

PROVA NACIONAL DE CONCURSO PARA O INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Documento elaborado pelas seguintes entidades: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), com base nas contribuições de pesquisadores vinculados às mencionadas entidades em seminário realizado em Brasília, nos dias 26 e 27 de maio de 2011.

I – INTRODUÇÃO

Em maio de 2010, por meio da Portaria nº 14, o MEC instituiu o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Na ocasião, ao analisar tal portaria, as entidades acadêmico-científicas da área da educação (Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir) nela identificaram aspectos contraditórios em relação à concepção do exame e aos seus fundamentos, com reflexos preocupantes principalmente no que se refere à valorização dos professores. A partir de então, buscaram desenvolver um processo de discussão, elaborando, em um primeiro momento, uma crítica objetiva à referida portaria. O movimento de discussão e debate ampliou e ao conjunto das entidades mencionadas, somaram-se a CNTE, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Em 25 de outubro de 2010, realizou-se uma reunião dessas oito entidades, na qual os seguintes pontos foram acordados: 1) posição contrária ao Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, já que poderia resultar em certificação; 2) posição favorável à constituição de um sistema de provas de concurso, voluntário para os professores; 3) sugestão de que tal sistema de provas se elaborasse com base na adesão dos municípios e dos estados; 4) proposta de recomposição do Comitê de Governança, em direta vinculação ao MEC; 5) compromisso com a discussão e a possível reelaboração das matrizes de referência das provas, por parte das entidades envolvidas.

Em março de 2011, o MEC publicou nova portaria (Portaria Normativa nº 3, de 2/3/2011), revogando a anterior. Nesta última, foram incorporados vários pontos negociados com as entidades, entre os quais a mudança do caráter do processo, que passou de *Exame* para *Prova de Concurso*.

Dando continuidade ao processo de instituição da prova, o MEC/Inep/Dired tornou pública a “Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Proposta Inicial para Análise e Discussão”.

As entidades então intensificaram a discussão e o debate entre os seus associados, visando a ampliar o conhecimento da questão, a analisar a Matriz de Referência e a levantar críticas e propostas para a sua reformulação.

Em 26 e 27 de maio de 2011, as entidades acadêmicas já mencionadas e a CNTE reuniram-se em um seminário, em Brasília, para discutir a Matriz de Referência, com base nas contribuições recebidas de seus associados. Estavam presentes a essa reunião 34 representantes das entidades, de vários estados do país.

Algumas questões foram alvo de discussão inicial e são aqui explicitadas, por evidenciarem aspectos controvertidos do cenário em que se situa a realização de uma Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente.

a) Destacou-se a importância da realização de concursos públicos para ingresso na carreira docente, nos termos do art. 206 da Constituição Federal de 1988. A defesa ao cumprimento desse preceito constitucional é uma luta histórica das entidades, assim como a autonomia na realização de concursos pelos entes federados. É notório que as profundas desigualdades sócioeconômicas que marcam a realidade brasileira no conjunto de seus estados e municípios podem se constituir empecilho não só à definição de carreiras docentes, mas também à possibilidade de realização de concursos com a qualidade técnica esperada e a transparência desejada. Neste sentido, uma política de apoio da União à realização de concursos pelos entes federados, no momento atual, poderá vir a contribuir para a melhor efetivação do preceito constitucional mencionado.

b) Alertou-se para o papel indutor que uma prova dessa natureza poderia vir a ter em relação ao currículo de formação desses profissionais. Essa indução, quase sempre de

caráter linear, afrontaria a noção de autonomia universitária na definição de seus projetos de formação e diminuiria a importância dos conteúdos não abordados na prova, determinando, assim, o que seria ou não importante na formação docente. Tal evidência leva as entidades a enfatizar a necessidade de que a Matriz de Referência incorpore proposições político-pedagógicas resultantes das lutas históricas em defesa da formação e valorização dos profissionais da educação.

c) Insistiu-se na necessidade de se articular a Matriz às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010), às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010), bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009).

d) Reforçou-se a importância de evitar que a prova assuma um caráter avaliativo dos cursos de formação de professores de maneira equivocada e que se antecipe à política nacional de avaliação do ensino superior. Ressaltou-se ainda que deve ser resguardado o sigilo das Instituições de Educação Superior (IES) formadoras, para não caracterizar um sistema classificatório de instituições por meio dos resultados obtidos pelos seus egressos e ingressantes na carreira docente da Educação Básica.

e) Destacou-se que a prova não pode transformar-se em uma corrida pelos melhores empregos, contribuindo para que a profissão docente, que deve ser baseada na responsabilidade social, seja vista como mercadoria, com “valor” no mercado. Essa seria uma possibilidade com consequências desastrosas para o desenvolvimento escolar com justiça social e para a devida apropriação do conhecimento por aqueles que dele mais necessitam. Tais questões sinalizam para a cautela na publicização dos resultados e para a necessidade de que seja resguardado, também, o sigilo individual do candidato.

f) Propôs-se que, para a efetivação dos termos de adesão dos estados e municípios à prova nacional de concurso, exija-se o atendimento aos preceitos já estabelecidos pela política nacional de valorização profissional dos docentes, entre os quais: implantação de plano de carreira do magistério, garantindo o piso salarial nacional; estabelecimento de programa de acolhimento e acompanhamento dos novos professores no início da

carreira docente; existência de política de formação continuada e apoio ao trabalho docente.

g) Assegurar junto aos entes federados (municípios, estados e Distrito Federal) que venham a aderir à proposta, que complementem seus concursos, incluindo nos editais outras etapas que atendam às temáticas e aos processos de interesse local ou regional.

Nos próximos itens serão explicitados três pontos considerados centrais para que a prova se reverta numa possibilidade de contribuir para a melhoria da educação pública brasileira, direito social inarredável, no que diz respeito à contratação do seu pessoal docente, afirmando o caráter republicano e laico da sua escola.

Precisam, portanto, estar na base da organização da prova os seguintes pontos:

- 1) A compreensão do que seja uma escola pública de qualidade, considerados os condicionantes sociais que a determinam.
- 2) Uma concepção docente vinculada a tal compreensão.
- 3) O entendimento de que os conhecimentos da área, adquiridos no curso superior, constituem o substrato que dará condições de desenvolvimento das competências exigidas para o ingresso na carreira e a consequente atuação profissional.

II – CONCEPÇÃO/FUNDAMENTAÇÃO DAS MATRIZES

POR UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE

A perspectiva de realização da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente deve ser compreendida no âmbito do compromisso com a construção de uma escola pública de qualidade. Consideramos limitadas as visões de qualidade em educação que priorizam desempenho satisfatório em exames nacionais; domínio de

conhecimentos, habilidades e competências que se estabeleçam previamente; emprego de tecnologias avançadas com fim em si mesmas; supervalorização da competitividade e da produtividade; novos métodos de gerenciar sistemas e instituições educacionais sob a ótica empresarial; procedimentos integrados e flexíveis no trabalho pedagógico que restrinjam a atuação dos profissionais da educação.

A questão da qualidade da educação no Brasil só pode ser pensada considerando-se a superação das desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero, no esforço por promover justiça social. Assim, a qualidade diz respeito não apenas às políticas intraescolares, mas também, e sobretudo, àquelas vinculadas aos investimentos que se fazem indispensáveis no âmbito social. Os países participantes da avaliação denominada Pisa, que obtêm as melhores notas no desempenho escolar de seus alunos, atuam fortemente no campo social. Isso significa dizer que suas cidades são urbanizadas e que seus habitantes têm acesso aos recursos materiais e simbólicos indispensáveis a uma sobrevivência digna.

Diferentemente do que ocorre no contexto brasileiro, em que quantidade significativa de escolas não está preparada para receber alunos oriundos de famílias pobres, que não dispõem de uma infraestrutura adequada em suas comunidades, nem de perspectiva de emprego, em curto e médio prazos que possibilite ascensão social. Nesses países, que ostentam os bons resultados educacionais, as melhores escolas não constituem espaços exclusivos dos estudantes mais privilegiados. Pode-se afirmar que qualidade demanda, então, a abolição ou a redução das desigualdades crônicas que marcam países como o nosso.

Rejeita-se, assim, o ideário pedagógico segundo o qual se consideram os coletivos desiguais como grupos selvagens, bárbaros e necessitados de serem civilizados. Opomo-nos a essa visão, que vem sendo criticada pelos estudiosos das relações étnico-raciais, das relações de gênero e sexualidade, das relações geracionais. Em síntese, pelos que analisam as temáticas discutidas no interior da chave da diferença e da diversidade.

Qualidade de ensino, nessa perspectiva, não implica transformar os diferentes em desiguais, muito menos excluí-los. Não implica construir ou preservar um muro ou um abismo que separe a cidadania, segregando-a em territórios de inexistência. Uma

política de qualidade pressupõe, em resumo, a radicalidade da política democrática e republicana do Estado.

Considerando nossas escolas e salas de aula, a perspectiva de qualidade que defendemos pode expressar-se no propósito de promover o desenvolvimento tanto dos indivíduos quanto da sociedade. Uma educação de qualidade capacitaria o sujeito a ir além de uma forma restrita de viver seu cotidiano e a participar ativamente na mudança de seu ambiente.

Para isso, faz-se indispensável compreender a realidade em que se está inserido, o que pode ser facilitado por conhecimentos que possibilitem ao estudante um bom desempenho em seu espaço imediato. Ou seja, trata-se da aquisição dos saberes e das habilidades básicas que permitem lidar com o mundo dos instrumentos, dos costumes e das linguagens. Essa etapa se faz necessária para comprometer o indivíduo e levá-lo a atingir, pela atividade intelectual e prática, esferas mais abstratas e complexas.

Adotando-se outros ângulos de análise, a qualidade em educação é também vista como uma qualidade negociada, definida com base no diálogo e nas contribuições de diversos grupos de trabalho. Essa qualidade se caracteriza por sua natureza: a) transacional; b) participativa e polifônica; c) autorreflexiva; d) contextual; e) processual; transformadora; g) formadora. Esse enfoque de qualidade incentiva um movimento contínuo de interação e de inovação, centrado na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para, constante e coletivamente, definir, avaliar e retificar o processo pedagógico. Qualidade resulta, então, de transação, de cooperação, de reflexão, de disputa e do debate constante entre os diversos atores e grupos sociais interessados nos distintos aspectos da prática educativa.

Em última análise, qualidade em educação corresponde a um processo contextualizado e contínuo de negociação, participação, reflexão, formação e transformação, no qual se confrontam e se articulam elementos sociais, individuais, intelectuais, econômicos, estético-culturais e ético-políticos. Nesse processo, com base nas interações entre os sujeitos implicados, definem-se critérios alternativos, a serem empregados, em um dado momento, na determinação da qualidade da educação. A esse ponto de vista, acresça-se o já afirmado: não se atinge a qualidade sem investimentos sociais e políticas distributivas de renda, assim como sem investimentos na educação, associados à valorização profissional do professor, de sua carreira e de suas condições

de trabalho. A qualidade decorre, ainda, de uma parceria que se pode construir entre escola e governo local, em função de um processo no qual sejam aproveitados os subsídios, o apoio e os recursos oriundos desse governo, em associação aos esforços da escola na elaboração e na materialização de seu projeto político-pedagógico.

A afirmação do compromisso com a realização de uma escola de qualidade na direção discutida por nós traz, ainda, para a centralidade das políticas educacionais o compromisso com a construção de uma escola inclusiva. Trata-se de uma escola, vale reiterar, que assegure o respeito à diversidade – étnica, racial, religiosa, cultural, sexual – e às pessoas com deficiência. Com efeito, a escola deve, cada vez mais, ser assumida como o lugar da diferença, do múltiplo, do diverso, do plural, em contraposição às visões unitárias da escola, da educação e das práticas educativas.

Ao mesmo tempo, no âmbito dessa multiplicidade e diversidade, é preciso atualizar permanentemente o papel da escola como espaço de produção e difusão do conhecimento historicamente produzido. Como bem sintetiza Kuenzer (2007), os processos educativos escolares são espaços de produção teórica, do trabalho intelectual, sempre que possível articulada à *práxis*, embora nem sempre sejam capazes de reproduzi-la em seu movimento e em sua complexidade. Não são, portanto, espaços de desenvolvimento de competências, o que só poderá ocorrer no interior de processos sociais e produtivos. Como ressalta Azanha (2001), não é possível “alguém tornar-se competente em matemática pelo desenvolvimento de uma ‘coisa’ que se chama ‘competência matemática’, distinta do estudo intensivo de tópicos fundamentais da matemática”. Da mesma forma, não seria possível, segundo o autor, “alguém tornar-se um competente intérprete de Chopin, sem o treinamento continuado na execução de suas obras. Estes exemplos evidenciam que ‘competência’ refere-se antes ao grau de excelência que se consegue no desempenho de uma atividade (prática ou teórica) do que à posse de algo nebuloso que deve ser desenvolvido em escolas de formação geral”.

POR UMA CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA

A construção de uma escola pública de qualidade demanda profissionais de qualidade, isto é, com sólida formação intelectual, política, cultural e pedagógica, bem como com condições adequadas para a realização do trabalho docente. Essas condições

se concretizam por meio de uma carreira docente que valorize o trabalho coletivo, a participação docente na construção e efetivação do projeto pedagógico da escola, a permanência e dedicação a uma única unidade educacional, com jornada de trabalho que inclua as atividades de interação com os educandos e aquelas relativas ao estudo, planejamento e avaliação; por meio da garantia de formação contínua como direito fundamental da profissão docente, que se realiza tanto em cursos (de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado) quanto em momentos de discussão e reflexão coletivas construídas na dinâmica dos processos de trabalho na escola. Para tanto, é indispensável assegurar uma remuneração compatível com a formação e atuação profissional e uma apropriada infraestrutura física e material da instituição escolar, por meio da garantia de tamanho das turmas e da razão professor-aluno nos termos do Parecer CEB/CNE nº 9/2009.

A docência é, então, compreendida na perspectiva apontada pela Resolução CNE/CP nº 01/2006, art. 2º, parágrafo 1º, que afirma:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Tal compreensão de docência sugere que o profissional que deverá atuar na educação básica deverá apresentar as seguintes características:

- Formação em nível superior: curso de Licenciatura.
- No caso do professor para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, curso de Pedagogia ou Normal Superior.
- Domínio dos conhecimentos necessários para a compreensão da educação e da escola, sua função social, em seu contexto histórico, cultural, social, político, econômico, ético e estético.
- Domínio dos conhecimentos de diferentes áreas e campos disciplinares que estruturam o currículo escolar, tanto na sua dimensão científica quanto na sua dimensão pedagógica.
- Compreensão do trabalho educativo escolar e de sua significação histórica, em seus aspectos organizacionais, políticos, didáticos e curriculares.
- Compreensão dos sujeitos da educação – crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas dimensões sócio-histórica, psíquica, afetiva, cognitiva e motora.

- Compreensão do professor como profissional da educação, protagonista e mediador do processo de ensino-aprendizagem, que na construção de seu trabalho dialoga e interage com a comunidade intra e extraescolar.
- Compreensão das relações sociais e educativas, dentro e fora da escola, marcadas pela diversidade e pluralidade.

A qualidade da educação, portanto, articula-se à realização da gestão democrática e participativa na escola, o que requer adequadas condições de trabalho e um professor com as características acima destacadas. Tal gestão traduz-se no fortalecimento dos processos de construção coletiva do projeto político-pedagógico, o que implica a ruptura com estruturas organizativas sustentadas numa divisão técnica do trabalho ainda marcada pela hierarquização e fragmentação dos processos de trabalho e da prática educativa.

CONSIDERANDO OS CONHECIMENTOS DA ÁREA

A ação docente desenvolve-se na trajetória profissional e evidencia-se em situações concretas da prática social. As competências serão desenvolvidas no decorrer desse processo, pois elas são adquiridas na prática docente. O que vai dar condições para o desenvolvimento de competências na trajetória profissional, então, são os conhecimentos da área adquiridos no curso superior, que constituem a base de sua formação científica e filosófica. O ato de conhecer é um trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento, quando quem conhece se debruça sobre a realidade a ser conhecida e transformada, considerando a atividade crítico-prática.

A ação docente, assim compreendida, implica afirmação da *base comum nacional* de formação de profissionais da educação orientada pelos princípios a seguir:

- a) a docência é a base de identidade da formação de todo profissional da educação;
- b) esse profissional deve ter uma sólida formação teórica;
- c) sua profissionalização e desenvolvimento profissional são concebidos de modo a articular formação inicial e formação continuada com base no conhecimento e não em competências e habilidades;
- d) sua formação e o exercício profissional devem ser orientados por:
 - articulação entre teoria e prática;
 - trabalho coletivo e interdisciplinar;
 - gestão democrática;
 - desenvolvimento da pesquisa;

- compreensão do ato pedagógico que se realiza tanto na instituição escolar de Educação Básica quanto nos espaços extraescolares.

Cabe, pois, às escolas desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, articulado às relações sociais. Com isso, certamente, estarão oferecendo sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva.

Enfim, entende-se competência como síntese de múltiplas dimensões: cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras e conclui-se que elas extrapolam o espaço e o tempo escolar, evidenciando-se em situações concretas da prática social. Sendo assim, uma prova de concurso não deveria ser um espaço de aferição de competências.

III – POR UMA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA NACIONAL DE CONCURSO PARA INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com base na discussão anterior, o perfil profissional esperado dos candidatos à prova demanda uma perspectiva um tanto diferente daquela apresentada no documento “Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, do MEC/Inep/Dired. Tal matriz apresenta-se fundamentada em uma perspectiva de avaliação das competências do candidato a professor. Nosso entendimento é de que uma prova de ingresso deva centralizar-se no domínio dos conhecimentos desse candidato.

Esse domínio pode ser entendido em relação a dois grandes blocos, quais sejam: o dos conhecimentos didático-pedagógicos e o dos conhecimentos disciplinares. Sua mobilização na resolução de situações-problema ancora-se, por sua vez, em objetos de conhecimento, tais como: fundamentos da educação; políticas educacionais; organização e gestão do trabalho pedagógico; e aqueles das áreas do conhecimento e do seu ensino na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nas demais modalidades de escolarização.

Os objetos de conhecimento para esta prova, portanto, podem ser agrupados em dois grandes blocos: a) conhecimentos didático-pedagógicos e b) conhecimentos disciplinares a seguir:

A – CONHECIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

1) FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:

- *História da educação brasileira;*
- *Filosofia da educação;*
- *Sociologia da educação;*
- *Antropologia e educação;*
- *Psicologia da educação.*

2) POLÍTICAS EDUCACIONAIS:

- *Função social da escola;*
- *Papel do Estado e direito à educação;*
- *Políticas públicas e educação;*
- *Financiamento da educação;*
- *Formação e valorização docente;*
- *Organização escolar e trabalho docente;*
- *Gestão democrática;*
- *Inclusão escolar, diversidade e desigualdade;*
- *Qualidade, avaliação e regulação da educação.*

3) ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

- *Projeto político-pedagógico;*
- *Currículo e organização do conhecimento;*
- *Didática;*
- *Planejamento;*
- *Organização do tempo e do espaço escolares;*
- *Organização do ensino;*
- *Procedimentos e recursos pedagógicos;*
- *Acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem;*

- *Fases da vida: infância, juventude e idade adulta na contemporaneidade, valores da formação cultural, ludicidade, socialização e convívio social, interações sociais, culturas infantis e juvenis, dimensão ética do cuidado na educação;*
- *A pesquisa como articuladora do trabalho pedagógico.*

B – CONHECIMENTOS DISCIPLINARES

4) ÁREAS DO CONHECIMENTO:

4.1. Língua Portuguesa e seu ensino: *historicidade da Língua Portuguesa; metodologias do ensino da Língua Portuguesa; alfabetização e letramento; princípios do sistema alfabético de escrita; apropriação do sistema de escrita alfabético; oralidade; práticas sociais de leitura e escrita; compreensão leitora; produção textual de diversos gêneros; análise linguística na produção e revisão textual; formação do leitor e literatura.*

4.2. Matemática e seu ensino: *historicidade da Matemática; metodologias do ensino da Matemática; apropriação do sistema de numeração decimal; números naturais; números racionais; álgebra elementar; espaço e forma; grandezas e medidas; tratamento da informação; materiais concretos e jogos matemáticos; resolução de problemas.*

4.3. História e seu ensino: *historicidade da História; metodologias do ensino da História; tempo e espaço no conhecimento histórico e suas diferentes formas de compreensão e representação; problematizações, fontes e narrativas na construção do conhecimento histórico; identidades e diversidade cultural; memória e patrimônio; sujeitos históricos, suas relações na sociedade e cidadania; relações étnico-raciais; história e cultura afro-brasileira e indígena.*

4.4. Geografia e seu ensino: *historicidade da Geografia; metodologias do ensino da Geografia; espaço geográfico; elementos da natureza; lugar na qualidade de espaço vivido e como ponto de articulação social; concepções de paisagens; região e regionalização; território e territorialidades; cartografia escolar; trabalho de campo; educação ambiental.*

4.5. Ciências Naturais e seu ensino: *historicidade das Ciências Naturais; metodologias do ensino das Ciências Naturais; ambiente e transformação da natureza; saúde; seres vivos; organização e representação do mundo físico; propriedades e transformações da matéria e da energia; experimentação e outros procedimentos científicos; Educação Ambiental.*

4.6. Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e seu ensino: *historicidade das Artes; metodologias do ensino das Artes; aspectos históricos, culturais e sociais; produções artístico-culturais; elementos das formas de expressão; apreciação; contextualização; criação e prática artística.*

4.7. Educação Física e seu ensino: *historicidade da Educação Física; metodologias do ensino da Educação Física; corpo e cultura; jogos, brincadeiras e brinquedos; esporte e sociedade; princípios e procedimentos metodológicos das práticas corporais.*

Com base na apreciação proposta, sugere-se que o MEC/Inep/Dired construa e torne público o detalhamento dos objetos de conhecimento, na medida em que tal publicidade potencializa uma compreensão mais alargada sobre o que se espera dos futuros professores, bem como o que representa esse conjunto de objetos de conhecimento para os próprios elaboradores de itens.

Finalmente, é importante que as etapas e modalidades de ensino para as quais essa prova se propõe, quais sejam: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, educação especial, EJA, educação indígena e quilombola e educação do campo, estejam explicitadas tanto nos objetos de conhecimento como nos documentos referenciais da prova (editais para seleção de elaboradores de itens; editais de inscrição dos candidatos; entre outros).

Referências

AZANHA, J. M. P. O Enem: afinal, do que se trata? *Jornal da USP*, n.563, de 20 a 26 de agosto de 2001, e n. 564, de 27 de agosto a 2 de setembro de 2001.

BRASIL. MEC. CONAE. *Documento Final Conae 2010*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009).

BRASIL. MEC. INEP. *Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Proposta inicial para Análise e Discussão. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 2 maio 2011.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 11, 16 de maio de 2006

KUENZER, A. Z. *Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho*. Disponível em: <<http://senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

Comissão que participou da elaboração final do Documento

Adriana Bauer (ANPAE)
Ana Lúcia Horta Nogueira (CEDES)
Anete Abramowicz (CEDES)
Ângelo Ricardo de Souza (ANPED)
Antonietta (CNTE)
Antônio Flávio B. Moreira (ANPED)
Aparecida Neri de Souza (CEDES)
Bertha de Borja Reis do Valle (ANFOPE)
Dalila Andrade Oliveira (ANPED)
Eliza Batolozzi Ferreira (ANPED)
Francisco Heitor de Magalhães Souza (CEDES)
Helena Freitas (ANFOPE)
Iria Brzezinski (ANFOPE)
Ivany Rodrigues Pino (CEDES)
Janaína Spechd de Silva Menezes (FORUMDIR)
Jassen Felipe da Silva (ANPAE)
José Nelson Arruda Filho (FORUMDIR)
Leda Sheibe (ANPED)
Lívia Freitas Fonseca Borges (ANFOPE)
Lúcia Maria de Assis (ANPAE)
Luis Távora Furtado (FORUMDIR)
Marcelo Soares Pereira da Silva (ANPAE)
Márcia Alvarenga (ANPED)
Márcia Angela Aguiar (ANPAE)
Maria Carmem Silveira Barbosa (ANPED)
Maria José de S. Cravo (FORUMDIR)
Menga Ludke (CEDES)
Ocimar Munhoz Alavarse (CEDES)
Ozerina Victor de Oliveira (FORUMDIR)
Rita de Cássia Cavalcanti Porto (ANFOPE)
Roseane Evangelista Dias (ANPED)

Vera Lúcia Bazzo (ANFOPE)