integração de diferentes métodos de constituição de dados e a análise qualitativa permitiram uma compreensão rica e detalhada da formação docente e do ensino da leitura, evidenciando a importância de uma formação contínua e reflexiva para a profissionalização dos professores.

3 O que a Pesquisa Aponta Sobre Competência, Formação Continuada e Profissionalização Docente

Sobre a competência:

Ao longo da pesquisa, a autora utiliza o termo competente para se referir ao professor como alguém que ‘sabe fazer bem’. Além disso, ela articula a ideia de que a competência dos professores no ensino da leitura está ligada à formação inicial e continuada, que deve ser coerente e interdisciplinar para ser eficaz e, logo, o professor ser competente. Ainda, fundamentada nas ideias de Rios (2010), a autora discute a dupla dimensão da competência: a técnica e a política. A dimensão técnica é compreendida como a habilidade de o professor integrar a teoria e prática, saber fazer bem, e abrange o saber (o conhecimento), o saber fazer bem (como utilizar esse conhecimento). Em relação à dimensão política, esta é indissolúvel da técnica, já que exige um profissional reflexivo, rigoroso com o conhecimento, crítico e comprometido com as escolhas técnicas, que têm implicações ético-políticas. Outro ponto discutido na pesquisa é o termo competência profissional. Para a autora, a competência profissional apresenta características importantes, que são: o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno; a

visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino; a compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu a organização da escola e os resultados de sua ação; a compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pelas questões de suas condições de trabalho e de remuneração.

Assim, a partir da leitura e análise da pesquisa, observamos o termo competência relacionado à 'qualidade', 'saber fazer', 'eficácia' e articulado com a formação inicial e continuada, como espaço para o desenvolvimento e validação do professor como profissional.

Sobre formação Continuada:

Nesta pesquisa, a autora defende a formação inicial e continuada como espaços para a construção da identidade docente, desenvolvimento de competências e defesa da profissionalização. Antes de apresentar as ideias relevantes que emergiram na análise desta pesquisa, destacaremos o entendimento dos termos utilizados neste trabalho. Segundo a autora, compreende-se a profissionalidade como decorrente da formação inicial, designando à formação docente os conhecimentos necessários ao exercício da docência, a fim de promover o processo de ensino e aprendizagem. Já a profissionalização é vista como um processo permanente de produção de conhecimento, crescimento pessoal e profissional, pertinentes à formação do profissional competente. Após o entendimento dos termos utilizados apresentamos as principais ideias defendidas na pesquisa: a formação continuada não pode ser compreendida como forma de remediar as lacunas da profissionalidade, mas como direito de o professor qualificar sua atividade profissional, encontrando respostas mais aprofundadas para o trabalho que realiza e refletindo sobre como o realiza e como a sociedade percebe esse trabalho; a formação continuada é a trajetória dos movimentos dos educadores por uma educação de qualidade, por condições adequadas de trabalho, por direito à profissionalização compatível com o seu papel social; é falar sobre a luta empreendida por esses profissionais para fazer valer seus direitos, que, mesmo instituídos, são objeto de permanente reivindicação; a formação continuada é produção de conhecimento, em desenvolvimento profissional, pessoal, cultural, ético e político dos docentes; é falar do contexto da

escola, da sala de aula, da aprendizagem; é o projeto pedagógico, a função social da escola, é a profissionalização; formar professores também significa lutar por direitos básicos de trabalho e de valorização profissional.

A partir da análise dos dados, a pesquisa indicou que, apesar da formação inicial e continuada, as docentes não dominam adequadamente as bases teóricas e práticas necessárias para o ensino da leitura eficaz. As primeiras evidências revelaram que as docentes, embora com formação em licenciatura, cursos de pedagogia, e com formação continuada em nível de Lato Sensu e/ou cursos promovidos pela rede de ensino, não conheciam as bases epistemológicas e psicológicas do ensino da leitura ou, se conheciam, não se empenhavam com esse ensino. A crítica se estende à formação inicial dos professores, que é considerada fragmentada nos conteúdos, divisão do tempo e atividade mais centrada no professor formador, gerando posturas passivas e não investigativas do aluno em formação, que são difíceis de superar na prática docente.

Assim, após as análises, a autora defende que a formação fortalece as reflexões sobre a construção da identidade docente, que precisa ser vista como um processo permanente, constante ao longo de sua carreira profissional. Com isso, devemos compreender a formação do professor para além da expectativa da eficiência e da produtividade impostas pelo mercado de trabalho, insistindo numa formação capaz de tornar o professor um profissional crítico aos anseios imediatos do capitalismo.

Sobre profissionalização docente:

Nesta pesquisa, a autora utiliza-se dos termos profissionalidade e profissionalização, relacionando-os com formação inicial e formação continuada, respectivamente, e a competência. A ideia que se defende na pesquisa é que a profissionalização se refere às condições ideais que garantam um exercício profissional de qualidade. Essas condições devem ser mantidas desde a formação inicial até a continuada, nas quais o professor aprende e desenvolve competências, habilidades e atitudes profissionais, práticas de organização e gestão. Para ele, a formação inicial tem papel importante para a identificação profissional, mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode se desenvolver no próprio trabalho.

Assim, na profissionalização estão inseridas as condições eficientes para exercer a profissão, como: formação continuada, remuneração compatível com a

natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

Por fim, a partir das análises, a autora afirma que a profissionalidade e a profissionalização podem corroborar resultados qualitativos no ensino da leitura, desde que não restrinjam a nenhuma teoria dominante no campo da formação de professores, sendo suficientemente eficaz e capaz de romper com os limites impostos a essa formação. Além disso, conclui que na profissionalização ocorre o isolamento do professor no que 'quefazer' e pois não é assegurado tempo e nem espaço para grupos de pesquisa ou mesmo diálogo com seus pares, assim não é um problema que se resolve simplesmente com formação, mas que reclama por profundas mudanças nas condições de trabalho e na organização, assim como uma redução da pressão do controle.

5.2.2. Análise da Pesquisa - P2

1 Dados gerais

Autor: Liz Sandra Souza e Souza

Título da pesquisa: Arquitetura de competências: experiências narradas por professores de língua espanhola em formação

Área de conhecimento: Linguística Aplicada / Formação de Professores

Instituição: Universidade de Brasília

Ano de defesa: 2013

Nível: (X) Mestrado () Doutorado () Artigo

2 Metodologia

Foco da pesquisa:

O foco desta pesquisa é contribuir para a discussão sobre a formação de professores de espanhol, mapeando e analisando as competências de professores em egressos de um curso de licenciatura em espanhol como língua estrangeira, tomando como referência o construto teórico de competências.

Objetivos:

Mapear e analisar as competências de professores de um curso de licenciatura em espanhol como língua estrangeira (E/LE) participantes dessa pesquisa a partir de suas narrativas; identificar quais dessas competências são as mais desenvolvidas; comparar estes indicativos com o que foi proposto pela universidade para a sua formação e o que foi orientado pelas políticas públicas nacionais (LDB (1996); PCN (1998), OCEM (2008); CNE/CES nº 492/2001), apontando possíveis carências nesse processo e encaminhamentos futuros.

Questões de pesquisa:

Quais competências possuem os professores de Língua Espanhola egressos de uma universidade baiana participantes dessa pesquisa? Quais as competências identificadas como mais desenvolvidas pelos participantes da pesquisa?

Hipóteses:

A primeira hipótese apresentada pela autora é que existe uma dissociação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação e a prática pedagógica exigida para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A segunda hipótese é a necessidade de tomar consciência a respeito do que venha a ser competência para que o professor possa se auto-organizar no intuito de desenvolvê-la caso não tenha ocorrido até um determinado momento da sua formação.

Sujeitos investigados:

Para a construção desta pesquisa, foram investigados três professores em formação do curso de Língua e Literatura Espanhola. Este programa de formação, Curso de Licenciatura em Letras com Espanhol, do Programa Especial de Formação para Professores, está organizado em módulos que totalizam três anos de formação e uma carga horária total de 2.835h, com encontros mensais e se concentram em uma semana de atividades de 40 horas distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Entre as disciplinas que integram a proposta curricular desse programa, a autora destaca a de Seminário Temático I, que tem como ementa o estudo dos fundamentos da Linguística Aplicada e sua contribuição para o ensino de espanhol. Esta disciplina aborda questões que envolvem os processos formativos de professores e aprendizes de E/LE. De acordo com o plano de curso, o objetivo da disciplina é discutir o construto teórico Competências do Professor de LE, tema abordado na presente pesquisa. Os participantes são duas professoras e um professor, com idade entre 29 e 50 anos devidamente matriculados no último semestre do referido curso, que cursaram a disciplina de Seminário Temático I. Para selecioná-los, foram estabelecidos alguns critérios, tendo em vista que, no primeiro momento da pesquisa, a turma originalmente estava composta por 17 estudantes sendo necessário definir um grupo de análise. O critério adotado foi de que as participantes deveriam realizar o estágio supervisionado em uma cidade específica, permitindo o acompanhamento e a observação durante o exercício desta atividade pela autora.

Forma de obtenção dos dados:

Uma pesquisa de abordagem qualitativa interpretativista foi a escolha da autora, uma vez que não se tem a intenção de intervir no processo e, sim, compreender o fenômeno em análise. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram o diário de campo, questionário, observação de aula, narrativas, e entrevista semiaberta aplicados aos três professores participantes desta pesquisa.

A escolha do diário de campo permitiu acessar os conhecimentos prévios do grupo, já elaborados ao longo da sua formação, e relacionar com as prováveis crenças e experiências que possuem como professores em formação inicial. As notas do diário foram transcritas sempre após as aulas, a partir de algumas anotações registradas durante os encontros, o que resultou em certa dificuldade em relatar fielmente todas as situações vivenciadas pelo grupo.

O questionário é o instrumento que conclui o primeiro momento desta pesquisa. Foi aplicado um questionário aberto com esse grupo de professores com alguns objetivos específicos: o primeiro se refere a conhecer os sujeitos desta pesquisa no que tange a seus dados pessoais como idade e sexo; o segundo objetivo diz respeito ao conhecimento de sua formação e experiências profissionais e acadêmicas; e o terceiro visa identificar elementos que apontem se as discussões da disciplina Seminário Temático referentes à Competência do Professor de Línguas foram apreendidas de modo a dar subsídio para a prática docente destes professores em formação inicial durante o estágio supervisionado.

A observação ocorreu no decorrer do estágio supervisionado. Os participantes da pesquisa tiveram alguns encontros observados no período estabelecido por eles para realização obrigatória do estágio no Ensino Médio. O objetivo da observação das aulas foi o de verificar a coerência entre as competências assinaladas pelos participantes no questionário e a prática de ensino dos professores. Foram observadas 10h de cada participante.

A análise das narrativas dos professores é o esteio dos instrumentos apresentados para coleta de registro nesse estudo. O objetivo foi o de identificar, a partir dos relatos desses professores, quais competências foram desenvolvidas durante sua formação.

Por fim, a entrevista foi o último instrumento aplicado na metodologia desse trabalho. Na entrevista, foi solicitado a cada participante que explicasse a compreensão acerca do construto competência que apresentaram no questionário. Também foram feitas outras perguntas pontuais a respeito de sua prática durante o estágio supervisionado.

Forma de apresentação dos dados:

A análise dos dados foi apresentada em maneira descritiva tendo como referência a triangulação de dados, comparando os dados dos diversos instrumentos utilizados pela autora com o objetivo de confirmar ou não as hipóteses. A análise dos dados permitiu observar indícios de desenvolvimento de todas as competências apresentadas no modelo explicitado nesta dissertação que envolve a C. Comunicativa, C. Reflexiva, C. Intercultural, C. Político-Formativa; C. Profissional, C. Digital. Todavia nota-se um desenvolvimento ainda tardio de algumas delas como a competência digital e intercultural, segundo a autora.

1 O que aponta a pesquisa sobre competência, formação continuada e profissionalização docente

Sobre competência:

Nessa pesquisa, a autora apresenta em duas formas o termo de competência, de forma geral, fundamentada nas ideias de Perrenoud (2000), e de forma específica as competências do professor de Língua Estrangeira: competências comunicativa, reflexiva, intercultural, político-formativa, profissional e digital fundamentada em Almeida Filho (2009). Ao longo da pesquisa, a autora apresenta vários apontamentos relevantes em relação ao termo competência.

Primeiramente, a partir da análise dos dados, a autora destaca que os professores participantes da pesquisa apresentaram dificuldades em explicar seus entendimentos sobre o conceito competência, apresentando ideais ora dispersas, ora assemelhada a outros termos como habilidade, saberes e conhecimentos. No entanto, eles reconhecem que as competências devem ser desenvolvidas durante a formação e que contribuem para orientar as ações. Diante disso, a autora acrescenta a importância da tomada de consciência dos professores sobre as competências para que possam desenvolvê-las, emergindo a preocupação de entender quais competências compõem o perfil do profissional que se deseja formar a fim de orientar a legislação, formação superior, entre outros aspectos.

Outro ponto relevante apresentado pela autora é a predominância da associação do termo competência com a ideia de “ser ou não competente”, ou seja, a estar ou não propriamente capacitado para exercer a profissão, segundo os professores participantes. Além disso, a autora observou que mesmo diante de condições semelhantes com a mesma formação, os professores mobilizaram suas competências de um modo particular, tendo suas histórias de vida, sua personalidade, suas experiências, crenças como fatores determinantes nesse processo e algumas competências foram mais latentes e, por isso, mais perceptíveis em suas práticas e em seus discursos.

Em relação ao modelo de competência de professores de Língua Estrangeira, inaugurado por Almeida Filho (2009), destacam-se cinco competências: a Competência Implícita, a Competência Aplicada, a Competência Teórica, a Competência Linguístico-comunicativa e a Competência Profissional. Na pesquisa, a autora apresenta as características, concepções, abrangência e o mapeamento de cada uma nas ações dos professores participantes. Nas suas conclusões,

corroborando com os autores apresentados na pesquisa, a autora afirma que a competência profissional está no epicentro do modelo e nas ações dos participantes. Esta competência é definida na pesquisa como a capacidade de maior mobilização, avaliação de recursos e intervenção em outras competências, possuindo um caráter mobilizador no sentido de agregar todas as outras competências.

Ancorando-se no sentido da responsabilidade, a competência profissional representa o ser professor, englobando deveres e a responsabilidade social inerente à profissão. Por fim, com as considerações realizadas pela autora, é possível observar uma forte associação entre os termos competência, formação e profissionalização, destacando a importância de uma formação contínua e consciente para o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício docente.

Sobre formação continuada:

Neste trabalho, a autora discute as práticas de formação em Língua Estrangeira que ainda se baseiam em ciclos de treinamento, o que impede um salto qualitativo em direção a uma formação reflexiva. Em muitos dos casos, os cursos de formação ainda viabilizam uma distinção entre o lugar da teoria e da prática, que não dialogam com as realidades e necessidades dos formados.

A autora explica que o treinamento se refere a atividades diretamente focadas nas responsabilidades do professor e é tipicamente direcionado às metas que deverão ser realizadas a curto prazo. Em contraste, o desenvolvimento refere-se ao crescimento integral, não focado, especificamente no trabalho, e serve para metas de longo prazo. Além disso, busca facilitar o aumento na compreensão do professor sobre seu ensino e sobre si mesmo enquanto profissional.

Ao longo da pesquisa, a autora defende que a formação inicial e continuada, baseada na abordagem reflexiva, pode criar um fluxo entre conhecimentos científicos e conhecimentos práticos, enfatizando as experiências desses profissionais como sujeitos aprendentes e ensinantes. Ela destaca que essas experiências são moldadas pelo contexto com o qual interagem e por isso, esses profissionais são agentes que permanecem em constante mudança.

Sobre profissionalização:

Neste trabalho, foi possível observar, em diversos momentos, a autora relacionando os termos com a profissão. Em relação à competência, ela apresentou a ideia de compreensão de quais competências compõem o perfil do profissional, fundamentada na concepção de Perrenoud (2000), isto é, reconhecimento do docente

como profissional. Já em relação a formação continuada, a autora defende o reconhecimento dos saberes dos docentes que são plurais, temporais, heterogêneos e a identidade do docente. Ela ressalta que um professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas.

Por fim, a autora conclui que os profissionais devem superar o entendimento ainda superficial sobre o perfil do professor, que frequentemente se baseia na caracterização de bons ou maus profissionais, ou no que sabem ou não fazer. Em vez disso, devem passar a entender que é o como desenvolvem e mobilizam suas competências em prol de ações vivenciadas cotidianamente.

5.2.3 Análise da Pesquisa - P3

1 Dados gerais

Autor: Marco Antonio Sanches Anastacio

Título da pesquisa: Astronomia no Ensino Médio: uma proposta de curso com foco na aprendizagem significativa e uso de ambiente colaborativo como ferramenta de tecnologia digital

Área de conhecimento: Educação / Astronomia

Instituição: Universidade Cruzeiro Do Sul

Ano de defesa: 2020

Nível: (X) Mestrado () Doutorado () Artigo

2 Metodologia

Foco da pesquisa:

O foco desta pesquisa esteve relacionado com o desenvolvimento e implementação de um curso de Astronomia para estudantes do Ensino Médio na escola, durante quatro meses, com enfoque na aprendizagem significativa e uso de ambiente colaborativo como ferramenta de tecnologia digital, considerando a estrutura curricular para o EM, introduzida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Objetivo:

Elaborar um curso de Astronomia que seja viável para implementação dentro dos itinerários formativos do Ensino Médio, com foco na aprendizagem significativa e uso de ambiente colaborativo como ferramenta de Tecnologia Digital.

Questões de pesquisa:

Qual a viabilidade de um curso de Astronomia no Ensino Médio, com foco na aprendizagem significativa e uso de ambiente colaborativo como ferramenta de Tecnologia Digital?

Hipóteses:

Considerando que, apesar de ser uma disciplina eletiva no currículo de ciência na Educação Básica, a Astronomia é importante no desenvolvimento de competência e habilidades associadas à criticidade e ao questionamento, a utilização de tecnologias digitais e ambientes colaborativos promove maior envolvimento e aprendizagem significativa entre os alunos do Ensino Médio no estudo de Astronomia.

Sujeitos investigados:

O curso de Astronomia foi desenvolvido para alunos de 2º e 3º anos do Ensino Médio, em horário de contraturno, em São Paulo, SP. A participação no curso contou 33 estudantes das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, com participação voluntária.

Forma de obtenção dos dados:

Na pesquisa desenvolvida, o autor aplicou questionários pré e pós-desenvolvimento do curso sobre conhecimentos de Astronomia aos estudantes participantes. O questionário pré-teste almejava identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre Astronomia e era dividido em duas partes distintas. A primeira parte abordava questões referentes ao conhecimento geral do estudante sobre o tema Astronomia, enquanto a segunda parte focava em questões objetivas sobre os conteúdos de Astronomia. Já o pós-teste avaliava o conhecimento adquirido pelos estudantes após a frequência no curso, utilizando os mesmos questionamentos do pré-teste.

Forma de apresentação dos dados:

O autor apresentou os dados e a análise dos questionários pré e pós-teste de forma quantificada, ilustradas em quadros e tabelas, e realizou uma análise descritiva dos dados sobre a ocorrência de aprendizagem significativa. No pré-teste, a tabulação das respostas da primeira parte permitiu uma melhor compreensão do perfil dos estudantes do curso no tocante ao tema Astronomia. A tabulação das respostas da segunda parte do questionário prévio permitiu que as questões fossem analisadas por meio de uma distribuição quantitativa por acertos e erros. Os dados do questionário respondido na fase de pós-teste foram igualmente tabulados, e foi realizada uma análise estatística descritiva do desempenho geral da turma.

1 O que aponta a pesquisa sobre competência, formação continuada e profissionalização docente.

Sobre competência:

A concepção da competência abordada pelo autor refere-se às competências gerais, específicas da Área de Conhecimento presentes na BNCC. Não há identificação da concepção da competência relacionada ao docente.

Sobre formação continuada:

Como o público-alvo desta pesquisa são os estudantes, foram identificadas poucas contribuições dos autores sobre formação continuada dos professores. As contribuições mencionam a rara disseminação do ensino de Astronomia na educação básica e, segundo os autores, um dos possíveis fatores que ressaltam para essa situação é a má formação do professor em relação aos conceitos de Astronomia. Além disso, os autores sugerem que o curso oferecido aos estudantes poderia ser utilizado para a capacitação de professores.

Sobre profissionalização: Não houve identificação

5.2.4 Análise da Pesquisa - P4

1 Dados Gerais

Autor: Anne L. Scarini e Jesuína L. A. Pacca

Título da pesquisa: O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente

Área de conhecimento: Educação

Ano de publicação: 2015

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Nível: () Mestrado () Doutorado (X) Artigo

1 Metodologia

Foco da pesquisa:

O foco desta pesquisa está na investigação das ações do formador, analisando detalhadamente seu papel e as habilidades mobilizadas na condução de uma formação docente, para que essa supere a dicotomia teoria-prática, leve em conta os saberes e os pontos de partida dos professores em um programa de desenvolvimento profissional docente. Assim, busca compreender como o formador conduz o aprendizado, cria espaços para a reflexão sobre práticas concretas e guia os professores na transição do concreto para o abstrato. A pesquisa destaca a importância de uma abordagem contextualizada, capaz de promover a aprendizagem significativa e reflexiva sobre a prática.

Objetivos:

Investigar as ações do formador no trabalho com o planejamento do ensino, analisando o que fez o formador para proporcionar o aprendizado de como realizar planos de ensino e, sobretudo, de como conduzir o processo reflexivo do planejamento. Além disso, o outro objetivo desta pesquisa é o de investigar ações de formação docente coerente com uma superação da dicotomia teoria-prática, que levem em conta os saberes e os pontos de partida dos professores.

Questões de pesquisa:

Como se ensina a planejar? Como o formador conduz o aprendizado sobre o planejamento?

Hipóteses:

Não explicitadas, mas implícitas na investigação da condução do formador e sua eficácia na superação da dicotomia teoria-prática.

Sujeitos investigados:

A pesquisa foi realizada em um programa de formação, realizado em uma instituição de ensino superior com apoio da FAPESP, dentro do Programa de Melhoria do Ensino Público. Participaram cerca de dez professores de Física de escolas públicas estaduais (o número varia conforme o semestre; os dados de 5 semestres), um formador e dois formadores auxiliares. Os professores que participaram do programa eram, conforme relato pelos autores, “típicos” professores da rede pública, ou seja, não possuíam uma relação prévia com a universidade e a maioria não possuía sequer a graduação em física (dada a enorme carência desses especialistas no país). O quesito para participação era ter a disponibilidade de tempo (especialmente para a reunião semanal) e o interesse em participar de um grupo que tem como objetivo a transformação das práticas docentes. Havia professores participando do programa há vários anos e outros novatos; havia também professores com diversos períodos de experiência em sala de aula. As atividades consistiam em Reuniões semanais de 6 horas na universidade e outras tarefas, totalizando cerca de 20 horas semanais.

Forma de obtenção dos dados:

Uma pesquisa qualitativa, com características de pesquisa etnográfica, como inserção prolongada na comunidade estudada e a inserção de grande quantidade de dados primários. No entanto os autores esclareceram que não pretendiam caracterizar a pesquisa como etnográfica, apesar das características. O programa possui objetivos amplos, e os autores focaram na análise de como a competência de planejar é desenvolvida pelos formadores. A constituição dos dados se deu pela observação das

ações nas reuniões e habilidades mobilizadas pelo formador e professores durante o curso de formação. As reuniões foram divididas em episódios que começavam com o depoimento de um professor, seguido de discussão e encerramento pelo formador, que ajudava a solucionar o problema relatado. Os autores classificaram os episódios em três categorias: planejar, conduzir a aprendizagem e avaliar os resultados, e utilizaram os dados da categoria planejar. Os dados foram escolhidos com base nas transcrições, acompanhadas das notas de campo dos pesquisadores, considerando fases introdutória, interpretativa e conclusiva, analisando detalhadamente o surgimento do problema, os determinantes implícitos e as possibilidades de ação dos professores.

Forma de apresentação dos dados:

O programa desenvolvia-se na forma de diálogos, procurando, sempre que possível, tomar como ponto de partida a prática docente de algum dos participantes. Os episódios analisados pelos autores foram apresentados de forma descritiva apresentando o diálogo entre o formador e os participantes da formação juntamente com a análise das ações e habilidade mobilizadas pelo formador.

1 O que aponta a pesquisa sobre competência, formação continuada e profissionalização docente

Sobre competência:

O termo foi evidenciado na pesquisa, sendo utilizado pelos autores em vários momentos para caracterizar como um atributo pessoal que tanto formadores quanto professores possuem e que podem ser desenvolvidos ao longo de suas trajetórias profissionais. Os autores apresentam competência como “conjuntos de saberes que funcionam no sentido de prover sua sobrevivência na profissão”, lembrando os saberes que não se manifestam isoladamente nas ações educativas. Nos momentos em que cita competência, os autores assemelham o termo também a habilidade profissional.

Sobre formação continuada:

O estudo mostra a importância de uma formação continuada que integra teoria e prática, utilizando problemas reais enfrentados pelos professores como ponto de partida para o desenvolvimento do planejamento e reflexão sobre a prática. Além disso, apresenta estratégias de formação continuada que criam um espaço para que os professores reflitam sobre sua prática, mediada pelos formadores, pelos pares e pelo referencial teórico em pauta. Outro destaque observado no artigo é a relação

entre formação continuada e o termo desenvolvimento profissional docente. Segundo as autoras, o *“desenvolvimento profissional docente é compreendido de forma ampla, trata de todo aprendizado – ligado a conhecimentos sobre o ensino, atitudes, relações interpessoais e competências relativas ao processo pedagógico – adquirido ao longo da vida.”* Observa-se ao longo de toda a pesquisa a ausência de clareza entre os termos, que ora apresenta similaridade, ora se mostra complementar.

Profissionalização Docente:

A pesquisa destaca a relevância da formação docente situada na prática, em que a condução do formador, do concreto para o abstrato e da prática real para a análise e reflexão da ação, é crucial para a profissionalização dos professores. Em diversos momentos os autores associam o termo profissão a competências, saberes profissionais que são mobilizados na formação e no dia a dia do profissional.

5.2.5 Análise da Pesquisa - P5

1 Dados gerais

Autor: ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins de; SCHEUNEMANN, Camila Maria Bandeira; LOPES, Paulo Tadeu Campos.

Título da pesquisa: Formação continuada para professores em serviço do Ensino Fundamental Séries Iniciais: Aprendizagem Significativa e mapas conceituais

Área de conhecimento: Educação

Ano de publicação: 2020

Instituição: Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática, (RBECM, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 253-276, jul./dez. 2019)

Nível: () Mestrado () Doutorado (x) Artigo

1 Metodologia

Foco da pesquisa:

O foco desta pesquisa foi promover uma formação continuada aos professores da Séries Iniciais do Ensino Fundamental, abordando os pressupostos da Aprendizagem Significativa e utilizando Mapas Conceituais como ferramentas pedagógicas. Com isso, os professores, em seu processo de ensino, criam estratégias que levem em conta o que os alunos já sabem e ensinem com base nisso, favorecendo no processo de aprendizagem dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos:

O objetivo da pesquisa foi realizar uma formação, apresentando a Teoria da Aprendizagem Significativa e mapas conceituais para professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e avaliar a apreensão do conteúdo através da análise dos mapas conceituais e verificar as suas percepções sobre a formação e as temáticas propostas, visando qualificar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Questões de pesquisa:

Quais elementos da aprendizagem significativa e mapas conceituais os professores mais incorporaram durante a formação realizada e quais as suas percepções sobre as temáticas propostas e a formação?

Hipóteses:

Desenvolver a formação continuada a professores, abordando os pressupostos da aprendizagem significativa e o uso dos mapas conceituais, pode favorecer no processo de ensino e aprendizagem e na metacognição dos alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Sujeitos investigados:

A formação foi ministrada por duas professoras pesquisadoras e uma doutoranda, que fazem parte de um programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática de uma universidade privada da região metropolitana de Porto Alegre, a 13 professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede Municipal de Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul - Brasil. As autoras optaram por realizar essa investigação com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o processo de ensino e aprendizagem com vistas à aprendizagem significativa e mapas conceituais, por acreditar que os mesmos podem se beneficiar com os conhecimentos dos pressupostos da aprendizagem significativa e da técnica de mapeamento conceitual.

Forma de obtenção dos dados:

A pesquisa se caracteriza como qualitativa e aplicada, com a realização de uma formação dividida em quatro fases: (i) Reunião com a equipe diretiva da escola para verificar as temáticas que seriam abordadas na formação. (ii) Escolha das temáticas da formação, cujo título escolhido foi “Aprendizagem significativa: práticas pedagógicas”. (iii) Criação do material para apresentação. (iv) Criação do questionário para avaliar as percepções dos participantes sobre a aprendizagem significativa e mapas conceituais no processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente a essas fases, a formação foi desenvolvida para os professores na própria escola, com a duração de 4h. Segundo os autores, durante toda a formação, buscou-se, além de apresentar a temática da aprendizagem significativa e mapas conceituais, possibilitar abertura aos professores para que participassem com suas opiniões e experiências, a fim de construir um momento de formação mais ativo e enriquecedor.

Após a exposição do tema, os professores confeccionaram individualmente um mapa conceitual e, no encerramento da formação, eles responderam a um questionário reflexivo com sete perguntas abertas sobre suas percepções referentes à aprendizagem significativa e mapas conceituais.

Forma de apresentação dos dados:

Os dados dos mapas conceituais construídos pelos professores foram apresentados de forma descritiva e quantitativa, ilustrados por tabelas. Ao analisar os mapas conceituais construídos foi considerada a identificação dos conceitos chave que os professores aplicaram referente ao assunto em questão. Foi realizada a contagem do número em que os termos relacionados à aprendizagem significativa apareceram nos mapas conceituais elaborados pelos professores, buscando evidenciar aqueles conceitos que mais se sobressaíram.

Em relação ao questionário, os autores analisaram as perguntas do questionário e respostas dos professores para estas perguntas e as categorizaram, ilustradas em quadros. Em relação às percepções, todos os professores dizem acreditar na viabilidade de trabalhar a aprendizagem significativa, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e que não encontrariam dificuldades em criar estratégias com esta temática para os alunos.

2 O que aponta a pesquisa sobre competência, formação continuada e profissionalização docente.

Sobre a competência:

Não foi identificado.

Sobre formação continuada:

A pesquisa destaca que a formação continuada é fundamental para a qualificação do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, a fim de ampliar o conhecimento das percepções deste público a respeito da temática aprendizagem significativa. Assim, a formação continuada neste artigo é vista como aprofundamento nos conhecimentos. Além disso, os autores defendem a aproximação

entre universidade e escola de educação básica, considerando-a essencial e que possibilita o planejamento coletivamente de ações que impactam no ambiente escolar, reduzindo a dicotomia entre teoria e prática. Outro ponto que podemos observar na pesquisa foi a abertura aos professores pelos formadores, possibilitando a participarem com suas opiniões e experiências, a fim de construir um momento de formação mais ativo e enriquecedor.

Sobre profissionalização:

Não há identificação do termo. No entanto, os autores justificam a formação ocorrer na escola como *locus* da profissão.

5.2.6 Análise da Pesquisa - P6

1 Dados gerais

Autores: DARROZ, Luiz Marcelo; WERNER DA ROSA, Cleci Teresinha; ROSA, Alvaro Becker da; PEREZ, Carlos Ariel Samudio.

Título da pesquisa: Mapas Conceituais como Recurso Didático na formação continuada de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental: um estudo sobre conceitos básicos da Astronomia

Área de conhecimento: Educação, Ensino de Ciências, Astronomia

Ano de publicação: 2014

Instituição: Universidade de Passo Fundo

Nível: () Mestrado () Doutorado (X) Artigo

1 Metodologia

Foco da pesquisa:

A presente pesquisa foca no desenvolvimento de uma proposta didática, com duração de quatro encontros, que aborda os conceitos básicos de Astronomia. A proposta é fundamentada na Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel e utiliza mapas conceituais como recurso na busca por sanar as lacunas conceituais sobre os conceitos existentes na formação dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Objetivos:

Apresentar e aplicar uma proposta didática que aborda os conceitos básicos da Astronomia, fundamentada na teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que se valeu do uso de mapas conceituais como recurso na busca por sanar as

lacunas conceituais existentes na formação de professores dos primeiros anos do ensino fundamental.

Questões de pesquisa:

Não identificado.

Hipóteses:

As hipóteses apresentadas pelos autores são de que os muitos educadores dos primeiros anos do ensino fundamental apresentam dificuldades em trabalhar conceitos relacionados à ciência, justificadas pelas lacunas conceituais estabelecidas durante seu período de formação. Além disso, a outra hipótese apresentada é de que uma metodologia com enfoque em um conteúdo significativo é fundamental para despertar no aprendiz o prazer pela ciência, a construção de significado e a valorização do que está sendo aprendido.

Sujeitos investigados:

A proposta didática se desenvolveu no âmbito de um projeto de extensão envolvendo quatro professores do curso de Física – Licenciatura da Universidade de Passo Fundo e vinte professores dos primeiros anos do ensino fundamental do sistema público municipal de Muliterno, Rio Grande do Sul, que foram o foco da investigação.

Forma de obtenção dos dados:

Foram realizados três momentos de constituição de dados nesta pesquisa. O primeiro momento se caracterizou por um questionário inicial, com o objetivo de coletar e reunir dados sobre a prática pedagógica de cada um dos participantes e de identificar os subsunçores presentes em suas estruturas cognitivas. Este questionário inicial apresentava sete questões abertas com o objetivo de caracterizar o grupo participante e as demais dezoito questões eram de múltipla escolha e foram elaboradas de tal forma que suas respostas permitissem a compreensão de quais eram os conhecimentos prévios dos respondentes acerca dos conceitos básicos de astronomia.

O segundo momento, que ocorreu ao longo do curso, consistiu na construção de mapas conceituais pelos participantes. O objetivo era, além de promover a diferenciação progressiva, explorar explicitamente as relações entre proposições e conceitos – evidenciando semelhanças e diferenças significativas – e de reconciliar inconsistências reais ou aparentes.

Por fim, o último momento se deu com o questionário final, que apresentava as mesmas dezoito questões objetivas do questionário inicial visando identificar a aprendizagem dos participantes.

Forma de apresentação dos dados:

A apresentação dos dados na pesquisa foi realizada por meio de análise quantitativa e qualitativa dos questionários e dos mapas conceituais construídos pelos professores, ilustradas através de gráficos. Os resultados em relação a características do grupo participante demonstraram que, do grupo de professores participantes, 50% trabalhavam há mais de 10 anos nessa etapa de ensino, 90% possuem formação de nível médio, a modalidade normal, 80% possuem graduação e, desses, 75% são licenciados em Pedagogia e os demais em Educação Física, Ciências Biológicas, Letras ou Geografia. Durante a análise, evidenciou-se que, embora existam vários conceitos subsunçores sucessores na estrutura cognitiva dos professores, eles não se sentem seguros para ministrar aulas de ciências que envolvam conceitos básicos de astronomia frequentemente recorrendo a livros didáticos meios de comunicação e observação do mundo natural.

3. O que aponta a pesquisa sobre competência, formação continuada e profissionalização docente

Sobre competência:

Não foi identificado

Sobre formação continuada:

O estudo reforçou a importância dos cursos de formação continuada que contemplem metodologias baseadas em teoria de aprendizagem significativa, fortalecendo os saberes dos professores e propiciando momentos de interação em pares, visando preencher as lacunas conceituais da Astronomia ao longo da formação profissional do docente, enriquecendo e aprofundando conhecimentos. Além disso, a pesquisa discutiu a carência de conteúdos voltados para o ensino de ciência em cursos de licenciatura em Pedagogia, o que implica que o docente somente volta a ter contato com o conteúdo durante a ação educativa em sala de aula, justificando, assim, as lacunas conceituais estabelecidas durante seu período de formação inicial. Com isso, a formação continuada é vista neste artigo como recurso para preencher as lacunas de aprendizagem dos professores.

Sobre profissionalização:

O termo não é evidenciado de forma explícita no artigo e as bases da profissionalização não foram identificadas.

5.2.7 Análise da Pesquisa - P7

1 Dados gerais

Autores: SILVA, Roberta Miranda; BORGES, Maria Célia.

Título da pesquisa: Formação continuada: um mapeamento dos programas oferecidos aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Área de conhecimento: Educação

Ano de publicação: 2018

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Nível: () Mestrado () Doutorado (X) Artigo

2 Metodologia

Foco da pesquisa:

O foco da pesquisa é a exposição das principais políticas educacionais de formação continuada oferecidas aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil desde o início do século XXI, buscando compreendê-las em seus objetivos, as ações, os resultados e contribuições aos docentes.

Objetivos:

O objetivo da pesquisa é descrever as propostas dos principais programas de formação continuada implantados pelo Governo Federal a partir do ano de 2002, buscando compreender os resultados que elas refletem e no que contribuem para o perfil docente, além de ressaltar a busca contínua pelo desenvolvimento do ensino público no país.

Questões de pesquisa:

O artigo busca responder a seguinte questão: como as propostas de formação continuada oferecidas pelas políticas públicas nacionais do século XXI são aplicadas aos docentes em exercício e quais são elas?

Hipóteses:

A concepção de que os programas de formação continuada devem ser articuladores, tendo como eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o perfil profissional docente, além da construção da identidade.

Sujeitos investigados:

A pesquisa desenvolvida tem natureza qualitativa, sendo uma pesquisa bibliográfica e documental. Os sujeitos investigados são os programas de formação continuada desenvolvidos no Brasil, desde o início do ano 2000 pelo Governo Federal, oferecido aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Forma de obtenção dos dados:

A pesquisa desenvolvida é de natureza bibliográfica e documental com foco na descrição das propostas de formação continuada por meio dessas metodologias. No artigo, as autoras apresentam, de forma resumida, os programas de formação continuada voltadas aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvidos pelo governo federal desde o início do século XXI, visando compreender seus objetivos, métodos e possíveis resultados

Forma de apresentação dos dados:

Os dados desta pesquisa foram apresentados de forma resumida, ilustrados em um quadro, e posteriormente de maneira descritiva, em que as autoras realizaram uma análise detalhada de cada programa investigado, discutindo a diversidade de perspectivas nacionais de formação de professores. Após a análise, as autoras concluíram que as propostas de formação continuada, promovidas pelos governos neste novo século, contribuem para o enriquecimento das ações pedagógicas em sala de aula. No entanto, ainda há uma carência na oferta de conhecimento teórico-científico a esses professores

1 O que aponta a pesquisa sobre competência, formação continuada e profissionalização docente

Sobre competência:

Não houve identificação.

Sobre formação continuada:

As autoras, ao longo do artigo, defendem a concepção da formação continuada como articuladora, tendo como eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o perfil profissional docente, além da construção da identidade.

Outro ponto destacado pelas autoras é a evolução, ao longo dos anos, nas concepções dos termos e finalidades dos programas de formação continuada. Inicialmente, o foco era: *investir na capacitação, oferecer técnicas*, mas com o tempo, passou a incluir: *contribuir com a melhoria da formação, aperfeiçoar, qualificar*, sempre ligadas ao contexto econômico e político do país. A aquisição de novas

habilidades e conhecimentos, hoje relacionados a essa concepção, antes era vista e classificada como treinamento, reciclagem e capacitação.

Além disso, as autoras abordam a formação continuada como aprimoramento, aperfeiçoamento, qualificação da ação profissional, como espaço para fazer e dar sentido à profissão docente e como forma de contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. No entanto, ao analisar os programas nacionais de formação continuada, as autoras concluíram que as propostas de formação têm a intencionalidade de reparar as lacunas deixadas pela formação inicial e a redefinição das propostas de qualificação docente.

Sobre profissionalização:

As autoras, ao abordar o programa de formação Proinfantil, relacionou-o a profissionalização, descrevendo a finalidade do programa como uma proposta emergencial para adequação da atuação profissional frente às exigências legais vigentes, justificado pelo MEC, pelo elevado número de professor leigos atuando na Educação Infantil. Ou seja, a capacitação e titulação dos professores que atuavam nas instituições de Educação Infantil sem a devida formação. Assim o que se pode observar neste artigo é a relação entre os termos profissionalização e formação continuada, em um viés de formação continuada como modelo de profissionalização, descaracterizando a formação como reflexão crítica sobre as práticas e o perfil profissional docente. Além disso, as autoras defendem a formação continuada como possibilidade de contribuição na reafirmação da escolha profissional, construção da identidade docente com fundamento na consciência reflexiva docente.

5.2.8 Análise da Pesquisa - P8

1. Dados Gerais

Autor: DAVID, Alessandra; LOURENCETTI, Gisela Carmo; ZOCCAL, Marcia S. P.

Título da pesquisa: As ações do supervisor de ensino e a formação continuada de professores alfabetizadores no programa “Ler e Escrever”

Área de conhecimento: Educação

Ano de publicação: 2018

Instituição: Revista ORG & DEMO

Nível: () Mestrado () Doutorado (X) Artigo

2 Metodologia

Foco da pesquisa:

O foco desta pesquisa consiste em analisar as ações do supervisor de ensino responsável pelo Programa de Alfabetização “Ler e Escrever” e o desenvolvimento da formação continuada do programa durante os Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para os professores.

Objetivo:

Analisar as ações de formação continuada nos termos de visita de um supervisor de ensino, responsável pelo Programa “Ler e Escrever” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A intenção da análise desses documentos é tão somente verificar como é a atuação do Supervisor de Ensino na formação continuada de professores para a concretização desse Programa.

Questões de pesquisa:

Não especificado.

Hipóteses:

A hipótese que os autores apresentam é que a formação continuada oferecida aos professores nos HTPCs pelo Programa de Alfabetização “Ler e Escrever”, com o apoio do supervisor de ensino, constitui espaços de reflexões, partilha de saberes e possibilidade e transformação do cotidiano escolar.

Sujeitos investigados:

Neste artigo, foram investigados 49 termos de visita, que são um produto do trabalho dos supervisores de ensino, nos quais se registram os aspectos relevantes ao estar nas escolas, além de outros documentos, livros e guias de planejamento e orientações didáticas relacionados ao Programa “Ler e Escrever”.

Forma de obtenção dos dados:

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa são de natureza qualitativa, bibliográfica e documental. Para a análise documental foram levantados 49 termos de visita de um supervisor de ensino responsável pelo Programa “Ler e Escrever” numa DRE; utilizaram-se também as legislações que demarcaram a implementação do Programa, os livros, os guias de orientações didáticas disponíveis nas escolas e DREs.

Forma de apresentação dos dados:

A apresentação dos dados foi realizada de forma descritiva e analítica, com foco nos termos de visita do supervisor de ensino, detalhando os aspectos observados e as ações tomadas durante as visitas às escolas.

3 O que aponta a pesquisa sobre competência, formação continuada e profissionalização docente

Sobre competência:

Não houve identificação.

Sobre formação continuada:

Neste artigo, o foco é a formação continuada no ambiente escolar, especificamente em HTPC. Os autores concluíram que a formação desenvolvida pelo Programa “Ler e Escrever” nos HTPCs, descrita e analisada nos termos de visita do supervisor de ensino, é caracterizada como treinamento, pois a proposta de formação não favoreceu a investigação da realidade escolar, a partilha de saberes e a reflexão coletiva alimentada pela teoria e articulada à realidade. Além disso, impossibilitou a inclusão de outras concepções de trabalho que não fossem as do programa, excluindo os professores do processo de reflexão e elaboração curricular, reduzindo-os a executores das orientações estabelecidas no programa.

Sobre profissionalização docente:

No artigo, os autores utilizam o termo *formação profissional docente*, assemelhando o termo ao processo de desenvolvimento profissional docente e caracterizando-o como formação continuada desenvolvida no ambiente escolar, não apresentando clareza sobre a intencionalidade de cada termo. Os autores apresentam que esse desenvolvimento não é linear, mas sim uma evolução marcada por diferentes fases e momentos, nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão.

5.2.9 Quadro Síntese das Pesquisas Analisadas

A seguir, apresentamos o Quadro 8, que oferece uma síntese das oito pesquisas analisadas, enfocando a natureza das pesquisas, o público investigado e as proposições dos termos competência, formação continuada e profissionalização.

Quadro 8. Resumo das principais ideias evidenciadas nas pesquisas

Natureza das pesquisas	Todos os estudos analisados são de natureza qualitativa com enfoques de pesquisas diferentes: • Pesquisa etnográfica (2 pesquisas) • Pesquisa bibliográfica e documental (2 pesquisas) • Pesquisa aplicada (1 pesquisa) • Pesquisa interpretativista (1 pesquisa) • Pesquisa-ação (2 pesquisas)
Público investigado	• Professores dos Anos Iniciais. (2 pesquisas) • Programas de formação dos anos iniciais do EF do Governo Federal. (1 pesquisa) • Termos de visita do Supervisor de Ensino do estado de São Paulo. (1 Pesquisa) • Estudantes do Ensino Médio. (1 pesquisa) • Professores de Física. (1 pesquisa) • Professores de Língua e Literatura Espanhola. (1 pesquisa) • Professores e estagiárias do curso de Pedagogia. (1 pesquisa)
Sobre Competência	Das oito pesquisas analisadas, foi possível identificar o termo competência, apenas em quatro. Nas quatro pesquisas a terminologia aparece enfocando os seguintes aspectos: • Competência como atributo pessoal. (3 pesquisas) • Competência desenvolvida ao longo da trajetória profissional. (3 pesquisas) • Competência atrelada à formação inicial e continuada. (4 pesquisas) • Competência como mobilizadora de saberes. (3 pesquisas) • Competência conforme apresentada na BNCC. (1 pesquisa) • Competência similar à habilidade e à ideia de eficácia. (4 pesquisas) • Competência como tomada de consciência. (2 pesquisas) • Competência profissional, vinculada aos deveres e responsabilidades do professor. (2 pesquisas) • Competência articulada à profissionalização. (1 pesquisa)
Sobre Formação Continuada	Nas oito pesquisas analisadas o termo, formação continuada, foi definido como: • Aprofundamento do conhecimento profissional. Espaço de reflexão sobre as práticas, integração entre teoria e prática, valorização dos saberes dos profissionais e promoção da produção de conhecimento. (5 pesquisas) • Ação compensatória. Formação como uma maneira de preencher as lacunas de conhecimento dos professores. (3 pesquisas) • Treinamento. Proposição que não favorece a investigação da realidade escolar a partir da reflexão coletiva, ou seja, não é vista como um componente da mudança ou uma ação transformadora. (2 pesquisas) • Espaço para a construção da identidade docente. Formação vista como espaço para o fortalecimento da identidade docente e em defesa da profissionalização. (1 pesquisa) • Potencializadora do desenvolvimento profissional docente. (3 pesquisas) • Formação em serviço. Desenvolvida no ambiente escolar. (1 pesquisa)
	Das oito pesquisas analisadas, foi possível identificar o termo profissionalização em apenas quatro delas, concebido como: • Um processo de formação situado na prática, em que a condução do formador deve ser do concreto para o abstrato e da prática real para a análise e reflexão da ação. (1 pesquisa). • Associado à profissão com o desenvolvimento de competências e saberes profissionais que são mobilizados no dia a dia do profissional. (1 pesquisa)

Sobre profissionalização	• Um espaço para a adequação da atuação profissional frente às exigências legais. Nesse contexto, a formação continuada é percebida como modelo de profissionalização, o que descaracteriza a formação como um processo reflexivo crítico sobre as práticas e o perfil do profissional. (1 pesquisa) • Um movimento de luta por melhorias, atrelado as condições ideais que garantam o exercício profissional de qualidade, incluindo a formação continuada, remuneração compatível com a natureza e exigência da profissão e boas condições estruturais de trabalho. (1 pesquisa) • Algo dificultoso em seu estabelecimento devido ao isolamento dos professores, pois muitas vezes não é assegurado espaço de diálogo, compartilhamento de saberes e práticas com seus pares. (1 pesquisa) • Superação do entendimento ainda superficial sobre o perfil do professor, que frequentemente se baseia na caracterização de bons ou maus profissionais ou no que sabem ou não fazer. (1 pesquisa) • Ideia de um professor profissional como aquele que articula o processo de ensino-aprendizagem em situações específicas e é um profissional da interação das significações partilhadas. (1 pesquisa)
--	---

Fonte: elaborado pela autora, 2024

O Quadro 8 sintetiza as principais abordagens e conceitos emergentes das pesquisas analisadas, revelando a complexidade e as interconexões entre competência, formação continuada e profissionalização no contexto educacional. Na próxima subseção, apresentamos o fichamento, processamento e análise do Mapa de Competência do Programa Ensino Integral apoiado no Roteiro – Análise Documental.

5.3 Roteiro de Análise Documental

Nesta subseção, apresentamos o fichamento, processamento e análise do material “Mapa de Competência do Programa Ensino Integral”, apoiado no Roteiro – Análise Documental. Esta etapa visa identificar e explorar os principais conceitos e ideias presentes no documento, estabelecendo a base para a etapa subsequente de triangulação dos dados, apoiada nos eixos temáticos.

ROTEIRO PARA A LEITURA E ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS (Apêndice 1)

1 IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO

TIPO DE DOCUMENTO: Documento oficial do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo

NOME DO DOCUMENTO: Mapa de Competências – Programa Ensino Integral – Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

REMETENTE: Secretária de Estados de Educação – São Paulo

DESTINATÁRIO: Profissionais atuantes do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo.

DATA: 2014

OBJETIVOS CONTIDOS NO DOCUMENTO:

No documento não é identificado o objetivo. No entanto, no documento “Diretrizes do Programa Ensino Integral” esclarece que o objetivo do Mapa de Competência é tornar o processo de credenciamento e avaliativo no PEI padronizado, objetivo e democrático entre todas as escolas do programa, além de atingir os objetivos do programa.

2 SÍNTESE DAS IDÉIAS PRINCIPAIS

Este documento é composto pelas premissas do programa, que são: Protagonismo, Formação Continuada, Excelência em Gestão, Corresponsabilidade e Replicabilidade. Em cada premissa, são apresentadas suas competências, macro indicadores e micro indicadores. A premissa Formação Continuada apresenta duas competências: “Domínio do conhecimento e contextualização” e “Disposição ao autodesenvolvimento contínuo”, que são discutidas separadamente no documento.

Inicialmente, é apresentada a competência “Domínio do conhecimento e contextualização” e sua definição, que aborda se o professor possui domínio de sua área de conhecimento, sendo capaz de comunicá-la e contextualizá-la, relacionando-a com a realidade do aluno, com a prática, com as disciplinas da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e com os Projetos de Vida. A competência é fragmentada em macro indicadores, que representam os comportamentos que definem a competência.

O documento apresenta três macro indicadores: domínio do conhecimento, didática e contextualização. O domínio do conhecimento está relacionado ao conhecimento aprofundado do professor em sua área de conhecimento. A didática refere-se à capacidade de organizar e desenvolver o conhecimento para garantir a aprendizagem do aluno. A contextualização diz respeito à capacidade de contextualizar o assunto do seu domínio com a realidade do aluno, entre outros aspectos. Posteriormente, em forma de quadro, são apresentados os micros indicadores, que são os comportamentos que caracterizam cada macro indicador por

função. Neste quadro, no eixo horizontal, estão as funções – Professor de Sala de Leitura, Professor de Disciplina, Professor Coordenador de Área, Professor Coordenador Geral, Vice-diretor e Diretor. No eixo vertical, estão os macros indicadores.

Em seguida, é apresentada a competência “Disposição ao autodesenvolvimento contínuo”, que trata sobre a busca contínua por aprender e se desenvolver como pessoa e profissional, demonstrando predisposição para reavaliar suas práticas, tecnologias, ferramenta e formas de pensar, conforme o documento descreve. De forma similar, essa competência é fragmentada em macro indicadores, que são: formação contínua, devolutivas, disposição para mudança. Sobre a formação contínua, o documento apresenta que se trata da disposição e proatividade do desenvolvimento contínuo investindo tempo em sua formação e aperfeiçoamento. A devolutiva refere-se à solicitação de devolutiva de sua atuação aos alunos e aos profissionais para o autodesenvolvimento, sendo receptivo aos pontos apresentados. Já a disposição para mudança refere-se à abertura para o novo (ferramentas, tecnologias, conhecimento e práticas). Na sequência do documento, é apresentado o quadro dos micros indicadores referente a essa competência. Novamente, no eixo horizontal, estão as funções e, no eixo vertical os macros indicadores.

3 CONCEITUAÇÃO PRESENTE

Sobre competência:

No documento o conceito de competência está relacionado tanto ao que o professor possui, em relação ao domínio da área de conhecimento, quanto às ações que ele realiza, como comunicar, contextualizar, ensinar de diferentes formas. Ou seja, a competência envolve tanto a posse de algo quanto a prática de ações relacionadas ao programa. Outro termo frequentemente identificado no Mapa em relação à competência é capacidade. Ao explicitar competência, o termo capacidade/capaz é sempre mencionado, como capacidade de comunicar, contextualizar e organizar o conhecimento. Ao explicitar, por exemplo, a ideia de capacidade de organizar o conhecimento, os micros indicadores apontam ações como: utilizar práticas de ensino-aprendizagem; realizar avaliações coerentes, ou seja, a ideia de mobilização de saberes em ação.

Sobre a formação continuada:

A proposta da formação continuada no Mapa é evidenciada como um processo permanente de aperfeiçoamento profissional, em duas perspectivas: uma relacionada ao aperfeiçoamento do professor em relação às bases, conceitos, práticas do PEI, e a outra relacionada ao currículo, ou seja, a formação continuada para o desenvolvimento de competências para atingir os objetivos do programa. Além disso, foi identificada a relação entre formação continuada aos termos de desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento, no entanto não apresenta clareza na relação entre os termos. Outra ideia identificada na formação continuada é a participação frequente em cursos de formação relacionados ao PEI, aplicação prática dos aprendizados, a busca por devolutivas sobre sua atuação e a escuta aberta para esses retornos, seguida da reavaliação da prática.

Sobre profissionalização:

O termo não foi identificado no documento. No entanto, há o reconhecimento do saber e da responsabilidade do profissional pela sua autoformação, que são bases da profissionalização. Contudo as ideias identificadas são voltadas apenas para os saberes que atendem ao programa.

5.4 Triangulação dos dados

Para uma melhor compreensão e análise dos dados, apresentamos a triangulação dos resultados das pesquisas, do documento Mapa de Competência e do referencial teórico. Espera-se, assim, alcançar o objetivo da pesquisa e responder à pergunta que norteia tal proposição. Os dados foram agrupados em quatro eixos temáticos:

- Eixo 1 – Competências.
- Eixo 2 – Formação continuada e domínio de conhecimento.
- Eixo 3 – Formação continuada e autodesenvolvimento.
- Eixo 4 – Profissionalização docente.

O primeiro eixo, intitulado **Competências**, envolveu os dados relacionados ao entendimento sobre o conceito, entrelaçando os apontamentos das pesquisas, do Mapa de Competência e do referencial teórico. Foram analisadas as concepções

defendidas, com o objetivo de compreender as competências e como são mobilizadas para o exercício da profissão.

Já no segundo eixo, denominado **Formação continuada e domínio de conhecimento**, abordamos os dados relacionados ao conceito de formação continuada e os saberes dos docentes, observando as concepções sobre formação continuada e os saberes docente presentes dos dados analisados.

Para o terceiro eixo, intitulado **Formação continuada e autodesenvolvimento**, abordamos dados que emergiram das pesquisas, Mapa de Competência e do referencial teórico, sobre as concepções de formação continuada no viés da autoformação, observando a valorização da autonomia do professor no campo profissional.

Por fim, o quarto e último eixo, nomeado **Profissionalização Docente**, abordamos as concepções sobre o conceito de profissionalização docente identificadas, observando o reconhecimento do professor como um profissional capaz de moldar sua própria identidade profissional, conferindo-lhe singularidade em relação a outras profissões. Nesse eixo, exploramos a vertente teórica da epistemologia da prática, que constitui o núcleo central da profissionalização docente.

Na sequência, apresentamos os dados relativos a cada eixo, por meio da triangulação dos dados.

5.4.1 Eixo 1 – Competências

Antes de iniciarmos a triangulação dos dados para análise neste eixo, esclarecemos que os excertos em que aparecem a sigla 'P+número' se refere ao número da pesquisa presente no Quadro 7-Trabalhos selecionados nos bancos de dados. Além disso, quando se trata de excertos do Mapa de Competência, usamos a sigla 'MC'.

A seguir, apresentamos o Quadro 9, que compila as principais ideias sobre competência presentes nas pesquisas e no Mapa de Competência do Programa Ensino Integral, para serem analisadas em conjunto com a fundamentação teórica discutida neste trabalho.

Quadro 9: Consolidado das ideias de competência das pesquisas e Mapa de Competência

Ideias das Pesquisas	• A ideia de competência como atributo pessoal, ligando o termo algo pessoal e singular do profissional. • Competência é desenvolvida ao longo da trajetória profissional. • A formação inicial e continuada são espaços para o desenvolvimento das competências. • Competência como mobilizadora de saberes. • Os profissionais apresentam dificuldade em explicitar sobre seu entendimento sobre competência, mas reconhecem a importância de desenvolvê-las durante a formação e acreditam que elas contribuem para orientar as ações. • A ideia de competência conforme apresentada na BNCC. • Similaridade entre competência, habilidade, saberes e conhecimento. • A importância da tomada de consciência sobre a competência e como desenvolvê-las. • Competência profissional, que representa o ser professor, englobando seus deveres e responsabilidade social, está no epicentro das ações, pois mobiliza todas as outras competências. • Articulação entre competência, formação continuada e profissionalização • “Professor competente”, ideia de eficácia, ‘saber fazer bem’, que articula teoria e prática, saber (conhecimento), saber fazer bem (como utiliza e mobiliza esse conhecimento)
Ideias do Mapa de Competência	• A ideia de competência como atributo pessoal e de ação; • A definição de competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que são observáveis e praticáveis, ou seja, além de possuir esses atributos, é necessário colocá-los em prática visando atingir os objetivos do programa. • A ideia de competência relacionada à capacidade de mobilização de conhecimento em ação.

Fonte: próprio autor, 2024

Ao analisar as pesquisas e o Mapa de Competência, identificamos ideias semelhantes na definição do conceito competência, ressaltando a convergência de ideias em torno da mobilização de saberes, conforme apresentamos alguns excertos das pesquisas e do Mapa.

Excerto P2: corresponde à definição do conceito de Perrenoud (Ibidem) de competência como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.

Excerto P4: “um conjunto de saberes que, minimamente, funcionam no sentido de prover sua sobrevivência na profissão. Dentre esses saberes estão formas de explicar o conteúdo, de manter a atenção da classe, de motivar os alunos, de montar uma avaliação escrita, de responder perguntas etc. Cada uma dessas competências não se manifesta isoladamente, mas faz parte de um todo, de uma estrutura de ação que apresenta certa coerência interna, em termos de uma

concepção de ensino e aprendizagem (embora essa concepção nem sempre esteja em nível consciente).

Excerto MC: conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que são observáveis e praticáveis.

No **excerto P2**, a pesquisa fundamenta-se nas ideias de Perrenoud (2000), principal autor na discussão sobre competência. Ele define a competência como a mobilização de diversos saberes para enfrentar situações específicas, o que se entende que a competência não se limita a possuir conhecimentos, mas envolve a aplicação desses conhecimentos em contextos reais e práticos.

Já o **excerto P4** aprofunda o conceito de competência ao abordar o conjunto de saberes necessários para sobreviver na profissão, além disso, enfatiza que as competências não funcionam isoladamente, mas em um conjunto coerente, influenciado, mesmo que inconscientemente, por concepções de ensino e aprendizagem.

O **excerto MC**, por sua vez, ressalta que as competências envolvem não apenas conhecimentos, mas também habilidades, atitudes e valores, o ponto a se destacar é que elas são observáveis e praticáveis. Essa concepção evidencia a aplicabilidade das competências e sua demonstração prática.

Com as definições apresentadas pelas pesquisas e pelo Mapa de Competência, destacamos outra ideia sobre as competências. A ideia de articulação e/ou similaridade a outros termos, como saberes, habilidade, capacidade.

Excerto MC: possui o domínio de sua área de conhecimento sendo capaz de comunicar e contextualizá-la.

[...] é capaz de organizar o conhecimento e desenvolver formas de garantir a aprendizagem do aluno.

Excerto P2: O conceito de competência não fica evidente no documento [...] uma vez que não há uma diferenciação explícita entre as competências e as habilidades do profissional graduado.

Na tentativa de mostrar uma definição de competência, de modo recorrente, os participantes associaram o termo competência somente à competência comunicativa - uma informação diferente da exposta durante o questionário - e é retomada a alusão com o termo habilidade como se observa nos fragmentos de suas falas.

Ao analisar os **excertos da P2**, fica evidente a falta de clareza sobre os termos competência e habilidades, que muitas vezes são interpretados como sinônimos tanto nos documentos quanto pelo professores, conforme indica a pesquisa. Nos **excertos do MC**, percebe-se claramente a articulação de competência

com o termo “capacidade de realizar algo” ao longo de todo o documento. Em relação a essa percepção, destacamos a ausência do termo “mobilização”, “saberes” e a valorização dos termos “capacidade”, “observável” em todo o Mapa de Competência, o que contrasta com as pesquisas e os referenciais teóricos.

Sobre a articulação e a similitude entre os termos, Perrenoud (2000) ressalta que competência não é sinônimo de saberes, *savoir-faire*, habilidade, capacidade ou atitudes, mas sim a mobilização de tais.

Com respeito a esta percepção, Contreras (2002) afirma que o uso do termo competência é mais adequado do que saberes para uma desvalorização profissional. Isto é, competências no lugar de saberes deslocando o trabalhador para um local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências definido pelo posto de trabalho.

Outra ideia que se destaca na análise é a competência como atributo pessoal.

Excerto P4: Antes de tudo, implica assumir uma disposição inicial de acreditar que o professor tem uma competência para o que faz; portanto, começa por uma atitude de profundo respeito àquele profissional que está participando do programa de formação.

Excerto P2: “O interesse em identificar como se estabelece esse conceito se dá porque, comumente, tal termo ficou associado à ideia de ser ou não ser competente e para essa discussão é importante ultrapassar o senso comum.

A primeira observação a ser feita é que, “quando o termo “competência” é usado entre professores e pesquisadores ainda há a predominante associação ao “ser ou não competente”, a estar ou não propriamente capacitado para exercer a profissão”.

Ressalto que as referidas competências foram desenvolvidas pelos participantes e como foi observado durante a análise de dados cada um as mobilizou, de uma maneira específica, ao longo desse período de formação tendo suas histórias de vida, sua personalidade, suas experiências, crenças como fatores determinantes nesse processo.

Excertos MC: possui domínio sobre sua área de conhecimento.

[...] consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.

Ao analisar os excertos das pesquisas, revela-se uma compreensão da competência que vai além de uma simples determinação de ser ou não ser competente; ela se relaciona com a personalidade e com o reconhecimento do professor como um profissional competente. No **excerto P4**, observa-se uma ênfase na confiança e respeito ao professor, sugerindo que a competência não é apenas uma

questão de qualificação mas também a valorização da identidade e da experiência do docente. Do mesmo modo, os **excertos de P2** reforçam a necessidade de superar o senso comum do professor ser ou não ser competente, apontando que a competência deve ser vista como algo que se desenvolve ao longo da trajetória profissional e pessoal a partir das vivências do docente.

As ideias apresentadas corroboram com a visão de Cária e Oliveira (2016) de que há uma tendência a definir o professor como ser ou não competente e a equiparar professor competente a profissional, como se competência significasse apenas um conjunto de saberes, ignorando outros fatores na formação profissional.

Ao analisar os **excertos MC**, observa-se a predominância, não somente dos trechos destacados, da dimensão técnica da competência, ou seja, apenas um domínio técnico de conhecimento, de ferramentas, de organização, entre outros.

Conforme defende Contreras (2002), é necessário valorizar os aspectos técnicos e as habilidades do professor, contudo, a competência profissional ultrapassa o sentido meramente técnico do recurso didático. É essencial discutir, no âmbito das competências profissionais, os princípios e a consciência sobre os significados e as implicações das práticas educativas, com um comprometimento com o sentido e os impactos sociais do ensino. Isto é, o professor não pode se tornar competente em áreas sobre as quais não tem o poder de decisão e capacidade para justificar suas intervenções

Machado (2002), que apresenta as ideias fundamentais da competência: a personalidade, âmbito e a mobilização, corrobora com as ideias de Contreras, defende que a competência é apresentada não apenas como um domínio técnico mas como uma característica intrinsecamente ligada à trajetória pessoal e profissional do educador. Assim, é fundamental considerar a competência de forma mais ampla, envolvendo aspectos subjetivos como os pessoais, contextuais e profissionais.

Diante das análises realizadas, fica evidente que a competência transcende o simples domínio técnico, envolvendo uma complexa articulação entre saberes habilidades atitudes e valores que se manifestam de maneira prática e contextualizada.

A triangulação dos dados entre as pesquisas, o Mapa de Competência e o referencial teórico revela tanto convergências quanto divergências, conforme apresentadas, especialmente na forma como a competência é entendida e mobilizada pelos profissionais. Enquanto o Mapa de Competência tende a enfatizar uma

abordagem mais técnica e observável do perfil do professor, com enfoque institucional, as pesquisas e os referenciais teóricos apontam para a importância do perfil do professor como prática reflexiva, individual e/ou coletiva, da identidade docente, da experiência, a trajetória profissional. Diferentemente do que encontramos no Mapa, em que não foi possível observar a valorização e reconhecimento dos saberes e da identidade docente, essas questões levantam a possibilidade de questionar a intencionalidade dos referenciais sobre o entendimento do que defendem por competências, visto como instrumento de controle das ações docentes.

5.4.2 Eixo 2 – Formação continuada e domínio de conhecimento.

Neste eixo, abordamos os dados que emergiram das pesquisas em conjunto com os dados do Mapa de Competência, com o intuito de explorar a relação entre esses achados e o aporte teórico discutido neste trabalho, que abrange as concepções de formação continuada e dos saberes docentes. No Quadro 10, organizamos as ideias sobre formação continuada extraídas tanto das pesquisas quanto do Mapa de Competência, a fim de permitir a análise a seguir.

Quadro 10: Consolidado das ideias de Formação continuada das pesquisas e Mapa de Competência

Ideias das pesquisas	Nas oito pesquisas analisadas o termo, formação continuada, foi definido como: • Aprofundamento do conhecimento profissional. Espaço de reflexão sobre as práticas, integração entre teoria e prática, valorização dos saberes dos profissionais e promoção da produção de conhecimento. • Ação compensatória. Formação como uma maneira de preencher as lacunas de conhecimento dos professores. • Treinamento. Proposição que não favorece a investigação da realidade escolar a partir da reflexão coletiva, ou seja, não é vista como um componente da mudança ou uma ação transformadora. • Espaço para a construção da identidade docente. Formação vista como espaço para o fortalecimento da identidade docente e em defesa da profissionalização. • Potencializadora do desenvolvimento profissional docente. • Formação em serviço. Desenvolvida no ambiente escolar.
----------------------	---

Ideais do Mapa de Competência	• Processo permanente de aperfeiçoamento profissional, em duas perspectivas: uma relacionada ao aperfeiçoamento do professor em relação às bases, conceitos, práticas do PEI, e a outra relacionado ao currículo. • Sem clareza da relação entre os termos Formação continuada, desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento, no entanto, não apresenta clareza na relação entre os termos. • Outra ideia identificada na formação continuada é a participação frequente em cursos de formação relacionados ao PEI, aplicação prática dos aprendizados, a busca por devolutivas sobre sua atuação e a escuta aberta para esses retornos, seguida da reavaliação da prática.
-------------------------------	---

Fonte: próprio autor, 2024

Iniciamos nossa análise e discussão a partir das concepções identificadas sobre o termo Formação Continuada. Emergiram diferentes concepções, como a formação continuada na perspectiva de aprofundamento e aperfeiçoamento, bem como a concepção de formação continuada na perspectiva compensatória. A seguir, apresentamos os excertos que evidenciam essas concepções.

Excerto MC (PEI): [...]entendida como processo permanente de aperfeiçoamento profissional, comprometido com o autodesenvolvimento na carreira e com o papel de educador. Segundo essa premissa, a formação do educador é abordada sob duas perspectivas: a primeira busca o aperfeiçoamento da formação do educador nas bases, nos conceitos e nas práticas do Programa Ensino Integral; a segunda dedica-se à formação do educador no âmbito do Currículo.

Excerto P1: A formação continuada não pode ser compreendida como forma de remediar as lacunas da profissionalidade, mas como direito de o professor qualificar sua atividade profissional, encontrando respostas mais aprofundadas para o trabalho que realiza e refletindo sobre como o realiza e como a sociedade percebe esse trabalho.

Excerto P2: Pensando dessa forma, parto do pressuposto de que ainda baseamos nossas práticas de formação em ciclos de treinamento que impedem um salto qualitativo em direção a uma formação reflexiva que responderia a tal questão. Já que em muitos dos casos os cursos de formação inicial ainda viabilizam uma distinção entre o lugar da teoria e da prática, cabendo aos alunos-professores implementarem teorias organizadas por acadêmicos que, na maioria das vezes, não dialogam com suas realidades e necessidades.

Tal retrospecto permite entender como refletir sobre a formação de professores tem incentivado a relação com outros tópicos que permeiam a prática docente. Esse movimento só é possível porque se conseguiu ultrapassar uma visão tecnicista, na qual a preocupação se centra em propor modelos de formação, e alcançamos, pelo menos idealmente, uma proposição reflexiva que observa o diálogo com outros temas como possibilidade para agir sobre e na ação em situações vivenciadas. Com isso, há um intento de aproximar teoria e prática.

Excerto P6. A busca de informações adicionais que possam preencher as lacunas conceituais deixadas ao longo de seu processo de formação é essencial para uma atividade profissional de excelência.

Excerto P7: Dessa forma, entende-se que os programas de formação continuada devem ser articuladores tendo como eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o perfil profissional docente, além da construção da identidade.

Os programas de formação continuada de professores se tornam essenciais para o desenvolvimento de ações como essas visando promover a qualidade docente, a qualidade no ensino, na escola e na Educação, numa perspectiva inovadora. Para Tardif (2002), a formação de professores acarreta certas mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes.

É nesse contexto que se estruturam as políticas de formação de professores no nosso País. A concepção da oferta de programas de formação continuada que utilizam apenas de meios tecnicistas ou a distância como método de qualificação ainda é um problema a ser superado pelas políticas públicas educacionais.

A concepção de formação continuada como aprofundamento é evidenciada nos excertos que destacam o desenvolvimento contínuo e reflexivo do professor. O **Excerto MC (PEI)**, que apresenta a definição de formação continuada para o Programa Ensino Integral, descreve a formação continuada como um processo permanente de aperfeiçoamento do profissional. No entanto, esse processo de aperfeiçoamento é focado em apenas duas perceptivas: a do Currículo e a do Programa Ensino Integral, desconsiderando a identidade e as reais necessidades formativas do profissional.

Em relação a esse apontamento, observamos que a formação continuada proposta pelo programa difere da visão defendidas por autores da epistemologia da prática, como Nóvoa (1992), que sublinha que a formação inicial ou continuada está intimamente relacionada com a identidade docente, envolvendo as dimensões de desenvolvimento pessoal, profissional e o organizacional. As dimensões se relacionam e são essenciais para a construção da identidade docente, não se restringindo a apenas uma ou outra dimensão, como mencionado no excerto.

O **Excerto P1** contribui para a defesa da concepção de formação como aprofundamento, enfatizando a importância de proporcionar espaços para qualificação da prática profissional e de encontrar soluções do trabalho docente. Essa abordagem valoriza a reflexão crítica e contínua sobre a prática e incentiva o professor a buscar uma compreensão mais profunda e significativa de seu papel social. Além disso, o excerto critica a formação continuada que se limita a remediar as lacunas da formação inicial. Essa ideia corrobora as ideias de Gatti (2008), que defende a necessidade de

compreender a verdadeira intencionalidade das iniciativas de formação continuada. Retomando à citação da autora,

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (Gatti, 2008, p.58).

Os **Excertos P2** e **P7** reforçam a ideia de uma formação que promova a reflexão sobre a prática docente. O **Excerto P2** critica as práticas de formação, que ainda são baseadas em ciclos de treinamento tradicionais em que separam teoria e prática, impedindo, assim, a evolução em direção a uma formação reflexiva, como é proposto. O excerto destaca a necessidade de superar a visão tecnicista da formação, sugerindo que ela deve ser um espaço para a reflexão e ação crítica sobre a prática docente. Isso corrobora com o **Excerto P7**, que, além de enfatizar a reflexão crítica sobre a prática, ressalta a importância de articular essa reflexão com o perfil profissional do educador, contribuindo assim para a construção da identidade profissional.

Por outro lado, o **Excerto P6** parece alinhar-se mais com a concepção de compensatória da formação continuada, ao afirmar que a busca por informações adicionais para preencher as lacunas conceituais deixadas ao longo da formação inicial é essencial para uma atividade profissional de excelência. Assim, embora a pesquisa reconheça a necessidade de contínuo aprendizado, ela atribui à formação continuada a responsabilidade de corrigir as carências de formação inicial, divergindo das ideias da intencionalidade da formação continuada apresentada pelos autores no referencial teórico.

As análises dos excertos revelaram as diferentes concepções sobre a Formação Continuada, tanto nas pesquisas quanto no contexto do PEI, com uma predominância da concepção que vê o aprimoramento da prática como um processo fundamentado na reflexão crítica do profissional. Essa perspectiva enfatiza a importância de um desenvolvimento contínuo que não se limita a um programa,

currículo ou à simples aquisição de habilidade técnicas. Conforme afirma Imbernón (2011), devemos formar professores na mudança para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas, de modo a gerar um conhecimento “ativo” em contraposição a um “passivo”. Esse conhecimento ativo não deve ser subordinado a conhecimentos externos ou a instrumentalizações pré-definidas, mas sim ser construído a partir das análises do ambiente, da realidade, das intervenções e reformulações da própria prática.

Em continuidade, a compressão sobre a concepção de formação continuada presente nas pesquisas e no Mapa de Competência, apresentamos os excertos a seguir na perspectiva da compreensão da relação entre os termos formação continuada e o desenvolvimento profissional docente. Ressaltamos que foram escassos os achados sobre essa perspectiva.

Excertos MC: busca continuamente aprender e se desenvolver como pessoa e profissional, apresentando predisposição para reavaliar suas práticas, tecnologias, ferramentas e formas de pensar.

Excerto P7: Ao promover programas e propostas de formação continuada, as políticas públicas educacionais estão oferecendo também uma aprendizagem contínua importante para o desenvolvimento profissional docente e para sociedade. [...] a formação continuada decorre da concepção do desenvolvimento profissional. Assim, a formação continuada é necessária, não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para fazer e dar sentido à profissão docente.

O **Excerto MC**, que esclarece uma competência, enfatiza a importância da busca contínua para o desenvolvimento pessoal e profissional, destacando a atividade reflexiva sobre suas práticas, ferramenta e forma de pensar. No entanto não foi possível identificar claramente sobre a concepção de desenvolvimento profissional e sua articulação com a formação continuada, a partir deste excerto, assim como nos demais excertos apresentados no Mapa de Competência.

O que podemos destacar e articular com as ideais de Imbernón (2011) é a importância de ter clareza sobre os termos, para evitar as armadilhas da similaridade, compreendendo que a formação continuada não é sinônimo de desenvolvimento profissional, e evitando a aquisição de significados funcionalistas, quando é definido

apenas como uma atividade ou um processo de aprimoramento das competências, habilidade e desempenho em uma função atual.

Por sua vez, o **Excerto P7** destaca a relevância das políticas públicas na oferta de formação continuada como parte do processo de desenvolvimento profissional, não somente de aprimoramento da ação, mas também de dar significado à profissão. Essa perspectiva está em consonância com as ideias de Imbérnon (2011) sobre formação continuada e desenvolvimento profissional. De acordo com o autor, é essencial compreender que a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único nem decisivo, reconhecendo o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde esse possa ser exercido com excelência.

Além das concepções apresentadas até o momento, aprofundamos a análise ao explorar os termos presentes como treinamento, capacitação, entre outros, presentes na concepção da formação. A seguir, apresentamos os excertos para a análise.

Excerto P7: A análise de todo esse processo histórico acerca da implantação da formação continuada no Brasil mostra que, tanto seus conceitos quanto suas finalidades, foram mudando ao longo do tempo, ligadas ao contexto econômico e político do País. Por meio dessas mudanças, destacam-se também as diferentes concepções acerca do termo formação. A aquisição de novas habilidades e conhecimentos, hoje relacionados a essa concepção, antes era vista e classificada como treinamento, reciclagem e capacitação. Cabe, no entanto, adequar à compreensão de que a formação continuada de professores também é composta por uma base teórico-científica que possibilita desenvolver o senso crítico reflexivo e o lado pesquisador do professor.

É nesse contexto que se estruturam as políticas de formação de professores no nosso País. A concepção da oferta de programas de formação continuada que utilizam apenas de meios tecnicistas ou a distância como método de qualificação ainda é um problema a ser superado pelas políticas públicas educacionais.

Excerto P2: Como caracterizam os autores, podemos situar os cursos de formação de professores em duas perspectivas. Por um lado, a

tentativa de afastar-se de práticas de ensino baseadas em treinamento e, por outro, uma aproximação à prática do desenvolvimento ou educação de professores.

Excerto P8: Após as análises, verificou-se que os assuntos abordados nos documentos pesquisados referem-se exclusivamente às orientações do Programa Ler e Escrever e não se cogitou incluir nessas reuniões outras concepções de trabalho pedagógico. Dessa forma, o que deveria ser formação continuada ministrada pelo supervisor de ensino, passa a ser apenas um treinamento, pois o professor é excluído do processo de reflexão e elaboração do currículo e se torna apenas um executor do que foi estabelecido em outras instâncias.

Excerto MC: [...] é capaz de organizar o conhecimento e desenvolver formas de garantir a aprendizagem do aluno e a orientação dos profissionais da escola.

[...] é capaz de contextualizar o assunto de seu domínio, relacionando-o com a realidade do aluno, a prática, as disciplinas da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e os Projetos de Vida.

[...] disposição e proatividade ao desenvolvimento contínuo, investindo tempo em sua formação e aperfeiçoamento.

O **Excerto P7**, que trata de uma pesquisa sobre os programas de formação continuada no Brasil, descreve a evolução histórica deste conceito, indicando que seus objetivos e finalidades mudaram ao longo do tempo, em respostas a contextos econômicos e políticos. Inicialmente, a formação continuada era classificada como “treinamento”, “reciclagem” e “capacitação.” Atualmente, é reconhecida a necessidade de incorporar uma base teórico-científica que permita o desenvolvimento do senso-crítico e reflexivo do professor. Além disso, esse excerto aponta um problema que deve ser superado pelas políticas educacionais: a oferta de programas de formação com uma abordagem tecnicista como modo de qualificação, que é inadequada para promover uma verdadeira qualificação.

O **Excerto P8** corrobora com o apontamento do excerto anterior ao criticar a formação do Programa Ler e Escrever. O autor considera essa formação como um “treinamento” que se limita a orientações rígidas e não permite a inclusão de outras concepções pedagógicas. Isso impede a reflexão e exclui os professores do processo

de elaboração do currículo, reduzindo-os a meros executores de diretrizes pré-estabelecidas. Da mesma forma, o **Excerto P2** situa as concepções dos cursos de formação de professor em duas perspectivas: por um lado, a tentativa de afastar-se das práticas de ensino baseadas em “treinamento” e, por outro, a tentativa de aproximação à prática do desenvolvimento de professores.

Já o **Excerto MC** aponta a ideia de que a formação continuada deve capacitar o profissional a realizar determinadas ações definidas pelo programa, como promover conhecimento, garantir a aprendizagem dos estudantes e contextualizar o assunto, em uma perspectiva de aperfeiçoamento. Esse excerto sugere que a formação continuada deve focar em tornar o professor capaz de algo, com comportamentos observáveis e praticáveis, o que remete a concepção de treinamento e de capacitação proposta por Marin (2019).

Diante desta análise, observamos que os termos “treinamento”, “capacitação” e “aperfeiçoamento” ainda prevalecem nos discursos de formação continuada das pesquisas e do PEI. Sobre os termos, retomamos as contribuições de Marin (2019), que defende a necessidade de repensar criticamente o uso desses termos no discurso cotidiano dos profissionais da escola. Marin aponta que, ao compreender esses termos, as decisões e ações podem ser mais adequadamente propostas, justificadas e realizadas.

Sobre o termo “treinamento”, os excertos validam as ideias de Marin (2019), que aponta que esse termo foi e ainda é amplamente utilizado na formação, significando tornar alguém destro, apto, capaz de determinada tarefa. Essa perspectiva enfatiza a modelagem de comportamentos através de processos que dependem de automatismos, não necessariamente da manifestação da inteligência. A autora alerta que a metáfora dos moldes fixos e predeterminados não é compatível com o dinamismo necessário educação.

No que se refere ao termo “capacitação”, a ideia observada nos excertos é a de tornar alguém capaz. Marin (2019) pontua que o termo remete à ideia de que, para exercer a função de educador, é preciso que as pessoas se tornem capazes e adquiram desempenho próprios da função. Isso, na visão da autora, demonstra a ruptura das concepções inatas da atividade educativa, elevando-a a patamares mais elevados da profissionalidade. Contudo, a autora também aponta que o uso do termo desencadeou inúmeras ações voltadas para a “venda” de pacotes educacionais, em nome da inovação e da suposta melhoria.

Marin (2019) defende que as ações de capacitação devem se concentrar em habilitar e preparar os profissionais para exercerem suas funções com competência e que a verdadeira capacitação ocorre quando os educadores são incentivados a analisar, criticar e integrar novos conhecimentos de maneira racional e reflexiva, promovendo uma melhoria contínua da educação.

Em relação ao termo “aperfeiçoamento”, retomamos a seguinte reflexão da autora:

Não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torna-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano (MARIN, 2019, p. 109).

A reflexão da autora sugere que o termo não deve ser visto como uma busca para tornar alguém perfeito. A busca pela perfeição é inatingível e deve, em vez disso, ser vista como um caminho de aprendizagem contínuo que reconhece as falhas e limitações humanas inerentes. Ao analisar o **Excerto MC**, o micro indicador apresenta que os profissionais devem estar comprometidos com o seu próprio desenvolvimento, buscando, constantemente, o aperfeiçoamento da própria prática, confirmando a visão de Marin (2019). É importante, portanto, que essa busca constante pelo aperfeiçoamento, descrita no micro indicador do PEI, esteja alinhada com o entendimento de que o aperfeiçoamento deve respeitar as imperfeições e limites, com o compromisso de uma melhoria constante, como destaca Marin (2019).

Após a análise das concepções de formação continuada e a articulação com outros termos, direcionamos nosso olhar para a legitimação dos saberes docentes presentes nas pesquisas e no Mapa de Competência. A seguir apresentamos os excertos para a discussão.

Excertos MC: Demonstra domínio do currículo em sua disciplina.

Conhece os princípios do Currículo do Estado de São Paulo e sua relação com o modelo do Programa Ensino Integral.

Domina o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades.

Utiliza práticas de ensino-aprendizagem que facilitam a aprendizagem pelo aluno (apresenta o conhecimento com clareza).

Realiza avaliação coerentes com o que foi trabalhado nas aulas (provas, trabalhos, nível de exigência na correção)

Consegue relacionar os conceitos da disciplina à realidade prática (contexto do aluno, Projeto de Vida etc.).

Explora as disciplinas da Parte Diversificada como forma de aprofundar o entendimento dos conceitos do currículo.

Relaciona o conteúdo de sua disciplina com o de outras disciplinas da Base Nacional Comum.

Excerto P8: “Após as análises verificou-se que os assuntos abordados nos documentos pesquisados se referem exclusivamente às orientações do Programa Ler e Escrever e não se cogitou incluir nessas reuniões outras concepções de trabalho pedagógico. Dessa forma, o que deveria ser formação continuada ministrada pelo supervisor de ensino, passa a ser apenas um treinamento, pois o professor é excluído do processo de reflexão e elaboração do currículo e se torna apenas um executor do que foi estabelecido em outras instâncias.

Assim, propostas de formação que favoreçam a investigação da realidade escolar, a partilha de saberes, a reflexão coletiva alimentada pela teoria e articulada a essa realidade, o conhecimento de si e do outro, trazem possibilidades de transformação do cotidiano escolar justamente porque tais propostas têm como ponto de partida o cotidiano escolar.

Excerto P1: Assim, falar em formação continuada é também falar em produção de conhecimento, em desenvolvimento profissional, pessoal, cultural, ético e político dos docentes; é falar do contexto da escola, da sala de aula, da aprendizagem; é falar do projeto pedagógico, da função social da escola, é falar da profissionalização

Os **Excertos MC** são micro indicadores dos comportamentos que o professor deve demonstrar em relação à competência “Domínio do Conhecimento e Contextualização”, dentro da premissa Formação Continuada.

Podemos observar que os saberes identificados nos excertos do Mapa de Competência estão relacionados aos saberes sobre o currículo, pedagógicos, disciplinares, ao uso de instrumento de apoio ao ensino, às práticas de ensino-aprendizagem e às práticas relacionadas ao Programa Ensino Integral.

Essa análise remete às contribuições de Shulman (1986), que caracteriza a docência com a integração de três tipos de conhecimentos essenciais no desenvolvimento cognitivo do professor: conhecimento do conteúdo específico (profundo entendimento da matéria que está sendo ensinada); conhecimento pedagógico geral (compreensão dos processos, métodos e estratégias de ensino, que promovem a aprendizagem dos estudantes); e conhecimento curricular (conhecimento dos programas, das disciplinas correlatas à sua área, do currículo, das metas e dos princípios educacionais).

Ao analisar os excertos à luz das contribuições de Tardif (2012), que organiza os saberes em quatro grandes grupos - disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais -, observamos que nem todos esses saberes são contemplados e reconhecidos, especialmente quando também comparados às contribuições de Gauthier (1998). No entanto, a discussão que buscamos promover nesta análise não se concentra na presença ou ausência de determinados saberes no Mapa de Competência, mas sim como esses saberes são reconhecidos e mobilizados.

Ao analisar os excertos, percebemos que esses saberes enfatizam o conhecimento técnico e a aplicação prática, refletindo uma visão instrumental da docência, que reduz a profissão a uma mera aplicação de técnicas e determinados comportamentos. Esta observação nos remete à “racionalidade técnica” discutida por Schon (1993), que descreve a atividade profissional como a busca de uma solução instrumental para uma situação, por meio da rigorosa aplicação de uma teoria ou de técnica, caracterizando uma abordagem tecnicista e aplicacionista de conhecimento.

Deste modo, esta análise sobre os **Excertos MC** vai na contramão das contribuições dos autores da vertente de epistemologia da prática, que defendem a ideia de que os professores são produtores de saberes originais e específicos, sendo a prática o local de formação e produção desses saberes. Além disso, o reconhecimento do professor como um profissional especialista em pedagogia e aprendizagem, fundamentando suas práticas profissionais em conhecimento científico, é essencial. Assim, ao reconhecer o professor como um profissional reflexivo, dotado de saberes, valorizamos sua figura, destacando sua responsabilidade em deliberar, julgar e decidir as ações no contexto de seu trabalho.

O **Excerto P8**, corrobora com as ideias defendidas pelos autores da epistemologia da prática ao criticar as formações tecnicistas e a redução do professor a apenas um executor, em vez de reconhecê-lo como um intelectual autônomo e

reflexivo. Esta crítica é especialmente relevante no contexto atual, onde há uma crescente pressão por resultados imediatos e mensuráveis na Educação, particularmente na política educacional do Estado de São Paulo. E defende as formações que valorizem os saberes, a reflexão individual e/ou coletivas sobre a realidade e a prática e possibilidade de transformação, reconhecendo assim o professor como produtor de saber.

Finalmente, o **Excerto P1** corrobora com os apontamos feitos até o momento e amplia a discussão ao associar a formação continuada à produção de conhecimento e ao desenvolvimento profissional. Ele propõe que a legitimação dos saberes docentes não deve se restringir ao domínio técnico, mas também abranger a capacidade dos professores de se posicionarem como agentes ativos na produção e transformação dos saberes. Essa perspectiva é crucial para o avanço da profissionalização docente. A defesa apresentada neste excerto corrobora com as ideias de Tardif (2013), segundo as quais o reconhecimento e a validação dos saberes fortalecem a profissionalização do ensino, abrindo caminhos para novas investigações sobre o campo profissional.

Em síntese, ao realizar a triangulação dos dados, podemos concluir que a formação continuada apresenta diferentes concepções. Entretanto devemos dar continuidade à luta por uma formação docente eficaz, fundamentada na reflexão crítica e contínua sobre a prática, permitindo ao professor analisar as concepções implícitas, os padrões de atuação e atitudes. De acordo com Imbernón (2011), para que a formação seja verdadeiramente significativa, ela deve ser colaborativa e participativa, integrando diferentes saberes e promovendo a reflexão individual e coletiva. Dessa forma, o professor não verá sua função limitada ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, mas sim estará apto a produzir e analisar os saberes relevantes para sua prática e o contexto educacional de maneira investigativa e questionadora.

5.4.3 Eixo 3 – Formação continuada e autodesenvolvimento.

Neste o terceiro eixo, discutimos dados emergentes das pesquisas, Mapa de Competência e do referencial teórico, com foco nas concepções de formação continuada sob a perspectiva da autoformação, valorizando a autonomia do professor

no campo profissional. Para isso, continuamos as reflexões sobre as ideias apresentadas no Quadro 10, presentes no Eixo 2.

Este eixo concentra-se na competência “Disposição ao autodesenvolvimento contínuo” do Mapa de Competência do PEI, relacionando-a com as pesquisas sobre a autoformação e a competência profissional “Administrar sua própria formação contínua”, conforme discutido por Perrenoud (2000).

A seguir, apresentamos os micro indicadores da competência do Mapa, em seguida retomamos a competência proposta por Perrenoud (2000) discutida no capítulo das bases teóricas, posteriormente apresentamos a análise dos dados. Neste eixo não apresentamos dados das pesquisa, pois não evidenciamos excertos que se relacionavam com autoformação.

Excerto MC1: Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função (temas específicos à função ou ao Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral).

Excerto MC2: Busca proativamente aprendizados adicionais para sua prática (HTPC, leituras, palestras, feiras e outros meios).

Excerto MC3: Busca devolutiva da sua atuação com os alunos, professores, coordenadores e gestores para se desenvolver (conversas dentro e fora da sala de aula, análise crítica dos resultados das avaliações aplicadas de sua disciplina etc.).

Excerto MC4: Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas.

Excerto MC5: Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.

No que se refere à competência “Administrar sua própria formação contínua”, apresentada por Perrenoud (2000), segundo o autor é uma competência que deve ser desenvolvida com prioridade, pois possibilita o desenvolvimento e o aprimoramento de outras competências e as práticas pedagógicas. A competência se compõe em cinco componentes: Saber explicitar as próprias práticas; Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Com base nessas colocações, apresentamos a análise dos excertos do Mapa de Competência à luz das contribuições de Perrenoud (2000).

No que se refere ao micro indicador do **Excerto MC1 e Excerto MC2**, sugere que o professor participe frequentemente de cursos a fim de aprimorar a sua prática e que busque proativamente por aprendizados. Esses excertos apresentam correlações com as ideias de Perrenoud (2000).

No entanto, o autor sugere que administrar a formação contínua vai além da mera participação em cursos e de escolhas destes com base em tendências ou modismos educacionais. Ele defende que a formação deve ser contextualizada e baseada nas reais necessidades do professor e de sua prática, fundamentada em avaliações críticas sobre essas necessidades.

Percebe-se que o **Excerto MC1** apresenta o enfoque mais institucional, seja para o desempenho da função ou para as práticas do programa. Sobre essa percepção, Perrenoud argumenta que o professor deve se envolver em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo para o desenvolvimento da competência. No entanto, o professor deve ter uma experiência mais sistêmica, com a tomada de consciência da diversidade de práticas, uma percepção mais lúcida dos recursos e das obrigações da organização. Isso permitirá a ampliação da visão do exercício da profissão.

Os **Excertos MC3, MC4 e MC5** apresentam os comportamentos do exercício docente alinhados com as ideias defendidas por Perrenoud (2000) e outros autores da epistemologia da prática, como a busca por devolutivas e o processo de reavaliação e transformação da prática.

Para complementar a concepção de autoformação, apresentamos outros componentes da competência por Perrenoud (2000) que são importantes destacar e que não foram evidenciados no Mapa de Competência. Destacamos três componentes: acolher a formação dos colegas e participar dela; negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); e estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.

O primeiro e o segundo componentes tratam da corresponsabilidade pela formação dos pares. Defendemos que a formação de professores deve ser vista como uma partilha de saberes, por meio de um processo formativo individual e coletivo, centrado na escola, para que todos possam evoluir juntos (NÓVOA, 1992). Além disso, como aponta Perrenoud (2000), a ideia de formar alguém é a maneira mais

segura de se formar. Com isso, ao retomar a análise do Mapa de Competência, constatamos a ausência destas concepções coletivas, predominando ações comportamentais de um processo individual e solitário do professor.

Ao analisar o componente “Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua”, consideramos importante retomar o processo avaliativo do profissional no Programa Ensino Integral, descrito no capítulo 3, mesmo não sendo o foco deste trabalho.

Para lembrar, o Mapa de Competência é um documento utilizado para avaliar o profissional no processo de credenciamento e gestão de desempenho no programa. A partir da avaliação, são identificadas duas competências do Mapa que se mostraram mais fragilizadas, servindo de base para o profissional construir seu plano de formação para o desenvolvimento dessas competências, visando ao seu aprimoramento, inclusive de forma autônoma, segundo as diretrizes do programa.

Com essa finalidade, o profissional elabora o seu PIAF - Plano Individual de Aprimoramento e Formação. Para apoiar essa construção, o profissional conta o Cardápio de Ações Formativas Autônomas, um conjunto de ações pré-determinadas para cada competência descrita no mapa, com o objetivo de conscientizar-se sobre os comportamentos esperados e promover a alteração de comportamento para apresentar as competências, de acordo com São Paulo – Estado (2015).⁴

Após a retomada, dando continuidade à discussão sobre o componente “Estabelecer seu próprio balanço de competência e seu programa pessoal de formação contínua”, de acordo com Perrenoud (2000), representa o cuidado do professor com suas escolhas formativas, que devem ser fundamentadas em suas necessidades, de sua turma, de seu contexto escolar. Ainda, o autor ressalta que essa prática deve ser voluntária no âmbito da autonomia do professor, que fosse uma prática espontânea.

Ao analisar a proposta PEI, observa-se que, embora a estrutura seja apresentada como autônoma, ela pode ser interpretada como prescritiva, sugerindo uma abordagem “faça sozinho” a partir das prescrições e necessidades do programa. Essa abordagem parece estar em desacordo com a proposta de Perrenoud, o qual sugere que a formação ocorra de maneira autônoma, adaptada às necessidades reais do professor.

Sabendo que a formação decorre de práticas reflexivas relacionadas às expectativas individuais e/ou coletivas, mais do que às expectativas explícitas das

instituições, isso levanta questões sobre a legitimidade dos referenciais de competência como instrumentos de controle. Além disso, a responsabilidade e autonomia do profissional na sua autoformação são vistas como sinais seguros da profissionalização do ensino, conforme declarado por Perrenoud (2000).

Ainda, esta análise nos remete à racionalização do trabalho abordada por Contreras (2002), em que ocorre a separação entre as fases de concepção e execução no processo produtivo, delegando ao professor a função de executor. Isso resulta na perda de conhecimento e habilidade de planejar, compreender e agir sobre a produção e, finalmente, na perda de controle sobre o próprio trabalho, tornando o professor dependente das decisões e medidas elaboradas por externos. Como consequência, há uma degradação do trabalho docente.

Em síntese, a proposta deste eixo era promover a discussão dos dados referentes à formação continuada na perspectiva da autoformação. A análise promovida revelou tanto convergência quanto discrepâncias significativas. Enquanto a proposta do PEI sugere um modelo formal e organizado de autoformação e desenvolvimento, que pode parecer inicialmente alinhado com as práticas recomendadas, a natureza prescritiva dessa abordagem pode limitar a autonomia defendidas por Perrenoud (2000) e Contreras (2002).

A ausência de elementos coletivos, que valorizam a aprendizagem entre os pares e a dependência de um modelo prescritivo de comportamentos e ações formativas revelam a necessidade de reavaliar os referenciais utilizados por toda rede educacional do Estado de São Paulo. Isso é fundamental para garantir que a formação seja verdadeiramente adaptada às necessidades reais dos professores, baseada em práticas reflexivas e colaborativas, com vistas à formação de uma organização aprendiz, ao fortalecimento de uma identidade de grupo, de equipe de trabalho.

Portanto é essencial promover práticas formativas baseadas na autonomia, reflexão crítica e participação ativa, que valorizem a complexidade e a especificidade do trabalho docente, não reduzindo o professor a um mero executor de tarefas prescritas.

5.4.4 Eixo 4 – Profissionalização docente.

Neste último eixo, abordamos as concepções sobre o conceito de profissionalização docente identificadas nas pesquisas e no Mapa de Competência.

Além disso, nossa análise busca identificar as bases da profissionalização, como reconhecimento do professor como um profissional capaz de moldar sua própria identidade profissional, o reconhecimento dos saberes docentes, conferindo-lhe singularidade em relação a outras profissões. Nesse eixo, exploramos a vertente teórica da epistemologia da prática, que constitui o núcleo central da profissionalização docente. A seguir, apresentamos o Quadro 11 que se refere ao consolidado das ideias apresentadas nas pesquisas e no Mapa de Competência sobre a profissionalização docente.

Quadro 11: Consolidado das ideias de profissionalização docente das pesquisas e Mapa de Competência

Ideias presentes nas pesquisas	Das oito pesquisas analisadas, foi possível identificar o termo profissionalização em apenas quatro delas, concebido como: • Um processo de formação situado na prática, em que a condução do formador deve ser do concreto para o abstrato e da prática real para a análise e reflexão da ação • Associado à profissão com o desenvolvimento de competências e saberes profissionais que são mobilizados no dia a dia do profissional. • Um espaço para a adequação da atuação profissional frente às exigências legais. Nesse contexto, a formação continuada é percebida como modelo de profissionalização, o que descaracteriza a formação como um processo reflexivo crítico sobre as práticas e o perfil do profissional. • Um movimento de luta por melhorias, atrelado às condições ideais que garantam o exercício profissional de qualidade, incluindo a formação continuada, remuneração compatível com a natureza da exigência da profissão e boas condições estruturais de trabalho • Algo dificultoso em seu estabelecimento devido ao isolamento dos professores, pois muitas vezes não é assegurado espaço de diálogo, compartilhamento de saberes e práticas com seus pares • Superação do entendimento ainda superficial sobre o perfil do professor, que frequentemente se baseia na caracterização de bons ou maus profissionais ou no que sabem ou não fazer. • Ideia de um professor profissional como aquele que articula o processo de ensino-aprendizagem em situações específicas e é um profissional da interação das significações partilhadas.
Ideias presentes no Mapa de competências	O termo não foi identificado no documento. No entanto, há o reconhecimento do saber e da responsabilidade do profissional pela sua autoformação, que são bases da profissionalização. Contudo as ideias identificadas são voltadas apenas para os saberes que atendem ao programa.

Fonte: próprio autor, 2024

Como foi já ressaltado, a concepção sobre o termo profissionalização docente aparece de forma explícita em poucas pesquisas; nas demais, assim como no Mapa

de Competências, é possível identificar aspectos relacionados ao termo, como o reconhecimento de saberes, construção de identidade docente, papel da formação inicial e continuada como confirmação da escolha profissional. Iniciamos a análise com os excertos que apresentam as concepções sobre o conceito profissionalização docente.

Excerto P7: Assim, o Proinfantil, como política pública de formação docente, foi criado como uma proposta emergencial para adequação da atuação profissional frente às exigências legais vigentes. A implantação do Programa, pelo MEC deveu-se ao elevado número de professores leigos atuando na Educação Infantil em todo o País. [...] O Programa, contextualizado no quadro das políticas públicas para o setor educacional, apresentou - como principal finalidade, - a capacitação e titulação dos professores que atuassem nas instituições de Educação Infantil sem a devida formação. [...] É necessário superar a concepção de formação continuada apenas como modelo de profissionalização.

Excerto P1: A discussão em torno da reconstrução social, da democratização da escola e da democratização do ensino levanta aspectos sobre a formação docente e sua identidade profissional. A qualidade da educação caminha junto com as condições dos docentes: formação, plano de carreira, salário justo, condições de trabalho, dignidade. A docência insere-se numa categoria profissional, o que requer que sejam assegurados direitos básicos de trabalho e de valorização aos docentes. [...] portanto a profissionalização do magistério exige piso salarial, carreira e formação continuada. E mais: condições de trabalho adequadas, acesso às tecnologias e mídias e conhecimento para manipulá-las, profissionalização e reconhecimento de sua importância social são alguns elementos essenciais para uma mudança de cultura política em direção de uma educação pública e de qualidade para todos.

Na profissionalização estão inseridas as condições eficientes para exercer a profissão, como formação continuada, “remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão)”

De maneira geral, falar em formação continuada é falar da trajetória dos movimentos dos educadores por uma educação de qualidade, por condições adequadas de trabalho, por direito à profissionalização compatível com o seu papel social; é falar sobre a luta empreendida por esses profissionais para fazer valer seus direitos, que, mesmo instituídos, são objeto de permanente reivindicação. Assim, falar em formação continuada é também falar em produção de conhecimento, em desenvolvimento profissional, pessoal, cultural, ético e político dos docentes; é falar do contexto da escola, da sala de aula, da aprendizagem; é falar do projeto pedagógico, da função social da escola, é falar da profissionalização.

No **Excerto P7**, apresentado também em outro eixo, a autora discute a profissionalização no contexto de adequação técnica às exigências legais. Além disso, a autora defende que a formação continuada vai além de um modelo simples de profissionalização, que corrobora com as ideias de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), que enfatizam que a profissionalização do ensino é uma questão central na reforma educacional atual, demandando uma revisão profunda dos modelos formativos.

Dando continuidade à análise, o excerto descreve o programa Proinfantil como uma política pública destinada a capacitar e titular professores leigos que atuavam na Educação Infantil. Essa descrição reflete a transição do ofício para a profissão, conforme descrito por Tardif (2013). O ofício pode ser representado pela prática docente pautada nas observações e imitações, enquanto a profissão está ligada à universitarização dos professores. Com isso, retomamos as considerações de Tardif (2013), que aponta que o objetivo principal da profissionalização é fazer com que o ensino passe do estatuto do ofício para o de profissão em sua integridade. No entanto, para que essa transição seja eficaz e significativa, é necessário ir além da certificação conforme as leis legais. Deve-se incluir o desenvolvimento integral do profissional, reconhecendo-o como especialista de pedagogia e aprendizagem.

Já os trechos extraídos na pesquisa P1, no **excerto P1**, ampliam a concepção sobre a profissionalização docente, indo além da formação acadêmica e incluindo aspectos estruturais e sociais que afetam diretamente a prática docente. Ela é apresentada como uma luta contínua por condições eficientes para exercer a profissão, como formação contínua, renumeração compatível, condições de trabalho, pela valorização profissional. Essa concepção corrobora com vários autores que defendem a profissionalização docente, como Imbernón (2001), que declara que a profissão docente se desenvolve por diversos fatores: salário, formação continuada, clima de trabalho nas escolas, promoção na profissão, entre outros. A melhoria na formação do profissional ajudará no desenvolvimento profissional, mas a melhoria de outros fatores desempenha um papel decisivo na constituição e no desenvolvimento profissional.

Dando continuidade à análise, buscamos identificar os excertos que traduzem como bases da profissionalização. Elementos como o reconhecimento dos saberes, identidade profissional, a autoformação já foram envolvidos em análises de outros

eixos. Agora, procuramos complementar essas análises, destacando aspectos adicionais e aprofundamento na discussão.

Excerto P4: Professores em serviço já detêm um conjunto de saberes que, minimamente, funcionam no sentido de prover sua sobrevivência na profissão. Dentre esses saberes estão formas de explicar o conteúdo, de manter a atenção da classe, de motivar os alunos, de montar uma avaliação escrita, de responder perguntas etc.

Excerto P8: Em relação à *formação continuada de professores no ambiente escolar*, Giovanni (2003, p. 209, grifo da autora) chamou a atenção para o processo de formação profissional docente: Trata-se, primeiramente, de perceber o processo de formação dos professores de uma forma muito mais ampla, entendendo-o como o que autores, nacionais e estrangeiros vêm chamando de processo de desenvolvimento profissional docente, que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, continuidade de experiências, trajetória marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão

Excerto P7: A formação inicial seria então o primeiro passo dado para a escolha da profissão e uma base de conhecimentos a ser utilizada na ação docente. A formação continuada contribui na reafirmação dessa escolha, no aprimoramento do conhecimento e no desenvolvimento constante dessa ação. Poderíamos então afirmar que o processo de formação continuada se configura no sentido de reconstrução do professor como autor de sua prática, no domínio de seus conhecimentos e o fundamento na consciência reflexiva docente

Excerto P1: As condições básicas para o educador tornar-se um profissional competente têm início nos cursos de licenciatura. A construção da identidade profissional do professor parte da sua formação inicial [...] Na profissionalização estão inseridas as condições eficientes para exercer a profissão, como formação continuada.

De fato, a partir da profissionalidade são definidos os papéis sociais da profissão. Esses papéis sociais são prescrições, prerrogativas, obrigações e direitos definidos e reconhecidos socialmente. O professor presta um trabalho para a sociedade, tem obrigações e direitos frente a ela. Essas prescrições definem suas características identitárias, que são construídas e reconstruídas em permanente tensão com forças políticas de interesses contraditórios, o que significa dizer que a construção da identidade do professor segue uma trajetória de movimentos de luta para o alcance da sua autonomia, sua competência, sua valorização social.

Nesta pesquisa, percebemos que algumas docentes optaram pela profissionalização em busca de certificação, com foco na promoção funcional, dificultando uma formação qualificada, de afirmação da identidade e de profissionalismo do professor. [...] Como vimos neste trabalho, na prática, significa domínio da matéria, preparo das aulas, desejo, determinação para aprender a ensinar, persistência para que o aluno aprenda.

Excertos P2: Antes disso, é importante salientar que tal conjuntura passa a enxergar o professor como um profissional. “Um professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”

Essas observações permitem refletir que o que se pretende ao longo dos cursos de formação é que os profissionais suplantem esse nível de entendimento ainda superficial do perfil do professor, que toma como referência a caracterização de bons ou maus profissionais, tendo como ponto de partida o que sabem ou não fazer, e passem a entender que o que está em jogo é o modo como desenvolvem e mobilizam suas competências em prol das ações que precisam tomar cotidianamente

O **excerto P4** destaca os saberes necessários para exercício da docência e sobrevivência na profissão. A partir dessa perspectiva, observamos o reconhecimento e a valorização desses saberes, o que corrobora com as ideias de Tardif (2012) e Gauthier (1998), que defendem a complexidade e pluralidade desses saberes, construídos e reconstruídos no ato de ensinar, a profissionalização docente envolve não apenas a aquisição de saberes teóricos, mas também a integração desses saberes com o saber experiencial, resultante da prática. Assim, compreender, reconhecer e legitimar esses saberes faz parte do movimento de profissionalização, que só avançará de forma plena quando esses saberes forem devidamente reconhecidos.

Já o **excerto P8** apresenta a ideia de “formação profissional docente”, que aborda uma visão holística da formação continuada, assemelhando-o ao termo desenvolvimento profissional docente. Considere-se que o processo de formação docente não se limita a uma trajetória linear, mas sim à incorporação de uma variedade de experiências e influências, marcada por fatores sociais, políticos e pessoais, com isso, articulamos com a ideia de Imbernón (2011) sobre o desenvolvimento profissional, em que o autor o define como um conjunto de fatores que facilitam ou dificultam o progresso do professor na carreira profissional, reconhecendo-o como agente social, capaz de planejar e gerir a aprendizagem, além de intervir no contexto social quem molda a sua estrutura profissional e social.

No **excerto P1**, que apresenta vários trechos da pesquisa P1, são abordadas as bases da profissionalização, como a construção da identidade docente e o reconhecimento do papel social da profissão. O excerto destaca a importância da formação inicial e continuada no processo de profissionalização, indo além da simples obtenção de diplomas e certificação. Além disso, aponta que as condições

necessárias para o exercício eficiente da profissão não se limitam à formação formal, mas incluem também a capacidade de refletir criticamente sobre a prática, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida. Isso, corrobora as ideias de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), que enfatizam o papel dos saberes docentes na construção da identidade docente.

Segundo os autores, a identidade docente é formada por diferentes saberes e práticas pedagógicas, com destaque para o saber experiencial, que possuiu um papel crucial na construção da identidade. Além disso, a identidade docente também é influenciada pelo reconhecimento social e institucional da profissão, considerando fatores contextuais e históricos.

Por fim, o **excerto P2** apresenta o reconhecimento do professor como profissional de articulação do processo ensino-aprendizagem, um profissional da interação das significações partilhadas. Isso corrobora com Tardif (2013), que aponta que o processo de profissionalização reconhece o professor como especialista em pedagogia e aprendizagem, fundamentando suas práticas profissionais em conhecimento científico.

Além disso, no segundo trecho do excerto, que apresenta os achados da pesquisa, há uma crítica à visão simplificada do que significa ser um professor, baseando-se no que ele sabe ou não sabe, evidenciando um entendimento superficial do perfil docente. Isso destaca o papel crucial da formação na superação desse entendimento limitado. Para tanto, como aponta Nóvoa (2017), é necessário conceber a formação de professores como uma formação profissional, integrando a profissão nas instituições formadoras e superando a dicotomia entre universidade e escola. Nesse processo de integração, a dimensão universitária, intelectual e investigativa deve ser alinhada à dimensão profissional.

Sendo assim, a formação de professores constitui um desafio político, não apenas técnico e institucional. A verdadeira profissionalização, então, envolve o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre a profissão, o que implica uma integração entre teoria e prática, onde o professor é visto como um profissional autônomo e reflexivo, capaz de adaptar e inovar em sua prática com base em situações reais e contextuais.

Em continuidade das análises, conforme apresentado no Quadro 11, no início deste eixo, as concepções explícitas sobre o termo profissionalização docente não foram evidenciadas no Mapa de Competência. Embora o documento reconheça a

importância do saber e da responsabilidade do profissional em sua autoformação, que são elementos da profissionalização, essa abordagem foca mais nos saberes técnicos e específicos do programa do que na formação integral e crítica do professor. Essa limitação significativa reduz a profissionalização a um processo técnico, em que a formação é voltada exclusivamente para atender a exigências institucionais. Tal perspectiva desconsidera a complexidade da profissão, a autonomia e a identidade docente, sugerindo uma visão tecnicista da profissão, que pode não ser suficiente para promover uma verdadeira emancipação e autonomia profissional.

Essas reflexões remetem às contribuições de Contreras (2002), que afirma que essas características refletem o espírito de racionalização do ensino, onde o professor vê sua função restrita ao cumprimento de prescrições externas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre seu trabalho. Ao renunciar à sua autonomia como docente, o professor aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa, tornando-se um executor de programas, dependentes de decisões externas e, assim, perdendo sua identidade profissional.

Portanto a análise do Mapa de Competência revela uma necessidade urgente de ampliar a compreensão da profissionalização docente, para além dos requisitos imediatos do programa, incorporando uma formação que valorize a prática reflexiva, a autonomia e o desenvolvimento contínuo em um contexto mais amplo.

Conforme destacado ao longo da análise, a concepção do termo profissionalização docente aparece de forma limitada nas pesquisas examinadas, incluindo o Mapa de Competências. No entanto, as reflexões presentes nesse eixo evidenciam que a profissionalização docente é um processo complexo, que promove uma visão reflexiva sobre o ato de ensinar e que vai além da formação acadêmica tradicional e de uma mera atividade executiva, envolvendo uma luta contínua por condições de trabalho dignas e pela valorização social da profissão.

Segundo Imbernón (2011), a profissionalização docente está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está influenciada por uma rede de relações de poder. Contudo, se essa prática for um processo contínuo de estudo, reflexão, discussão, experimentação e investigação, de forma conjunta e dialética com um grupo de professores, ela se aproximará de uma tendência emancipadora e crítica, assumindo um determinado grau de autonomia, o que impacta no domínio de si mesmo.

Concluindo, as análises nos revelam a urgência da discussão e compressão da profissionalização docente por parte da academia, das instituições e do grupo de professores. Além disso, reconhecer e engajar-se nesse movimento de profissionalização é fundamental para superar a imposição das políticas educacionais e da academia, no campo da formação de professores, possibilitando, assim como afirma Onofre (2021), um lugar de destaque e protagonismo desses profissionais que possuem um corpus de conhecimentos para atuarem, que são produtores de currículo, que mobilizam saberes cotidianamente e que lutam por uma autonomia coletiva e fundamental para elevar o status da docência à profissão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões promovidas por esse estudo buscaram a compreensão sobre o perfil de professor esperado para os docentes atuantes no Programa Ensino Integral, articulando seus pressupostos com as bases defendidas pelo movimento de profissionalização, partindo do seguinte questionamento: de que maneira o perfil do profissional evidenciado no Mapa de Competência do PEI contempla a profissionalização docente no que tange à premissa da formação continuada?

Nesse sentido, o objetivo do estudo foi o de analisar a premissa da formação continuada presente no Mapa de Competência do PEI, por meio de um balanço bibliográfico de pesquisas e estudos na área, visando compreender até que ponto o documento contempla as bases da profissionalização docente. A partir das reflexões fundamentadas no referencial teórico da epistemologia da prática, apresentamos as considerações que permearam os eixos estabelecidos ao longo do estudo.

No que tange ao eixo Competência, observou-se um consenso entre as pesquisas, o Mapa de Competência e o referencial teórico em torno do termo e sua relação com a mobilização de saberes. No entanto ainda é necessário ampliar a discussão sobre a legitimidade dos referenciais de competência, analisando seus princípios e compreendendo os significados e as implicações do termo para a prática educativa no contexto da profissionalização docente. As análises indicam que, para o desenvolvimento de competências, o Mapa de Competência adota uma abordagem mais técnica e observável do perfil do professor, enquanto as pesquisas ressaltam um perfil voltado para a prática reflexiva, individual e/ou coletiva.

Outra reflexão que promovemos é a relação entre o desenvolvimento das competências profissionais, a formação continuada e o papel do poder público nesse processo. A formação continuada desempenha um papel essencial no desenvolvimento das competências, especialmente quando é vista de forma coletiva, e não apenas individual. Conforme abordamos anteriormente, as análises do Mapa de Competência apontaram a abordagem mais técnica no desenvolvimento dessas competências, o que ressalta a ótica meritocrática, focada no desempenho individual. Isso difere das perspectivas que valorizam o desenvolvimento de competências de forma coletiva, em que todos os profissionais envolvidos se engajam na proposta da melhoria profissional, o que requer tanto a iniciativa dos educadores quanto o respaldo institucional necessário para sua efetivação.

O papel do poder público é valorizar e apoiar a formação continuada, proporcionando condições adequadas para que os professores possam investir no seu desenvolvimento profissional, por meio de diferentes ações, como a disponibilização de dispensas remuneradas para a participação em especializações, mestrados, doutorados, entre outros. Essa contrapartida do poder público é crucial para potencializar o desenvolvimento das competências, ampliando o acesso às oportunidades que realmente contribuem para o desenvolvimento profissional.

No eixo Formação Continuada e Domínio de Conhecimento, foram reveladas diferentes concepções sobre formação continuada, tanto nas pesquisas quanto no Mapa de Competência. Duas perspectivas principais foram identificadas: a formação continuada vista como aprimoramento e como compensatória. Além disso, termos como treinamento, capacitação e aperfeiçoamento ainda prevalecem nos discursos e ações de formação continuada. Nas análises sobre os saberes docentes, observou-se uma ênfase em saberes de caráter técnico e aplicação prática, refletindo uma visão instrumental da docência. Essa abordagem tecnicista, especialmente presente no Mapa de Competência, contrasta com o movimento de profissionalização, que defende o professor como um produtor de saberes, reconhecendo-o como um profissional autônomo e reflexivo.

Além disso, é importante destacar que, embora o Programa Ensino Integral utilize os termos formação continuada e aperfeiçoamento em seus discursos, nossas análises evidenciam que as ações pelo programa se aproximam mais das ideias associadas aos conceitos de treinamento ou de capacitação. Essas abordagens são descritas pela modelagem de comportamentos, em vez de considerarem o professor como um agente reflexivo, que se envolve em um processo contínuo de desenvolvimento profissional, indo além das simples aquisições de habilidade técnicas ou práticas, conforme apresentado por Marin (2019). Assim, a abordagem identificada reforça a necessidade de ampliar os conceitos no contexto do PEI, para que eles se alinhem às discussões teóricas que defendem o professor como produtor de saberes.

No eixo Formação continuada e Autodesenvolvimento, em que a formação continuada foi analisada sob o viés da autoformação, identificamos, a partir das análises, convergências e discrepâncias entre o Mapa de Competência e o referencial teórico proposto para a discussão. Em suma, a proposta do PEI nos revelou sua natureza prescritiva, que limita a autonomia docente, além da ausência de elementos

coletivos, que promovam a aprendizagem entre os pares. Isso contrasta com o conceito de profissionalização docente, que valoriza a autonomia, a colaboração e o desenvolvimento contínuo como pilares para a construção de uma prática educativa reflexiva e integrada à realidade do professor

No eixo Profissionalização, as análises evidenciaram poucas discussões sobre o conceito tanto nas pesquisas quanto no Mapa de Competência. Além disso, é importante retomar que a profissionalização docente vai além da formação acadêmica tradicional e de uma mera atividade executiva. Ela envolve uma visão reflexiva sobre o ato de ensinar e a própria profissão, essa perspectiva crítica e reflexiva é essencial para a construção de uma identidade profissional sólida e para o aprimoramento da prática educativa.

Os resultados das análises retomados apresentaram um panorama significativo e relevante sobre a profissionalização docente e a formação continuada. Respondendo à questão de pesquisa inicialmente proposta, o perfil do profissional evidenciado na premissa formação continuada presente no Mapa de Competência contempla parcialmente a profissionalização docente, apresentado algumas limitações.

Embora o Mapa de Competência e o Programa de Ensino Integral reconheçam a importância da formação continuada, a proposta adota uma abordagem predominantemente técnica, com ênfase em saberes práticos e observáveis, centrados nas exigências institucionais. Essa abordagem desconsidera os outros saberes essenciais e não contempla plenamente os aspectos reflexivos, críticos e autônomos do docente, que são fundamentais para a profissionalização.

Além do mais, essa perspectiva tecnicista pode ser associada ao fenômeno da proletarianização e a racionalização do ensino denunciado por Contreras (2002), em que os professores vão perdendo o controle sobre seu próprio trabalho, tornando-se meros executores de tarefas predefinidas e afastando-se de uma prática profissional autônoma e reflexiva.

Diante dessas considerações, é fundamental retomar a defesa do movimento de profissionalização docente, com o qual este estudo busca contribuir, aprofundando as reflexões para o fortalecimento do movimento.

O movimento de profissionalização é um esforço contínuo, desenvolvido ao longo das últimas três décadas, que busca elevar o status da docência, reconhecendo o professor como um profissional do campo em que atua. Trata-se de uma luta que

visa transformar a formação docente, conferindo-lhe o devido status profissional, algo ainda distante da realidade escolar. A ausência desse reconhecimento contribui para que as políticas públicas reforcem a proletarização, transformando o professor em um tecnocrata do sistema, alguém que executa ordens de cima para baixo de forma mecânica, burocrática, exaustiva e rotineira.

Esse fenômeno é evidente quando materiais, documentos norteadores e diretrizes são impostos sem diálogo, como observado no documento em estudo, em que as competências são tratadas como um mero conjunto de habilidades observáveis e aplicáveis, em detrimento de uma formação teórico-prática aprofundada que desenvolva no professor a compreensão de seu papel crítico e investigativo sobre o seu campo de atuação.

Por isso, o movimento de profissionalização defende uma autonomia docente, que seja reflexiva, teorizada e exercida no coletivo. O professor deve ser reconhecido como um profissional reflexivo, um pesquisador de sua própria prática, alguém que possui um corpus de conhecimentos específicos para ensinar e que é capaz de produzir conhecimento. Essa autonomia não implica agir de qualquer maneira, mas sim, de forma ponderada, teorizada e colaborativa, evidenciando sua participação desde a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, ao comprometimento com seus pares, seus alunos, a gestão, a comunidade escolar e as propostas pedagógicas voltadas para a elaboração dos currículos e programas das redes de ensino.

Além disso, é essencial que a formação do professor seja contínua, e que o movimento de profissionalização potencialize a sua compreensão e fortaleça a sua forma de pensar e agir, seu saber-fazer, sua identidade pessoal e profissional e, conseqüentemente, a sua ação como professor-profissional.

É importante ainda destacar que, embora a pesquisa tenha se concentrado na análise dos conceitos presentes na premissa Formação Continuada do Mapa de Competências, há outros aspectos igualmente relevantes que não foram abordados e que julgamos serem pertinentes e relevantes para pesquisas futuras. Acreditamos que explorar os demais conceitos do Mapa seria valioso para uma compreensão mais abrangente de como essas concepções são abordadas em várias esferas e estudos e quais as suas convergências e divergências com o documento. Além disso, seria enriquecedor que novas investigações fossem além da análise teórica e documental,

focando nas ações efetivas das práticas dos professores e em como esses processos investigados se materializam no contexto de trabalho.

Este estudo não se encerra aqui, mas abre portas para a continuidade de discussões, questionamentos, investigações, debates e reflexões sobre as políticas públicas em busca de respostas sobre qual o lugar ocupado pelos professores? Como superar um silenciamento docente histórico? Como fazer avançar o reconhecimento do professor como profissional de seu campo? Qual a importância da pesquisa na legitimação do movimento de profissionalização em nosso país?

Nesse momento, tomo a liberdade para me abalar, por pensamentos, questionamentos e sensações que me provocam, me inquietam, me impulsionam e me despertam a desbravar esse universo escolar, munida de conhecimentos e certezas sobre minha identidade, como profissional-pesquisadora, fazendo ecoar a minha voz, somada as vozes dos meus pares, dos pesquisadores e dos teóricos da área, em prol da dignidade e do respeito à docência e da excelência em ser professor nesse país.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O cenário Educacional Latino-Americano do limiar do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 99-116.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2016. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>, acesso em jul. de 2023.

BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: Paquay, Léopold; Perrenoud, Philippe; Altet, Marquerite; Charlier, Évelyne. trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 37-54.

BOMFIM, R. A. Competência profissional: uma revisão bibliográfica. **Revista Organização Sistêmica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 46–63, 2012. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/revistaorganizacaoorganizacao/index.php/organizacaoSistematica/article/view/62>. Acesso em: 5 mar. 2024.

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. da S. S. A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 421–440, 2016. DOI: 10.22169/revint.v11i23.939. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/939>. Acesso em: 10 jun. 2024

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa** [recurso eletrônico] : escolhendo entre cinco abordagens / John W. Creswell ; tradução: Sandra Mallmann da Rosa ; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: Conceito e significado pedagógico in **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v.14, n.1, janeiro/junho 2010, pp. 73-78. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 20 fev. 2024.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para gestão de pessoas na empresa moderna**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FRANÇOSO, Ana Claudia Giglioti. **Formação em serviço e saberes docentes: uma análise desse processo em um curso de mídias em educação**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos. São Carlos, p.157f. 2023

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.** 13 (37) • Abr 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt> . Acesso em: 10 fev. de 2024.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2017.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed, São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** /Francisco Imbernón ; [trad. Silvana Cobucci Leite]. – 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 14)

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade Marconi . **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. MARCHELLI, P.S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf> >. Acesso em 07 jan. 2024.

MACHADO, Nílson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, Lino de; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. d.; trad. Claudia Schiling e Fátima Murad. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 08, 2009, p. 722. Disponível em < <http://sisifo.fpce.ul.pt> >. Acesso em: 02 fev. 2024.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira, professora [recurso eletrônico]**. 1 ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019.

MARTINS, Valeria Aparecida Peterossi. **As condições de trabalho de professoras de creche no Brasil: uma análise da produção de teses e dissertações na década 2010 a 2019**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Araraquara-SP: Universidade de Araraquara – UNIARA, 2022.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Fimar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p.91-108, 1991.

ONOFRE, Márcia Regina Onofre. **O Programa de Educação Continuada da SEE/SP (1997- 1998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara-SP: UNESP, 2000.

_____. Mestrados Profissionais em Educação e profissionalização docente: trilhando caminhos e analisando contextos potencializadores nos programas do estado de São Paulo. Pós-Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências (PPGE – IB). Rio Claro-SP: UNESP, 2021.

PÉREZ GOMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERREOUND, P. **10 novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Rev. Diálogo Educ.** [online]. 2006, vol.06, n.19, pp.37-50. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso: 21 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164**, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Regime de Dedicção Plena Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena Integral (GDPI). Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=165008>. Acesso em 06/01/2022.

_____. **Lei Complementar nº 1.191**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõem sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=169046>> Acesso em 06/01/2022.

_____. (a). **Modelo Pedagógico e de Gestão - Volume Único**. Caderno do Gestor. Secretaria da Educação, 2021

_____. (b). **Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares**. Caderno do Gestor. Primeira Edição. São Paulo, 2014.

_____. (c). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Caderno do Gestor. Primeira Edição. São Paulo, 2014.

_____. (d). **Cardápio I - Ações formativas autônomas**. São Paulo, 2015. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/0BwrUr1XZr2c8Y2ZLZ2lENUJGQldUQVh4SVIXWDE2ejhDdW9F/view?resourcekey=0-CnnXkYG7FsAHaotWwOgunw> > . Acesso em: 01 jun. 2024.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de, & GUINDANI, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, 1(1). Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/1035> > . Acesso em: 10 dez. 2023

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, J. F. **Políticas de Formação para professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

SOUZA, A. L. **Perspectiva(s) do futuro professor de Física em relação à docência a partir da experiência do Estágio Supervisionado**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) – Faculdade de Engenharia (FEIS), Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2014.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 1, p.551-571, jun. 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt> > . Acesso em: 15 jul. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 4,

p. 31-55, 1991.

THURLER, M G. O desenvolvimento profissional dos professores: novas paradigmas, novas práticas. *In*: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, Lino de; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. d.; trad. Claudia Schiling e Fátima Murad. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

TORRES, Rosa M. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In: WARDE, M. (Org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUCSP, 1998, p. 173-19.

WEBER, Silke. **Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil**. *Educação & Sociedade*. nº 85. Dez 2003. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/es/a/t5mSbBnHyHwQ4TjvDGWY9Dq/>>. Acesso em: 10 maio 2024.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911, 2014. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZhxjyZtGftLspY7c3YJ8vPm/?format=pdf&lang=pt>>
Acesso em: 10 maio 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO PARA A LEITURA E ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS¹

1. IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO

(dados caracterizadores do documento)

TIPO DE DOCUMENTO:

NOME DO DOCUMENTO:

REMETENTE:

DESTINATÁRIO:

DATA:

OBJETIVOS CONTIDOS NO DOCUMENTO:

2. SÍNTESE DAS IDEIAS PRINCIPAIS

(Informações centrais e relevantes para a compreensão do documento)

COMPOSIÇÃO DO DOCUMENTO:

- GRÁFICOS, TABELAS;
- INSTRUÇÕES PRESENTES;
- IDENTIFICAÇÃO DOS TEMAS TRATADOS.

3. CONCEITUAÇÃO PRESENTE

(identificação das ideias, pensamentos e definições predominantes no texto)

¹ Para elaboração deste instrumento, tomou-se como base os Roteiros para leitura de Teses e Dissertações encontrado na pesquisa de: ONOFRE, Márcia Regina Onofre. **O Programa de Educação Continuada da SEE/SP (1997- 1998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação.** Dissertação (Mestrado). Araraquara-SP: UNESP, 2000.

APÊNDICE 2**ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS PESQUISAS E ARTIGOS
SELECIONADOS²****1. Dados gerais**

Autor:

Título da pesquisa:

Área de conhecimento:

Ano de publicação:

Instituição:

Ano de defesa:

Nível: () Mestrado () Doutorado

2. Metodologia

Foco da pesquisa:

Objetivos:

Questões de pesquisa:

Hipóteses:

Sujeitos investigados:

Forma de obtenção dos dados:

Forma de apresentação dos dados:

**3. O que aponta a pesquisa sobre competência, formação continuada e
profissionalização docente.**

² Para elaboração deste instrumento tomou-se como base os Roteiros para leitura de Teses e Dissertações encontrado na pesquisa de: MARTINS, Valéria Aparecida Peterossi. **As condições de trabalho de professoras de creche no Brasil: uma análise da produção de teses e dissertações na década 2010 a 2019.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Araraquara-SP: Universidade de Araraquara – UNIARA, 2022.

ANEXO

MAPA DE COMPETÊNCIAS

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Secretaria de Estado da Educação – São Paulo

MODELO DE COMPETÊNCIAS

Premissas do Programa

Protagonismo

Formação Continuada

Excelência em Gestão

Corresponsabilidade

Replicabilidade

Competências

- Protagonismo

- Domínio do conhecimento e contextualização
- Disposição ao autodesenvolvimento contínuo

- Comprometimento com o processo e resultado

- Relacionamento e corresponsabilidade

- Solução e criatividade
- Difusão e multiplicação

MODELO DE COMPETÊNCIAS

FORMAÇÃO CONTINUADA

2. DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃ O

Possui domínio de sua área de conhecimento, sendo capaz de comunicá-la e contextualizá-la, relacionando-a com a realidade do aluno, a prática, as disciplinas da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e os Projetos de Vida.

MACRO INDICADORES

- **DOMÍNIO DO CONHECIMENTO:** possui conhecimento aprofundado em sua área de conhecimento, demonstrando propriedade no conteúdo, habilidades e competências.
- **DIDÁTICA:** é capaz de organizar o conhecimento e desenvolver formas de garantir a aprendizagem do aluno e a orientação dos profissionais da escola..
- **CONTEXTUALIZAÇÃO:** é capaz de contextualizar o assunto de seu domínio, relacionando-o com a realidade do aluno, a prática, as disciplinas da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e os Projetos de Vida.

DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO

MICROINDICADORES

MACRO INDICADORES

	PROFESSOR DE SALA DE LEITURA	PROFESSOR DE DISCIPLINA	PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA (PCA)*
2.1 Domínio do conhecimento	○ Demonstra pleno conhecimento do acervo da sala de leitura. ○ Conhece os princípios do Currículo do Estado de São Paulo e sua relação com o modelo do Programa Ensino Integral. ○ Domina o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades (computadores, lousa digital/projetor interativo netbooks, planilhas, documentos digitais etc)	○ Demonstra domínio do currículo em sua disciplina. ○ Conhece os princípios do Currículo do Estado de São Paulo e sua relação com o modelo do Programa Ensino Integral. ○ Domina o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades (computadores, lousa digital/projetor interativo netbooks, planilhas, documentos digitais etc)	○ Demonstra ter domínio do currículo em relação às disciplinas de sua área. ○ Demonstra ter domínio da interdisciplinaridade das disciplinas de sua área.
2.2 Didática	○ É claro em suas orientações de leitura, pesquisa e uso dos instrumentos de tecnologia.	○ Utiliza práticas de ensino-aprendizagem que facilitam a aprendizagem pelo aluno (apresenta o conhecimento com clareza). ○ Realiza avaliação coerentes com o que foi trabalhado nas aulas (provas, trabalhos, nível de exigência na correção).	○ Orienta professores sobre como utilizar práticas de ensino-aprendizagem que facilitem a aprendizagem pelo aluno (didática). ○ É didático em suas orientações.
2.3 Contextualização	○ Incentiva a leitura e a pesquisa como forma de aprofundar o entendimento das disciplinas. ○ Mostra como os recursos de tecnologia podem ser usados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.	○ Consegue relacionar os conceitos da disciplina à realidade prática (contexto do aluno, Projeto de Vida etc). ○ Explora as disciplinas da Parte Diversificada como forma de aprofundar o entendimento dos conceitos do currículo. ○ Relaciona o conteúdo de sua disciplina com o de outras disciplinas da Base Nacional Comum.	○ Orienta os professores sobre como relacionar os conceitos da disciplina à realidade prática (contexto do aluno, Projeto de Vida etc). ○ Orienta os professores sobre como relacionar o conteúdo de sua disciplina com o de outras disciplinas.

MODELO DE COMPETÊNCIAS

FORMAÇÃO CONTINUADA

3. DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO O CONTÍNUO

Busca continuamente aprender e se desenvolver como pessoa e profissional, apresentando predisposição para reavaliar suas práticas, tecnologias, ferramentas e formas de pensar.

MACRO INDICADORES

- **FORMAÇÃO CONTÍNUA:** disposição e proatividade ao desenvolvimento contínuo, investindo tempo em sua formação e aperfeiçoamento.
- **DEVOLUTIVAS:** solicita devolutiva de sua atuação aos alunos e aos profissionais para o autodesenvolvimento, sendo receptivo aos pontos apresentados.
- **DISPOSIÇÃO PARA MUDANÇA:** está aberto para o novo (ferramentas, tecnologias, conhecimentos e práticas) e apresenta disposição para mudar, tendo em vista o seu aprimoramento.

DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO

MICROINDICADORES

MACRO INDICADORES

	PROFESSOR DE SALA DE LEITURA	PROFESSOR DE DISCIPLINA	PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA (PCA)*
3.1 Formação contínua	- Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função. - Busca proativamente aprendizados adicionais para sua prática (HTPC, leituras, palestras, feiras e outros meios).	- Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função (temas específicos à função ou ao Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral) - Busca proativamente aprendizados adicionais para sua prática (HTPC, leituras, palestras, feiras e outros meios).	- Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função como PCA. - Incentiva e orienta os professores de sua área na busca proativa de aprendizados adicionais para sua prática (HTPC, leituras, palestras, congressos e outros meios). - Realiza a formação dos professores de sua área.
3.2 Devolutivas	Busca devolutiva da sua atuação com os alunos, professores, coordenadores e gestores para se desenvolver.	Busca devolutiva da sua atuação com os alunos, professores, coordenadores e gestores para se desenvolver (conversas dentro e fora da sala de aula, análise crítica dos resultados das avaliações aplicadas de sua disciplina etc).	Busca devolutiva da sua atuação com os professores da área, PCA e gestores para se desenvolver.
3.3 Disposição para mudança	Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas. - Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.	Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas. - Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.	Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas. - Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.

DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO

MICROINDICADORES

MACRO INDICADORES

	PROFESSOR COORDENADOR GERAL (PCG)	VICE-DIRETOR	DIRETOR
3.1 Formação contínua	- Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função (temas específicos à função ou ao Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral). - Busca proativamente aprendizados adicionais através de leituras, palestras, congressos e outros meios. - Participa das formações e orientações sobre o Programa Ensino Integral. - Incentiva e orienta professores e PCA na busca frequente do autodesenvolvimento (HTPC, leituras, palestras, congressos e outros meios). - Realiza a formação dos PCA e professores.	- Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função (temas específicos à função ou ao Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral). - Busca proativamente aprendizados adicionais através de leituras, palestras, congressos e outros meios. - Incentiva os professores e gestores na busca frequente do autodesenvolvimento.	- Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função (temas específicos à função ou ao Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral). - Busca proativamente aprendizados adicionais através de leituras, palestras, congressos e outros meios). - Incentiva os professores e gestores na busca frequente do autodesenvolvimento.
3.2 Devolutivas	Busca devolutiva da sua atuação com os alunos, professores e gestores para se desenvolver (conversas individuais ou em grupo, devolutiva dos trabalhos nas HTPC etc)	Busca devolutiva da sua atuação com os alunos, pais de alunos e responsáveis, professores, gestores e outros profissionais da escola para se desenvolver.	Busca devolutiva da sua atuação com os alunos, pais de alunos e responsáveis, professores, gestores e outros profissionais da escola para se desenvolver.
3.3 Disposição para mudança	Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas. - Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.	Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas. - Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.	Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas. - Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.