

Consensos e dissensos em torno da definição e usos de referenciais de atuação docente

Relatório de pesquisa

Fevereiro 2018

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

R. Minas Gerais, 228 Higienópolis - São Paulo SP

<http://www.cenpec.org.br>

Presidente do Conselho de Administração

Anna Helena Altenfelder

Superintendente

Mônica Gardelli Franco

Coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas

Antônio Augusto Gomes Batista

Pesquisa Consensos e dissensos em torno da definição de referenciais de atuação docente

Coordenação

Antônio Augusto Gomes Batista

Coordenação-executiva

Joana Buarque de Gusmão

Pesquisadora

Pâmela Félix Freitas

Colaboração na realização das entrevistas

Valéria Aparecida de Souza Siqueira

Colaboração na análise de correspondências

Graziela Serroni Perosa

Sumário

Apresentação	4
Metodologia.....	5
Resultados: as posições em relação à definição de referenciais de atuação docente	11
Contrários a referenciais.....	14
Favoráveis a referenciais <i>menos</i> estruturados.....	16
Favoráveis a referenciais <i>mais</i> estruturados – ênfase na dimensão didática do saber docente	18
Favoráveis a referenciais <i>mais</i> estruturados – ênfase na dimensão técnica do saber docente .	20
Considerações finais	22
Bibliografia.....	25
Apêndices	27
Apêndice 1 – Roteiro de entrevista.....	27
Apêndice 2 – Tabelas de caracterização sócio demográfica da amostra	30
Apêndice 3 – Tabelas de descrição dos dados	33
Apêndice 4 – Quadro de descrição das variáveis e modalidades ativas	35
Apêndice 5 – Correlações estatísticas das variáveis ativas.....	38
Apêndice 6 – Correlações estatísticas das variáveis ilustrativas.....	40

Apresentação

Este relatório apresenta os resultados da pesquisa “Consensos e dissensos em torno da definição e usos de referenciais de atuação docente”, desenvolvida pelo Cenpec, com apoio do Todos pela Educação (TPE). O objetivo da investigação foi descrever e analisar tomadas de posição e argumentos de indivíduos com influência na formulação e implementação de políticas públicas educacionais a respeito da definição de referenciais para a atuação docente.

A opção pelo uso do termo “referenciais” se deve à tentativa de desassociar as reflexões dos entrevistados a termos como *standards*, diretrizes ou parâmetros, que comportam significados específicos, buscando assim romper assimilações imediatas e superar possíveis reduções terminológicas. Admitiu-se, nesta investigação, que referenciais definem, no âmbito de políticas públicas, conhecimentos e/ou valores e/ou atitudes essenciais para uma atuação docente de qualidade, para fins de formação e avaliação.

Políticas relacionadas à definição de referenciais de atuação docente vêm sendo implementadas em diferentes países nos últimos anos. Seu desenho e as características de implementação assumem traços distintos em razão dos contextos locais e do modo como, em cada caso, se articulam finalidades regulatórias da política (responsabilização, avaliação, recrutamento e ingresso à carreira docente, por exemplo) à sua finalidade formativa (o desenvolvimento profissional dos professores e seu aprendizado ao longo da carreira). Essas políticas partem do pressuposto comum de que o efeito-professor é um componente essencial da construção do efeito-escola, assim como indicado por estudos que denotam forte correlação da qualidade dos professores com melhores rendimentos acadêmicos dos alunos (BRESSOUX, 1994; LOUZANO et al., 2010; RIVKIN; HANUSHEK; KAIN, 2005; SANDERS; RIVERS, 1996; HAMMOND, 2000; SOARES, 2005).

Para Gatti e Barretto (2009, p. 252), a falta de clareza a respeito de um perfil profissional de professor esperado sublinha a pertinência de investigações sobre “os

conhecimentos que estão na base da docência fomentando o debate sobre esta ação de forma mais assertiva e delimitada” a partir do trabalho realizado no cotidiano. Internacionalmente, *standards* ou “padrões” de atuação docente foram implementados na América do Norte nos Estados Unidos e no Canadá (Ontário), na Europa – Alemanha, Portugal, Inglaterra, Escócia, Finlândia, Polônia –, na Oceania – Austrália e Nova Zelândia – e também na Ásia – Cingapura. Na América Latina o Chile, Colômbia, Argentina, Equador, Peru e México implementaram propostas nessa direção, conforme aponta pesquisa de Abruccio (2017).

No Brasil, as iniciativas nessa direção ainda são incipientes.

Metodologia

A metodologia proposta considerou a realização de entrevistas estruturadas com uma amostra formada por indivíduos detentores de capital acadêmico e/ou político no campo da formulação e implementação de políticas públicas educacionais no País. A composição da lista de nomes – realizada pelo Cenpec em conjunto com o Todos pela Educação – buscou contemplar representantes de seus áreas de atuação no campo educacional: i) pesquisadores, ii) gestores do terceiro setor (organizações da sociedade civil e do investimento social privado), iii) gestores e ex gestores públicos (secretários municipais e estaduais de educação, técnicos de secretarias e do Ministério da Educação), iv) membros e ex membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), v) gestores de instituições de ensino superior privado (IESPs), e vi) representantes de sindicatos de professores da educação básica. Buscou-se também contemplar pessoas que, presumia-se – devido ao conhecimento de seus perfis –, seriam favoráveis e contrárias à definição de referenciais de atuação docente.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uma amostra não-probabilística/intencional, que, embora não se constitua como representativa e que, portanto, não permita generalizações, evidencia os argumentos vigentes entre os agentes com

influência¹ nas políticas públicas educacionais no Brasil no momento da entrevista, ilustrando o debate público no País. Esses argumentos remetem à posição social dos entrevistados e possibilitam apreender tendências dos grupos a que pertencem no campo educacional, permitindo investigações futuras de maior abrangência e precisão².

De uma lista inicial com 67 nomes contatados, 55 foram entrevistados³. No Apêndice 2 são compartilhadas tabelas com a caracterização sociodemográfica da amostra. Alguns pontos dessa caracterização podem ser destacados:

- Predominância de faixa etária mais alta (24 têm mais de 61 anos e 18 entre 51 e 60 anos), o que indica tratar-se de pessoas mais experientes.
- Relativo equilíbrio entre mulheres (30) e homens (25).
- A maioria (35) reside no estado de São Paulo. Nos estados de Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul residem seis entrevistados em cada.
- Quase metade (24) tem formação inicial em Pedagogia, a graduação dos demais entrevistados é diversificada.
- São, majoritariamente, doutores (41). Há oito mestres.
- A maior parte (29) fez pós-graduação na área de Educação, seis em Administração e seis em Engenharia, Estatística ou Física.
- 40 têm experiência docente.

As entrevistas ocorreram entre agosto e outubro de 2017 de acordo com a preferência e disponibilidade dos sujeitos: presencialmente, por telefone ou por Skype. A

¹ Sobre o modo pelo qual tomadas de posição intelectuais expressam as posições dos agentes em determinada esfera social e suas relações, ver Bourdieu e Wacquant (1992).

² Os dados desta pesquisa podem ser cotejados com os resultados de enquete, realizada pelo Ibope, junto a professores da rede pública de ensino.

³ Da lista inicial, seis recusaram a entrevista, dois não retornaram aos contatos por e-mail e por telefone e quatro foram excluídos por indisponibilidade de agenda. Compreende-se que as razões das recusas das entrevistas são também um dado de pesquisa. Dois convidados recusaram participar da pesquisa por não querer se vincular a iniciativas do TPE; um entrevistado justificou a recusa por não se sentir apto a colaborar com a investigação, quando seu perfil seguramente confrontava esse argumento; outro convite foi recusado por considerar “obscuro” os objetivos da discussão sobre referenciais; outros dois justificaram a negativa por problemas de saúde; o sexto nome, por fim, apontou indisponibilidade de agenda.

duração foi, em média, de uma hora. Foram conduzidas por um grupo de três pesquisadoras com mestrado em Educação, supervisionadas pelo coordenador da investigação. Os entrevistados assinaram um termo de consentimento de participação na pesquisa que autorizava a gravação e uso do conteúdo e preservava sua identidade. Todos os áudios foram transcritos.

Foi elaborado um roteiro de entrevista estruturado⁴, que foi pré-testado e aplicado conforme a posição dos entrevistados: i) favoráveis; ii) favoráveis com ressalvas; iii) contrários. Inicialmente eram feitas questões gerais a respeito do acompanhamento do debate sobre referenciais de atuação docente; o que eles deveriam conter ou privilegiar em termos de conhecimentos e saberes; como deveriam ser organizados; quais as concepções de saber docente dos entrevistados; sugestões de modelos de referenciais; possíveis usos dos referenciais; e possíveis problemas em seu processo de elaboração e adoção no País. Finalizava-se a entrevista com uma breve caracterização sociodemográfica do informante, a fim de realizar a análise de correspondências múltiplas, como se verá mais adiante.

Conforme mostra a Tabela 1, a maior parte dos entrevistados (17) é pesquisador. Em seguida vem os gestores do terceiro setor, com 14, e os gestores e ex-gestores públicos, com 10. Membros e ex-membros do CNE foram sete e gestores de IESPs, seis. Por fim, houve um sindicalista.

Tabela 1 – Informantes por área de atuação

Área de atuação	Número
Pesquisadores	17
Gestores do terceiro setor	14
Gestores e ex públicos	10
Gestores do CNE	7
Gestores de faculdades privadas	6
Sindicalistas	1
Total	55

Fonte: elaboração própria.

⁴ O roteiro de entrevista está disponível no Apêndice 1. Vale destacar que sete pessoas solicitaram o roteiro da entrevista com antecedência, sendo que duas delas pareceram ter se preparado para a conversa.

Para subsidiar a análise das entrevistas foi criada uma planilha em Excel com as informações sociodemográficas dos respondentes e as sínteses de seus principais argumentos, produzidas por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). O processo envolveu repetidas leituras das transcrições das entrevistas a fim de criar categorias para realização da análise de correspondências múltiplas.

É importante frisar que, numa interação discursiva como uma entrevista, não é incomum que a explicitação dos argumentos tenda a assumir uma linha de exposição moderada, de acordo com uma coerência social ou com o que o entrevistado imagina que seu interlocutor espera de sua resposta. O entrevistado, ao responder as perguntas do roteiro, é colocado diante de um dilema entre uma censura e um interesse expressivo de dizer o que realmente pensa, como anunciado em Batista (2004). Os efeitos de censura e a violência simbólica presente nas relações entre pesquisadores e pesquisados são discutidos em Bourdieu (1979 e 1993). Esse fenômeno pode estar associado, no quadro de relações de força simbólica, ao reconhecimento dos indivíduos entrevistados sobre o valor atribuído ao objeto da pesquisa – no caso os referenciais –, supostamente defendido por organizações com poder ou prestígio, o que tende a autorizar um determinado discurso – geralmente favorável – a respeito do tema. Embora se tenha procurado atenuar – por meio de diferentes expedientes – as “relações de violência simbólica presentes, em geral, na coleta de dados em pesquisas de natureza sociológicas”, como já anunciava Batista (2004, p. 34).

Isso faz com que pontos de vista sejam atenuados ou apresentados de modo mais cuidadoso, matizando os posicionamentos. Tal constatação exigiu uma análise minuciosa do discurso dos entrevistados de modo a captar a essência de seus argumentos e posições para uma categorização fidedigna. Desse modo, a alocação em relação à posição não seguiu, em alguns casos, necessariamente, a informação declarada ou a retórica discursiva, mas foi categorizada a partir do que foi apreendido ao longo de toda a entrevista.

Outro detalhe digno de nota é que alguns entrevistados pareciam, em suas respostas, querer dialogar com os interlocutores da pesquisa – seja com seu financiador

(ou com as organizações de investimento social privado, de modo geral), seja com a organização responsável pela sua realização ou, ainda, com os próprios pesquisadores, supondo que eles adotavam determinada posição no debate, dando um tom combativo ou confessional às suas falas.

Concluída a análise das entrevistas com a categorização das informações sociodemográficas e dos argumentos apresentados, iniciou-se o tratamento estatístico dos dados, que teve como finalidade obter uma representação estruturada a respeito dos diversos pontos de vista presentes no campo educacional acerca da definição de referenciais de atuação docente. A metodologia utilizada foi a análise de correspondências múltiplas (ACM), técnica estatística empregada para dados qualitativos, cujo principal fundamento, segundo Benzécri et al. (1973, p. 6) é que “o modelo deve seguir os dados, não o inverso”. Por meio dessa técnica, correlações entre um grande número de dados são visualizadas espacialmente. Trata-se de uma técnica estatística multivariada que, diferentemente da análise estatística bivariada, que observa a correlação entre duas variáveis (renda e educação, por exemplo), apresenta uma síntese das principais correlações encontradas entre um número maior de variáveis e modalidades, trazendo a vantagem de não reduzir à atribuição de uma única variável aquilo que é resultado de um conjunto delas.

Na ACM a síntese das correlações é visualizada em termos espaciais, o que permite maior acuidade na visão de um determinado campo ou espaço social (BOURDIEU, 1979). A estrutura de correlações é encontrada a partir do cruzamento estatístico de um conjunto de variáveis escolhidas pelos pesquisadores, representando-as a partir de um sistema de eixos. Esta representação permite identificar nuvens de variáveis e de modalidades correlacionadas em função de sua variância estatística. A descrição dos resultados encontrados apoia-se em um conjunto de valores numéricos e a partir da observação das nuvens de pontos no espaço (LEBARON, 2006).

A categorização dos argumentos e das informações sociodemográficas dos entrevistados – utilizadas para situar sua posição social – culminou num processo de redução dos dados a *variáveis*, discriminados, por sua vez, em *modalidades*, determinados de acordo com o objeto e as perguntas da investigação. Essas variáveis e

modalidades foram a base da reconstrução do espaço dos pontos de vista dos entrevistados pela técnica de análise de correspondências múltiplas. O percurso metodológico de análise dos dados pode ser ilustrado como na Figura 1.

Figura 1 – Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

As variáveis, de acordo com a técnica da análise de correspondências múltiplas, foram definidas em dois grupos: ativas e ilustrativas. Nas variáveis ativas as correlações definem o espaço das opiniões ou tomadas de posição em relação ao debate. Já as variáveis ilustrativas são projetadas sobre o espaço construído a partir da variância estatística das variáveis ativas, para explicar a relação entre elas.

Nesta pesquisa as variáveis ativas foram consideradas as variáveis de opinião e as ilustrativas as variáveis sociodemográficas. As variáveis foram definidas mediante a realização de vários testes a fim de construir de forma fidedigna o “espaço das opiniões sobre os referenciais”. Na etapa de testagem algumas variáveis foram excluídas, dada a sua fraca contribuição estatística na análise (como no caso do sexo, experiência docente, escolaridade da mãe e da avó, área e instituição que cursou a pós-graduação, entre outras). Nos quadros 1 e 2 estão compartilhadas as variáveis ativas e as variáveis ilustrativas selecionadas, respectivamente.

Quadro 1 - Variáveis ativas e suas modalidades⁵

Variáveis ativas	Modalidades
Posição acerca da definição de referenciais	1. Favoráveis a referenciais menos estruturados (referentes ou diretrizes) 2. Favoráveis a referenciais mais estruturados 3. Contrários a referenciais

⁵ Um quadro descritivo das variáveis e modalidades ativas encontra-se disponível no Apêndice 4.

Variáveis ativas	Modalidades
Foco da justificativa à posição sobre referentes, padrões ou diretrizes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há outras políticas prioritárias 2. Já existem Diretrizes 3. Melhora a formação professor 4. Melhora a qualidade educação 5. Melhora a qualidade ensino 6. Serve lógica da gestão de resultados
Ênfase da concepção de saber docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ênfase na dimensão contextual 2. Ênfase na dimensão técnica 3. Ênfase na dimensão didática
Uso em planos de carreira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorável ao uso em planos de carreira 2. Depende do uso para plano de carreiras
Uso para avaliação docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorável ao uso em avaliação docente 2. Depende do uso para avaliação docente
Uso para bonificação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorável ao uso em uso para bonificação 2. Depende do uso para bonificação
Comparação com outras profissões (categoria espontânea)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Protocolos médicos 2. Treinamento esportista 3. Protocolos médicos e treinamento esportista

Fonte: elaboração própria.

Quadro 2 - Variáveis ilustrativas e suas modalidades

Variáveis	Modalidades
Faixa de idade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maiores de 61 anos 2. Entre 51 e 60 anos 3. Até 50 anos
Área de atuação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestores do Conselho Nacional de Educação (CNE) 2. Gestores de Instituições de Ensino Superior privadas (IESP) 3. Gestores públicos 4. Pesquisadores 5. Sindicalistas 6. Gestores do terceiro setor

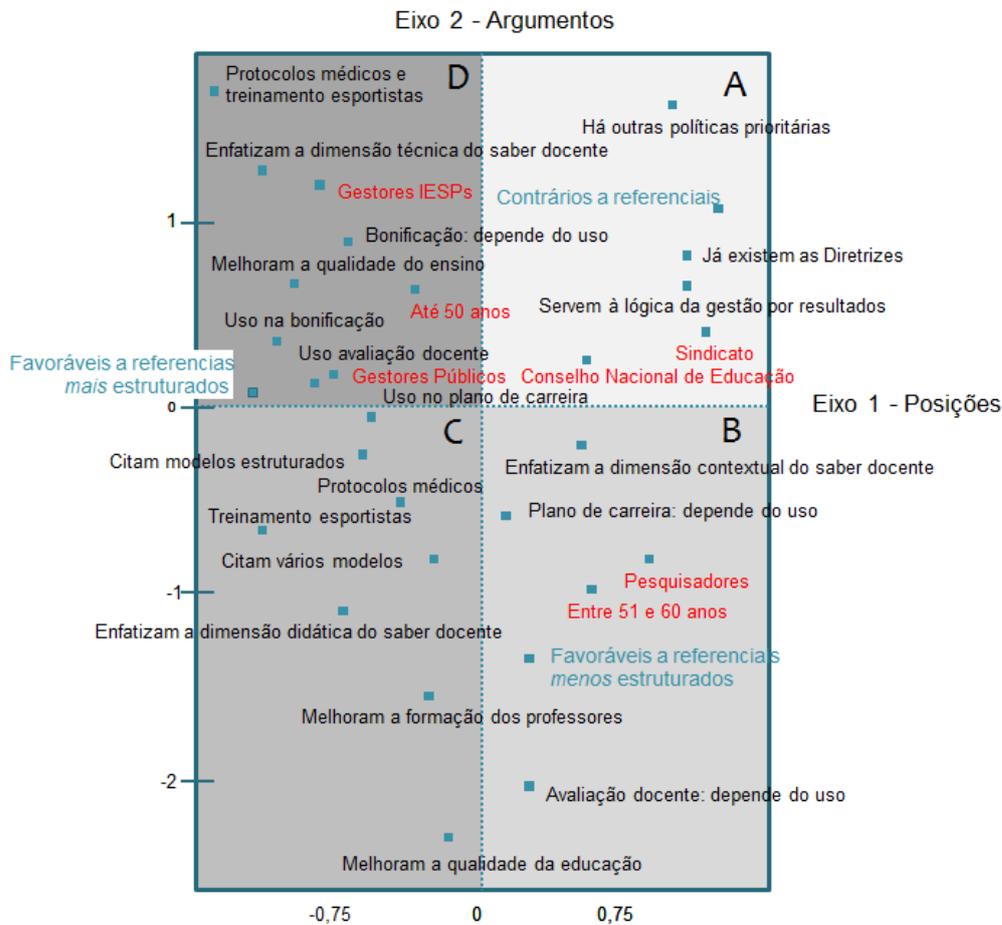
Fonte: elaboração própria.

Resultados: as posições em relação à definição de referenciais de atuação docente

Como exposto acima, a ACM correlaciona estatisticamente o conjunto de modalidades selecionadas e as representa visualmente por meio de uma nuvem de

modalidades, que é constituída pelo cruzamento entre dois eixos e pelas próprias relações entre as modalidades. Assim, apreendem-se sempre posições relativas a outras: no caso da pesquisa, opiniões e pontos de vista a respeito de referencias de atuação docente em relação a outros pontos de vista. A Figura 2 mostra o resultado obtido por meio dessa análise.

Figura 2 – Mapa das variáveis ativas e ilustrativas

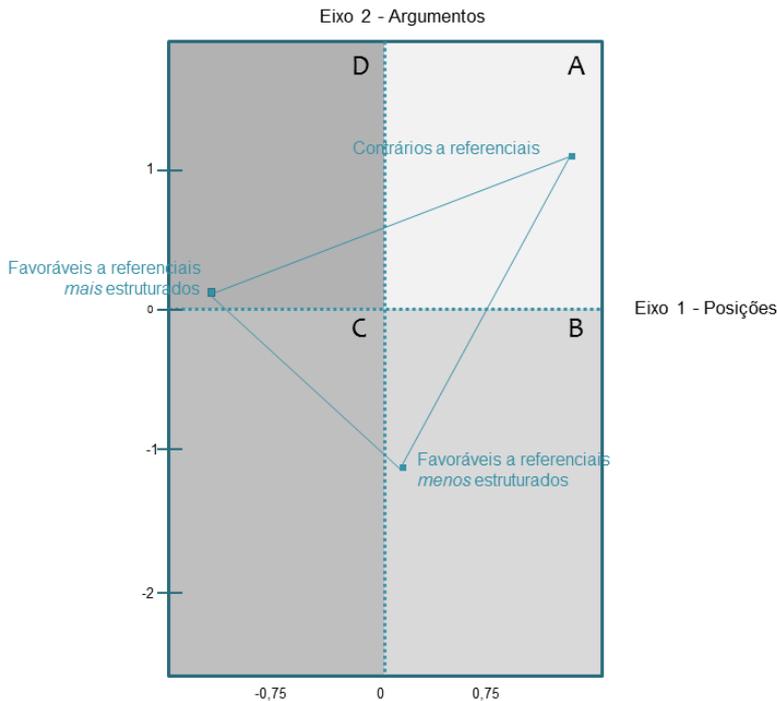


Fonte: elaboração própria.

A imagem representa visualmente as correlações das modalidades por intermédio das distâncias relativas que as separam num formato nuvem, que será explorado em cada

quadrante do mapa. Antes, porém, é preciso compreender a disposição das informações no mapa. Para tanto, observemos a Figura 3.

Figura 3 – Mapa das posições em relação aos referenciais



Fonte: elaboração própria.

Os dois primeiros eixos são os mais importantes para a composição do espaço. O eixo 1 é formado pelas posições em relação aos referenciais. Marca a oposição entre os favoráveis a referenciais *mais* estruturados (lado esquerdo do mapa) e os favoráveis a referenciais *menos* estruturados e os totalmente contrários (lado direito). Essa oposição é a que apresenta a maior dispersão na amostra – maior variância estatística –, como é possível verificar no triângulo desenhado na imagem. Já o eixo 2 expressa os argumentos em relação aos referenciais e suas nuances e também é definido pelas modalidades que medem a apreensão aos usos que podem ser feitos dos referenciais. Nele, a oposição do

primeiro eixo reaparece, reforçando a polarização do debate, podendo ser considerado o eixo da nuance do debate⁶.

Na Figura 3 estão representadas espacialmente três grandes posições em relação aos referenciais: em sentido horário, (i) no quadrante A, estão os contrários a referenciais, (ii) no quadrante B os favoráveis a referenciais *menos* estruturados e (iii) no D – muito próximo ao C – os favoráveis a referenciais *mais* estruturados. Vale destacar que o agrupamento do quadrante B pode dialogar tanto com o quadrante A como com o quadrante C, mas dificilmente conversa com o quadrante D, revelando uma oposição.

A seguir, serão descritos os quadrantes.

Contrários a referenciais

Figura 4 – Quadrante A: contrários a referenciais



Fonte: elaboração própria.

O quadrante A (vide Figura 4) agrupa os indivíduos contrários (14/55) a referenciais de atuação docente no Brasil. Em geral, esse grupo defende que a atuação docente possui um alto grau de complexidade e dependência de contextos, não podendo

⁶ Os coeficientes disponíveis nos Apêndices 5 e 6 permitem verificar a correlação de cada variável ativa e ilustrativa, assim como a correlação de cada uma de suas modalidades em relação ao eixo 1 e ao eixo 2. Em geral, em uma análise de correspondências múltiplas, a partir de um coeficiente de correlação acima de 0,40 pode ser considerada uma correlação forte.

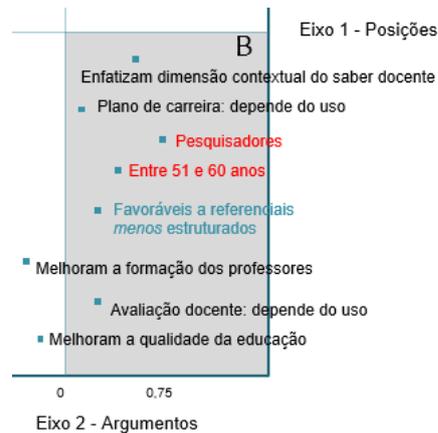
ser reduzida a uma “lista” de conhecimentos e ações que limitariam a autonomia do professor e da escola. Desse modo, referenciais terminariam por padronizar ou uniformizar a ação docente, impedindo que sejam dadas respostas adequadas às necessidades e que se alcancem as finalidades educativas. A busca de uniformização seria parte de uma lógica que vem orientando as políticas nacionais e internacionais, baseada na gestão por resultados, em que a avaliação ocupa um papel central. Este modelo de gestão, caracterizado por uma concepção gerencialista, tenderia à responsabilização dos professores e a políticas de bonificação docente. O debate, presidido por essa lógica, seria marcado por uma forte identificação dessa política com modelos de avaliação externa, classificatória e punitiva, por isso a recusa a esses desdobramentos. Para esse grupo os referenciais *servem à lógica da gestão por resultados*.

Dois outros grupos de argumentos são vigentes entre os contrários: para alguns, a discussão mesma é desnecessária, pois (i) *já existem as Diretrizes* para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (Resolução n. 2 do CNE, 2015), discurso que vem, sobretudo, de membros do próprio Conselho, ou (ii) *há outras políticas* prioritárias, que colocam esse debate num plano secundário, com argumentos de dupla natureza – (a) que é preciso melhorar as condições de trabalho do professor e (b) a dependência da definição e implementação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Para alguns entrevistados os referenciais podem ser utilizados na constituição de uma base para a formação de professores, vinculada à base dos alunos.

Relacionam-se com os argumentos e com as posições sociais deste grupo de contrários, especialmente, gestores do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o entrevistado que atua no sindicato, seguidos pelos pesquisadores.

Favoráveis a referenciais *menos* estruturados

Figura 5 – Quadrante B: favoráveis a referenciais *menos* estruturados



Fonte: elaboração própria.

No quadrante B (vide Figura 5) concentram-se os favoráveis a referenciais *menos* estruturados (17), categoria que pode ser desmembrada em dois grupos. O primeiro, favoráveis a *Referentes* (15) de atuação docente, entendem os referentes como algo menos estruturado, mais geral, em nível nacional, podendo ser detalhado em nível dos municípios. Seriam como um mapa ou guia que daria direcionamento e balizas para a atuação docente. O segundo, favoráveis a *Diretrizes* (2) nacionais que comportariam grau ainda maior de generalidade, seguiriam esse formato e trariam princípios ou orientações gerais para a atuação docente.

Algumas justificativas dos argumentos se mostraram não muito discriminadoras, como o argumento de que referenciais *melhorariam a formação dos professores*. Outra justificativa que marca esse quadrante, e que está diretamente relacionada com a primeira, é a de que referenciais *melhorariam a qualidade da educação*, argumento que pode ser desmembrado em dois: (i) quando utilizado retoricamente num discurso genérico ou (ii) quando se refere a uma melhoria da aprendizagem do aluno como forma de melhorar a educação.

[...] eu acho que com essa clareza de referenciais, a gente sabe exatamente o que a gente precisa conquistar na educação brasileira... eu acho que a gente não pode manter uma situação em que o professor é abandonado pela sociedade, abandonado pelas universidades. A maioria delas privada que olha pra aquele estudante de pedagogia, de licenciatura por produção e faz o pior possível e entrega qualquer coisa pros alunos. E é uma irresponsabilidade com os alunos que estão na educação básica. Eu acho que dar clareza daquilo que a gente tem que garantir como país na formação do professor, eu acho que é essencial pra gente apoiar o professor e apoiar o que está na educação básica [entrevistado].

A pesquisa constatou uma forte associação entre a tomada de posição dos indivíduos e a concepção de saber docente que é enfatizada durante as entrevistas. Neste grupo do quadrante B admite-se uma política de referenciais *desde que* sejam mais genéricos e levem em conta a complexidade da atividade docente e a *dimensão contextual* do saber docente, evitando assim a uniformização e a padronização (pois o grau de generalização aumenta de referentes para diretrizes). “O saber das salas de aula é um saber composto daquilo que o professor traz, daquilo que o professor sabe na sua complexidade com aquilo que os estudantes trazem na complexidade das suas vidas cotidianas”, afirmou um entrevistado, por exemplo. Entende-se que o trabalho do professor não seria de natureza exaustiva e que, portanto, o docente precisa considerar os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais nas respostas aos desafios com os quais se depara no cotidiano da sala de aula, que não são previsíveis. Por essa razão a atuação docente careceria de autonomia e referenciais mais estruturados poderiam limitar a atuação dos profissionais.

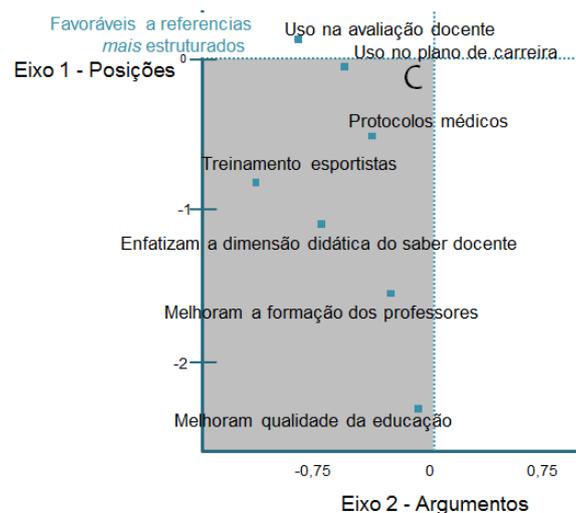
O princípio contextual que fundamenta a posição deste grupo relativiza também os tipos de uso admitidos dos referenciais. O *uso em planos de carreira depende* de alguns requisitos (que os professores tenham autonomia para definir seus próprios percursos formativos; considere as fases de desenvolvimento profissional dos professores; não responsabilize/ culpabilize os professores). Já o *uso na avaliação docente depende* de algumas ressalvas (desde que: seja usada para identificar lacunas formativas e possa supri-las; sirva à autoavaliação docente; não seja punitiva; seja acordada com os professores).

Nota-se, de maneira geral, que a adesão aos referenciais diminui à medida que eles são relacionados a políticas de alto impacto (*high stakes*), sanções ou recompensas em decorrência do alcance de resultados, como bonificação em função de metas, por exemplo.

Relacionam-se com os argumentos e com as posições sociais aqui expressas, especialmente, pesquisadores, indivíduos entre 51 e 60 anos de idade pós-graduados em Educação, alguns formados na Europa.

Favoráveis a referenciais *mais* estruturados – ênfase na dimensão didática do saber docente

Figura 6 – Quadrante C: favoráveis a referenciais *mais* estruturados – ênfase na dimensão didática do saber docente



Fonte: elaboração própria.

No Quadrante C (vide Figura 6) estão os favoráveis a referenciais *mais* estruturados

Nesse quadrante há uma convergência entre os argumentos dos indivíduos que se posicionam favoráveis a referenciais mais e menos estruturados: ambos justificam suas posições pela contribuição dos referenciais na melhoria da qualidade da educação e da

formação dos professores. Entretanto, nota-se, no grupo C, uma ênfase na *dimensão didática* do saber docente, traduzida na preocupação com a transposição didática dos conhecimentos teóricos para os alunos, ou seja, como ensinar. Está relacionada com questões de cunho pedagógico ligadas à aquisição de conhecimentos.

De modo espontâneo, alguns entrevistados citaram ocupações em comparação com a profissão docente a fim de reforçar seus argumentos. Neste grupo, reforçando o caráter prático que norteia a tomada de posição no seu interior, foram feitas comparações com *treinamento de esportistas*, pela natureza de repetição e exercício, assim como pianistas, bailarinos, sapateiros, marceneiros.

Quem dança balé sabe que tem o [movimento] plié e todos aqueles movimentos da dança. Então você treina aqueles movimentos e as pessoas discutem: 'não, esse está com defeito; está meio torto [...] movimentos de balé você descreve e treina. Depois que você é bom, você faz o que você quer [Entrevistado].

Há também nos argumentos uma dimensão identitária importante de ser destacada, que considera que é no fazer cotidiano que se constitui o profissional docente.

Quando você vai formar o marceneiro você não forja a identidade do marceneiro em uma aula. Você ensina marcenaria para ele, no dia que ele faz uma gaveta que abre, fecha e não trava, não tem folga, aí ele formou a identidade dele, nesse momento. Ele atingiu um padrão de excelência que é aceito pelos pares [Entrevistado].

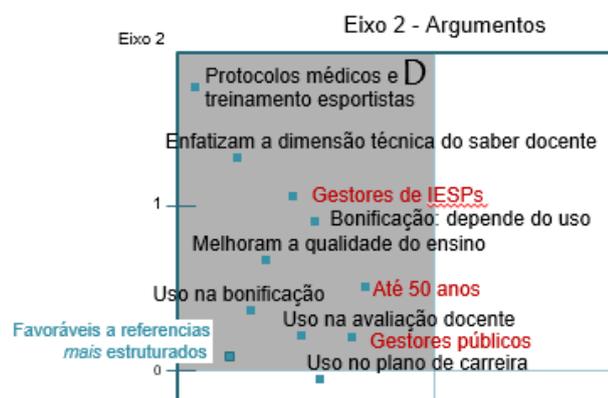
A profissão docente também foi comparada a outras, como engenheiros e arquitetos, citadas por seu caráter "mão na massa". A ênfase nessa dimensão salienta a importância do domínio de certos procedimentos para o bom exercício da prática profissional.

Outro tipo de comparação foi categorizada como *protocolos médicos*, pela recorrente menção aos protocolos utilizados em profissões como médicos, pilotos e psicólogos. Tais ocupações exigiriam o conhecimento de determinadas competências e o desenvolvimento de habilidades específicas, ressaltando a importância da preparação e do domínio da técnica profissional, que pode ser desenvolvido por meio de exercícios práticos institucionalizados, como residência médica ou controle de horas de voo, por exemplo.

Nesse grupo, constituído essencialmente por gestores do terceiro setor, encontra-se, ainda, uma aproximação entre os que são favoráveis ao *uso dos referenciais em planos de carreira e na avaliação docente*. Defendem, portanto, a progressão meritocrática na carreira – e não apenas pelo tempo de serviço –, desde que sejam seguidos critérios transparentes e concretizados em resultados – geralmente observáveis no desempenho dos alunos em testes padronizados aplicados em larga escala. Também estão de acordo com a avaliação docente para escolas e redes avaliarem a qualificação de seus profissionais como mecanismo de transparência do trabalho realizado, sob o argumento de que poderia ser utilizada para identificar lacunas formativas e orientar o desenvolvimento profissional dos docentes.

Favoráveis a referenciais *mais* estruturados – ênfase na dimensão técnica do saber docente

Figura 7 – Quadrante D: favoráveis a referenciais *mais* estruturados – ênfase na dimensão técnica do saber docente



Fonte: elaboração própria.

O quadrante D (Figura 7) reúne os favoráveis a referenciais *mais* estruturados – ênfase na dimensão técnica do saber docente. No espaço das posições este é o grupo que mais se opõe aos “contrários”. Suas justificativas são que quanto mais se tem uma “lista” clara de procedimentos, conhecimentos e mesmo “técnicas”, mais se caminha para o

reconhecimento e fortalecimento da profissionalização docente. Prefere-se que os referenciais sejam mais estruturados e detalhados, tornando possível a origem de protocolos de atuação.

A ênfase da concepção de saber docente para esses indivíduos recai sobre a *dimensão técnica*, ou seja, no domínio de um conjunto de procedimentos eficazes para o aprendizado do aluno. O principal argumento de defesa para a definição de referenciais mais estruturados é que eles *melhorariam a qualidade do ensino* e, conseqüentemente, a melhoria do aprendizado dos alunos.

Eu acho que o desempenho do professor tem que ser visto no resultado do seu trabalho [...] o resultado do desempenho do professor se vê pelo desempenho dos seus estudantes. Se uma alfabetizadora alfabetizou você sabe disso no desempenho de seus alunos e não por uma prova que ela fez [...] Você só julga o profissional pelo resultado do seu trabalho [Entrevistado].

Este grupo também é marcado pela admissão dos diversos tipos de uso dos referenciais, desde (i) o uso em planos de carreira, como forma de estimular o desenvolvimento profissional via progressão salarial –; (ii) à avaliação docente pautada nos resultados de aprendizagem dos alunos –; e (iii) uso na bonificação docente como mecanismo de incentivo, embora dentro deste mesmo grupo que defende haja ressalvas quanto ao caráter competitivo que recursos dessa natureza promovem. Os dois últimos aspectos são, justamente, os principais pontos criticados pelos “contrários”.

As duas áreas de atuação mais correlacionadas com a aceitação dos referenciais mais estruturados são a i) dos *gestores de instituições de ensino superior privadas*, que defendem de maneira mais intensa e são favoráveis aos três tipos de uso (bonificação, avaliação docente, carreira) e ii) os *gestores públicos*, que se colocam de maneira mais moderada. Podemos verificar, também, que os entrevistados mais jovens da amostra, presentes na modalidade *menos de 50 anos* apresenta uma correlação significativa com o eixo 1, sendo mais favoráveis a referenciais mais estruturados, o que nos remete à uma questão geracional.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa evidenciam uma forte correlação entre as tomadas de posição dos entrevistados em relação à definição e uso de referenciais de atuação docente no Brasil com seus dados sociodemográficos – especialmente a área de atuação – e seus pontos de vista sobre o mundo social e, conseqüentemente, sobre a educação, de modo mais abrangente.

A análise das posições sociais dos entrevistados pelos quadrantes mostra, em suma, uma oposição entre os gestores de instituições de ensino superior privadas (quadrante D) e os membros do CNE e o representante do sindicato (quadrante A). Ambos os grupos são os que menos nuançam sua adesão à proposta dos referentes: o primeiro é favorável aos três tipos de uso (bonificação, avaliação docente, carreira) e o segundo é contrário independentemente dos usos que possam ser feitos dos referentes. Possuem, portanto, as posições mais extremas no espaço de opiniões. Oposição semelhante pode ser encontrada entre os indivíduos que apresentam concepção contextual do saber docente (quadrante B) e os que enfatizam a dimensão técnica (quadrante D), já que a recusa a protocolos de atuação é muito forte. Nota-se, ainda, uma distribuição maior na opinião dos que atuam no terceiro setor, com favoráveis e contrários mais dispersos.

Outro destaque da pesquisa diz respeito à concepção de saber docente – tanto da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) como dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais – e a noção ou dimensão de sua complexidade. A dimensão do conhecimento profissional do professor compreende a aquisição de diferentes saberes que subsidiam a sua prática escolar. Todavia, nas entrevistas notou-se que, por vezes, alguns pontos de vista tendiam a ser parciais, demandando, assim, uma integração, entre as dimensões *técnica, contextual e didática (ou pedagógica)* do saber docente, por exemplo. A atividade docente sendo dinâmica e complexa como é, requer, portanto, a combinação e aproximação dessas dimensões e não a fragmentação delas.

Uma das preocupações colocadas pelos indivíduos que participaram da pesquisa foi a ilegitimidade do atual governo federal para a promoção de avanços na pauta dos

referentes. Pauta esta que, aliás, necessita ser mais bem especificada, principalmente em dois aspectos:

- i) A clareza do que se entende por referenciais de atuação docente. O conhecimento de experiências – nacionais e internacionais – de referenciais não é partilhado entre muitos dos indivíduos selecionados por critérios que supunham maior proximidade com esta temática, sugerindo a necessidade de um esforço de difusão de seu significado.
- ii) Desdobramento do primeiro, se traduz na compreensão de possíveis usos dos referenciais em políticas públicas de alto impacto, como avaliação e bonificação docente. Como resultado, reativamente, há uma recusa a referenciais nesses moldes. Isso torna importante definir, com transparência, a que serviriam, condição *sine qua non* para a tomada de posição em relação a políticas de referenciais.

Essas lacunas representadas pelos dois aspectos acima conduziram a uma vinculação quase automática dos referenciais com a avaliação docente, negada por suas características potencialmente classificatórias e punitivas, de acordo com a lógica de gestão por resultados, o que tenderia à responsabilização dos professores e à políticas de bonificação docente, ao que os entrevistados são, majoritariamente, contra.

Outro entrave no debate é a percepção de outras prioridades na agenda pública, posição compartilhada mesmo entre alguns entrevistados favoráveis à definição de referenciais de atuação docente. Isso torna necessário indicar, com maior nitidez, as razões de esse tema ser prioritário em detrimento ou em dependência de outras políticas que se encontram em implementação, como por exemplo, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ou, ainda, políticas a serem formuladas, como a melhoria das condições de trabalho.

A pesquisa suscitou também alertas sobre a consideração da legislação já existente no processo de elaboração de referenciais no País, como as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Resolução N. 2 de 2015), sublinhando o imperativo diálogo entre os referenciais e os documentos legais que regem a formação dos professores brasileiros.

É importante salientar que, de maneira geral, os referenciais são percebidos com potencial de contribuir para a melhoria da formação docente e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino e da educação. A receptividade a uma política dessa natureza tende a ser mais ampla quanto maior o seu caráter formativo e orientador para o conjunto dos professores em vários níveis (inicial e em serviço), marcando uma dimensão de valorização e reconhecimento profissional desta profissão. Imprimir um tom de gestão democrática a esta política parece ser uma forma de superar resistências devido a possíveis usos dos referenciais em avaliação, destacando, assim, a profissionalização docente e a autonomia dos professores e das escolas.

Bibliografia

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1977.

BATISTA, A. A. G. O processo de escolha de livros: o que dizem os professores?. In: **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. BATISTA, A. A. G., VAL, M. G. C. (Orgs.) belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BENZÉCRI, J. P. et al. **I. L'analyse des données; II. L'analyse des correspondances**. Paris: Dunod, 1973.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, P. **La Distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 1979.

_____. **La misère du monde**. Paris, Éd. Du Seuil, 1993.

_____.; WACQUANT, L. J. D. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

BRESSOUX, P. Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres]. **Revue française de pédagogie**, v. 108, p. 91-137, 1994.

CAMPBELL, D. T. **Assessing the impact f planned social change**. Hanover, NH: The public Affairs Center, Dartmouth College, December, 1976.

CASTILLO ARREDONDO, S.; CABRERIZO DIAGO, J. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: IBPEX, São Paulo: Unesp, 2009. 584 p.

CATANI, A. M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo**. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp, 28 fevereiro a 01 março 2011, Campinas.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). Brasília: Unesco, 2011. 300 p.

HAMMOND, L. Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. **Education Policy Analysis Archives**, v. 8, n. 1, 2000.

LEBARON, F. **L'enquête quantitative en sciences sociales**. Paris, Dunod, 2006, 196p.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor?: atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

NEVO, D. Evaluation in education. In: SHAW, Ian F.; GREENE, Jennifer C.; MARK, Malvin M. (Ed.). **Handbook of evaluation**: London: Sage, 2006. p. 441-460.

RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F. Teachers, schools, and academic achievement. **Econometrica**, v. 73, n. 2, p. 417-458, Mar. 2005. SANDERS, W.; RIVERS, J. **Cumulative and residua effects of teachers on future student academic achievement**: research progress report. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1996.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: Alberto de Mello e Souza. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 174-204.

Apêndices

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista

Informações sobre a entrevista

Entrevistado:

Local:

Data:

Entrevistador:

Transcritor:

Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer seu ponto de vista sobre duas questões relacionadas, ambas ligadas à atuação docente:

I. Qual é o seu ponto de vista sobre a construção de *standards* ou padrões docentes, ou de parâmetros ou referentes da atuação docente, ou seja, sobre a definição de determinados tipos de conhecimentos, atitudes e mesmo valores desejáveis à ação docente?

II. Segunda questão central da entrevista: qual é o seu ponto de vista sobre possíveis usos desses referentes, em políticas públicas?

Questões gerais

1. Está ou não a par da discussão sobre estabelecimento desses parâmetros?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
2. Qual termo prefere utilizar: Referentes ou padrões/parâmetros?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
3. Está ou não de acordo com a realização dessa discussão? Por quê?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
4. Seria a favor ou contra o estabelecimento de padrões ou referentes? Por quê?	Favor <input type="checkbox"/> Contra <input type="checkbox"/>

Caso seja favorável ou favorável sob certas condições:

5. Que usos você considera que os referentes deveriam ou não ter?	Sim	Não
5.1. Orientação da formação inicial	()	()

5.2. Orientação da formação continuada	()	()
5.3. Planos de carreira: progressão e valorização	()	()
5.4. Desenvolvimento profissional	()	()
5.5. Concursos	()	()
5.6. Certificação	()	()
5.7. Avaliação externa docente	()	()
5.8. Bonificação	()	()
5.9. Avaliação institucional	()	()
5.10. Avaliação de cursos de formação superior	()	()
5.11. Outros usos; especificar	()	()

6. Em que nível os referentes ou padrões deveriam ser estabelecidos?

- () Nacional
 () Estadual
 () Municipal
 () Escolar

7. Deveria contemplar as diversas etapas da Educação Básica?

8. O que deveria conter? O que deveria privilegiar em termos de conhecimentos e saberes?

9. Para alguns pesquisadores da atividade docente, o saber dos professores seria de tal natureza e complexidade que não permitiria sua tradução em padrões ou standards. O que você pensa a respeito?

10. Como deveria ser o processo de elaboração? Quem deveria liderar, participar e como?

11. Você teria sugestões quanto a modelos de padrões ou de referentes de atuação docente? Se sim, quais?

12. Você defende que essa definição deveria constituir uma política pública própria? Ou deveria ser introduzida no interior de outra política mais ampla (exemplo: avaliação de cursos, Enade)?

13. Em sua opinião, quais os principais problemas que haveria no processo de elaboração e adoção desses referentes no País?

14. Como você apresentaria uma síntese de sua posição?

Caso seja completamente desfavorável:

15. Em sua opinião, quais os principais problemas que haveria no processo de elaboração e adoção desses referentes no país?

16. Em sua opinião, o que deveria ser prioritário em termos de políticas públicas para garantir uma boa formação de professores de Educação Básica no Brasil e a valorização da carreira?
17. Para alguns pesquisadores da atividade docente, o saber dos professores seria de tal natureza e complexidade que não permitiria sua tradução em padrões ou *standards*. O que você pensa a respeito?
18. Você é contrário a que tipo de usos dos referentes/parâmetros de atuação docente? (ver listagem na questão 5).
19. Como você apresentaria uma síntese de sua posição?

Caracterização do informante:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">20. Data de nascimento: ____/____/____21. Sexo: Feminino ____ Masculino ____22. Data da primeira graduação:23. Qual a primeira graduação:24. Data da pós-graduação mais alta:25. Qual pós-graduação mais alta:26. Se atuou como professor da educação básica:27. Tempo de atuação como professor da educação básica:28. Se atuou como formador de professor da educação básica:29. Tempo de atuação como formador de professor da educação básica:30. Escolaridade da mãe:31. Escolaridade da avó materna: |
|---|

Apêndice 2 – Tabelas de caracterização sócio demográfica da amostra

Tabela 1 - Informantes por faixa de idade	
Faixas de idade	Número
Mais de 61 anos	24
Entre 51 e 60 anos	18
Até 50 anos	11
Não informado	2
Total	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2 - Informantes por sexo	
Sexo	Número
Feminino	30
Masculino	25
Total	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 3 - Informantes por naturalidade	
Naturalidade	Número
São Paulo capital	21
Capitais outros estados	11
Interior outros estados	11
Interior São Paulo	10
Exterior	2
Total	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 4 - Informantes por estado de residência	
Estado	Número
São Paulo	35
Minas Gerais	6
Goiás	3
Rio de Janeiro	2
Rio Grande do Sul	2
Distrito Federal	1
Paraná	1
Ceará	1
Santa Catarina	1
Bahia	1

Amazonas	1
Pernambuco	1
Total	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 5 - Informantes por área da primeira graduação

Primeira graduação	Número
Pedagogos	26
Filósofos, historiadores e cientistas sociais	13
Engenheiros, físicos e matemáticos	9
Administradores e economistas	7
Total	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 6 - Informantes por tempo desde a realização da primeira graduação

Faixas de tempo (em anos)	Número
Mais de 40	18
30-39	16
20-29	9
14-21	5
35-42	2
21-28	1
40-49	1
Não informado	3
Total	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 7 - Informantes por pós-graduação cursada

Pós-graduação	Número
Doutor	41
Mestre	8
Não fez pós-graduação	6
Total	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 8 - Informantes por área de pós-graduação cursada

Área	Número
Educação	29
Ciências Humanas e Sociais	8

Administração	6
Engenharia, Estatística, Física	6
Não se aplica	6
Total	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 9 - Informantes por instituição onde cursou a pós-graduação

Instituição	Número
Instituições dos EUA	7
Instituições da Europa	7
FGV/INSPER	3
PUC/Mackenzie	9
Universidades estaduais paulistas	16
Universidades federais	7
Total	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 10 - Informantes por experiência docente

Experiência docente	Número
Sim	40
Não	15
Total	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 11 - Informantes por escolaridade da mãe

Escolaridade da mãe	Número
Ensino Fundamental	21
Ensino Médio	22
Ensino Superior ou pós-graduação	9
Sem escolaridade	3
Total	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 12 - Informantes por escolaridade da avó materna

Escolaridade da avó	Número
Ensino Fundamental	25
Sem escolaridade	16
Ensino Médio	9
Não informado	4
Pós-graduação	1
Total	55

Fonte: elaboração própria.

Apêndice 3 – Tabelas de descrição dos dados

Tabela 13 - Posição em relação à referentes, padrões e diretrizes

Favorável a padrões	25
Favorável a referentes	15
Contrários a referenciais	13
Favorável a diretrizes	2
Total	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 14 - Entrevistados por justificativa em relação à posição ao debate

Justificativa	Posição				Total
	Referentes são necessários	Debate é dispensável	Lógica da gestão por resultados orientará o debate	Não informado	
Contrários ao debate	0	5	7	0	12
Favorável ao debate	34	0	0	0	35
Favoráveis com ressalvas	1	6	0	0	7
Não informado	0	0	0	1	1
Total	36	11	7	1	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 15 - Entrevistados por posição em relação à definição de referenciais e em relação ao debate

Posição em relação à definição de referenciais	Posição em relação ao debate				Total
	Favorável ao debate	Contrários ao debate	Favoráveis ao debate com ressalvas	Não informado	
Favoráveis a padrões	20	0	5	0	25
Favoráveis a referentes	13	0	1	1	15
Contrários a referenciais	1	12	0	0	13
Favoráveis a diretrizes	1	0	1	0	2
Total	35	12	7	1	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 16 - Entrevistados por justificativa dada à posição em relação à definição de referenciais

Posição	Há outras políticas prioritárias	Já existem as Diretrizes (Resolução n. 2)	Melhora a formação dos professores	Melhora a qualidade da educação	Melhora a qualidade do ensino	Serve à lógica de gestão por resultados	Total
Contrários a referentes, padrões e diretrizes	1	4	0	0	0	8	13

Favorável a Diretrizes	0	0	1	1	0	0	2
Favorável a padrões	0	0	17	3	5	0	25
Favorável a referentes	0	0	11	1	3	0	15
Total	1	4	29	5	8	8	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 17 - Entrevistados por opção a referentes, padrões e diretrizes por dimensão do saber docente enfatizada

Dimensões do saber docente	Contrários a referentes e padrões	Favoráveis a diretrizes	Favoráveis a padrões	Favoráveis a referentes	Total
Ênfase na dimensão didática	1	0	9	2	12
Ênfase na dimensão técnica	1	0	11	0	11
Ênfase na dimensão contextual	11	2	5	13	31
Total	13	2	25	15	55

Fonte: elaboração própria.

Tabela 18 – Possíveis usos dos referenciais

Usos dos referenciais	Favorável ao uso	Depende do uso	Contrário ao uso	Contrários a referenciais
Formação inicial	52	1	0	2
Formação continuada	41	0	4	10
Plano de carreira	27	7	9	11
Concursos	37	3	3	11
Certificação	23	5	7	11
Avaliação docente	28	6	9	11
Avaliação institucional das escolas	34	5	1	11
Avaliação institucional das instituições de ensino superior	33	2	1	11
Avaliação de cursos formação superior [egressos]	37	3	0	11

Fonte: elaboração própria.

Apêndice 4 – Quadro de descrição das variáveis e modalidades ativas

Variáveis	Modalidades	Descrições
1. Posição acerca da definição de referenciais	1.1 Favoráveis a referenciais menos estruturados (referentes)	<ul style="list-style-type: none"> Referentes definem, no âmbito de políticas públicas, conhecimentos e/ou valores e/ou atitudes essenciais para uma atuação docente de qualidade, para fins de formação e avaliação. Constitui critérios pelos quais se pode compreender e ajuizar, em uma perspectiva eminentemente formativa, diferentes tipos de atividades que compõem o trabalho de professores (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016). São menos estruturados e detalhados a nível nacional. Podem ser mais detalhados no nível dos estados e municípios e, especialmente, pelas escolas.
	1.3 Favoráveis a referenciais menos estruturados (diretrizes)	<ul style="list-style-type: none"> São orientações ou princípios gerais. Tem maior grau de generalidade do que os referentes. Faz referência às Diretrizes Nacionais de Formação de Professores – Resolução nº 2 do CNE.
	1.2 Favoráveis a referenciais mais estruturados (padrões)	<ul style="list-style-type: none"> São mais estruturados e detalhados a nível nacional. Podem gerar protocolos e materiais de formação. Devem se tornar um modelo ou exemplo a ser seguido. Instrumentos por meio dos quais são determinadas as formas como a atividade docente deveria ser executada.
	1.4 Contrários a referenciais	<p>Contra referenciais (padrões e referentes)</p> <ul style="list-style-type: none"> Limitaria a atuação docente Resultaria na avaliação docente Há outras prioridades no momento
2. Foco da justificativa à posição sobre referentes, padrões ou diretrizes	2.1 Há outras políticas prioritárias	<ul style="list-style-type: none"> Atratividade e valorização da carreira docente (metas do Plano Nacional de Educação - PNE). Melhoria das condições de trabalho. Cumprimento do piso nacional. Aguardar a definição da Base Nacional Curricular Comum - BNCC. Atual contexto político é desfavorável.
	2.2 Já existem Diretrizes	<ul style="list-style-type: none"> Consideram os referenciais dispensáveis por entenderem que já existirem diretrizes, como as expressas na Resolução nº 2 do CNE.
	2.3 Melhora a formação professor	<ul style="list-style-type: none"> Contribui para a melhoria da formação docente. Eleva a qualidade dos cursos de licenciatura. Incentiva o desenvolvimento profissional do professor.
	2.4 Melhora a qualidade educação	<ul style="list-style-type: none"> Fortalece a profissionalização da docência, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.



	2.5 Melhora a qualidade ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Acredita que os referenciais possam garantir uma melhor qualidade do ensino, garantindo, assim à aprendizagem do aluno. • Parece ser uma concepção mais restrita aos aspectos relacionados à dimensão do ensino em detrimento de outros aspectos educacionais.
	2.6 Serve lógica da gestão de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Os referenciais tenderiam à avaliação do trabalho docente, à responsabilização e políticas de bonificação.
3. Ênfase da concepção de saber docente	3.1 Ênfase na dimensão contextual	<ul style="list-style-type: none"> • A atuação docente depende dos contextos sociais, econômicos e culturais. É complexa, dinâmica e, portanto, não exaustiva. • Preocupa-se com a diversidade nacional.
	3.2 Ênfase na dimensão técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Admite que o conhecimento docente pode ser explicitado num conjunto de regras, métodos e protocolos. • Acredita que o domínio do objeto de ensino gera, quase que automaticamente, a aprendizagem.
	3.3 Ênfase na dimensão didática	<ul style="list-style-type: none"> • A atuação docente requer domínio da teoria (o que ensinar) associada à transposição didática (como ensinar). • Está relacionada com questões de cunho pedagógico ligada à aquisição de conhecimentos. • Enfatiza a preocupação com os saberes relacionados à organização de aula e manejo de classe para um bom exercício da prática docente.
4. Uso em planos de carreira [progressão e valorização]	4.1 Favorável ao uso em planos de carreira	<ul style="list-style-type: none"> • Defende a progressão meritocrática na carreira docente, por meio de critérios claros e transparentes. • Progressão por resultados e não apenas pelo tempo de serviço.
	4.2 Depende do uso para plano de carreiras	<ul style="list-style-type: none"> • É favorável desde que: <ul style="list-style-type: none"> ○ O professor tenha autonomia para definir seu próprio percurso formativo. ○ Considere as fases de desenvolvimento profissional do professor. ○ Não traga riscos de responsabilização do professor.
	4.3 Contrário ao uso em planos de carreira	<ul style="list-style-type: none"> • É contrário por: <ul style="list-style-type: none"> ○ Impacta negativamente no desenvolvimento profissional. ○ Responsabilizar/ culpabilizar os professores. ○ Pela própria dificuldade operacional de objetivar os referenciais (menos estruturados) em critérios para a progressão.
	5.1 Favorável ao uso em avaliação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Para fins de diagnóstico das demandas formativas dos professores. • Para orientar o auto desenvolvimento profissional do docente. • Para escolas e redes avaliarem a qualificação de seus profissionais (contínua, desde o estágio probatório).



5. Uso para avaliação docente		<ul style="list-style-type: none"> • Para a transparência na prestação de contas do trabalho docente.
	5.2 Depende do uso para avaliação docente	<ul style="list-style-type: none"> • É favorável desde que: <ul style="list-style-type: none"> ○ Não seja uma avaliação punitiva e sirva à autoavaliação dos professores. ○ Possa ajudar na elaboração de respostas às lacunas formativas identificadas. ○ Seja consensuada com o professorado. ○ Possa ser usada para identificar professores tutores de seus pares.
	5.3 Contrário ao uso em avaliação docente	<ul style="list-style-type: none"> • É contrário por: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ter potencialmente um caráter punitivo e classificatório sem o fornecimento de condições ideais para o desenvolvimento do trabalho. ○ Ser considerada um equívoco pedagógico, pois se limitaria a um <i>check list</i> do que foi ou não atendido pelos professores.
6. Uso para bonificação	6.1 Favorável ao uso em bonificação	<ul style="list-style-type: none"> • Pelo reconhecimento do trabalho bem realizado. • Estimular o empenho do professor e a aprendizagem dos alunos.
	6.2 Depende do uso para bonificação	<ul style="list-style-type: none"> • É favorável desde que: <ul style="list-style-type: none"> • Seja aprovado pelos professores. • Não estimule a competição entre os docentes. • Considere as condições de trabalho.
	6.3 Contrário ao uso em bonificação	<ul style="list-style-type: none"> • É contrário por: <ul style="list-style-type: none"> ○ Considerar contraproducente, pois desestimula os professores. ○ Por ser injusto, pois não considera as condições de trabalho dos professores.
7. Comparação com outras profissões (categoria espontânea)	7.1 Protocolos médicos	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza a dimensão técnica da profissão docente. • Requerem o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. • Profissões mais citadas: médicos (7), pilotos (3) e psicólogos (1), que seguem protocolos bem-sucedidos.
	7.2 Treinamento esportista	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza a dimensão prática da profissão docente. • A profissão seria aperfeiçoada por meio de exercício, treinamento e repetição. • Profissões citadas: pianistas (1), bailarinos (1), sapateiros (1), marceneiros (1) que requerem exercício prático; e engenheiros (2) e arquitetos (1), por seu caráter prático "mão na massa".
	7.3 Protocolos médicos e treinamento esportista	<ul style="list-style-type: none"> • Admite a combinação da dimensão técnica e prática da profissão docente. • Comparam a docência com outras profissões que mesclam treinamento e protocolos.

Apêndice 5 – Correlações estatísticas das variáveis ativas

Tabela 19 – Variável posição em relação aos referenciais

Modalidades ativas	Eixo 1	Eixo 2
Contrários a referenciais	1,25	0,94
Favoráveis a diretrizes	0,77	-2,06
Favoráveis a padrões	-0,93	0,18
Favoráveis a referentes	0,22	-0,89

Fonte: elaboração própria.

Tabela 20 – Variável foco da justificativa em relação a posição sobre referenciais

Modalidades ativas	Eixo 1	Eixo 2
Há outras políticas prioritárias	1,21	1,04
Já existem Diretrizes	1,28	1,07
Melhora a formação de professores	-0,22	-0,29
Melhora a qualidade da educação	-0,15	-1,24
Melhora a qualidade do ensino	-0,89	-0,02
Serve a lógica da gestão de resultados	1,24	0,85

Fonte: elaboração própria.

Tabela 21 – Variável ênfase da concepção de saber docente

Modalidades ativas	Eixo 1	Eixo 2
Ênfase na dimensão contextual	0,66	-0,19
Ênfase na dimensão didática	-0,80	0,20
Ênfase na dimensão técnica	-1,08	1,26

Fonte: elaboração própria.

Tabela 22 – Variável uso dos referenciais em planos de carreira docente

Modalidades ativas	Eixo 1	Eixo 2
Favorável ao uso dos referenciais em planos de carreira	-0,67	0,03
Depende do uso dos referenciais em planos de carreira	0,12	0,15

Fonte: elaboração própria.

Tabela 23 – Variável uso dos referenciais na avaliação docente

Modalidades ativas	Eixo 1	Eixo 2
Favorável ao uso dos referenciais na avaliação docente	-0,73	0,19
Depende do uso dos referenciais na avaliação docente	0,40	-1,77

Fonte: elaboração própria.

Tabela 24 – Variável uso dos referenciais para bonificação docente

Modalidades ativas	Eixo 1	Eixo 2
Favorável ao uso dos referenciais em bonificação	-1,31	1,08
Depende do uso dos referenciais em bonificação	-0,77	-0,88

Fonte: elaboração própria.

Tabela 25 – Variável modelos de referenciais citados

Modalidades ativas	Eixo 1	Eixo 2
Cita modelo aberto	-0,78	-0,40
Cita vários modelos	-0,51	-0,96
Cita modelo estruturado	-1,03	0,29
Não citou modelos	0,71	0,13

Fonte: elaboração própria.

Tabela 26 – Variável comparação entre a profissão docente e outras profissões

Modalidades ativas	Eixo 1	Eixo 2
Protocolos médicos	-0,52	-0,60
Protocolos médicos e treinamento de esportistas	-1,55	0,11
Treinamento de esportistas	-1,79	1,92

Fonte: elaboração própria.

Apêndice 6 – Correlações estatísticas das variáveis ilustrativas

Tabela 27 – Variável faixa etária

Modalidades ilustrativas	Eixo 1	Eixo 2
Mais de 61 anos	0,02	-0,03
Até 50 anos	-0,46	0,21
Entre 51 e 60 anos	0,24	-0,18
Não informado	0,11	0,77

Fonte: elaboração própria.

Tabela 28 – Variável primeira graduação

Modalidades ilustrativas	Eixo 1	Eixo 2
Administradores e economistas	-0,91	0,21
Engenheiros, físicos e matemáticos	-0,34	0,39
Pedagogos, filósofos, historiadores	0,24	-0,13

Fonte: elaboração própria.

Tabela 29 – Variável área pós-graduação

Modalidades ilustrativas	Eixo 1	Eixo 2
Não fez pós-graduação	-0,31	0,12
Pós em Administração	-0,92	0,12
Pós em Ciências humanas e sociais	-0,36	-0,52
Pós em Educação	0,44	0,08
Pós em Engenharia, Estatística e Física	-0,45	0,06

Fonte: elaboração própria.

Tabela 30 – Variável instituição pós-graduação

Modalidades ilustrativas	Eixo 1	Eixo 2
Pós nos EUA	-0,71	-0,13
Pós em Universidades da Europa	0,46	-0,48
Pós na FGV e no INSPER	-0,69	0,13
Pós na PUC e no Mackenzie	0,20	-0,42
Pós em Universidades estaduais paulistas	-0,03	0,25
Pós nas Universidades federais	0,63	0,41
Não informado	-0,31	0,12

Fonte: elaboração própria.

Tabela 31 – Variável experiência docente na educação básica

Modalidades ilustrativas	Eixo 1	Eixo 2
Não tem experiência docente	-0,14	0,18
Tem experiência docente	0,05	-0,07

Fonte: elaboração própria.

Tabela 30 – Variável área de atuação

Modalidades ilustrativas	Eixo 1	Eixo 2
Membros do Conselho Nacional de Educação	0,87	0,14
Gestores de instituições privadas de ensino superior	-1,13	0,82
Gestores públicos	-0,29	0,11
Pesquisadores	0,48	-0,16
Sindicato	1,37	0,93
Gestores do terceiro setor	-0,43	-0,38

Fonte: elaboração própria.

Tabela 31 – Contribuição estatísticas dos eixos

Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4	Eixo 5
18,05	10,33	9,45	8,06	7,66

Fonte: elaboração própria.