

**PREFEITURA MUNICIPAL DE GETÚLIO VARGAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO**

**SETOR PEDAGÓGICO**

**AVALIAÇÃO 2022  
RELATÓRIO**

**GETÚLIO VARGAS  
2022**

## **SETOR PEDAGÓGICO**

### **AVALIAÇÃO 2022**

### **RELATÓRIO**

Relatório de Pesquisa apresentado à Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, elaborado pelo Setor Pedagógico, com a finalidade de avaliar o processo educativo da Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas e obter dados para a elaboração do Planejamento Participativo e Estratégico de 2023.

**GETÚLIO VARGAS**  
**2022**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>3</b>
<b>1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>5</b>
1.1 Perfil sociodemográfico da RME .....	8
1.2 Conhecimentos necessários à docência.....	11
1.2 Saberes necessários à docência.....	13
1.4 Perfil da RME .....	17
1.4.1 Habilidades e/ou competências já adquiridas para o exercício da docência .....	17
1.4.2 Habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas para qualificar o exercício da docência .....	25
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>36</b>

## INTRODUÇÃO

O processo avaliativo é uma constante no âmbito da Rede Municipal de Ensino (RME) de Getúlio Vargas, previsto no Projeto Político-Pedagógico tanto da Rede quanto de cada escola, em particular. Com base numa concepção de avaliação emancipatória, diversos instrumentos são utilizados para aferir as aprendizagens dos estudantes, como também, para avaliar o andamento das ações propostas, cuja finalidade é o aprimoramento das práticas pedagógicas e do processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Ao final de cada ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) elabora ferramentas a partir das quais é possível avaliar o processo educativo, de modo geral, envolvendo a comunidade escolar. Os dados obtidos por meio do diálogo com os protagonistas do processo - estudantes, famílias, professores, gestores e demais profissionais da educação - tornam-se a base para a elaboração do Planejamento Participativo e Estratégico da RME - um importante instrumento de gestão democrática, que versa sobre as ações a serem desenvolvidas por esta Secretaria e pelas escolas, tendo em vista as demandas, necessidades e anseios apresentados.

No ano de 2021, a SMECD, por meio do Setor Pedagógico, apostou na instituição de uma Comissão Própria de Avaliação. Esta é executora de parte do processo de avaliação institucional e de aprendizagem no âmbito da Rede Municipal de Ensino e coordena, junto à SMECD e equipes diretivas, ações para promover a qualificação do processo educativo de cada espaço educativo. É esta comissão que busca consolidar na RME a cultura da avaliação em um processo reflexivo, sistemático e contínuo. Ela organiza o sistema de informação e divulgação de dados com a participação dos diferentes segmentos da comunidade educativa.

Dessa forma, indicados os representantes dos espaços educativos, os membros da Comissão Própria de Avaliação reuniram-se para, num primeiro momento, elaborar o instrumento de avaliação e articular estratégias de mobilização e sensibilização da comunidade educativa para participar desse processo avaliativo. Para este ano (2022), pensou-se que seria adequado enviar um questionário *online* para os professores da RME, independentemente de sua situação funcional (nomeados e/ou contratados em caráter emergencial). O questionário foi dividido em 5 partes, contendo questões abertas e fechadas. Na primeira parte, o objetivo

consistiu em obter dados relativos ao perfil dos participantes: idade; tempo de serviço da RME; situação profissional, e etapas e/ou modalidades de ensino com que o profissional atua na Rede Municipal de Ensino. Da segunda a quarta seções, os participantes responderam a questões, pelas quais foi possível verificar quais são os conhecimentos, os saberes e as competências necessárias para o exercício da docência. Nestas, os participantes deveriam selecionar 3 opções de respostas dentre todas as disponíveis nas questões de múltipla escolha. Por fim, na quinta seção, objetivou-se, por meio de duas questões abertas, traçar o perfil da RME quanto às habilidades e/ou competências que os profissionais já possuem para o exercício da docência e habilidades e/ou competências que precisam ser desenvolvidas para qualificar o exercício da docência.

Feita a elaboração dos instrumentos de avaliação, passou-se à coleta de dados, realizada durante o mês de dezembro de 2022. Na sequência, os dados foram tabulados e analisados, para posterior apresentação à comunidade educativa, no primeiro encontro de gestores de 2023. Para analisar os dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), que consiste em “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 1977, p. 11). Ademais, levou-se em consideração os estudos realizados por Nassif *et al.* (2010) e Puentes *et al.* (2009) para dar corpo à análise empreendida.

Ressalta-se que a análise dos dados, de modo geral, será a base para o Planejamento Participativo e Estratégico desta Secretaria. Outrossim, cada escola, de posse deste material, poderá tecer suas reflexões e levar em consideração importantes aspectos para qualificar o processo de ensinar e aprender de seu espaço educativo.

Este documento, portanto, constitui-se não apenas como o resultado de uma pesquisa realizada junto a famílias e professores. Antes, trata-se de parte de um processo dialógico, contínuo, que demanda sistematicidade e, acima de tudo, reflexão, uma vez que é o ponto de partida para novas ações.

## 1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

De acordo com Nassif *et al.* (2010, p. 366), "ensinar é um trabalho de reflexão crítica em que se analisam o ensino e a aprendizagem como tais. Assim, a capacitação e a qualificação dos professores frequentemente têm emergido como palavra de ordem".

Com base nisso, os educadores da Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas foram convidados a participar do processo de avaliação institucional do ano de 2022 - que teve como foco COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.

O objetivo principal dessa avaliação, feita por meio da coleta de dados *online*, mediante um questionário anônimo, foi obter dados para verificar o perfil do quadro de educadores da Rede Municipal de Ensino, em termos de habilidades e competências, bem como traçar metas e estratégias formativas para o próximo ano, tendo em vista as demandas apresentadas.

Neste momento, serão apresentados os resultados obtidos, levando em consideração as questões levantadas, bem como as reflexões destas emanadas. Para a coleta, tabulação e análise dos dados, tomou-se por base a análise de conteúdo de Bardin (1977). Para a autora, a análise de conteúdo, como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes), possui como técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos. Dito de outra forma, trata-se de um instrumento à serviço de pesquisas qualitativas; uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

O método realiza-se em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos, seguido da interpretação. Na pré-análise, segundo Bardin, deve-se efetuar: a) uma leitura flutuante do material, para ver do que se trata; b) escolher os documentos que serão analisados (*a priori*) ou selecionar os documentos que foram coletados para a análise (*a posteriori*); c) constituir o *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; d) formular hipóteses e objetivos; e) preparar o material.

Na segunda etapa, a de exploração do material, tem-se as etapas de codificação e categorização do material. Na codificação, efetua-se o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o

tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. A enumeração, por sua vez, faz-se em conformidade com os critérios estabelecidos anteriormente. Seguida da codificação, efetua-se a categorização, que segue algum dos seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Por fim, na terceira etapa, realiza-se o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Esta é feita por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência pode “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Nesta etapa, deve-se atentar para: a) O emissor ou produtor da mensagem; b) O indivíduo (ou grupo) receptor da mensagem; c) A mensagem propriamente dita; e d) O *médium*, o canal por onde a mensagem foi enviada.

Dito isso, é importante mencionar o processo pelo qual se estabeleceram as etapas da análise empreendida nesta avaliação institucional.

- Pré-análise:

Nesta etapa, primeiramente, elaboraram-se, em conjunto com a Comissão Própria de Avaliação, os objetivos da coleta e análise dos dados, ou seja, da pesquisa em si (feita para atender aos pressupostos da avaliação institucional da RME). Elaborou-se o instrumento de avaliação (questionário *online*), com questões abertas e fechadas, e passou-se à coleta dos dados.

Feita a coleta, num segundo momento, realizou-se a leitura flutuante dos documentos (das respostas obtidas por meio do questionário *online*). O universo dos documentos foi escolhido *a posteriori*, ou seja, foram selecionados dados do questionário respondido pelos participantes (professores da RME). Destes documentos, procedeu-se à seleção de um *corpus* - “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 122). Para a constituição do *corpus*, levaram-se em consideração as regras de exaustividade, da representatividade, de homogeneidade e de pertinência.

Após essa etapa, formularam-se hipóteses, com base nos objetivos propostos. São hipóteses desta pesquisa - avaliação institucional:

- a) Os professores da RME concebem, com base em seus pressupostos e experiências profissionais, quais são os conhecimentos, os saberes e as competências fundamentais para o exercício da docência.

- b) Os professores da RME, possuem habilidades e competências desenvolvidas para o exercício da docência.
- c) As habilidades e competências pontuadas pelos professores como ainda não desenvolvidas constituem mote para os processos de formação continuada a ser proposta pela SMECD e pelas escolas da RME.

Por fim, no que tange à pré-análise, realizou-se a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores, sendo estes previstos no próprio questionário. Os recortes de textos efetuados, sobretudo da quinta seção do questionário (perguntas abertas), permitiu que fossem feitas, *a posteriori*, categorizações para a análise temática.

- Exploração do material:

A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores foram efetuadas com base nas questões contidas no questionário e em suas respectivas respostas. Estas contém índices (explícitos nas respostas, sobretudo as discursivas), os quais foram organizados em indicadores:

- 1) Perfil sociodemográfico da RME
- 2) Conhecimentos necessários à docência
- 3) Saberes necessários à docência
- 4) Competências necessárias à docência
- 5) Perfil da RME

É importante mencionar que, com relação aos documentos do quarto indicador, Perfil da RME, levaram-se em consideração, como já mencionado, as habilidades e/ou competências já adquiridas pelos professores para o exercício da docência, bem como as habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas para qualificar o exercício da docência.

Feita a preparação do material - recortes e organização dos dados em *corpus* - efetuou-se o trabalho de análise propriamente dita, ou seja, o material foi explorado por meio de codificação (registro dos dados recortados) e da categorização (análise temática).

Ressalta-se que a codificação foi realizada pela transformação dos dados brutos em unidades de análise. Efetuou-se, para tanto, a contagem de palavras (sobretudo no que tange ao quarto indicador), por meio da qual, os índices obtidos foram organizados em temas (as unidades de registro - selecionadas pelo critério de

pertinência). De acordo com Bardin (1977), p. 131),

fazer uma análise temática consiste em descobrir ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

- Tratamento dos resultados obtidos:

Por fim, procedeu-se ao tratamento dos resultados obtidos, a partir do qual efetuaram-se interpretações possíveis. Ressalta-se que as unidades de registro foram constantemente relacionadas à unidade de contexto. A análise (inferências e interpretação dos dados) é o que será apresentado a partir do próximo tópico.

### **1.1 Perfil sociodemográfico da RME**

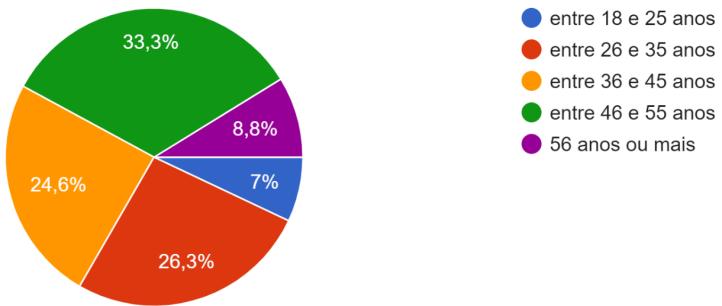
Um perfil sociodemográfico pode ser definido como uma análise, com estudos que buscam obter dados e conclusões sobre parcelas sociais determinadas, com o objetivo de traçar uma linha de pensamento que inclua a dinâmica e as características daquele expoente da população. Com base nessa perspectiva, tem-se, nesta avaliação, uma população de professores, nomeados e contratados em caráter emergencial, da Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas/RS. A população total é de 142 professores, sendo 115 nomeados e 27 contratados em caráter emergencial. Não foram estabelecidos critérios de inclusão e/ou exclusão, ou seja, todos os professores foram convidados a participar da pesquisa de avaliação institucional. Obteve-se o retorno de 57 participantes, o que corresponde a 40% do total de professores vinculados à RME.

Para traçar o referido perfil, levaram-se em consideração: idade, tempo de serviço da RME, situação profissional e etapas e/ou modalidades de ensino com as quais se atua na Rede Municipal de Ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Ensino Fundamental - Anos Finais, Educação Especial, Gestão Escolar, Programas conveniados e Projetos).

Com base nos dados, observa-se que 33,3% dos participantes possuem idade entre 46 e 55 anos, e apenas 7% possuem idade entre 18 e 25 anos, como se constata no Gráfico 1. É possível afirmar que se trata de um grupo de profissionais relativamente experiente quanto à idade cronológica.

**Gráfico 1 - Idade dos professores da RME**

Idade:  
57 respostas

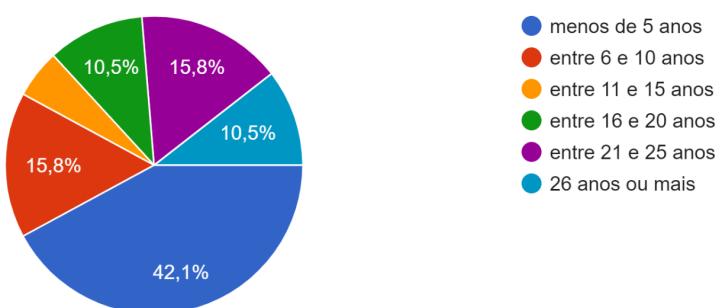


**Fonte:** SMECD (2022).

Quanto ao tempo de serviço, demonstra-se, pelo Gráfico 2, que 42,1% dos professores têm menos de 5 anos de experiência na RME. Tendo em vista a relação entre idade e tempo de serviço, observa-se que, embora se tenha um grupo de professores relativamente experiente, em termos de idade cronológica, estes atuam há pouco tempo na RME. Pode-se inferir que este dado reflete o número de professores contratados em caráter emergencial participantes da pesquisa de avaliação, como é demonstrado no Gráfico 3, em que 22,8% afirma estar nesta situação profissional.

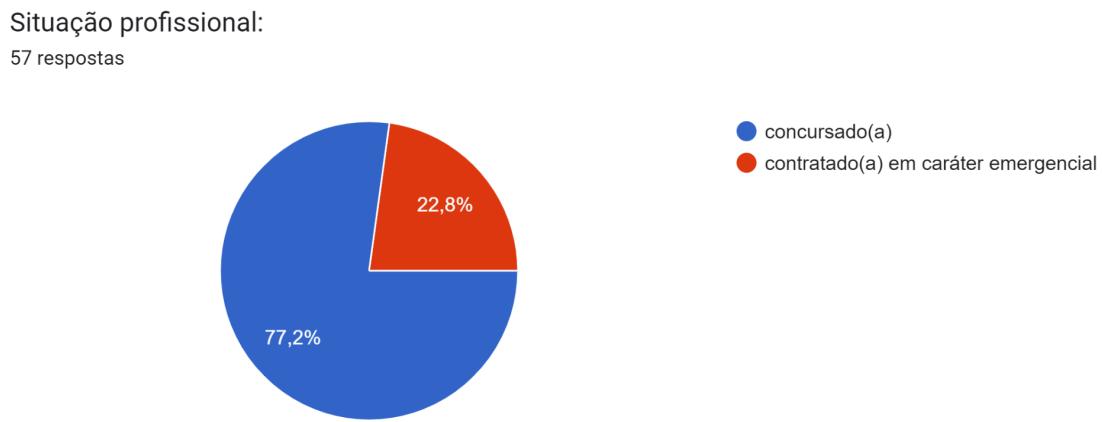
**Gráfico 2 - Tempo de serviço dos professores na RME**

Tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino:  
57 respostas



**Fonte:** SMECD (2022).

**Gráfico 3 - Situação profissional dos professores da RME**



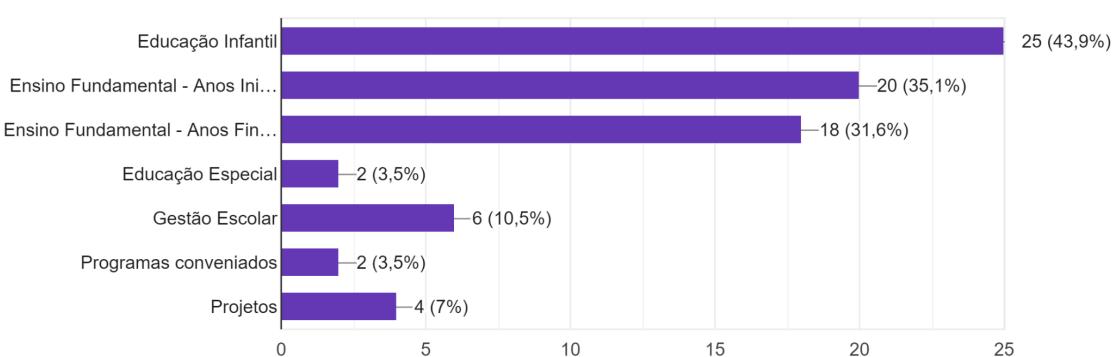
**Fonte:** SMECD (2022).

Verifica-se, por fim, que a maioria dos professores (43,9%) atua na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (35,1%). Esse dado reflete a própria obrigatoriedade, imposta por lei, aos municípios, de atendimento à etapa da Educação Infantil. Conforme o artigo 211, § 2º da Constituição Federal, os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Com isso, os Municípios são responsáveis por fornecer a educação de base, qual seja, creches (até 3 anos), pré-escolas (educação infantil; 4 e 5 anos) e o ensino fundamental (de 7 a 14 anos).

No gráfico 4, os dados podem ser melhor visualizados.

**Gráfico 4 - Etapas e/ou modalidades com as quais atuam os professores da RME**

Marque as etapas e/ou modalidades de ensino com que atua na Rede Municipal de Ensino:  
57 respostas



**Fonte:** SMECD (2022).

Pode-se concluir, com base nestes dados que: a maioria dos professores vinculados RME, em 2022, tem idade entre 46 e 55 anos, atua há 5 anos ou menos nas escolas da RME (42,1%), é nomeada (77,2%), e trabalha na etapa Educação Infantil (43,9%).

Traçado o perfil sociodemográfico, no próximo tópico serão apresentados os dados relativos aos conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício da docência, na percepção dos professores da RME. Para obter tais dados, foram elaboradas três questões, em que cada participante poderia marcar apenas três opções de todas as disponíveis.

## **1.2 Conhecimentos necessários à docência**

Para Shulman (2005, p. 5), o “conhecimento” sobre a “docência” é aquilo que os “professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas”; enquanto que, para García (1992, p. 1), é o conjunto de “conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino”.

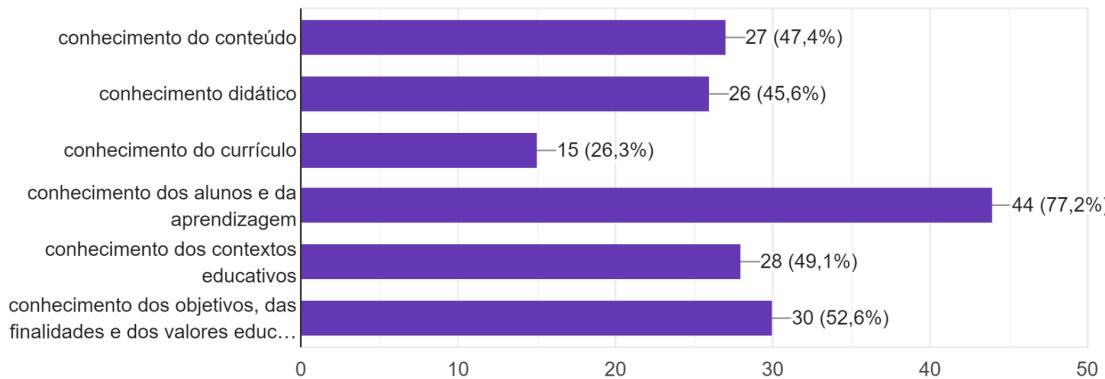
No questionário, os professores poderiam marcar três opções, as que, no seu entendimento, constituem conhecimentos fundamentais para o exercício da docência. A escolha poderia ser feita entre os seguintes conhecimentos: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático; conhecimento do currículo; conhecimento dos alunos e da aprendizagem; conhecimento dos contextos educativos; conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Com base nas respostas - Gráfico 5 - observa-se que, para 44 professores (77,2%), o conhecimento fundamental, necessário para o exercício da docência, é o conhecimento dos alunos e da aprendizagem. Este é seguido do conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos, marcado por 30 professores (52,6%). Por fim, o terceiro conhecimento, marcado como de maior relevância, diz respeito aos contextos educativos, sendo que este foi apontado por 28 participantes (49,1%).

**Gráfico 5 - Conhecimentos fundamentais para o exercício da docência na percepção dos professores da RME**

1) Com base nessas definições, marque 3 conhecimentos que, na sua opinião, são fundamentais para o exercício da docência:

57 respostas



**Fonte:** SMECD (2022).

Sobre isso, é importante mencionar que Garcia (1992), com base em Shulman (1986, 1987, 1988, 1992), estabeleceu os componentes que deveriam integrar os conhecimentos profissionais dos professores. São eles: 1) conhecimento pedagógico geral, concebido como os conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem, os alunos; assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da classe etc. (GARCÍA 1992, p. 5); 2) conhecimento do conteúdo, associado aos conhecimentos que os professores deverão possuir da matéria que ensinam (GARCÍA, 1992, p. 5); 3) conhecimento do contexto, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina (GARCÍA, 1992, p. 6); 4) conhecimento didático do conteúdo, um tipo especial de conhecimento.

Os dados obtidos por Garcia (1992) aproximam-se dos que foram obtidos nesta avaliação institucional, revelando que os conhecimentos necessários para o exercício da docência estão relacionados à aprendizagem dos alunos; aos contextos nos quais se estabelecem as práticas pedagógicas, os quais tornam-se educativos, na medida em que tornam-se propícios para a aprendizagem e para a construção do conhecimento. Para isso, é mister, na percepção dos professores da RME os

conhecimentos acerca dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

## **1.2 Saberes necessários à docência**

O estudo de Freire (1996) tem, como temática central, o aspecto da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia dos educadores. Segundo o pensador, os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente.

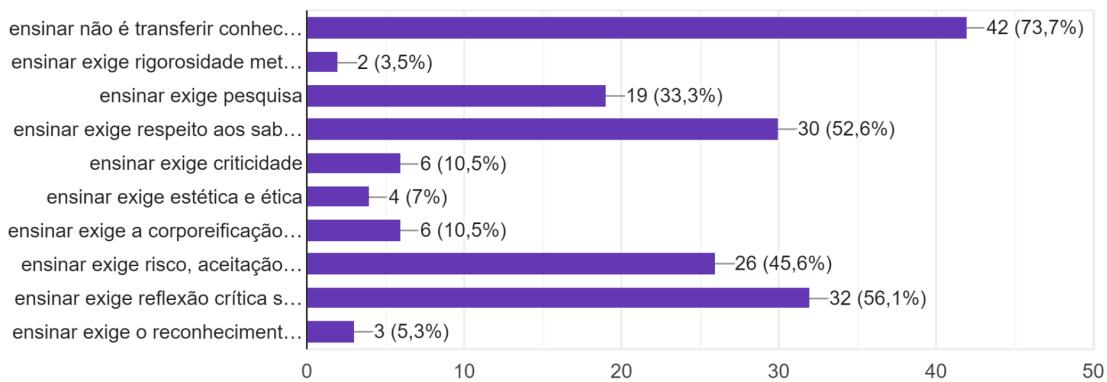
No questionário, os professores poderiam marcar três opções, as que, no seu entendimento, constituem saberes fundamentais para o exercício da docência. A escolha poderia ser feita entre os seguintes saberes: ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção; ensinar exige rigorosidade metódica; ensinar exige pesquisa; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige criticidade; ensinar exige estética e ética; ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Das 57 respostas obtidas, verifica-se que, para a maioria dos participantes, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. Esta foi a opção marcada por 42 participantes, o que corresponde a 73,7% do total de respostas. O segundo saber que, na percepção dos professores da RME, constitui-se como fundamental para o exercício da docência é o de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Esta opção foi marcada por 32 participantes, o que corresponde a 56,1% do total de respostas. Por fim, o saber de ensinar exige respeito aos saberes dos educandos constitui-se como o terceiro mais importante para os participantes. Esta opção foi marcada por 30 participantes, o que corresponde a 52,6% das respostas.

**Gráfico 6** - Saberes fundamentais para o exercício da docência na percepção dos professores da RME

1) Com base nessa definição, marque 3 saberes que, na sua opinião, são fundamentais para o exercício da docência:

57 respostas



**Fonte:** SMECD (2022).

Em "Pedagogia da autonomia", Freire (2003) afirma que "não há docência sem discência". O autor caracteriza diferentes tipos de educadores: críticos, progressistas e conservadores. Não obstante tais diferenças, todos necessitam de saberes comuns tais como: saber dosar a relação teoria/prática; criar possibilidades para o(a) aluno(a) produzir ou construir conhecimentos, ao invés de simplesmente transferi-los; reconhecer que ao ensinar, se está aprendendo; e não desenvolver um ensino de "depósito bancário", em que apenas se injetam conhecimentos acríticos nos alunos.

Observa-se, pelo exposto, que os participantes desta avaliação institucional, professores da RME, estão em consonância com as prerrogativas de Freire, segundo o qual existe a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa. Sem essa reflexão, a teoria pode ir virando apenas discurso; e a prática, ativismo e reprodução alienada.

### 1.3 Competências necessárias à docência

Zabalza (2006) formula duas interrogações: que poderia ser dito a respeito das competências da profissão docente? Que capacidades, no sentido mencionado,

de conhecimentos e destrezas, caracterizam o trabalho que é levado a cabo pelos docentes?

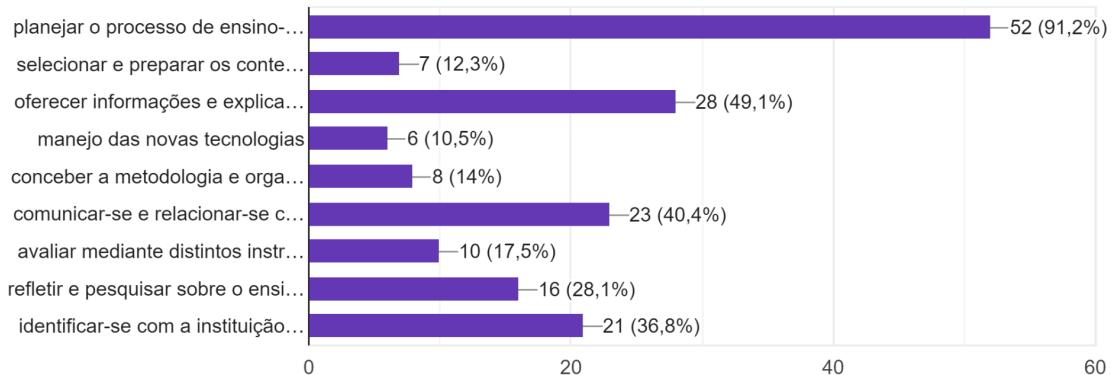
No questionário, os professores poderiam marcar três opções, as que, no seu entendimento, constituem competências fundamentais para o exercício da docência. A escolha poderia ser feita entre as seguintes opções: planejar o processo de ensino-aprendizagem; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; oferecer informações e explicações comprehensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); manejo das novas tecnologias; conceber a metodologia e organizar as atividades; comunicar-se e relacionar-se com os alunos; avaliar mediante distintos instrumentos; refletir e pesquisar sobre o ensino; identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

No Gráfico 7 constam as respostas na íntegra.

**Gráfico 7** - Competências fundamentais para o exercício da docência na percepção dos professores da RME

1) Com base nessa definição, marque 3 competências que, na sua opinião, são fundamentais para o exercício da docência:

57 respostas



**Fonte:** SMECD (2022).

Observa-se que, para 52 participantes (91,2%), a primeira competência, fundamental para o exercício da docência, diz respeito ao planejar o processo de ensino-aprendizagem. Esta competência é seguida da opção “oferecer informações e explicações comprehensíveis e bem organizadas (competência comunicativa)”, que foi marcada por 28 participantes (49,1%). Por fim, a terceira competência que, na

opinião dos professores participantes, é fundamental para o exercício da docência, é a opção “comunicar-se e relacionar-se com os alunos”, marcada por 23 participantes (40,4%).

De acordo com Puentes *et al.* (2009, p. 178), “no Brasil, o termo “competência” popularizou-se bastante, a partir da década de 1990, em todas as áreas da formação humana. Na educação, sua maior divulgação teve lugar por intermédio dos trabalhos de Perrenoud”. Para Braslavsky (1999, p. 13), competência, na docência, é tida como “a capacidade de fazer com saber e com consciência sobre as consequências desse saber. Toda competência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados de aquilo que foi feito”. Já Perrenoud (2000, p. 15), conceitua competência como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Zabalza (2006, p. 70), por sua vez, define competência como construto molar que serve para referir-se ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade.

Para além das conceituações, destaca-se que, na percepção dos professores participantes da avaliação institucional, as competências necessárias para o exercício da docência relacionam-se aos pressupostos de Zabalza (2006). Para este autor, por exemplo, comunicar-se e relacionar-se com os alunos, refere-se à competência para trabalhar com classes numerosas, construir um estilo de liderança e um clima favorável na sala de aula. Além disso, o autor aponta que oferecer informações e explicações comprehensíveis e bem organizadas (competência comunicativa), é uma importante competência a ser desenvolvida pelos docentes em sua constituição profissional. Esta competência precisa estar vinculada à produção comunicativa, ao reforço da comprehensibilidade, à organização interna das mensagens e à conotação afetiva das mensagens. Da mesma forma, o autor pontua que planejar o processo de ensino-aprendizagem requer a reflexão acerca das questões: O que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?

Essas informações permitem que se faça uma análise, também, das respostas obtidas por meio das questões abertas do questionário, as quais visam identificar quais são as habilidades e/ou competências que os professores já desenvolveram para o exercício da docência, e quais precisam ser desenvolvidas a

fim de qualificar o trabalho como profissionais da educação. Eis o tema a ser tratado no próximo tópico.

#### **1.4 Perfil da RME**

Neste tópico, serão analisados os dados relativos às questões da quinta seção do questionário, pelas quais objetivou-se traçar o perfil da RME quanto às habilidades e/ou competências que os profissionais já possuem para o exercício da docência e habilidades e/ou competências que precisam ser desenvolvidas para qualificar o exercício da docência.

Destaca-se que, nesta parte, em específico, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (1977) como metodologia para tabulação e análise dos dados. Das respostas abertas, foram efetuados recortes significativos, por meio dos quais constituiu-se o *corpus* de análise. A organização dos dados em temas se deu pela contagem de palavras (frequência) e posterior categorização.

Inicialmente, serão apresentados os dados relativos ao indicador “Habilidades e/ou competências já adquiridas para o exercício da docência”. Na sequência, “Habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas para qualificar o exercício da docência”.

##### **1.4.1 Habilidades e/ou competências já adquiridas para o exercício da docência**

Para elaborar um planejamento participativo e estratégico, traçando ações de formação continuada aos professores da RME, é necessário não apenas conhecer a realidade (além do perfil sociodemográfico, quais são suas crenças e percepções acerca dos conhecimentos, saberes e competências necessárias para o exercício da docência), mas, sobretudo, saber quais são as habilidades e competências já adquiridas ou desenvolvidas pelo quadro docente.

De posse destes indicadores, os gestores têm condições de estabelecer metas mais precisas e não realizar investimentos que venham de encontro às reais demandas existentes.

Nesse sentido, na tabela 1, apresenta-se a organização dos dados obtidos por meio das respostas dos professores à questão: Quais são as habilidades e/ou competências que você já possui para o exercício da docência?

**TABELA 1** - Habilidades e competências já desenvolvidas para o exercício da docência

CATEGORIA	ESPECIFICAÇÃO DA HABILIDADE/COMPETÊNCIA	Nº	PERCENTUAL
CONHECIMENTO	Domínio do conteúdo	4	7%
	Conhecimento	12	21%
	Pesquisa - Inovação - Estudo - Leitura	11	19%
	Aprendizagem - estar aberto ao aprender	9	16%
	Conhecer a realidade dos alunos - respeito às culturas - respeito aos alunos e seus direitos	10	18%
	Repertório cultural	2	4%
COMUNICAÇÃO	Comunicação - diálogo - trabalho em equipe - argumentação	28	49%
	Criatividade	7	12%
DIDÁTICA	Metodologia - avaliação - currículo - BNCC - didática - processo de ensinar e aprender	11	19%
	Organização	6	11%
	Planejamento	17	30%
	Experiência	2	4%
	Uso das tecnologias	6	11%

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	Competências socioemocionais	10	18%
	Competência	2	4%
	Liderança	1	2%
	Mediação de conflitos	2	4%
	Acolhimento - humanização - empatia - amorosidade - paciência - ética - afeto - saber ouvir	18	32%
	Responsabilidade	7	12%
	Firmeza - autoridade	2	4%
	Criticidade - reflexão - pensamento crítico	12	21%
	Todas	2	4%
OUTRAS	Múltiplas habilidades	2	4%

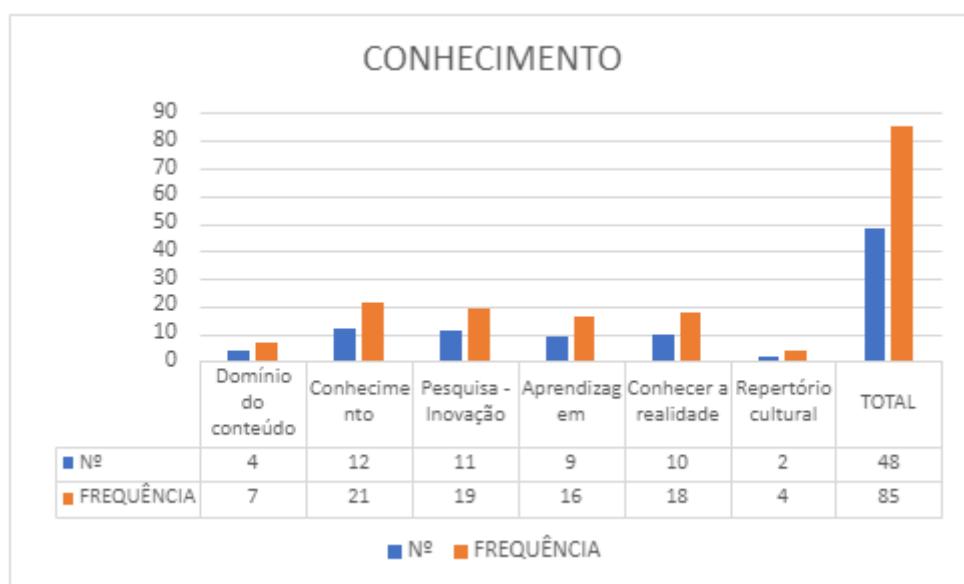
Fonte: SMECD (2022).

O indicador “Habilidades e competências já adquiridas para o exercício da docência” foi categorizado, tendo em vista a frequência de palavras e sua respectiva organização em temas. Foi possível observar, por meio da descrição específica das habilidades e competências mencionadas, a existência de temas - unidades de sentido, ou categorias. Estas são: CONHECIMENTO, COMUNICAÇÃO, DIDÁTICA, COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, e OUTRAS.

Na categoria CONHECIMENTO, foram agrupados termos, palavras e expressões relacionadas às seguintes competências mencionadas: Domínio do conteúdo; Conhecimento; Pesquisa - Inovação - Estudo - Leitura; Aprendizagem - estar aberto ao aprender; Conhecer a realidade dos alunos - respeito às culturas - respeito aos alunos e seus direitos, e Repertório cultural.

No gráfico 8, é possível verificar a frequência dos termos utilizados pelos professores participantes em termos de habilidades e competências já adquiridas e desenvolvidas, relacionadas à categoria CONHECIMENTO.

**Gráfico 8 - Categoría CONHECIMENTO**



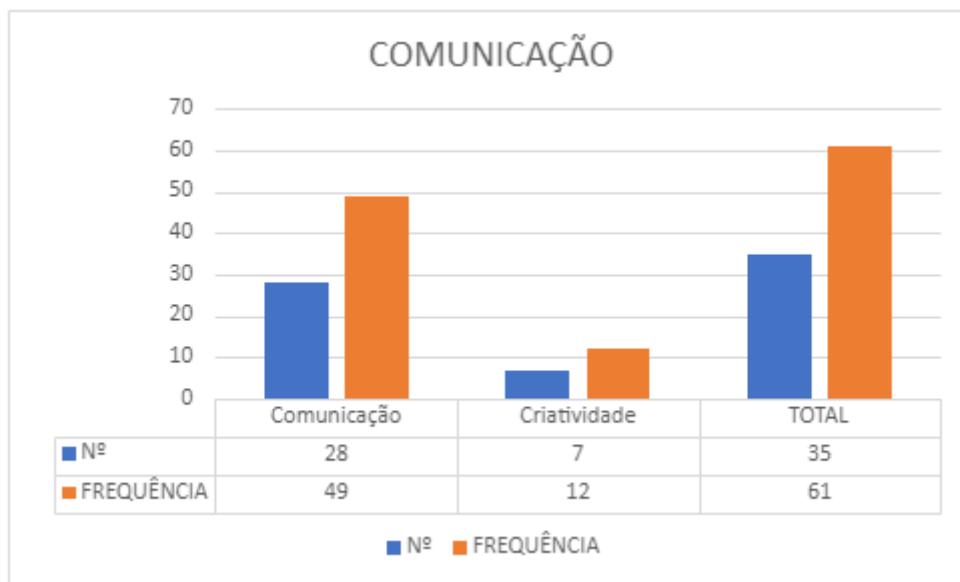
**Fonte:** SMECD (2022).

É possível verificar que termos relacionados ao conhecimento têm destaque nesta categoria, com frequência de 21%. Outra competência destacada nesta categoria diz respeito à pesquisa e a inovação, apontada pelos professores participantes com uma frequência de 19%.

Sobre isso, Altet (2001) afirma que o termo competência, no que tange à docência, atrela-se à busca constante de conhecimentos, ao *savoir-faire* e à postura; trata-se de ações e atitudes para o exercício da profissão; saber analisar, saber refletir e saber justificar.

Na categoria COMUNICAÇÃO, agregaram-se as competências: Comunicação - diálogo - trabalho em equipe - argumentação e Criatividade.

**Gráfico 9 - Categoria COMUNICAÇÃO**



**Fonte:** SMECD (2022).

Nesta categoria, destaca-se a frequência de respostas relacionadas ao termo comunicação, que se relaciona a diálogo, trabalho em equipe, e argumentação, com um percentual de 49%. Sobre isso, Moraes (1997) pontua que incorporar a criatividade e a comunicação para interpretar a realidade é uma das competências essenciais para o exercício da docência.

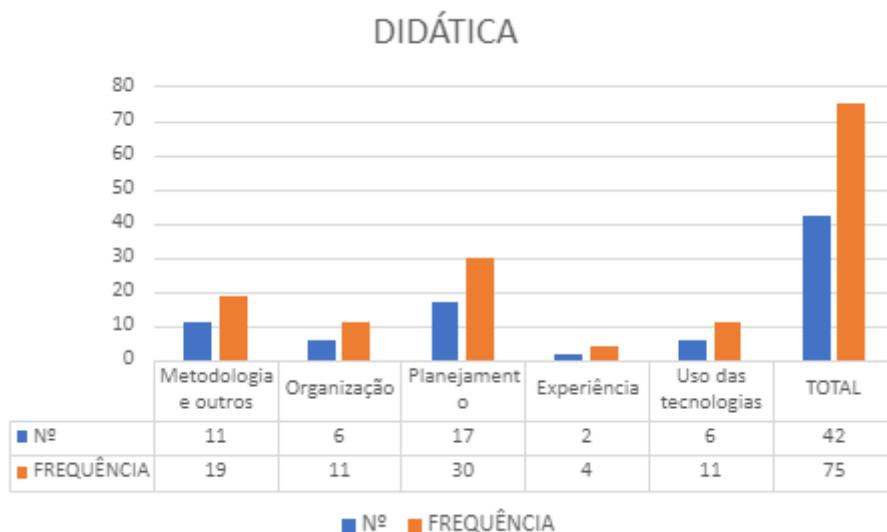
Na categoria DIDÁTICA, foram reunidas as seguintes competências: Metodologia - avaliação - currículo - BNCC - didática - processo de ensinar e aprender; Organização; Planejamento; Experiência, e Uso das tecnologias.

Observa-se, por meio do gráfico 10, que, em termos de didática, o planejamento é uma das competências já desenvolvidas pelos professores participantes, com uma frequência de 30% nas respostas obtidas. É importante constatar que esse dado relaciona-se com a competência, indicada pelos professores participantes no terceiro indicador - quarta seção do questionário, em

que, para 52 participantes (91,2%), a primeira competência, fundamental para o exercício da docência, diz respeito ao planejar o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, segundo Nassif *et al.* (2010, p. 371), “a organização no preparo das aulas, aliada à didática, pode facilitar o desempenho do professor”.

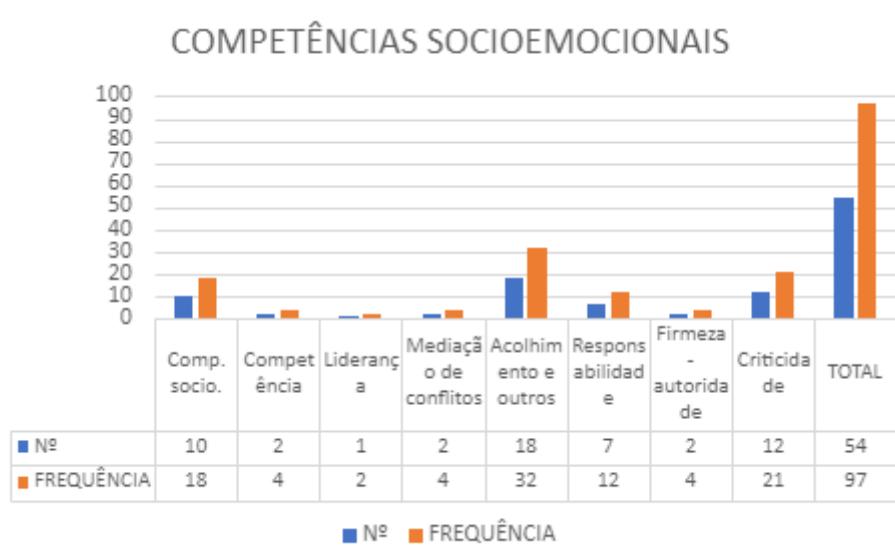
**Gráfico 10** - Categoria DIDÁTICA



**Fonte:** SMECD (2022).

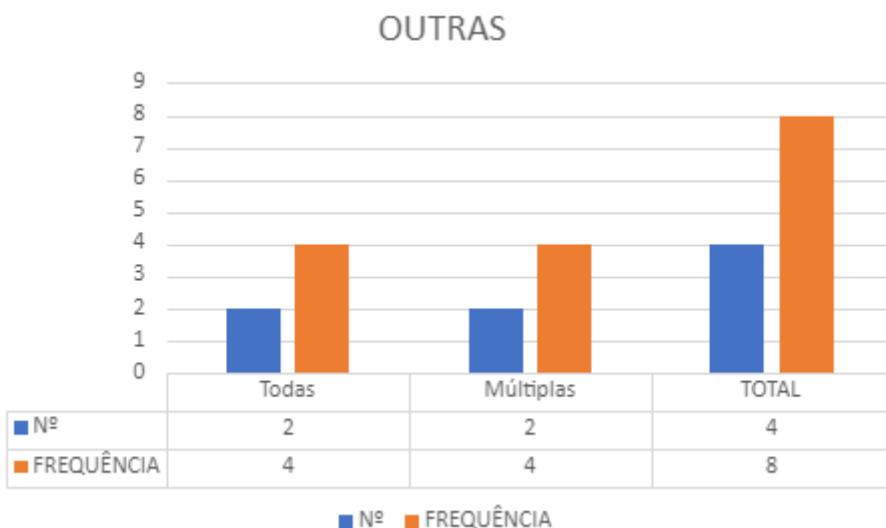
Na categoria COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, reuniram-se as competências: Competências socioemocionais; Competência; Liderança; Mediação de conflitos; Acolhimento - humanização - empatia - amorosidade - paciência - ética - afeto - saber ouvir; Responsabilidade; Firmeza - autoridade; Criticidade - reflexão - pensamento crítico.

O destaque, aqui, recai sobre os termos “Acolhimento - humanização - empatia - amorosidade - paciência - ética - afeto - saber ouvir”, que tiveram uma frequência de 32%. Estes termos podem ser resultado do processo histórico vivenciado pela humanidade, a partir de 2020, com a pandemia de COVID-19, em que a palavra de ordem, sobretudo nas instituições educacionais, foi o acolhimento, seguido da empatia. Não obstante, Paquay (2001) e Wagner (1988) afirmam que um professor competente é, antes de tudo, uma pessoa em evolução e em busca de um “torna-se” uma pessoa em relação ao outro. Isso tem a ver com a ideia de adquirir competências socioemocionais, a fim de poder, na condição de professor, auxiliar os alunos no seu desenvolvimento.

**Gráfico 11 - Categoria COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

**Fonte:** SMECD (2022).

Por fim, na categoria OUTRAS, reuniram palavras, termos e expressões que indicam a ideia de generalização: Todas e Múltiplas habilidades. No gráfico 12, é possível visualizar que uma minoria de professores participantes fez uso de termos genéricos, tais como “Todas” e “Múltiplas habilidades”, ambas com frequência de, apenas, 4%.

**Gráfico 12 - Categoria OUTRAS**

**Fonte:** SMECD (2022).

De modo geral, com relação às habilidades e competências já desenvolvidas

para o exercício da docência, destacam-se as competências socioemocionais, referidas na categoria COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, com frequência de 95%. Isso significa que, para a grande maioria dos professores participantes, essa é uma das competências já desenvolvidas.

Destaca-se que, dentre os termos mais referidos nesta categoria, citam-se os relacionados à: Acolhimento - humanização - empatia - amorosidade - paciência - ética - afeto - saber ouvir, cuja frequência, na categoria, foi de 32%, ou seja, mencionada por 18 participantes.

Na tabela abaixo, pode-se observar o percentual total, por categorias:

**Tabela 3** - Percentual de frequência por categorias de análise temática de Habilidades e competências já desenvolvidas para o exercício da docência

CATEGORIA	Nº	PERCENTUAL
CONHECIMENTO	48	84%
COMUNICAÇÃO	35	61%
DIDÁTICA	42	74%
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	54	95%
OUTRAS	4	7%

**Fonte:** SMECD (2022).

É importante mencionar, entretanto, que, embora seja a categoria cujo percentual tem maior representatividade, essa não é a competência de maior frequência mencionada pelos professores participantes. A categoria COMUNICAÇÃO, num total geral, corresponde a 61%. No entanto, nesta categoria, 28 participantes referem já terem desenvolvido competências relativas à Comunicação, por meio de expressões como diálogo, trabalho em equipe, e argumentação, com um percentual de 49% de frequência.

No próximo tópico, serão analisadas as habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas para qualificar o exercício da docência.

#### 1.4.2 Habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas para qualificar o exercício da docência

Para Shor e Freire (1986), a competência docente está relacionada à humildade, ou seja, à capacidade de repreender o que acha que já sabe; desenvolver o senso crítico. Isso significa que é necessário reconhecer o que não se sabe, a fim de abrir a possibilidade para o aprender. Nesse sentido, é importante que sejam visualizadas quais habilidades e competências os professores participantes relatam não ter adquirido ou desenvolvido, a fim de poder traçar ações de formação continuada que venham ao encontro das reais necessidades. É importante não apenas constatar o que não se sabe, mas colocar-se na posição de quem busca ser mais, uma vez que se está em constante processo de acabamento e construção como ser humano e como docente.

Na tabela 2, apresenta-se a organização dos dados obtidos por meio das respostas dos professores à questão: Quais são as habilidades e/ou competências que você precisa desenvolver para qualificar o exercício da docência?

É importante frisar que foram mantidas, praticamente, as mesmas categorias de análise do indicador anterior: habilidades e competência já adquiridas pelos professores para o exercício da docência. No entanto, constata-se que a categoria COMUNICAÇÃO cedeu lugar para INCLUSÃO e, na categoria OUTRAS, em que antes se encontravam termos genéricos, como “Todas” e “Múltiplas habilidades”, aqui, verifica-se a ocorrência de “Não recordo”, com um percentual irrisório, de apenas 2%. Outrossim, mantêm-se as categorias: CONHECIMENTO, DIDÁTICA e COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.

**TABELA 2** - Habilidades e competências a serem desenvolvidas para qualificar o exercício da docência

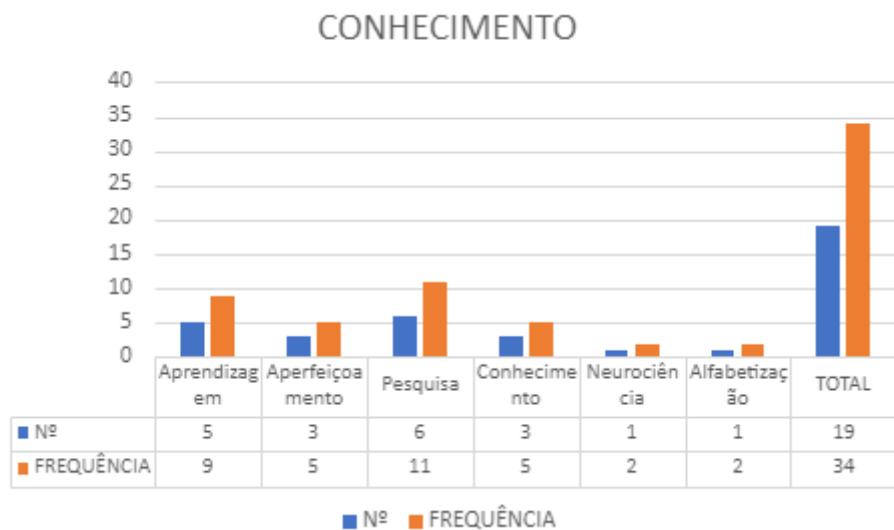
CATEGORIA	ESPECIFICAÇÃO DA HABILIDADE/COMPETÊNCIA	Nº	PERCENTUAL
CONHECIMENTO	Aprendizagem - estar aberto ao aprender	5	9%
	Aperfeiçoamento	3	5%
	Pesquisa - estudo	6	11%
	Conhecimento	3	5%
	Neurociência	1	2%
	Alfabetização	1	2%
INCLUSÃO	Aceitação do diferente	1	2%
	Comportamento dos alunos - transtornos - distúrbios - dificuldades de aprendizagem - autismo	2	4%
DIDÁTICA	Buscar mais alternativas - inovação - exercício da docência	4	7%
	Tecnologias	14	25%
	Métodos - técnicas - metodologias ativas - estimular a criatividade e a autonomia dos alunos - didática	7	12%
	Avaliação	2	4%
	Curriculum	1	2%
	Planejamento	3	5%

	Partir dos alunos (realidade, conhecimentos, erros)	3	5%
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	Qualificar as competências	1	2%
	Habilidades e competências socioemocionais (escuta, determinação, segurança, responsabilidade, compromisso, autonomia, diálogo, coerência e reflexão)	17	30%
OUTRAS	Não recordo	1	2%

Fonte: SMECD (2022).

A categoria CONHECIMENTO abrange termos, expressões e palavras que indicam competência no sentido de: Aprendizagem - estar aberto ao aprender; Aperfeiçoamento; Pesquisa - estudo; Conhecimento; Neurociência, e Alfabetização.

**Gráfico 13 - Categoria CONHECIMENTO**



**Fonte:** SMECD (2022).

Destaca-se, nesta categoria, o percentual indicado quanto à pesquisa - estudo, cujo percentual de frequência é de 11%. De fato, esta é uma competência a ser desenvolvida, principalmente por aqueles que se colocam na posição de profissionais da docência. Vasconcelos (1996) afirma que competente é o professor transmissor de conhecimento, que sabe ensinar; é crítico; bom pesquisador; capacitado a produzir e a abrir-se ao novo e induzir seu aluno a criar.

Freire (1997) também pontua que, além de método, pesquisa, ética e criatividade; o professor precisa estar aberto à produção do conhecimento; ter bom senso, humildade, apreensão da realidade, alegria e esperança.

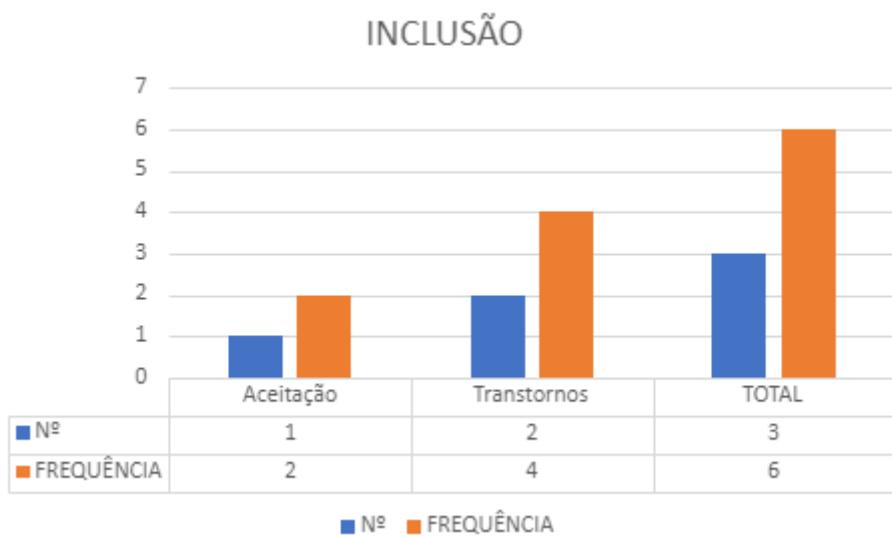
Quanto à categoria INCLUSÃO, encontram-se termos como: Aceitação do diferente; Comportamento dos alunos - transtornos - distúrbios - dificuldades de aprendizagem - autismo. Destaca-se que, embora tenham sido categorizados, estes termos apresentam-se com frequência mínima, sendo 2% e 4%, respectivamente.

Ocorre que, embora a Política de Inclusão, no Brasil, tenha mais de 20 anos, ainda é um desafio para os profissionais da educação o trabalho com alunos

deficientes. Muitos ainda se dizem despreparados para o exercício da docência em classes cujos alunos tenham algum tipo de deficiência, transtorno, dificuldade de aprendizagem, ou transtornos de personalidade, os quais implicam em comportamentos limítrofes.

Pode-se atribuir a baixa frequência nesta categoria ao fato de que, na RME de Getúlio Vargas, há o NIAE - Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando, desde 1999, que oferece suporte não apenas aos alunos, mas, também, aos professores e famílias. O que se espera, não obstante a existência do NIAE, é que os professores sintam-se capazes de atuar com turmas heterogêneas e consigam criar as possibilidades, junto com os demais profissionais e envolvidos no processo educativo, para que os alunos, principalmente os deficientes, aprendam, evitando uma postura de “terceirização” de funções.

**Gráfico 14 - Categoria INCLUSÃO**



**Fonte:** SMECD (2022).

A categoria DIDÁTICA, por sua vez, abrange termos tais como: Buscar mais alternativas - inovação - exercício da docência; Tecnologias; Métodos - técnicas - metodologias ativas - estimular a criatividade e a autonomia dos alunos - didática; Avaliação; Currículo; Planejamento; Partir dos alunos (realidade, conhecimentos, erros).

Aqui, o termo de maior frequência foi Tecnologias, com um percentual de 25%, seguido de Métodos, com um percentual de 12%. Ressalta-se que o termo

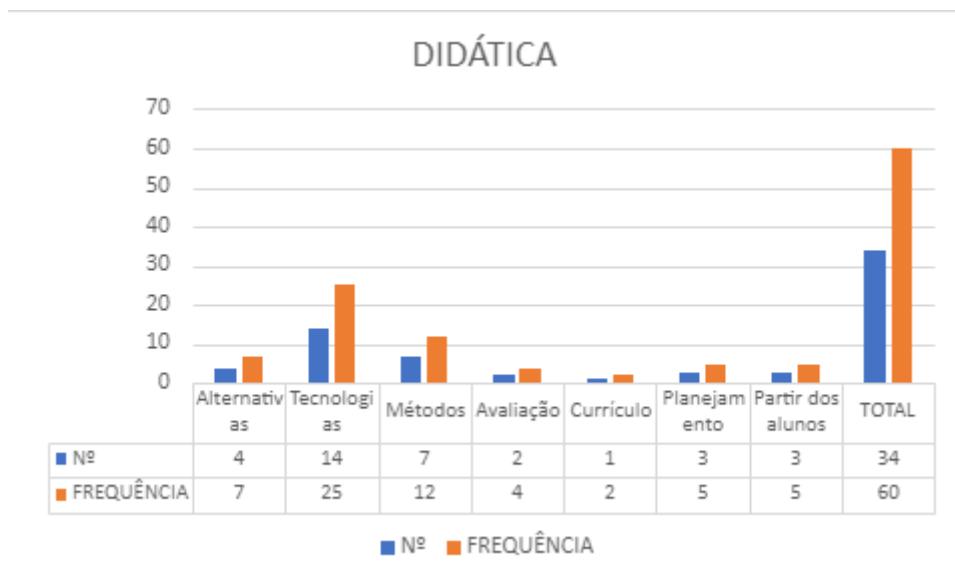
“Métodos” engloba as expressões: técnicas - metodologias ativas - estimular a criatividade e a autonomia dos alunos - didática.

Essas competências são destacadas por Perrenoud (2000), para quem ser competente, na docência, significa organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar suas progressões; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver alunos; trabalhar em equipe; utilizar novas tecnologias; enfrentar deveres e dilemas éticos; administrar a própria formação.

Com base nos dados, é importante que sejam pensadas ações de formação no que tange ao desenvolvimento de competências quanto ao uso de tecnologias, mídias educacionais e afins.

No gráfico 15, podem ser visualizados os dados na íntegra.

**Gráfico 15 - Categoria DIDÁTICA**



**Fonte:** SMECD (2022).

A categoria COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS reuniu as seguintes competências - termos mencionados pelos professores participantes: Qualificar as competências, e Habilidades e competências socioemocionais (escuta, determinação, segurança, responsabilidade, compromisso, autonomia, diálogo, coerência e reflexão).

Dos 57 participantes, 17 (o que corresponde a um percentual de 30%) responderam a questão referindo à habilidades e competências socioemocionais, de modo geral, ou especificamente, por meio de termos como: escuta, determinação,

segurança, responsabilidade, compromisso, autonomia, diálogo, coerência e reflexão.

**Gráfico 16** - Categoria COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS



**Fonte:** SMECD (2022).

Sobre esse aspecto, vale mencionar o que afirma o Instituto Ayrton Senna. Nas suas palavras,

as competências socioemocionais de professores são características individuais que se manifestam em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, sendo originadas na relação recíproca de aspectos biológicos e ambientais (2022, s/p).

Elas são dadas *a priori*, e continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem. Ademais, conforme o Instituto, “[...] podem ser adquiridas e desenvolvidas em formações iniciais e na prática profissional, além de poderem facilitar direta e indiretamente a aprendizagem dos estudantes e a interação com colegas, profissionais da educação, pais e sociedade”.

Salienta-se, a esse respeito que

Professores que têm contato com estratégias de desenvolvimento socioemocional relatam maiores níveis de bem-estar e de satisfação com o trabalho, e também tendem a acreditar mais na sua capacidade de alcançar objetivos, tanto profissionais quanto pessoais. Em geral, o clima escolar também é favorecido por esse desenvolvimento entre os profissionais (2022, s/p).

De acordo com o Instituto Ayrton Senna, existe um modelo inicial, composto por quatro macrocompetências, apresentadas na Figura 1.

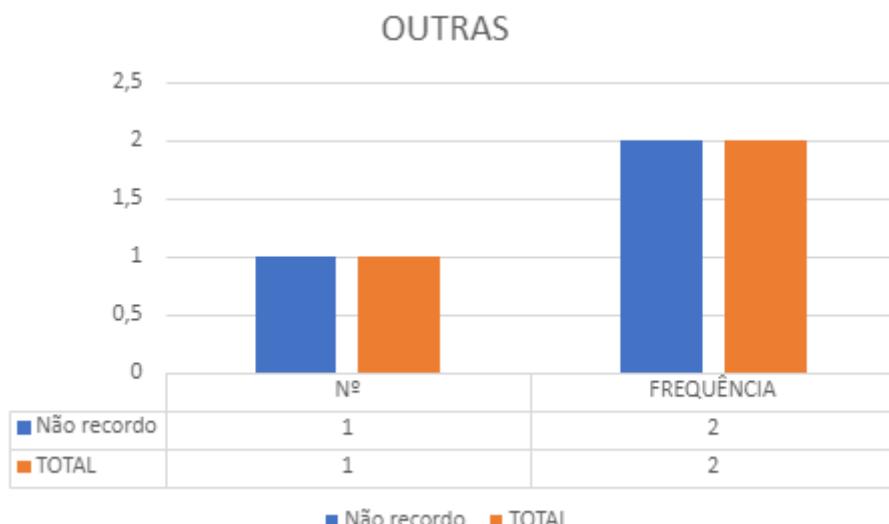
**Figura 1 - Macrocompetências Socioemocionais Docentes**



**Fonte:** Instituto Ayrton Senna (2022).

Por fim, a categoria OUTRAS abrange a expressão “Não recordo”, cuja frequência é ínfima, sendo de, apenas, 2%, como é possível observar no gráfico 17.

**Gráfico 17 - Categoria OUTRAS**



**Fonte:** SMECD (2022).

O que interessa mencionar diz respeito ao fato de o participante, neste caso, ter utilizado a expressão “não recordo”, que refere-se à memória, mas cujo sentido desliza para o expoente “recordação”. Os verbos recordar e memorizar não são sinônimos, assim como nenhum vocábulo o é, literalmente. As palavras mudam de sentido conforme os sujeitos que as utilizam em determinados contextos ou condições de produção, como pontua a Análise do Discurso de linha francesa.

O que causa estranhamento, nesse caso, é a não recordação (lembrança, memória) acerca de habilidades e competências ainda não adquiridas ou a serem desenvolvidas para qualificar o exercício da docência. Talvez, o não recordar possa significar a negação, ou seja, não há habilidades e competências a serem desenvolvidas. Isso, entretanto, é apenas uma conjectura.

De modo geral, quanto às habilidades e competências a serem desenvolvidas para qualificar o exercício da docência, pode-se inferir que, para a grande maioria dos professores participantes (60% de frequência do total), a competência a ser desenvolvida diz respeito à didática, sendo esta desdobrada em termos e expressões como: Buscar mais alternativas - inovação - exercício da docência; Tecnologias; Métodos - técnicas - metodologias ativas - estimular a criatividade e a autonomia dos alunos - didática; Avaliação; Currículo; Planejamento, e Partir dos alunos (realidade, conhecimentos, erros).

Tecnologias é o termo mais referido nesta categoria, com frequência de 25%, ou seja, mencionada por 14 participantes.

Na tabela abaixo, pode-se observar o percentual total, por categorias:

**Tabela 4** - Percentual de frequência por categorias de análise temática de Habilidades e competências a serem desenvolvidas para qualificar o exercício da docência

CATEGORIA	Nº	PERCENTUAL
CONHECIMENTO	19	33%
INCLUSÃO	3	5%
DIDÁTICA	34	60%
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	18	32%
OUTRAS	1	2%

**Fonte:** SMECD (2022).

Novamente, aqui, é necessário observar que, embora a categoria DIDÁTICA apresente o maior percentual de frequência total (60%), com base na soma de todos os termos mencionados, são as competências mencionadas na categoria COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS as que apresentam maior frequência individual. Nesta categoria, 17 professores participantes, o que corresponde a 30% de frequência, referiu que precisa desenvolver habilidades e competências relacionadas aos termos: escuta, determinação, segurança, responsabilidade, compromisso, autonomia, diálogo, coerência e reflexão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados analisados, pode-se concluir que a maioria dos professores vinculados à RME, em 2022, tem idade entre 46 e 55 anos, atua há 5 anos ou menos nas escolas da RME (42,1%), é nomeada (77,2%), e trabalha na etapa Educação Infantil (43,9%). Esses são os resultados do primeiro indicador, Perfil sociodemográfico da RME.

Quanto aos conhecimentos necessários para o exercício da docência, o segundo indicador, para 44 professores (77,2%), o conhecimento fundamental, necessário para o exercício da docência, é o **conhecimento dos alunos e da aprendizagem**.

Com relação ao terceiro indicador, Saberes necessários à docência, é possível afirmar que, para a maioria dos participantes, **ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção**. Esta foi a opção marcada por 42 participantes, o que corresponde a 73,7% do total de respostas.

O quarto indicador, Competências necessárias à docência, revela que, para 52 participantes (91,2%), a primeira competência, fundamental para o exercício da docência, diz respeito ao **planejar o processo de ensino-aprendizagem**.

Por meio da análise do quinto indicador, Perfil da RME, é possível inferir acerca das habilidades e competências já adquiridas, bem como habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos professores, a fim de qualificar o exercício da docência. Dentre as habilidades e competências já adquiridas,

destacam-se as COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, mencionadas por 54 participantes, com um percentual de frequência de 95%. Além dessas, é importante frisar que os professores da RME referem já terem desenvolvido a competência COMUNICAÇÃO, uma vez que expressões como diálogo, trabalho em equipe, e argumentação, constituem um percentual de 49% de frequência, ou seja, foram declaradas por 28 participantes.

Por fim, quanto às habilidades e competências a serem desenvolvidas para qualificar o exercício da docência, destacam-se as competências relativas à categoria DIDÁTICA, cuja frequência total foi de 60%. Dentre as competências mencionadas nesta categoria, a de maior frequência (25%) é a relacionada às Tecnologias, ou seja, ponderada por 14 participantes.

Ainda, os professores participantes (17 participantes - 30% de frequência) referem ser necessário desenvolver habilidades e competências relacionadas à categoria COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, traduzidas em termos de escuta, determinação, segurança, responsabilidade, compromisso, autonomia, diálogo, coerência e reflexão.

Pode-se concluir que os objetivos foram alcançados e que as hipóteses foram confirmadas. Isso significa que a) Os professores da RME concebem, com base em seus pressupostos e experiências profissionais, quais são os conhecimentos, os saberes e as competências fundamentais para o exercício da docência; b) Os professores da RME, possuem habilidades e competências desenvolvidas para o exercício da docência, e c) As habilidades e competências pontuadas pelos professores como ainda não desenvolvidas constituem mote para os processos de formação continuada a ser proposta pela SMECD e pelas escolas da RME.

Afirma-se que esta última hipótese apenas poderá ser confirmada na medida em que os dados forem divulgados à comunidade educativa e que, de fato, ações sejam pensadas e executadas, tanto pela SMECD quanto pelas escolas. Portanto, é preciso sensibilizar a comunidade educativa, em especial gestores, para que façam um uso profícuo dos dados e lancem mão de estratégias de formação continuada em seus respectivos Planejamentos Participativos e Estratégicos, que venham ao encontro das demandas apresentadas.

Por fim, ressalta-se que, embora esta análise tenha findado, nestas páginas, outras reflexões podem ser feitas, por meio de outros olhares, saberes e metodologias.

## REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. In: PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 24 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 29 dez. 2021.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000. (primeira edição em 1996).

GARCÍA, C. M. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. **Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado**, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: <[www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo](http://www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo)>. Acesso em: 20 dez. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Competência socioemocional para professores. 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenner.org.br/o-que-defendemos/socioemocional-professores/#:~:text=As%20compet%C3%A1ncias%20socioemocionais%20de%20professores,de%20aspectos%20biol%C3%A9gicos%20e%20ambientais>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MORAES, Ana S. F. A universidade brasileira no final do século XX e o mercado de trabalho. **Educação Brasileira**, v. 19, n. 38, p. 73-91, jan./jul. 1997.

NASSIF, Vânia Maria Jorge et al. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. de 2010.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PAQUAY, Léopold *et al.* **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PUENTES, R. V. Formação, Identidade e Profissionalidade do professor da Educação Básica e do Ensino Superior no contexto Ibero-americano: um estado da arte (1993-2005). Trabalho apresentado como parte da Mesa Redonda intitulada Formação, identidade e profissionalização do professor de educação básica e do ensino superior, no **Seminário Universidade, Educação Escolar e Formação de Professores**, realizado em Cuiabá, Mato Grosso, de 20 a 23 nov. 2005.

PUENTES, Roberto Valdés *et al.* Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, 57 (I), p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 21 dez. 2022.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006, 253p.

