MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Brasília
2002

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Délcio Rodrigues

Iolanda Huzak

AOS RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Ministério da Educação, ciente de que a melhoria da qualidade da educação brasileira depende, em grande parte, da melhoria da qualidade do trabalho do professor, assumiu entre suas principais metas, a valorização do magistério. Essa valorização exige melhorar o salário do professor, suas condições de trabalho e sua formação profissional.

É com o intuito de oferecer mais uma ferramenta útil ao processo de reedificação da escola brasileira, que este Ministério, coloca a disposição dos educadores, os Referenciais para a Formação de Professores. Esse trabalho tem por objetivo apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação, na desafiadora tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores.

Já temos referências curriculares para toda a educação fundamental, construídas em parceria com a comunidade educacional do país. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para 1ª a 8ª séries, do Referencial Curricular para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, foi uma decisão decorrente do princípio irrefutável de que o professor e o aluno constituem o cerne da questão educacional. Isso conduz o foco das políticas do MEC para o trabalho da escola.

Essas iniciativas nos permitem, hoje, promover investimentos muito mais consistentes na formação de professores, porque melhor direcionados. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, definidores do que o aluno precisa aprender, pode-se deduzir o que as agências formadoras precisam oferecer, tanto para a formação inicial como para a formação continuada dos professores.

O professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho; só assim poderá oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos, atendendo às suas diferenças culturais, sociais e individuais.

O objetivo da formação de professores, de acordo com as concepções contidas nestes Referenciais é a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento das suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento do nosso país.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação

SUMÁRIO

Apresentação 9
Breves esclarecimentos 11

Introdução 15
Um período de transição 16
Pressupostos dos Referenciais para a Formação de Professores 18

PARTE I - O papel profissional dos professores: tendências atuais 21
1. A educação escolar e a formação de professores no contexto atual 23
   1.1. Os últimos anos 28
   1.2. O perfil profissional de professor 30
2. Situação da formação de professores no Brasil hoje 34
   2.1. Nível médio 34
   2.2. Nível superior 35
   2.3. Níveis de formação dos professores brasileiros 36
   2.4. Medidas determinadas pela legislação 38
3. Tendências da formação profissional de professores 40

PARTE II - Repensando a atuação profissional e a formação de professores 51
1. As dimensões da atuação profissional do professor 53
2. A natureza da atuação de professor 57
   2.1. Complexidade e singularidade 57
   2.2. Ação e reflexão 60
   2.3. A formação de professores e a construção da competência profissional 61
3. Formação e desenvolvimento profissional permanente 63
   3.1. Formação inicial 67
   3.2. Formação para titulação de professores em exercício 70
   3.3. Formação continuada 70
   3.4. O professor iniciante 71
4. Formação a distância 73
5. Formação dos formadores de professores 76

PARTE III - Uma proposta de formação profissional de professores 79
1. Funções do professor 81
2. Objetivos gerais da formação profissional de professores 82
3. O conhecimento profissional de professor 84
   3.1. Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos 87
   3.2. Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação 90
   3.3. Cultura geral e profissional 92
   3.4. Conhecimento pedagógico 94
   3.5. Conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais 102
4. Metodologia da formação de professores 106
   4.1. Construção pessoal e coletiva de conhecimentos pedagógicos 107
   4.2. A atuação profissional como objeto de reflexão 108
   4.3. Resolução de problema 110
5. Organização curricular dos cursos de formação inicial 111
6. Organização institucional 115
7. Avaliação 116

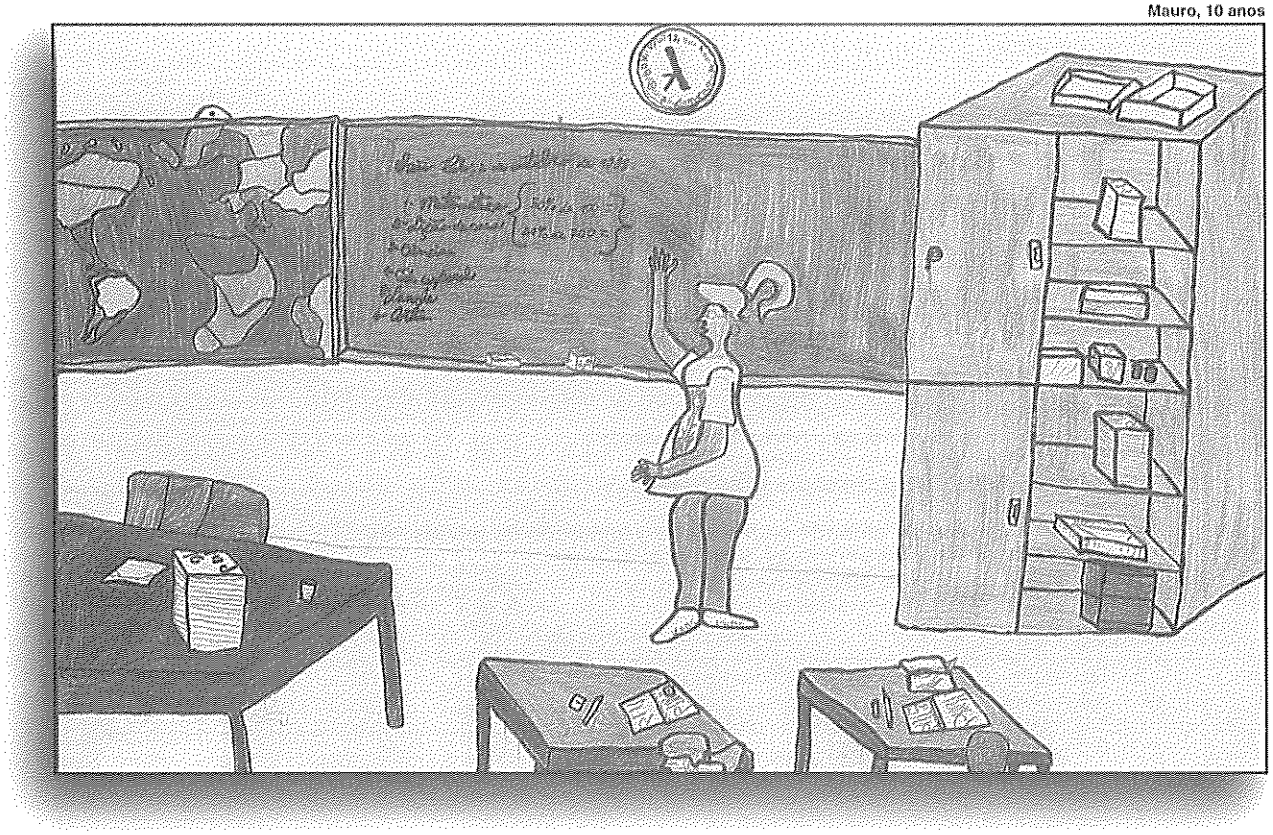
PARTE IV – Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores 121
1. Formação inicial 123
2. Formação continuada 131
3. Formação profissional a distância 133
4. Formulação de políticas de formação nas Secretarias de Educação 134

PARTE V - Desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira 139
1. Articulação entre as ações de formação 142
2. Avaliação da atuação profissional 145
   2.1. Avaliação interna às escolas 148
   2.2. Avaliação externa às escolas 150
3. Avaliação dos sistemas de ensino e das práticas de formação 150
4. Progressão na carreira 151
   4.1. A estrutura da carreira de magistério 151
   4.2. O desenvolvimento profissional como princípio de progressão na carreira 152
   4.3. Utilização dos resultados da avaliação da atuação profissional para a progressão na carreira 155

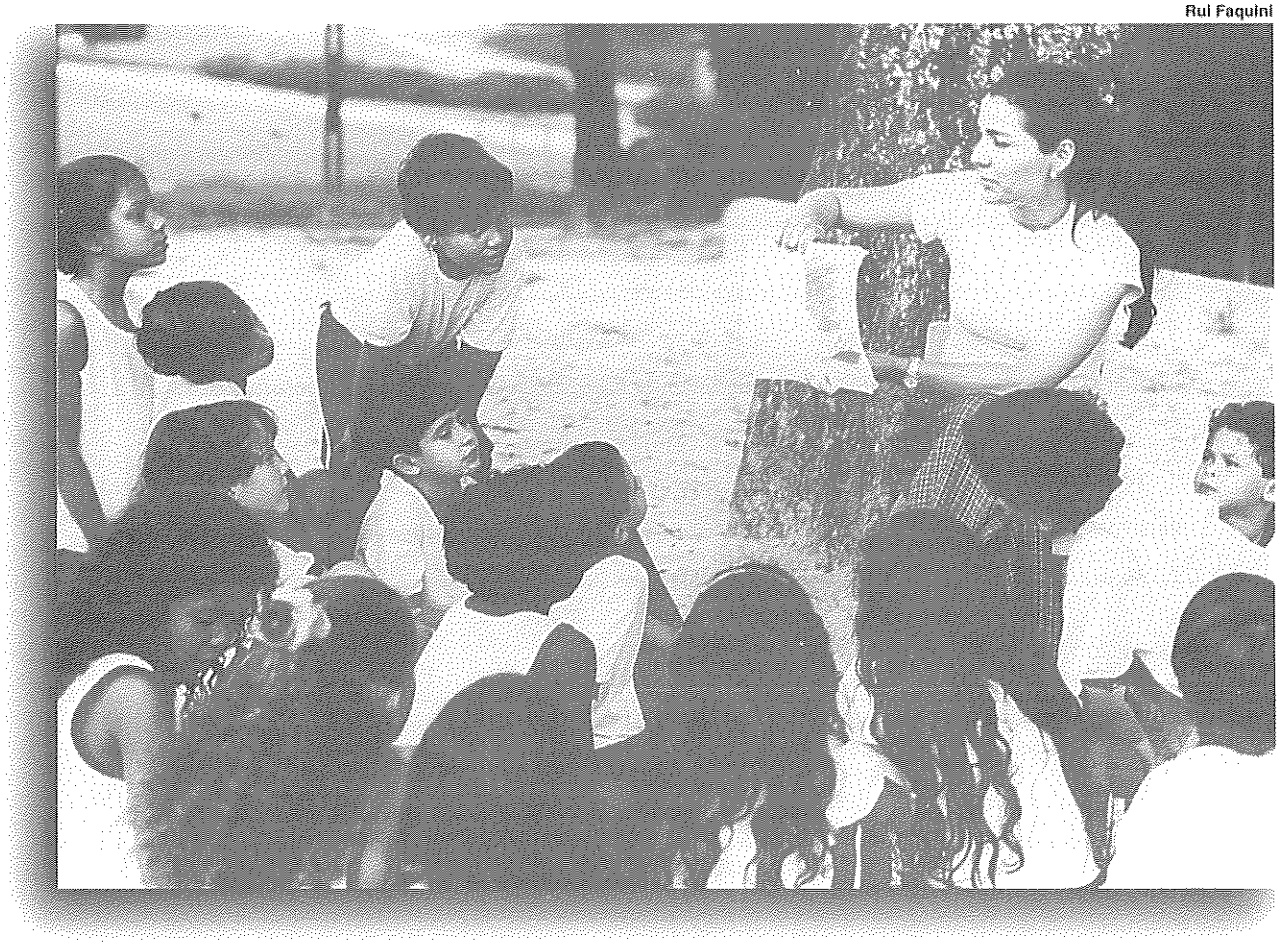
ANEXO 157

Referências bibliográficas 167

Mauro, 10 anos



Rui Faquini



APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas do Departamento de Políticas da Educação Fundamental, apresenta aos educadores brasileiros os Referenciais para Formação de Professores, fruto da discussão de muitos profissionais – equipe de elaboração, técnicos de diferentes instâncias do MEC, leitores críticos, consultores, pareceristas e educadores de todos os estados do país presentes em encontros de discussão da versão preliminar. Este documento se refere basicamente à formação de professores de Educação Infantil e dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental.

A primeira versão do texto foi tornada pública em dezembro de 1997, momento em que se solicitou da comunidade educacional brasileira a leitura, discussão e análise crítica do teor do documento. O ano de 1998 foi um período de intensa interlocução, estabelecida por meio de pareceres, da discussão com inúmeros consultores nacionais e internacionais e de encontros para colher sugestões de professores, formadores, especialistas, técnicos e gestores do sistema educacional de todo o país.

Foram solicitados 370 pareceres e recebidos 171, contendo análise e sugestões para modificação de duas versões preliminares do documento: da primeira versão, 151 pareceres, feitos por instituições e especialistas do Brasil e de outros países; de uma segunda versão, 20 pareceres, feitos unicamente por especialistas brasileiros.

O processo de construção dos Referenciais para Formação de Professores envolveu também o debate com aproximadamente 500 educadores participantes dos Seminários Regionais ocorridos no primeiro semestre de 1998. Para esses encontros foram convidados todos os Conselhos Estaduais de Educação, todas as Secretarias Estaduais de Educação, todas as Delegacias Regionais do MEC, 260 Secretarias Municipais de Educação e 27 Sindicatos de Professores/Profissionais da Educação. Houve também um encontro nacional com os membros do Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

Além dos profissionais envolvidos nesses eventos de interlocução direta promovidos pelo MEC, muitos outros educadores participaram da discussão do documento em suas instituições, seja em reuniões preparatórias ou posteriores aos Seminários Regionais, seja em reuniões para elaboração de pareceres institucionais, seja em eventos promovidos por associações profissionais e dirigentes do sistema educacional.

Com esse documento o MEC vem contribuir para a sistematização do debate nacional sobre a formação de professores e, ao mesmo tempo, reafirmar a importância estratégica da implementação de políticas públicas para o desenvolvimento profissional de professores.

Secretaria de Educação Fundamental

BREVES ESCLARECIMENTOS

Um problema verificado na redação dos Referenciais de Formação de Professores foi encontrar a adequada terminologia para tratar de certos temas recorrentes em todo o documento. O fato de o texto tratar da formação inicial e continuada de profissionais de educação que trabalham diretamente com crianças, jovens e adultos, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, criou, já de princípio, dificuldades em relação à forma de nomeá-los todos. Como seria mais adequado chamar os profissionais da educação: de *profissionais da educação que trabalham diretamente com crianças, jovens e adultos*, de *educadores* ou de *professores*? Por outro lado, se é possível referir-se aos alunos da formação inicial como *futuros professores*, o texto refere-se também à formação continuada, cujos "alunos" já são professores e ficaria muito repetitivo dizer sempre *professores e futuros professores*. As crianças, jovens e adultos seriam mais adequadamente denominados se chamados de *crianças, jovens e adultos*, de *educandos*, de *aprendizes* ou de *alunos*? Seria mais apropriado denominar a instituição em que a educação infantil e o ensino fundamental têm lugar de *instituição educativa*, de *escola/creche* ou de *escola*?

Nesses casos, nenhuma palavra, por mais bem escolhida que seja, dá conta de todas as dimensões a serem consideradas na escolha, uma vez que a educação infantil e o ensino fundamental, no Brasil, apresentam uma grande diversidade de características e aspectos que dificultam uma terminologia comum. Quando se resolve a questão na perspectiva da educação infantil, a solução, muitas vezes, não se aplica à educação de adultos, por exemplo. E quando se resolve a questão na perspectiva do ensino fundamental – que inclui crianças, jovens e adultos –, nem sempre a solução se aplica à educação dos zero a seis anos...

Entretanto, a necessidade de utilizar uma terminologia que permitisse fácil comunicação sobre questões pluridimensionais, assim como a importância de encontrar palavras que dissessem com clareza o que se pretendia de fato dizer sobre uma realidade marcada por muitas peculiaridades, exigiu uma tomada de posição. As opções foram feitas segundo o critério de *maior adequação*, considerando o conjunto de variáveis intervenientes: nenhum termo é, portanto, "totalmente" adequado.

Assim, neste documento:

* *Professor* se refere ao *profissional da educação que trabalha diretamente com crianças,*

jovens e adultos em instituições responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental e também ao aluno da formação inicial, *o futuro professor.*

* *Aluno* se refere à *criança de qualquer idade – inclusive bebê – jovem ou adulto, que freqüenta instituições responsáveis pela educação básica.*

* *Escola* se refere à *instituição responsável pela educação básica* – creches, inclusive.

* *Formador* se refere a *todo profissional que promove, diretamente, formação inicial ou continuada.* São considerados formadores todos os professores de cursos de formação inicial no ensino médio e superior, bem como os profissionais que desenvolvem práticas de formação continuada de professores em escolas, secretarias de educação, universidades e demais instituições.

* *Conteúdo escolar* se refere a *tudo que se ensina na escola por meio de situações formais e informais.*

A leitura deste texto exige considerar os significados atribuídos a esses termos. Apesar de ocasionalmente provocar uma certa "estranheza", chamaremos de *escola* também a creche, de *aluno* também o bebê, de *conteúdo escolar* também a brincadeira infantil. Optou-se por explicitar esse posicionamento já na Apresentação do documento para evitar ruídos desnecessários na comunicação.

Quanto a sua estrutura, este documento constitui-se de cinco partes e um anexo:

A Parte I trata do papel e do perfil profissional de professores e traça um panorama da situação atual e das tendências da formação profissional.

A Parte II discute a natureza da atuação de professor e trata das bases epistemológicas da proposta.

A Parte III explicita as competências profissionais que se constituem em objetivos gerais da formação de professores e seus desdobramentos em âmbitos de conhecimento profissional, formas de tratamento metodológico dos conteúdos, de organização curricular e de avaliação, além da necessária adaptação da organização institucional à concepção de formação proposta.

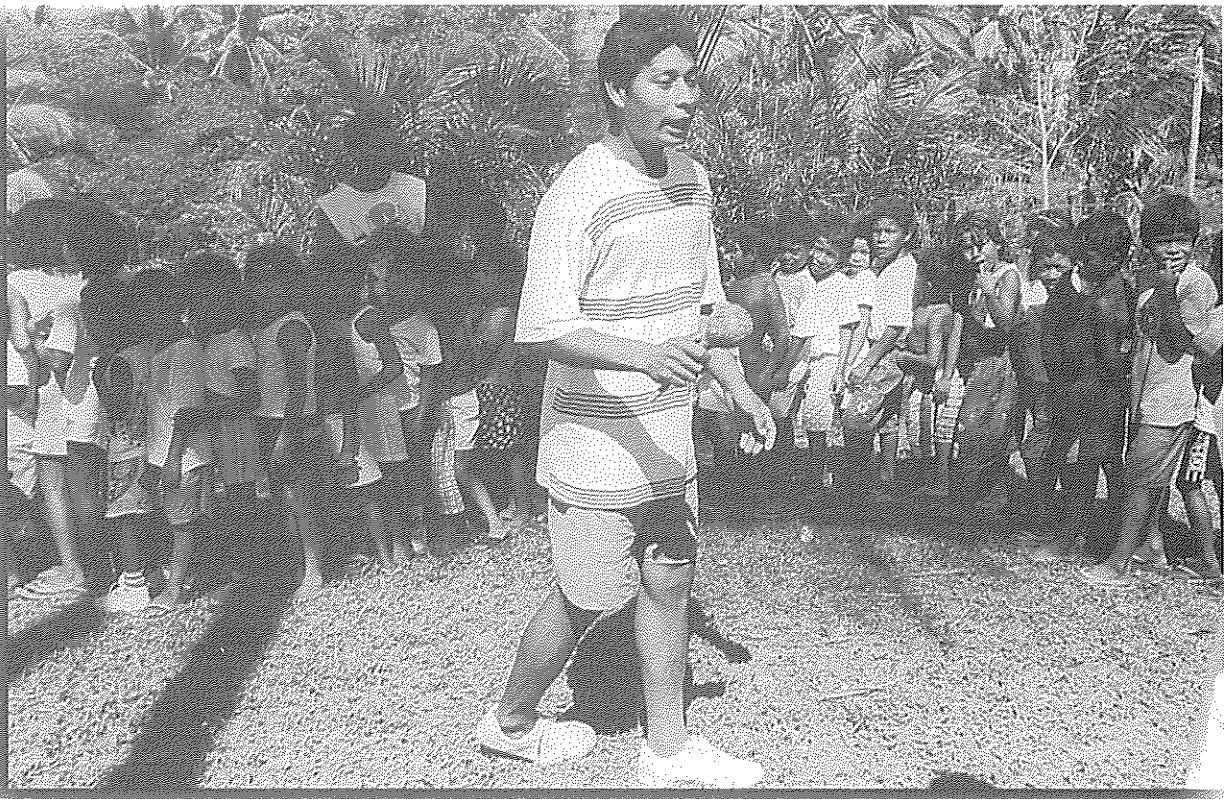
A Parte IV contém indicações para a formulação de currículos e programas de formação, para titulação de professores em serviço, para formação profissional a distância e para a atuação das secretarias de educação.

A Parte V aborda a relação entre desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

E o Anexo traz uma breve análise sobre a situação atual dos cursos de formação de professores em nível médio.

Iolanda Huzak

Iolanda Huzak



INTRODUÇÃO

Diante da urgência na elevação do nível de qualidade da educação escolar, cabe ao MEC propor ações e políticas que possam ser referência para todos, socializando discussões e sistematizando propostas que propiciem avanços significativos, para que mudanças necessárias aconteçam e se consolidem.

As estratégias de intervenção que o MEC vem implementando no sistema educacional já estão provocando mudanças, com reflexos na atuação dos professores: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que se propõe a alavancar a valorização do magistério; o Programa Dinheiro na Escola, que incentiva a autonomia das escolas e o desenvolvimento de projetos educativos próprios; a política de avaliação (SAEB, ENEM e Exame Nacional de Cursos) que orienta e subsidia os sistemas de ensino em direção à melhoria de qualidade; a TV Escola, que possibilita o acesso de professores dos diferentes pontos do país a informações e propostas atualizadas de práticas educativas; a elaboração e distribuição do Guia de Avaliação do Livro Didático, passo importante para o enfrentamento de questões graves como a reprodução de ensinamentos conceitualmente errados e de atitudes discriminatórias; a discussão, formulação e divulgação de referenciais e metas de qualidade por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental regular, da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e para a Educação Indígena, levando aos professores subsídios teórico-práticos, e mobilizando-os para o estudo e a reflexão. Além do valor formativo do processo de elaboração e divulgação dessas propostas, a própria discussão nacional que elas têm alimentado, vem contribuindo com a comunidade educativa para a reflexão, busca e proposta de novas ações.

Os **Referenciais para a Formação de Professores** inserem-se nesse movimento, e sua finalidade é provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores. Ao divulgar este documento, a Secretaria de Educação Fundamental dirige-se às Secretarias de Educação – responsáveis por políticas de formação nos estados e municípios – e às agências formadoras – que têm responsabilidade direta sobre a formação e a educação de modo geral. Espera-se que gere reflexões por parte dos formadores de professores e seja usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas. Com essa perspectiva, o presente referencial assume a importância das discussões em torno da formação de educadores, sem perder de vista a necessária articulação com as demais políticas educacionais.

Este documento reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um novo perfil profissional de professor. É, portanto, uma referência em relação à qual os atores podem se posicionar, promover discussões e reformulações, e criar novas experiências nas suas diferentes realidades, de acordo com suas possibilidades e especificidades.

Um período de transição

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos.

Profissionais da educação e de muitos outros setores da sociedade vêm colocando em discussão a concepção de educação, a função da escola, a relação entre conhecimento escolar e a vida social e cultural – e, portanto, o trabalho profissional de professor. Ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar, um novo papel de professor está sendo gestado a partir de novas práticas pedagógicas, da atuação da categoria e da demanda social.

Diferentes instituições têm se dedicado a essa questão e produzido experiências e conhecimentos sobre o assunto (faculdades de educação, institutos de formação de professores, escolas de magistério em nível médio, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, associações de educadores, entidades sindicais e ONGs). Todos esses movimentos vem configurando uma nova forma de compreender e atuar na educação que tem como questão estratégica a profissionalização de professores.

Entretanto, apesar do empenho de muitos e do avanço das experiências já realizadas, há uma enorme distância – e não apenas no Brasil – entre o conhecimento e a atuação da maioria dos professores em exercício e as novas concepções de trabalho do professor que esses movimentos vêm produzindo. Trata-se, portanto, não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de uma maneira diferente. Tais mudanças exigem, dentre outras questões, que os professores reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso "construir pontes" entre a realidade de seu trabalho e o que se tem como meta.

A realidade brasileira, complexa e heterogênea, não permite que a formação de professores seja compreendida como um processo linear, simples e único. Por um lado, dada a grande diversidade cultural característica de nosso país, as peculiaridades regionais e as especificidades das populações e grupos atendidos pela escola é necessário que se construam diferentes caminhos para elevar a qualidade da educação. Por outro lado, as

demandas de formação apresentam diferenças regionais substanciais: há lugares em que um número considerável de profissionais continua sendo habilitado sem que haja vagas correspondentes no mercado de trabalho; em outros lugares, ao contrário, pela ausência de profissionais habilitados, muitas pessoas precisam assumir a função sem ter formação específica.

Entretanto, a atenção à desigualdade regional não pode servir à manutenção do *status quo*. É preciso não confundir diferença cultural (a ser valorizada) com desigualdade socioeconômica e de acesso aos patamares necessários a uma boa formação (a ser superada): seguindo o princípio da eqüidade, fazer justiça é buscar, no atendimento à diferença, a igualdade de direitos.

Assim, esse período de transição apresenta alguns desafios urgentes: formação e titulação em serviço de professores leigos; reformulação da formação em nível médio nos lugares em que, durante algum tempo, não for possível satisfazer a necessidade de nível superior colocada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e universalização gradual da formação em nível superior para todos os professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores.

Como já foi dito, elevar o patamar de qualidade da atuação profissional dos professores exige ações em diferentes frentes, entre as quais a da formação. A função de professor é hoje uma profissão muito desvalorizada, não só pelos baixos níveis salariais, mas também pelo tratamento que o professor recebe, seja do poder público, seja da sociedade de forma geral, ainda muito presa à concepção de que o professor é um mero técnico e que ensinar é algo simples, que depende apenas de boa vontade e treinamento. É preciso desencadear ações que viabilizem condições adequadas de trabalho, carreira e salário, desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado pelo MEC, discutido com a comunidade educativa e enviado ao Congresso Nacional, traz metas (referentes a equipamentos, carreira e salário, programas de titulação e formação continuada, gestão das escolas, financiamento do sistema) a serem cumpridas por meio da articulação entre as diferentes instâncias do poder público nos próximos dez anos.

Pressupostos dos Referenciais para a Formação de Professores

Este documento tem como ponto de partida uma visão crítica do sistema educativo, das práticas tradicionais de formação e da organização institucional que lhe corresponde. Entretanto, é preciso reconhecer um limite que advém do atual momento histórico. Este documento atem-se à formação de professores de Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental sem abranger as especificidades de 5ª a 8ª séries.

Na verdade, ainda que a lei tenha formalizado o Ensino Fundamental de oito anos (tendendo a nove), existe na prática dos sistemas de ensino uma separação indesejável entre 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, separação essa que se repete na formação de professores.

É necessário que num futuro próximo as mudanças que ora se discutem, caminhem na direção do desenvolvimento de práticas educacionais que articulem creche, pré-escola e todo o ensino fundamental desde a formação de professores.

A análise crítica da situação atual da formação de professores aponta para a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização do professor pautado na concepção de competência profissional explicitada ao longo do texto, especialmente na parte II e III, cuja operacionalização exige:

Mudanças nas práticas de formação – que incluam a organização das instituições formadoras, a metodologia, a definição de conteúdos, a organização curricular e a própria formação dos formadores de professores.

Criação de sistemas de formação – nos quais se articulem os processos de formação inicial e continuada de professores.

Tendo como horizonte essa perspectiva, a proposta delineada neste documento se orienta pelos seguintes pressupostos:

1. O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade.

2. O desenvolvimento profissional permanente[1] é necessidade intrínseca a sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores.

3. A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola,

a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte da sua formação.

4. O trabalho do professor visa o desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas a transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política.

5. O necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão.

6. O desenvolvimento de competências profissionais, exige metodologias pautadas na articulação teoria - prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional.

7. A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar. A perspectiva interinstitucional de parceria e cooperação entre diferentes instituições – também contribui decisivamente nesse sentido.

8. O estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as instituições de formação profissional e as redes de escola dos sistemas de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real.

9. Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados a condições de trabalho, avaliação, carreira e salário.

Esses pressupostos suscitam novos olhares para a natureza da atuação profissional de professor e, conseqüentemente, para os requisitos da formação.

---

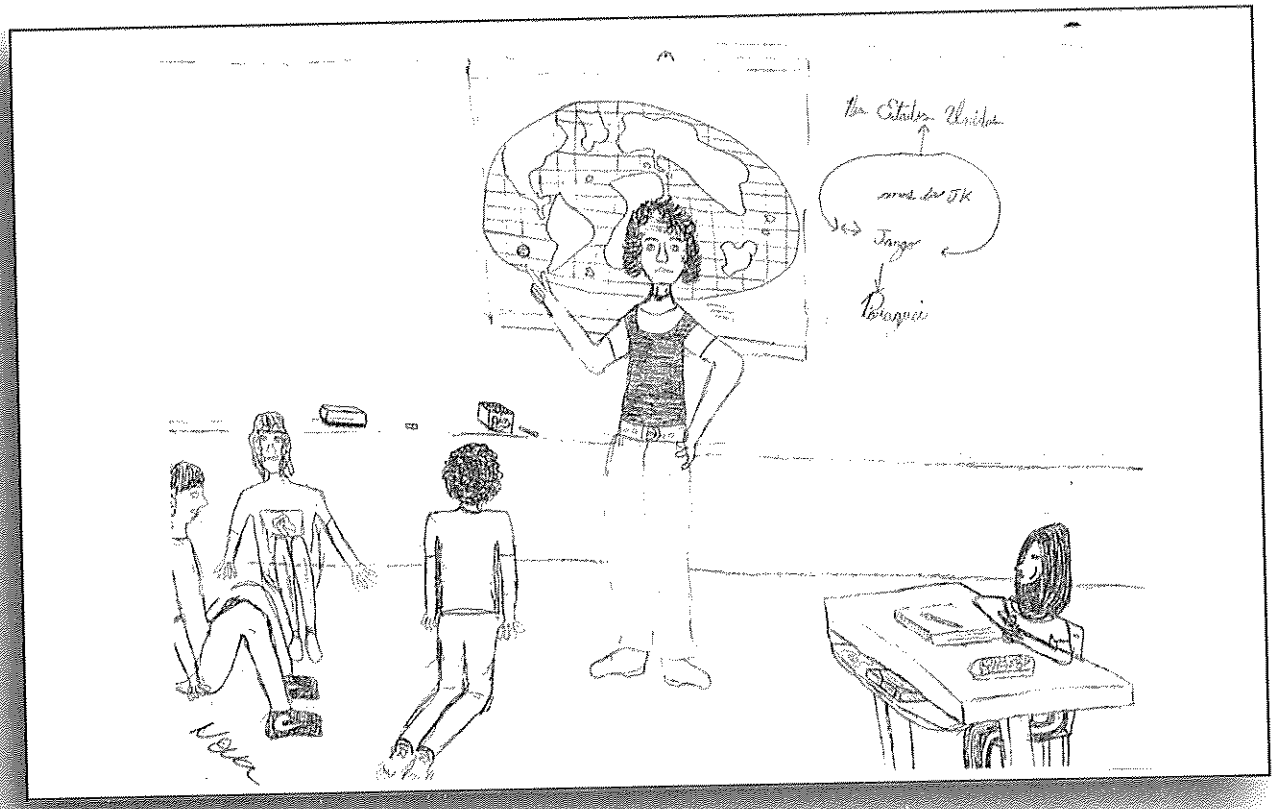
[1] O processo de desenvolvimento profissional permanente inclui formação inicial e continuada, concebidas de forma articulada. A formação inicial corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo estar articulada com as práticas de formação continuada. A formação continuada refere-se à formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presenciais ou a distância).

PARTE I

O PAPEL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: TENDÊNCIAS ATUAIS

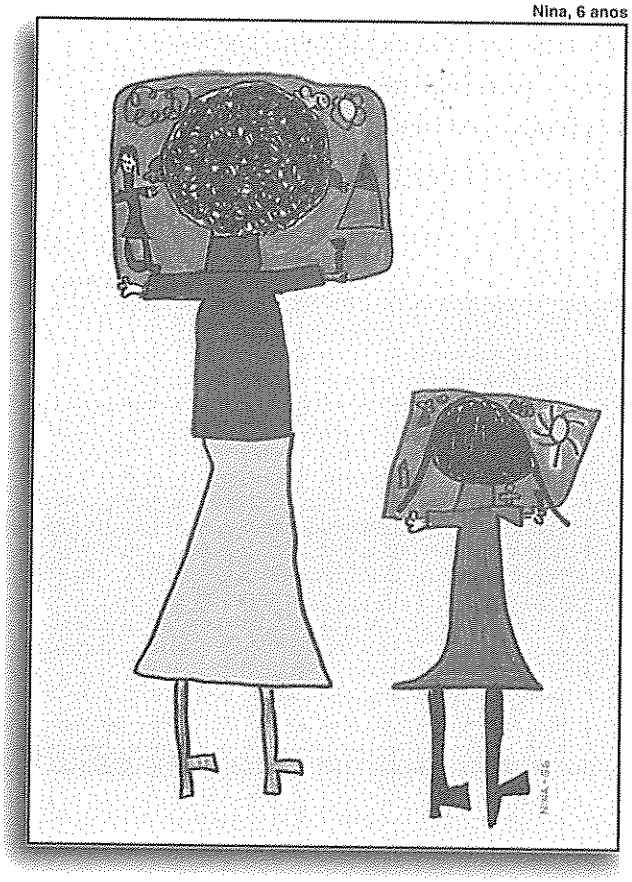
Iolanda Huzak

Mauro, 10 anos



1. A educação escolar e a formação de professores no contexto atual

A última década do século XX tem sido marcada pela discussão sobre a qualidade da educação e sobre as condições necessárias para assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a aprendizagens imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades. A preocupação com essa questão não é propriamente nova; entretanto, nos anos 90, a educação de qualidade tornou-se uma bandeira assumida mais ou menos por todos: além das associações profissionais e da população usuária, também a mídia, os diferentes governos, o empresariado e instituições sociais as mais diversas. Inúmeros são os compromissos nacionais e internacionais firmados pelos governos nos últimos tempos como forma de acelerar o processo que leva à melhoria da educação escolar.


Nina, 6 anos

〈Vivemos tempos de globalização econômica, de níveis elevados de pobreza e de introdução acelerada de novas tecnologias e materiais no processo produtivo – fenômenos que, ainda que em níveis diferenciados, influenciam de forma determinante a conjuntura de todos os países do mundo. A situação que se configura em razão do processo de internacionalização da economia e de supremacia dos interesses do mercado e do capital sobre os interesses humanos tem contribuído para a constituição de valores e sentimentos nada construtivos – como o individualismo, a intolerância, a violência... –, o que põe em pauta questões éticas complexas, sem respostas prontas nem soluções fáceis. Por outro lado, as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigem das pessoas novas aprendizagens. Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar. Assim, algumas novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas〉

A educação promovida pela escola distingue-se de outras práticas educativas, como

as que acontecem na família, no trabalho, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir uma ajuda intencional com o objetivo de promover o desenvolvimento e a socialização de crianças e jovens – e, em muitos casos, também de adultos. Em uma concepção democrática, entende-se a educação escolar como responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas – condições fundamentais para o exercício da cidadania.

Uma educação que se pretende de qualidade precisa contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e de nela intervir. A reflexão que a comunidade educacional tem acumulado nos últimos anos indica que, para uma formação desse tipo, a escola deve garantir, a crianças e jovens, aprendizagens bastante diversificadas. Deve lhes garantir a possibilidade de, ao longo da escolaridade, compreender conceitos, princípios e fenômenos cada vez mais complexos e de transitar pelos diferentes campos do saber, aprendendo procedimentos, valores e atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades.

Iolanda Huzak

É preciso que todos aprendam a valorizar o conhecimento e os bens culturais e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. É preciso que todos aprendam a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo. É preciso que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma. E que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça... Esse conjunto de aprendizagens representa, na verdade, um desdobramento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem

ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola.

O desenvolvimento de diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – se torna possível por meio do processo de construção e reconstrução de conhecimentos, o que depende de condições de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva. O conhecimento prévio, a crença na própria capacidade, a disponibilidade e curiosidade para aprender, a valorização do conhecimento e o sentimento de pertinência ao grupo de colegas são algumas das condições subjetivas que explicam por que, a partir de um mesmo ensino, há sempre lugar para a construção de diferentes aprendizagens. Mas a aprendizagem depende também, em grande medida, de como o processo educativo se organiza em suas diferentes dimensões, ou seja, de condições mais objetivas. As propostas pedagógicas devem sempre resultar do cruzamento de duas variáveis essenciais: os objetivos definidos e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Do contrário, não se promove a aprendizagem. E, nessa perspectiva, conhecer e considerar os diferentes fatores que concorrem para o processo de construção de conhecimento passa a ser uma tarefa à qual as instituições educativas e, portanto, os professores não podem se furtar.

Embora tenham um sentido de meta para a escolaridade, essas aprendizagens podem – e devem – constituir-se desde que as crianças ingressam em uma instituição educativa. Já na educação infantil, as crianças podem desenvolver sua curiosidade – que é uma forma de investigar e valorizar o conhecimento –, aprender a rebelar-se contra o que não compreendem – que é uma forma de questionar –, ler o mundo, expressar-se, enfrentar desafios, construir hipóteses, raciocinar, comparar, estabelecer relações, adquirir confiança em si mesmas, respeitar a vontade do outro, discutir, diferenciar a casa da escola, ser solidárias, conviver com a diversidade... Toda aprendizagem tem um desdobramento possível para as crianças muito pequenas.

A defesa de uma educação escolar de qualidade neste documento, portanto, é a defesa do direito de todo brasileiro ao desenvolvimento dessas capacidades.

A UNESCO instaurou, em 1993, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI para identificar as tendências da educação nas próximas décadas e, em 1996, divulgou seu relatório conclusivo. O documento – conhecido como "Relatório Jacques Delors" – foi elaborado por especialistas de vários países e indica, entre outras questões, as aprendizagens que serão pilares da educação nas próximas décadas, por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social democrático: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver junto* e *aprender a ser*. Essa perspectiva, que configura uma tendência em formação já há alguns anos na comunidade educacional, coloca uma nova concepção de educação escolar, redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional

muito superior à atual. O próprio relatório enfatiza a relevância do papel dos professores para a formação dos alunos e, conseqüentemente, a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz.

As pesquisas e sistemas de avaliação que há anos procuram aferir os níveis de desempenho dos alunos brasileiros vêm indicando que, no caso do ensino fundamental, a escola não tem conseguido cumprir adequadamente sua tarefa de promover as aprendizagens a que os alunos têm direito, mesmo as mais elementares.

Nas creches e demais escolas de educação infantil, sequer há dados a respeito da aprendizagem dos alunos – mas sabe-se que a situação não é muito diferente. "O uso de creches e mesmo de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi durante muitos anos justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente dos seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto."[2]

O quadro que se configura na educação básica requer investimentos substanciais para a sua transformação, investimentos que devem se destinar tanto à melhoria dos recursos materiais das creches e escolas como da formação dos profissionais dos quais depende a educação brasileira.

Assim, a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho.

Entretanto, a definição de diretrizes para a formação profissional dos professores não depende apenas da identificação das tarefas próprias da educação escolar – depende também da identificação do lugar que a formação de professores ocupa no conjunto de fatores que

[2] Fonte: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, MEC/1998, Volume 1, p. 17.

Iolanda Huzak

interferem na aprendizagem dos alunos. Embora reconhecendo que é um dos mais importantes, não se pode tomar a formação profissional como fator único para o sucesso das aprendizagens que cabe à escola garantir.

Progressivamente, vem se formando um consenso sobre quais são as condições necessárias para assegurar uma educação escolar de qualidade real: existência de um projeto educativo explícito e compartilhado pelos diferentes segmentos da escola, formas ágeis e flexíveis de organização institucional e de funcionamento, quadro estável de profissionais, apoio administrativo ao projeto educativo, qualidade da formação inicial dos professores, desenvolvimento profissional contínuo por meio de ações internas e externas, planejamento coletivo do trabalho numa perspectiva de experimentação e avaliação contínua, adequação do espaço físico e das instalações, qualidade dos recursos didáticos disponíveis, existência de biblioteca e acervo de materiais diversificados de leitura e pesquisa, tempo adequado de permanência dos alunos na escola, proporção apropriada alunos-professor, condições adequadas de trabalho e salário.

Tudo parece indicar, portanto, que uma boa formação profissional, aliada a um contexto institucional que favoreça o espírito de equipe, o trabalho em colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável de autonomia profissional e adequadas condições de trabalho, são ingredientes sem os quais não se alcançará a qualidade pretendida na educação – são, na verdade, direitos dos profissionais da educação, principalmente se a meta for a qualidade real. E devem ser objeto de sua luta se a meta da categoria for a conquista de níveis superiores de profissionalização: não apenas o salário e as condições de trabalho – que são reivindicações históricas –, mas, também, as demais condições que permitam aos educadores não só oferecer um ensino que de fato promova a aprendizagem, mas, também, intervir nos destinos da educação e da profissão.

Contraditoriamente, o movimento que se constitui em favor da universalização e melhoria da qualidade da educação e o consenso que se forma a respeito das bases epistemológicas e das condições necessárias para tal coincidem com uma acentuada deterioração das condições de trabalho dos professores, consideradas "intoleravelmente baixas" pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) nos últimos anos. Essa

circunstância indica que assumir a bandeira da educação de qualidade por si só não basta: é preciso que todos os que têm responsabilidade, direta ou indireta, pela oferta de condições reais de trabalho aos profissionais da educação possam superar o discurso – esse, já consensual – e criar possibilidades reais de alteração da situação que hoje vivemos.

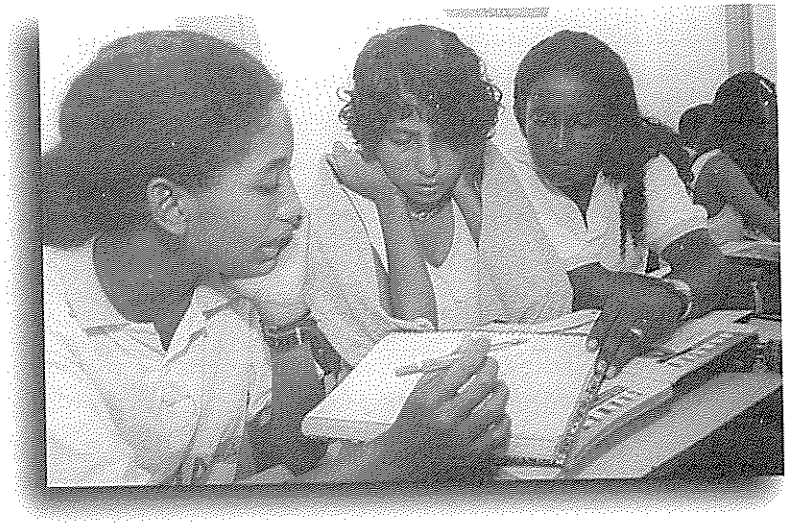
"Nos países em desenvolvimento, em que uma forte procura de educação é acompanhada por uma falta de recursos, muitas vezes dramática, as opções são particularmente difíceis." Essa constatação do "Relatório Jacques Delors", embora simples e óbvia, revela que o problema deve ser enfrentado com a seriedade e o empenho que merece. A questão requer vontade política de fato e um entendimento suprapartidário, pois, num país com o nível de descontinuidade administrativa que é tradicional no Brasil, as decisões que pretendem dar solução a problemas estruturais como o da educação não podem estar submetidas ao tempo político dos governos e à disputa partidária.

1.1. Os últimos anos

Os anos 80 foram tempos de reformas educativas em vários países do mundo: as exigências sociais por uma educação de melhor qualidade começavam a impulsionar um ciclo de mudanças. No Brasil, esse período caracterizou-se pela organização de movimentos de educadores e pela discussão sobre a formação de professores. A mobilização dos profissionais da educação, intensificada em fins da década de 70, atingiu maior visibilidade pública nos anos 80, tanto no que se refere às lutas salariais e por melhores condições de trabalho, quanto no que se refere à melhoria da educação e da formação profissional.

A década de 80 foi marcada, por um lado, pelo crescente achatamento dos salários dos profissionais da educação – uma vez que não havia recomposição frente a uma inflação muito alta – e, por outro, por índices alarmantes de fracasso escolar no ensino fundamental – traduzidos em percentuais de repetência e evasão inaceitáveis. As lutas da categoria e as iniciativas governamentais em favor de um ensino de qualidade em diferentes níveis tinham, portanto, um sentido de superação de graves problemas no campo da

Iolanda Huzak



educação. Foi um tempo de greves de educadores, de amplos debates sobre educação, de dinamização das ações de entidades educacionais, de articulações nacionais em função da Lei de Diretrizes e Bases, de reformas curriculares, especialmente no Ensino Fundamental, de disseminação de programas de formação continuada, de criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs).

No que se refere à formação de professores, a proposta dos CEFAMs foi uma iniciativa muito importante, que vem conseguindo se manter com certa dificuldade ao longo do tempo e merece ser destacada. Surgiu a partir de encontros realizados em 1982 entre o Ministério da Educação e um conjunto de instituições que tinham, na época, a finalidade de elaborar uma proposta de ação integrada do MEC para a formação de professores de 1º grau. Pretendia-se criar um tipo de escola de formação de professores que pudesse promover atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, desenvolver práticas inovadoras e pesquisa, formar professores leigos, atuar como agente de mudanças. O principal objetivo da proposta original era a articulação de todos os graus do ensino, constituindo-se, cada centro, em pólo disseminador de conhecimentos que permitissem a renovação educacional. O projeto apoiava-se na idéia de uma Escola Normal que, além de ter uma dimensão ampliada para oferecer formação inicial e continuada, obedeceria a diretrizes gerais, adaptáveis às situações específicas dos estados. Implantados experimentalmente em seis estados no ano de 1983, os CEFAMs se expandiram no período seguinte, tendo diferentes trajetórias em cada estado. De qualquer modo, conseguiu se colocar e se sustentar como uma alternativa importante à formação aligeirada da Habilitação Magistério, tanto por conta do maior tempo do curso quanto da proposta em si.

A entrada nos anos 90 também caracterizou-se por uma enorme desvalorização profissional do magistério – principalmente em função de salários muito baixos – e pela conseqüente luta dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho e salário. Ao mesmo tempo, foi marcada pelo clima de uma Constituição recém-promulgada, que incorporou em seus princípios a valorização do magistério – consenso que se formou nas lutas da década anterior –, e pela Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia/1990), compromisso internacional firmado por inúmeros países, inclusive o Brasil, que previa a melhoria urgente "das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos". Indicava, ainda, a necessidade de medidas em relação à formação continuada, profissão, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas para um exercício docente eficaz. Entretanto, os princípios explicitados na constituição não foram implementados e, quanto à Declaração de Jomtien, no Brasil, em nenhum aspecto recebeu a atenção merecida tão logo veio a público.

Embora, de início, as recomendações do documento internacional com o qual o governo brasileiro havia se comprometido alguns meses antes não tivesse produzido

praticamente nenhum impacto nas políticas públicas, com o passar dos anos algumas medidas importantes foram sendo tomadas no sentido de melhorar a qualidade de ensino e as condições de trabalho dos professores e de intensificar o diálogo da sociedade civil sobre as questões educacionais. Foram iniciativas fundamentais, mas que, diante da realidade da educação brasileira, representam apenas passos iniciais.

Em 1993, iniciou-se uma ampla mobilização nacional em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. A metodologia de elaboração do Plano previa uma discussão progressiva do documento preliminar com os estados, depois com os municípios e posteriormente com as escolas. Essa discussão foi envolvendo diferentes setores da sociedade civil e culminou com o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, firmado pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, com o "objetivo de estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica". Posteriormente, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, implantado a partir de janeiro de 1998, que incorporou parte considerável das recomendações do Pacto.

Além dessas, outras ações em favor de uma educação de melhor qualidade têm marcado a década de 90: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a elaboração de Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, a criação da TV Escola, a avaliação de cursos de nível superior, a análise da qualidade dos livros didáticos brasileiros pelo Ministério da Educação; uma série de iniciativas de reorientação curricular e formação continuada de profissionais da educação por várias secretarias estaduais e municipais; algumas experiências inovadoras de formação de professores em nível superior; e algumas parcerias interinstitucionais importantes visando a busca de soluções conjuntas para problemas comuns.

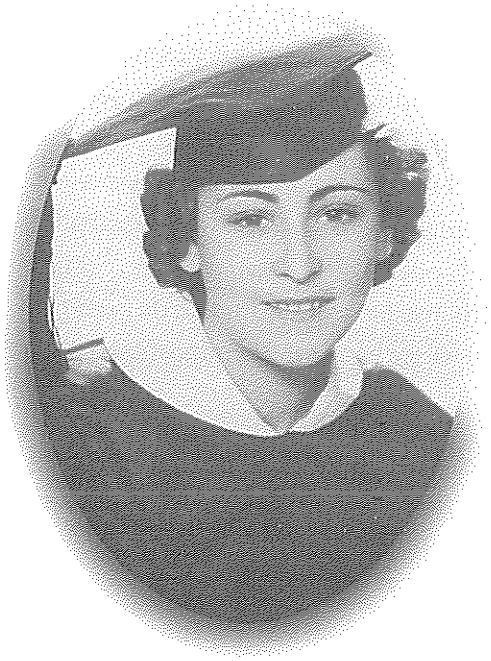
Os anos que antecedem a virada do século têm também uma outra característica fundamental: são tempos em que começam a se intensificar os debates em favor da qualidade da educação escolar na mídia e na opinião pública. Esse é um dado relevante, pois a opinião pública tem um enorme poder acelerador de mudanças quando convencida de que elas são, de fato, necessárias.

1.2. O perfil profissional de professor

Por muitos anos, o professor e sua função docente receberam qualificações relacionadas diretamente a um vasto conjunto de virtudes: abnegação, sacrifício, bondade,

paciência, sabedoria. Atualmente, o discurso educacional se utiliza de outros substantivos: profissionalização, autonomia, revalorização..., ainda que as reais deficiências dos professores no exercício profissional – e, conseqüentemente, as suas causas – continuem, por assim dizer, ocultas por trás das deficiências da instituição escolar, do currículo, das metodologias e dos recursos didáticos.

Nos últimos anos, a desqualificação profissional sofrida pela categoria de professores tem sido grande e se verifica principalmente na progressiva deterioração dos salários, na diminuição do *status* social e nas precárias condições de trabalho. Embora essa questão seja, com freqüência, tratada como um fenômeno relativamente recente na trajetória do magistério, a história está cheia de ilustrações que revelam o contrário: em São Paulo, no ano de 1927, por exemplo, existiam 1.500 classes vagas no ensino primário, apesar de haver professores devidamente habilitados, pois na época o salário dos professores era muito baixo.



A feminilização da função, ao invés de representar de fato uma conquista profissional das mulheres, tem se convertido num símbolo de desvalorização social. O imaginário social foi cristalizando uma representação de trabalho docente destinado a crianças, cujos requisitos são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e o preparo profissional. Em tese, as mulheres seriam mais afeitas a essas "virtudes" e, portanto, a elas caberia muito bem a função de professoras polivalentes. Como, de um modo geral, o nível de formação e preparo requerido para o exercício profissional é um dos principais indicadores de salário em qualquer profissão, a baixa exigência para o ingresso no magistério – que por muitos

anos permitiu, inclusive, o acesso de *leigos* – acaba sendo uma justificativa implícita para a má remuneração. Além disso, ao menos teoricamente, por tratar-se de um trabalho de jornada parcial e tipicamente feminino, o salário é tido como "complementar" ao dos pais ou ao dos maridos. Assim, o magistério acaba sendo considerado uma função *para mulheres que trabalham meio período*.

Entretanto, os baixos salários recebidos por uma jornada parcial de trabalho foi levando as mulheres a optarem por jornada de tempo integral como professoras ou a buscarem outras ocupações no período que têm disponível. A conseqüência, quase sempre, é a dificuldade de investimento pessoal no desenvolvimento profissional para o exercício do magistério, o que, por sua vez, acentua uma cultura de desprofissionalização.

De modo geral, não só no Brasil, mas na maioria dos países em desenvolvimento, o professor é uma pessoa de nível socioeconômico baixo, com formação geral insuficiente (produto, ele próprio, de uma escola pública de má qualidade), formação profissional precária (ou inexistente), reduzido contato com a produção científica, a tecnologia e os livros – e, conseqüentemente, com o uso desses recursos.

É possível afirmar ainda – a partir da observação, de depoimentos pessoais e de estudos que começam a surgir – que, freqüentemente, o professor está desatualizado em relação à discussão sobre a educação, à profissão e seu papel social, escreve e lê pouco[3], tem uma enorme dependência do livro didático – quando leciona no ensino fundamental – e uma visão bastante utilitária do aperfeiçoamento profissional. E que desenvolve seu trabalho solitariamente e sem ajuda dos que teriam a função de apoiá-lo profissionalmente. Some-se a esse perfil as reais condições de trabalho, principalmente nas escolas rurais e da periferia dos grandes centros urbanos, e a razão de o magistério ter *status* de semiprofissão será totalmente compreensível.

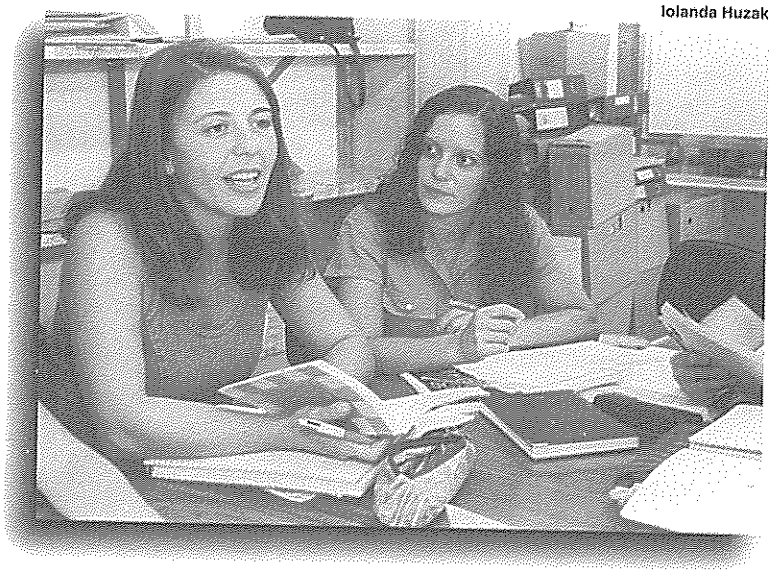
Evidentemente, quando se delineia o perfil de um profissional, o que se leva em conta é o conjunto de características comuns à maioria, e não a todos. Existem professores leitores e pesquisadores, que investem pessoalmente em seu desenvolvimento profissional, que exigem oportunidades de formação de seus empregadores, que trabalham em equipe, que participam do projeto educativo de suas escolas, que estudam sobre a aprendizagem dos alunos para poder ensiná-los mais e melhor... Mas não é assim com a maioria, e essa realidade precisa ser encarada de frente.

---

[3] Evidentemente, os níveis insuficientes de leitura da maioria dos professores não representam um fenômeno localizado: segundo a Câmara Brasileira do Livro, o Brasil consome 2,3 livros per capita ao ano, sendo que 60% dos livros vendidos são escolares - didáticos e paradidáticos - e parte considerável é distribuída gratuitamente pelo governo nas escolas. O Ministério da Cultura informa que a maior parte do material de leitura adquirido espontaneamente no país é comprado em bancas de jornais e revistas, e que as bancas vendem mais livros do que as livrarias. Informa também que há apenas 4.000 bibliotecas públicas no país, aproximadamente uma para 40.000 habitantes.

Conforme vão se evidenciando os níveis inaceitáveis de fracasso escolar dos alunos, intensifica-se a crítica aos professores como responsáveis pela ineficiência do sistema educacional. Entretanto, apontá-los como principais – e às vezes únicos – responsáveis pelos índices de insucesso escolar é revelar incapacidade para uma análise séria e global da questão. O professor não pode ser visto como "o" problema, mas como imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. E como tal deve ser tratado: como aquele que pode e deve implementar parte das mudanças que se fazem necessárias para garantir uma educação escolar de qualidade a crianças, jovens e adultos brasileiros. O investimento financeiro na formação de professores, embora necessário há muito tempo, torna-se agora inadiável.

Iolanda Huzak



Como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sociopolítico no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos – e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor –, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de governo, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão *magistério*. Embora a legislação também tenha sua função como condicionante dos requisitos profissionais e da trajetória das profissões, no caso do magistério, raramente as mudanças prescritas em lei tiveram uma contrapartida imediata na realidade. O contingente de professores leigos existente hoje no país é um exemplo disso.

É certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou. Essa circunstância provoca a necessidade de muito investimento na formação profissional, mas a educação de qualidade não se conquista apenas com uma adequada formação de professores. É em função da clareza sobre essa questão que este documento, embora não responda a questões outras

que não a da própria formação profissional, declara conhecer os limites de suas propostas quando tomadas isoladamente. A formação de professores é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação. Mas é apenas um dos requisitos.

2. Situação da formação de professores no Brasil hoje

2.1. Nível médio

Segundo os dados do Censo Escolar[4] de 1997, houve uma expansão muito significativa do número de matrículas em todos os níveis de ensino no período de 1991 a 1997. Dentre as três últimas décadas, a de 90 – ainda em curso – já é a que apresenta maior crescimento de matrículas no ensino médio, verificando-se uma diminuição do atendimento de alunos pela rede particular e aumento na rede estadual. Nesse nível de ensino, a proporção entre as duas redes modificou-se muito: no início da década de 70, a estadual e a particular eram equivalentes; no final da década de 80, a rede estadual já era o dobro da particular; e atualmente é três vezes maior. O crescimento do ensino médio nos últimos anos permite ainda inferir o aumento de demanda do ensino superior. No que se refere à formação de professores oferecida no nível médio, os dados demonstram que a Habilitação Específica para o Magistério, embora em menor escala, também tem tido um crescimento no percentual de matrículas, conforme a tabela a seguir.

Tabela 1: MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO E NA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO E TAXAS DE CRESCIMENTO/BRASIL – 1989/1997

Ano	Ensino Médio		Habilitação Magistério	
	Número	Crescimento %	Número	Crescimento %
1989	3.477.859	-	630.205	-
1990	3.624.045	4,2	636.114	0,9
1991	3.770.230	4,0	642.022	0,9
1992	4.085.631	8,4	692.749	7,9
1993	4.183.847	2,4	743.476	7,3
1994	4.986.197	19,2	790.283	6,3
1995	5.374.831	7,8	810.910	2,6
1996	5.739.077	6,8	839.487	3,5
1997	6.405.057	11,7	826.574	-1,5

FONTE: MEC/INEP/SEEC/1997

[4] Para maiores informações, consultar a Sinopse Estatística da Educação Básica - Censo Escolar INEP/MEC.

É possível constatar que os maiores índices de crescimento situam-se no período compreendido entre 1992 e 1994, com uma taxa média anual de 7%. Esse índice assume significância quando comparado ao crescimento de 0,9% em 1990 e 2,6%, 3,5% e -1,5% respectivamente nos últimos anos. Dados como esses indicam a necessidade de estudos que possam identificar os fatores determinantes da oscilação acentuada da demanda dos cursos de Magistério, uma vez que pesquisas desse tipo ainda não existem.

A comparação entre o número de matrículas e o número de estabelecimentos indica outro aspecto relevante: o aumento de matrículas na Habilitação Magistério não teve, ao contrário do que ocorreu com o ensino médio em geral, um aumento correspondente no número de estabelecimentos que oferecem essa habilitação.

Em 1993, o total de matriculados era de 743.746, e o total de estabelecimentos, de 5.572. Em 1997, o total de matrículas foi de 826.574, e o total de estabelecimentos, de 5.370. A comparação dos totais permite verificar que o crescimento da matrícula foi de 11,6%, enquanto o número de estabelecimentos que oferecem Habilitação Magistério sofreu um decréscimo de 3,6%. A queda no número de estabelecimentos na rede privada – 22,6% – reafirma a migração da demanda para a rede pública.

Embora não se disponha de dados conclusivos, é provável que a falta de correspondência entre a elevação do total de alunos e de estabelecimentos resulte da redução de estabelecimentos nas capitais, conforme dados de 1997, do MEC/INEP/SEEC: em 1991 o número de estabelecimentos era de 611 e, em 1997, passa a ser de 544, significando uma redução de 10,9%.

Comparando-se a quantidade de matriculados e concluintes da Habilitação Magistério, embora ainda sem indicadores precisos, é possível constatar algumas evidências sobre índices de evasão e retenção. Num exercício que utiliza os dados de matriculados em 1993 e de concluintes em 1996, fornecidos pela mesma fonte (MEC/INEP/SEEC), pode-se verificar que o total de matriculados em 1993 foi de 743.476 e o de concluintes em 1996, 199.320. Distribuindo-se o total de matriculados pelas três séries do curso, tem-se em cada uma, em média, 247.825. Assim, o índice de aprovação significaria pouco mais de 49%, apresentando uma perda de 51% ao longo do curso. Tais resultados, embora especulativos, revelam a necessidade de uma análise séria a respeito desse fenômeno, pois a evasão e a retenção são apenas efeito de problemas que devem ser precisamente identificados.

2.2. Nível superior

No Brasil, os professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino

Fundamental, quando formados em nível superior, geralmente obtém graduação nas Faculdades de Educação. Isso não permite afirmar que os dados que se seguem referem-se à formação profissional em cursos voltados para essas especificidades.

Os dados estatísticos disponíveis sobre o número de matrículas, concluintes e cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior que atendem a formação em Pedagogia concentram-se no período de 1994 a 1996.

As informações sobre os cursos de Pedagogia no Brasil apontam que é especialmente significativa a presença da rede privada na região sudeste – aproximadamente 35,1% do total nacional – e que há prevalência de matrícula de mulheres e no período noturno. Embora os dados não surpreendam, é importante registrar suas proporções segundo levantamento relativamente recente (1996), quando a presença do sexo feminino era de mais de 90% e as matrículas no período noturno, 70% do total (Ver tabela 2).

O destaque dado a esses aspectos não significa que se julgue necessário revertê-los completamente, mas que é necessário combater o caráter a menor dado às profissões tidas como femininas e o aligeiramento característico dos cursos noturnos: todas as mulheres podem ser boas profissionais e os cursos do período noturno podem ser de boa qualidade.

Tabela 2 - MATRÍCULA NO CURSO DE PEDAGOGIA POR TURNO E SEXO

TURNO	SEXO		TOTAL
	FEMININO	MASCULINO	
DIURNO	34.153	3.743	37.896
NOTURNO	78.695	7.109	85.804
TOTAL	112.848	10.852	123.700

FONTE: INEP/MEC/SEEC - 1996

2.3. Níveis de formação dos professores brasileiros

A análise dos dados da Tabela 3, relativos à situação dos professores quanto à formação profissional, permite identificar algumas características próprias do quadro atual.

No ensino fundamental, o número de funções docentes[5] em 1997 é da ordem de 1.413.607, tendo crescido 9,1% em relação a 1991. Desse total, 56,1% atuam de 1ª a 4ª

[5] Neste item não se faz uso de dados sobre *professores*, pois até a finalização deste documento o MEC não dispunha de dados relacionados a *professores*, mas a *funções docentes* - um mesmo professor pode desempenhar uma ou mais funções docentes.

Tabela 3 - FUNÇÕES DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL[6], CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO E 1ª a 4ª SÉRIES - 1996

NÍVEL DE ENSINO	TOTAL	FUNDAMENTAL		MÉDIO		SUPERIOR		
		INCOMPLETO	COMPLETO	MAGISTÉRIO	OUTRA FORMAÇÃO	COM LICENCIATURA	SEM LICENCIATURA	
							COM MAGISTÉRIO	SEM MAGISTÉRIO
ED. INFANTIL	219.517	16.198	19.069	134.696	9.493	35.693	3.755	613
ALFABETIZAÇÃO	75.549	19.758	11.412	37.281	2.584	3.867	508	139
1ª a 4ª SÉRIES	776.537	63.257	55.225	474.504	25.734	143.777	11.949	2.091
TOTAL	1.071.603	99.213	85.706	646.481	37.811	183.337	16.212	2.843

184.919
37.811
222.730
2.843
225.573

646.481
16.212
662.693
183.337
846.030

TOTAL	225.573
	846.030
	1.071.603

— — leigos
· · · · habilitados c/ nível médio
- - - - habilitados c/ nível superior

FONTE: MEC/INEP/SEEC

[6] O mesmo professor pode atuar em mais de um nível/modalidade e em mais de um estabelecimento.

séries . Os dados de 1996 revelam que houve uma melhoria no nível de formação desses professores: 44% do total têm escolaridade de nível superior e 47% de nível médio, restando apenas 4% com ensino fundamental completo e 5% (cerca de 64 mil) com ensino fundamental incompleto – situação mais favorável que a de 1991, quando os percentuais eram, respectivamente: 41%, 48%, 5% e 6%. O crescimento percentual do número de professores com nível superior foi, portanto, de 14,4% nesse período.

A quantidade de professores atualmente sem habilitação específica para o exercício profissional na educação infantil e no ensino fundamental revela uma situação crítica e a urgência de medidas de superação. A Tabela 3 demonstra as diferentes condições em que se encontram os professores leigos no Brasil, ou seja, aqueles que não possuem habilitação específica para o magistério. A implementação de propostas de formação a eles dirigidas deve levar em conta as diferenças de escolarização, uma vez que, dentre os leigos, situam-se os que possuem ensino fundamental incompleto, ensino fundamental completo, ensino médio incompleto, ensino médio completo e aqueles com nível superior, mas sem formação específica para o exercício do magistério.

Além de representar uma situação dramática, a existência de um total de 225.573 professores sem habilitação para o exercício profissional indica a necessidade de se prever um processo transitório entre a realidade atual e o atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases no que se refere à formação profissional – o que implica oferecer formação em nível médio onde os professores não a possuem e alternativas para o caso da formação incompleta no ensino fundamental.

2.4. Medidas determinadas pela legislação

A nova LDB (Lei 9.394/96) assim dispõe sobre a formação de profissionais de educação em seu artigo 62:

"A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal".

Prevê a LDB que a formação de profissionais da educação em curso normal superior ou em curso de nível médio visa preparar o futuro professor para atender aos objetivos da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, o que inclui a educação especial e a educação de jovens e adultos.

O art. 87, § 4º, da Lei prevê que "até o fim da Década da Educação só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". A formação do magistério, quando em nível médio, está inserida no ensino médio mas tem a sua especificidade, alterando o que prescrevia a LDB anterior para a Habilitação Específica para o Magistério. Dessa forma, entende-se que o Parecer do CFE nº 349/72 perde vigência, requerendo-se novas funções para a Escola Normal. O restabelecimento da nomenclatura "curso normal" implica uma modificação no *locus* de formação, uma vez que, na legislação anterior, a formação de professores em nível médio encontrava-se difusa entre as diferentes habilitações profissionais concebidas pela Lei 5.692/71 para o ensino médio. Infere-se daí a indicação do *locus* da formação inicial de professores em nível médio: Institutos de Educação, CEFAMs e Escolas Normais.

Conforme dispõe a LDB, os Institutos Superiores de Educação devem manter cursos destinados à formação de profissionais para a educação básica, incluindo o curso normal superior para formar professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Os formadores desses professores, evidentemente, devem também possuir formação de nível superior.

Os graduados em nível superior, mas sem habilitação para o exercício do magistério, que queiram dedicar-se à educação básica poderão adquirir habilitação por meio de programas de formação pedagógica oferecidos por instituições de nível superior.

No que se refere à formação de professores para a educação escolar indígena, a LDB estabelece como objetivo: "*manter programas de formação de pessoal especializado destinado à educação escolar nas comunidades indígenas*", o que ainda requer regulamentação.

Em relação ao professores *leigos*, a LDB não faz nenhuma menção explícita, embora determine que, até o final da Década da Educação, "*só poderão ser admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*". A questão da habilitação de professores leigos aparece, sim, na Lei 9.424/96, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, nos seguintes termos: "*aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício da atividade docente*" (art. 9º § 2º). Os sistemas de ensino devem criar, portanto, condições necessárias à habilitação desse contingente de professores sem a adequada formação para o exercício do magistério.

Além do que prevêem legalmente e recomendam a LDB e o FUNDO, também a proposta do Plano Nacional de Educação – documento produzido recentemente pelo MEC, com a participação da comunidade educacional brasileira – destaca a importância da valorização dos profissionais da educação: "A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e uma inserção nas atividades produtivas que permita a constante elevação do nível de vida, constituem um compromisso

da Nação. Esse compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes constituem o centro de todo o processo educacional." O Plano expressa, ainda, um posicionamento em relação aos pilares de sustentação da valorização profissional: qualidade da formação inicial e continuada, jornada de trabalho adequada e concentrada em um único estabelecimento e salário condigno.

Todas as instituições e cidadãos comprometidos com a educação brasileira parecem concordar que sem investimento na formação dos profissionais da educação não se conquistará as metas de qualidade que vêm se tornando cada vez mais consensuais. Entretanto, será a capacidade de gestar e implementar políticas de formação profissional e de valorização do magistério – ou seja, de realizar o investimento necessário – o que pode fazer a diferença de fato.

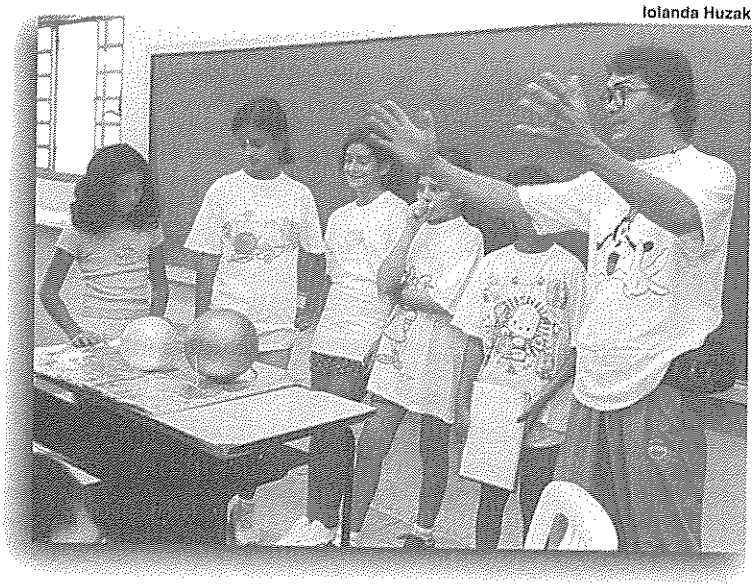
3. Tendências da formação profissional de professores

O processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve formação inicial e continuada, sendo que a diferença essencial entre esses dois processos é que a formação continuada ocorre com o professor já no exercício de suas atividades.

O modelo convencional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação vem sendo bastante questionado nos últimos anos, principalmente pela sua ineficácia. Além disso, ao que tudo indica, tem também contribuído para o processo de desprofissionalização do magistério. Cada vez mais, os próprios profissionais da educação têm assumido esse questionamento e defendido que a formação adequada e de qualidade é um direito que lhes cabe – superando, dessa forma, uma visão reducionista de que a crítica à formação inadequada de que dispõem implicaria uma acusação de incompetência profissional.

Atualmente, ainda não há estudos conclusivos a respeito da relação entre formação profissional do professor e aprendizagem escolar de crianças e jovens. Se, por um lado, existem inúmeros indicadores de que a habilitação e a formação em serviço não garantem melhores resultados na aprendizagem dos alunos, por outro lado, há evidências que confirmam essa relação, embora não entendida como uma relação mecânica e diretamente proporcional.

Se de um modo geral, em qualquer campo de atuação, profissionais com boa formação alcançam melhores resultados do que profissionais com formação ruim, a questão, portanto, seria o tipo de formação a que tiveram acesso os professores: ter ou não habilitação e


Iolanda Huzak

oportunidades de formação em serviço não parece ser propriamente o ponto. Tudo leva a crer que o que de fato conta é a qualidade da formação de que dispõem[7].

A hipótese subjacente a este documento é que, embora insuficiente para garantir, por si só, uma aprendizagem escolar de melhor qualidade, a formação de professores é uma condição *sine qua non*. Mas, para tanto, é necessário promover transformações radicais tanto nas formas quanto nos conteúdos das práticas que se tornaram tradicionais – essencialmente, professores e alunos estão submetidos ao mesmo modelo de ensino e, portanto, de certo modo, a maioria dos problemas identificados na educação escolar, e das respectivas críticas, se aplicam também à formação profissional.

Não só no Brasil, mas em vários países da América Latina, a preparação para o exercício do magistério tem características muito similares: inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada, o que ocasiona falta de coordenação das instâncias formadoras; ineficácia dos cursos de formação inicial, o que tem levado a práticas compensatórias de formação em serviço; heterogeneidade muito grande na oferta e qualidade da formação continuada; descontinuidade das ações de formação em serviço...

Nesse sentido, dois aspectos merecem ser destacados em relação às tendências dos últimos anos. Um deles é que as práticas de formação continuada têm se configurado predominantemente em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras –, que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem num programa articulado e planejado como tal. O outro é que a exigência de formação inicial em nível superior – uma tendência aparentemente irreversível em vários países – por si só não tem resolvido os problemas que, em parte,

[7] Fenômeno similar ocorre em relação à leitura e à escrita: o acesso ao ensino de Língua Portuguesa - alfabetização e estudos posteriores - não garante a competência de ler e escrever. Há um enorme contingente de pessoas que tecnicamente aprenderam a ler e escrever na escola e não conseguem utilizar a linguagem em situação de leitura e escrita: são os chamados *analfabetos funcionais*, pessoas que, em decorrência do tipo de ensino que tiveram, não se tornaram capazes de compreender a escrita e de se comunicar por meio dela. Portanto, não se trata de uma questão de acesso a certas práticas tradicionais, mas do quanto essas práticas habilitam, de fato, para aquilo que se destinam.

justificam a defesa desse nível de formação profissional para os professores. Em muitos casos, ao contrário, alguns desses problemas têm se acentuado: o elevado academicismo e a dificuldade de introduzir inovações nos cursos, por exemplo. Portanto, não é direta a relação entre formação em nível superior, qualidade superior da formação e níveis superiores de profissionalização do magistério. Além das razões já colocadas, há ainda outra: os cursos de formação de professores em nível superior não gozam de *status* equivalente ao dos demais cursos universitários.

As críticas apontadas neste documento não se aplicam, assim, à formação inicial e continuada como tal, mas ao modelo em que se baseiam esses processos de ensino e aprendizagem de professores. Algumas das características desse modelo que, embora questionável, foi se tornando convencional[8] são as seguintes:

* considera-se que a necessidade de formação profissional é tanto menor quanto menores forem as crianças (com as quais o professor vai trabalhar ou já trabalha), ignorando-se desse modo a complexidade e a enorme responsabilidade de educar crianças pequenas e a relevância da educação nos primeiros anos de vida;

* a formação específica fica circunscrita ao exercício da docência, não tratando das demais dimensões da atuação profissional, como a participação no projeto educativo da escola, por exemplo;

* ignoram-se as condições reais e os pontos de partida dos professores – seus interesses, motivações, necessidades, conhecimentos prévios, experiências e opiniões – quando esses deveriam servir como ingredientes do planejamento das ações de formação;

* as práticas inspiram-se numa perspectiva homogeneizadora: são destinadas a "professores em geral", e não ajustáveis a diferentes tipos de professores e suas respectivas necessidades de formação;

* a concepção é autoritária, cabendo ao professor um papel passivo de receptor de informações e executor de propostas, e não de co-participante do planejamento e discussão do próprio processo de formação;

* o enfoque é instrumental: as práticas de formação destinam-se a preparar o professor para ser um aplicador e um técnico, e não um profissional com domínio de sua prática e autonomia para a tomada de decisões;

* não há articulação entre conteúdo e método, entre saber geral e saber pedagógico: com isso, perde-se a oportunidade preciosa de abordar, de forma indissociada, os

[8] Essa caracterização baseia-se parcialmente na que faz Rosa Maria Torres no documento *"Profissionalización ou Exclusion: los educadores frente a la realidad actual y os desafios futuros"*/1997.

conteúdos e o respectivo tratamento didático, condição para uma adequada formação docente;

* a educação é tratada como uma atividade formal e rígida, desconsiderando-se a importância que têm a informalidade, o vínculo afetivo, a comunicação, o jogo, o riso, o entretenimento;

* o foco é a perspectiva do ensino, e não a perspectiva da aprendizagem;

* a concepção de base é acadêmica e teórica, centrada no texto escrito, desprezando-se a prática como importante fonte de conteúdos da formação;

* a transmissão de informação é o centro do processo de ensino e aprendizagem, como se ensino pudesse ser confundido com transmissão e aprendizagem com assimilação passiva de informações;

* não há coerência entre o modelo de formação (pelo qual os professores aprendem) e o modelo de ensino e aprendizagem que é conteúdo de sua formação, ou seja, os professores não experimentam em seu próprio processo de aprendizagem (quando estão, também eles, na condição de alunos) o que lhe sugerem como necessário e bom para seus alunos – práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, de valores democráticos, do exercício de cidadania...;

* priorizam-se modalidades convencionais de comunicação como aula, seminário, palestra, curso e oficina, desprezando-se outras, bastante importantes e produtivas: intercâmbio de experiências, observação de classe de professores experientes, uso de recursos de documentação que permitem "trazer a prática" à discussão, atividades de simulação de situações-problema etc.;

* não há articulação entre conhecimentos de natureza administrativa e pedagógica, considerando-se os primeiros como patrimônio dos administradores e os últimos como próprios e indispensáveis somente para quem se dedica ao ensino, como se todos os profissionais da educação não precisassem dominar os dois tipos de saber;

* não há um processo paralelo de formação dos formadores de professores, para que construam, também eles, um novo modelo de ação[9].

E, em relação especificamente à formação continuada, as características mais comuns são as que se seguem:

[9] *Professores*, neste conjunto de itens, significa também *futuros professores*, ou seja, alunos dos cursos de formação inicial.

* cada nova política, projeto ou programa parte da "estaca zero", desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulados;

* não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional onde ele ocorre, condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário: a formação é tomada isoladamente;

* é tida como apropriada fundamentalmente para professores, e não para os demais profissionais da educação – supervisores, diretores, assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral;

* não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores;

* destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços já conquistados;

* não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas;

* organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo;

* realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação em serviço;

* é assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente;

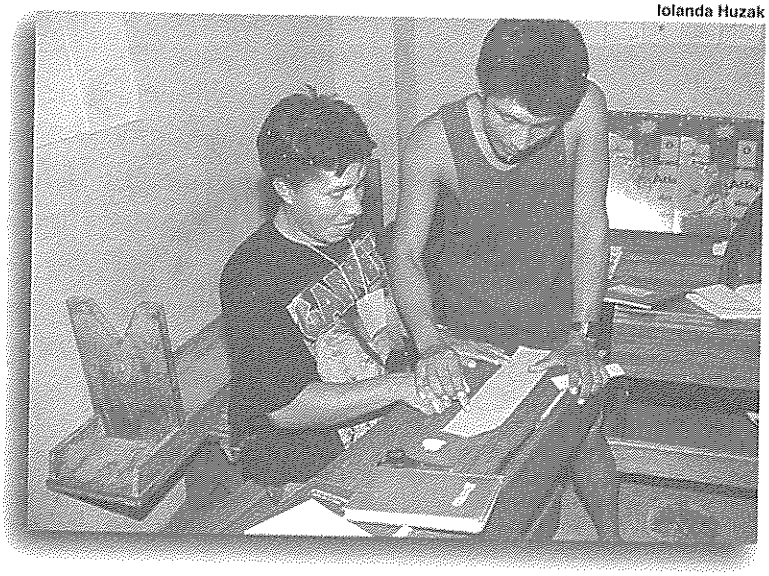
* utiliza dispositivos de motivação "externa" – pontuação, progressão na carreira, certificados... – que, sem dúvida, são importantes, mas não podem "estar no lugar" do compromisso, pessoal e institucional, com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, a própria aprendizagem e a dos alunos.

Evidentemente, a caracterização do modelo de formação que foi se tornando tradicional ao longo do tempo não implica desconsiderar a existência de experiências que o subvertem em diferentes aspectos: a crítica à ineficácia ou às limitações desse modelo produziu alternativas interessantes, tanto em experiências de formação inicial como continuada, alternativas que vão se afirmando cada vez mais como possibilidades generalizáveis. Entretanto, o quadro que aqui se delineia enfoca propositadamente os aspectos negativos, já que o desafio é encontrar soluções para eles – as iniciativas bem sucedidas ainda estão circunscritas à condição de exceção à regra: são pontuais e, de certa forma, restritas.

As iniciativas, quaisquer que elas sejam, não são desvinculadas de seus contextos e portanto, a formação inicial e continuada que hoje se desenvolve é fruto da história que a produziu. Certamente o que determinou o modelo de formação inicial e continuada predominante no país foi a hegemonia, na história da educação brasileira, de uma concepção de professor como aplicador de propostas prontas, produzidas por técnicos das instâncias centrais ou intermediárias do sistema educacional. Os sucessivos anos de tecnicismo e o *status* conquistado pelo livro didático no ensino fundamental e médio – ao qual passou-se a atribuir inclusive responsabilidades docentes – só viriam a reforçar um modelo de professor-aplicador que foi se forjando ao longo do tempo e que se consolidou na década de 70. É para esse tipo de professor que as práticas tradicionais de formação estão voltadas. E é para subverter esse modelo de professor que outros tipos de práticas precisam ser construídas.

Talvez não seja exagero afirmar que, ao longo de toda a história brasileira, a despeito das transformações que foram se operando nas finalidades da educação escolar e no papel social do professor – à exceção das inovações propostas pela Escola Nova e pelos movimentos de renovação pedagógica que a partir dos anos 60 passaram a fazer contraponto com o que estava posto –, o modelo de professor pouco se alterou de fato. Estamos hoje, portanto, diante de um desafio de proporções consideráveis. Em curto espaço de tempo há que se consolidar um novo perfil profissional muito diferente do convencional.

Iolanda Huzak



Quando hoje se discute formação de professores, inicial ou continuada, imediatamente coloca-se a questão da formação dos formadores de professores. Como operar uma transformação radical nos cursos de habilitação e nos programas de formação em serviço se os formadores também não passarem por um processo radical de atualização inserido em programas de desenvolvimento profissional permanente? A inexistência de medidas nesse sentido acabou criando soluções paliativas que, na verdade, não solucionam. A constatação da má qualidade dos cursos de formação inicial obrigou os sistemas de ensino a intensificar as iniciativas de formação em serviço, que, nessas condições, assumem um caráter compensatório. Por outro lado, a constatação da inadequada formação dos formadores dos próprios sistemas demandou

um tipo de "terceirização", na medida em que se passou a contratar serviços de profissionais de fora da rede. E hoje o que se constata é que esse tipo de parceria nem sempre produz bons resultados, pois as Secretarias de Educação, muitas vezes, perdem o controle sobre as ações desenvolvidas e, em alguns casos, acabam delegando até mesmo a definição do planejamento dos programas – tarefa que lhe cabe, como gestora de políticas públicas para a educação.

A formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 80 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo convencional de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um único curso rápido até programas que se estendem por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores). Em alguns Estados brasileiros, ela vem se convertendo numa tradição, visto que já acontece há muito tempo, ao passo que em outros é uma iniciativa mais ou menos recente.

De qualquer modo, as práticas de formação continuada vêm se mantendo como uma medida reconhecidamente necessária, embora hoje já seja possível verificar a enorme discrepância entre o volume de recursos humanos e financeiros nelas investidos e os resultados obtidos em relação ao sucesso da aprendizagem dos alunos. Não se trata de atribuir a precariedade dos resultados escolares à impropriedade das iniciativas levadas a efeito nos estados e municípios brasileiros, pois esse tipo de discrepância, na verdade, é um fenômeno recorrente em diferentes países. Há um conjunto de circunstâncias e escolhas político-administrativas, organizativas e metodológicas que, quando ocorrem, geram dificuldades no campo da formação continuada, onde quer que ela aconteça.

As questões político-administrativas são as relacionadas ao papel desempenhado pelos governantes e gestores do sistema educacional. Nesse âmbito, a falta de articulação entre as várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para a formação em serviço são fatores importantes a se considerar.

As questões organizativas dizem respeito ao planejamento, execução e avaliação de programas de formação em serviço por parte dos técnicos responsáveis. Muitas vezes, com a justificativa de que as redes públicas são muito grandes e que é difícil atender a todos os professores, não se planeja de forma articulada ações extensivas e de profundidade,

priorizando-se a alternativa dos grandes eventos pontuais, cujo efeito é bastante relativo e discutível. Se, por um lado, eles cumprem a função de divulgar novas idéias e sensibilizar os professores para aspectos importantes do trabalho, por outro, não há como considerar suas reais necessidades e avanços em atividades desse tipo.

Em ações extensivas e pontuais não é possível compatibilizar o conteúdo tratado com demandas colocadas pela realidade das escolas e salas de aula, elaborar diagnósticos das necessidades pedagógicas, avaliar o alcance das ações desenvolvidas e o impacto dos conhecimentos adquiridos na prática dos professores. A falta de quadros locais bem preparados para exercer, de fato, a função de formadores de professores – que tem levado muitas Secretarias de Educação a buscar profissionais de fora da região para realizar o trabalho – geralmente acaba produzindo um tipo de ação distanciada do contexto real do professor. Isso ocorre quando esses profissionais circunscrevem sua contribuição a aspectos mais generalizáveis pelo fato de desenvolverem ações concentradas (muito conteúdo em pouco tempo), não conhecerem os problemas locais e não terem um vínculo orgânico com a rede.

No âmbito das escolas, a formação continuada também tem suas limitações: ou não há tempo previsto na jornada de trabalho que permita ações sistematizadas ou, quando há, muitas vezes o coordenador pedagógico não tem uma formação adequada para ser formador de professores e nem recebe assessoria para realizar esse tipo de trabalho.

Em qualquer caso, a inexistência de mecanismos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação, colocadas pelas dificuldades que encontram os professores no exercício profissional, prejudica a qualidade da formação, uma vez que estes são instrumentos de avaliação fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos programas.

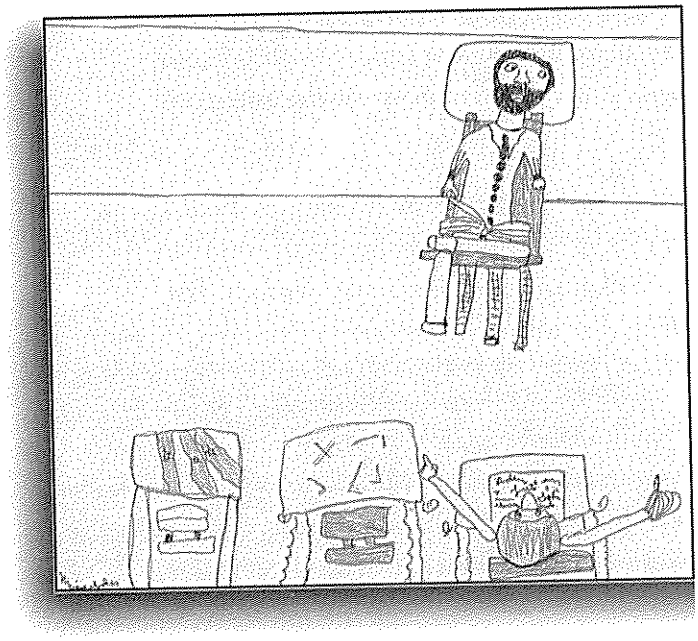
De certa forma, esse conjunto de questões tem uma dimensão metodológica, uma vez que diz respeito ao método de gestão institucional. Entretanto, há ainda as questões metodológicas, que se referem às ações de formação em si. Nesse caso, os problemas avolumam-se, especialmente quando a opção é por modalidades convencionais de formação com elevado número de participantes, como palestras, seminários e grandes cursos concentrados. Nessas circunstâncias, quase sempre se dá uma ênfase muito grande à transmissão de informação teórica: não existe uma cultura de análise da prática pedagógica dos professores no trabalho de formação e, inclusive, acreditou-se por muito tempo que a competência de promover uma mediação didática de qualidade decorreria "naturalmente" do conhecimento teórico dos conteúdos e dos processos de aprendizagem – o que não se verifica na realidade. O resultado desse tipo de abordagem é um desencontro que se tornou mais ou menos emblemático da relação tácita entre formadores e professores: ao término

de eventos com esse formato, os professores consideram tudo muito teórico e os formadores dizem que os professores vieram à procura de "receitas".

Às vezes, para subverter essa lógica, são oferecidas aos professores as chamadas "oficinas": encontros destinados a ensiná-los a fazer ou "vivenciar" algo que se julga necessário ou importante. Nesse tipo de situação, raramente se aprofunda a compreensão dos objetivos e possibilidades didáticas das atividades realizadas nas oficinas, condição para superar a tendência à aplicação irrefletida de modelos e possibilitar uma recriação inteligente.

Alguns programas que integram oficinas e cursos teóricos, planejados de maneira orgânica, obtém resultados melhores. Entretanto, a necessária análise de atividades de sala de aula, conteúdo fundamental da formação continuada, dificilmente integra a pauta dessas ações. O mesmo ocorre em relação ao uso profissional da escrita: muitos professores não dominam fluentemente os procedimentos que permitem ler e escrever de forma reflexiva e precisam superar essa limitação com a ajuda de seus formadores, sem a qual não conquistarão a competência que permite a todo profissional estudar e documentar seu trabalho com autonomia.

Maria Júlia, 8 anos



Agregue-se a esse conjunto de questões a falta de condições institucionais das escolas para encaminhar e consolidar as mudanças que se fazem necessárias em decorrência dos processos de formação continuada e se terá algumas das respostas para o problema da discrepância entre o volume de recursos investidos e melhor qualidade do ensino e da aprendizagem escolar.

As evidências têm demonstrado que a tomada de decisões em relação aos investimentos em qualquer área deve ser fruto de um planejamento estratégico. Em relação ao desenvolvimento profissional não poderia ser diferente: o investimento na formação inicial e na formação continuada de professores merece ser planejado juntamente com as demais medidas que visam melhorar a educação escolar. Além disso, é preciso avançar rapidamente no sentido de criar sistemas unificados de formação inicial e continuada que superem o atual modelo, fragmentado e ineficaz.

Do ponto de vista do modelo de formação profissional, o que se verifica hoje é uma tendência[10] no sentido de:

* promover as transformações necessárias nas instituições responsáveis por formar professores, para que o processo de formação aconteça num contexto favorável ao desenvolvimento de diferentes competências profissionais;
* garantir condições adequadas de trabalho, remuneração e incentivos que façam do magistério uma opção atraente;
* definir novas políticas e critérios de seleção para o ingresso de professores na carreira;
* redimensionar o papel profissional do professor no contexto das tarefas atualmente colocadas pela realidade à educação escolar;
* criar um sistema integrado de formação permanente, que inclua formação inicial e continuada;
* redimensionar as prioridades na dotação de recursos na área educacional;
* transformar os currículos e programas de formação;
* considerar que é necessário um determinado tempo para que as transformações ocorram de fato e criar condições para tanto;
* empreender um esforço permanente de informação, comunicação e formação de opinião pública em torno da questão da qualidade da educação escolar e do papel profissional do professor;
* subverter os esquemas convencionais de relacionamento entre poder público, sociedade e associações profissionais.

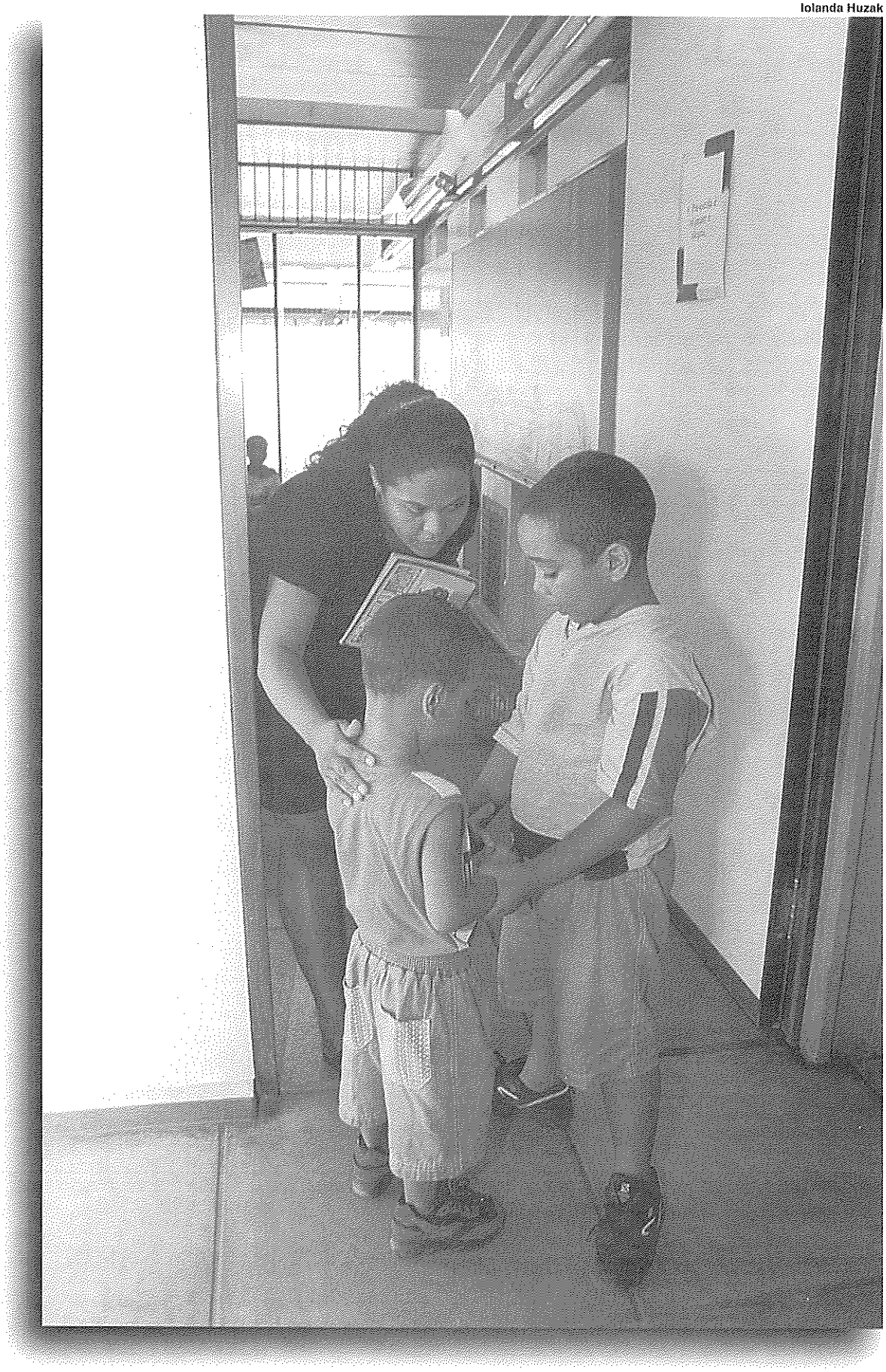
No Brasil, não existem dados precisos que permitam compor um quadro verdadeiramente fiel da situação atual da formação de professores: a demanda real, a evasão e a retenção nos cursos de habilitação e suas respectivas causas, a razão da escolha e do abandono do magistério, os percentuais de inserção no mercado de trabalho... É preciso que isso seja feito nos estados e municípios, para que se possa chegar a um diagnóstico detalhado sobre a questão. Diante do pouco que se sabe, as especulações são inevitáveis – mas não substituem os dados que retratem a realidade de fato. As tendências gerais são importantes referências para balizar as decisões no que se refere às ações a serem implementadas em cada local, porém são apenas referências.

[10] As medidas aqui relacionadas baseiam-se parcialmente na síntese feita por Rosa Maria Torres no documento "*Formación docente: clave de la reforma educativa*"/1995.

PARTE II

REPENSANDO A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iolanda Huzak



1. As dimensões da atuação profissional de professor

A formação de professores é pensada neste documento a partir das demandas de melhoria da educação escolar de crianças, jovens e adultos e das discussões atuais sobre as especificidades do trabalho profissional do professor.

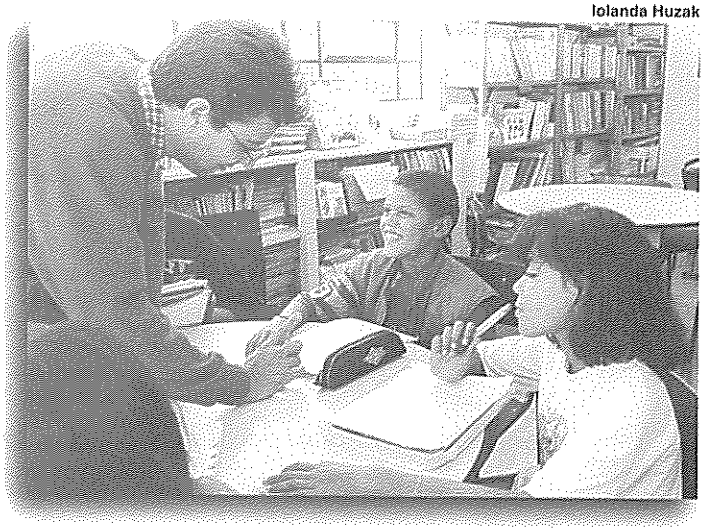
A elaboração dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, do Referencial para a Educação Infantil e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos e do Referencial Curricular para a Educação Indígena, são os primeiros passos da SEF nessa direção. As concepções que orientam esses documentos, e a discussão que a comunidade educacional vem desenvolvendo sobre elas, são balizadoras do que se espera da formação de educadores.

Esses referenciais curriculares afirmam o compromisso da educação escolar com o movimento social de avanço da democracia, no sentido de que a escola possa contribuir para a cidadania e eqüidade de direitos ao promover o acesso aos conhecimentos. A cidadania é, na sua historicidade, um processo aberto e permanente de transformações sociais, e não um estado fixo que se resolve ao ser atingido. Democracia é, então, aqui entendida em seu sentido mais amplo, como "... *uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais...*"[11], que abrange toda a vida coletiva, social e política e tenha uma dimensão pessoal.

A própria LDB contempla essas dimensões quando, em seu artigo 2º, estabelece que "*a educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*".

Essas dimensões – política e pessoal – não se opõem, não se excluem e nem se separam. Se, por um lado, a dimensão pessoal é também política (no sentido de que envolve legitimação de princípios éticos, de que a própria estruturação emocional envolve relações de poder, de que toda ação é uma ação política), por outro lado, não há exercício político de cidadania sem envolvimento pessoal.

Iolanda Huzak



Essa perspectiva - da pessoa e do cidadão - tem muitas

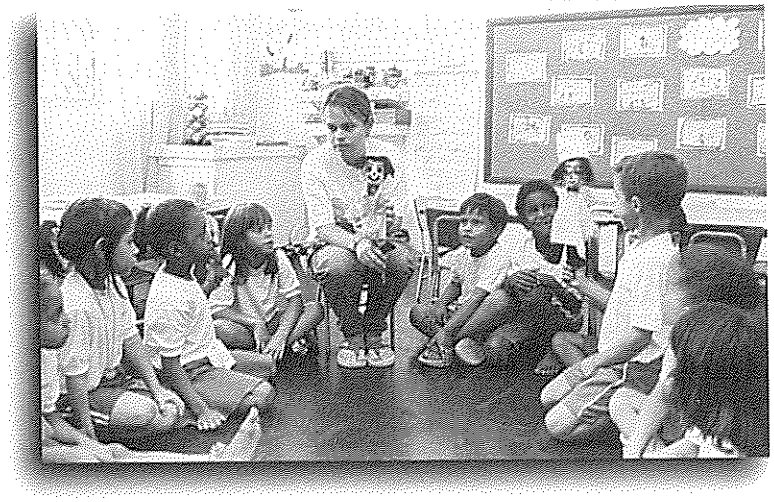
[11] PCN, Apresentação dos Temas Transversais, Vol. 8, p. 20.

decorrências, das quais pelo menos duas têm reflexo imediato na formação de professores:

1. Implica ter como objetivo da educação escolar o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano, e não apenas o desenvolvimento cognitivo, ampliando a concepção de educar para além do instruir. Essa questão vem sendo muito trabalhada no âmbito da educação infantil. Nesse sentido, um avanço significativo foi a integração entre educação e cuidado, que pode – e deve – ser estendido às demais etapas da escolaridade, como se pode ver nos documentos dos PCN para o Ensino Fundamental.

"A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. (p. 24). (...) Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma".[12] *Essa perspectiva, embora aqui voltada para a educação infantil, abrange, também, crianças maiores, adolescentes, jovens e adultos - inclusive professores.*

Júlio César Paes de Oliveira

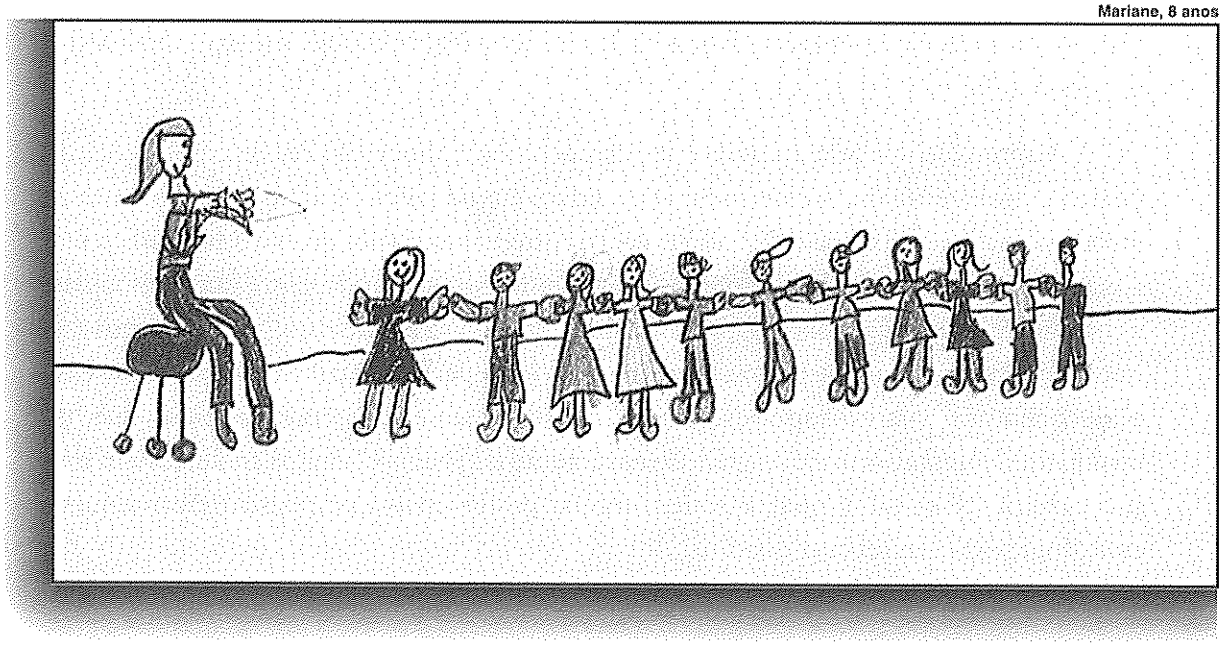


2. Implica afirmar um determinado modo de relação com o conhecimento, com os valores, com os outros, um modo de estar no mundo que se expressa na idéia de relações de autonomia.

Para se desenvolver a autonomia como capacidade pessoal, é necessária a vivência de relações sociais não autoritárias, nas quais haja participação, liberdade de escolha, possibilidade de tomar decisões e assumir responsabilidades. Ao mesmo tempo, a efetivação de relações democráticas exige a participação de pessoas autônomas: capazes de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades compartilhadas.

[12] Referencial CUrricular Nacional para a Educação Infantil, MEC/1998. Vol. 1, pp. 24 e 25.

Mariane, 8 anos



Autonomia não é, portanto, a possibilidade de fazer o que se quer sem ter que dar satisfação a ninguém; é o espaço da liberdade com responsabilidade.

"... Não existe autonomia pura, como se fosse uma capacidade absoluta de um sujeito isolado. (...). Só é possível realizá-la como processo coletivo que implica relações de poder não-autoritárias."[13]

Articulando a dimensão pessoal e social, trabalhar na perspectiva da autonomia possibilita superar a dicotomia entre perspectivas "individualistas" e "coletivistas", redutoras, cada uma a seu modo, da complexidade das questões humanas, políticas e educativas.

Tais considerações permitem afirmar que a atuação do professor é simultaneamente coletiva e pessoal. Na atuação do professor, autonomia é exercício de cooperação e criatividade, práticas de intervenção e transformação com base na realidade social. Implica poder, conhecimento, sensibilidade, desejo e responsabilidade – exercida "no" e "com" um coletivo, a partir de envolvimento pessoal.

Os professores são profissionais cuja ação influi de modo significativo na constituição da subjetividade de seus alunos como pessoas e como cidadãos. Por isso, precisam compreender os contextos sociais e as questões contemporâneas com os quais eles e seus alunos estão envolvidos. Uma educação democrática exige relações de respeito

[13] PCN, Apresentação dos Temas Transversais. Vol. 8, p. 46.

mútuo, preocupação com a justiça, diálogo, possibilidade de questionamento e argumentação.

A afirmação dos princípios da ética democrática, a superação das discriminações de ordem étnica, cultural e socioeconômica, a educação de jovens e adultos, estão entre os grandes desafios da sociedade brasileira, para o enfrentamento dos quais a educação escolar – e, portanto, a formação de professores – é decisiva. Isso demanda, entre outras medidas, a constituição de uma escola que possa acolher e trabalhar as diferenças socioculturais e as necessidades especiais dos alunos. Somente uma nova perspectiva de educação como essa poderá contribuir para a superação do quadro de evasão e repetência reiterada que, no ensino fundamental, reverte no grande contingente de jovens e adultos analfabetos e sem escolarização. Para tal, é meta essencial formar profissionais que possam efetivamente contribuir para reverter esse quadro.

A formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional.

Tomar decisões a respeito da vida coletiva, participar da gestão cooperativa do trabalho, decidir sobre sua própria atuação no cotidiano escolar são aprendizagens fundamentais e que exigem repensar conteúdo, forma e organização da formação de professores, para que eles assumam sua prática social e aprendam a exercer o poder de intervir para transformar. Construir uma proposta de formação que atenda a esses propósitos exige, antes de mais nada, conhecer e analisar a atuação profissional do professor.

Iolanda Huzak

2. A natureza da atuação de professor

2.1. Complexidade e singularidade

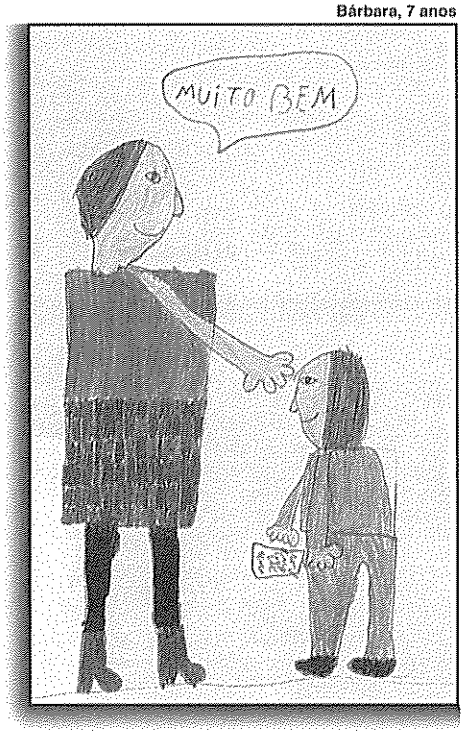
Segundo a cultura escolar dominante, o "contrato" que rege as relações professor/aluno confere aos professores uma autoridade que emana de sua condição de detentores de importantes conhecimentos a serem comunicados. Essa é uma condição que, aliada à posição que ocupa na hierarquia escolar, resulta num grande poder de influência sobre os alunos. A consciência desse poder por parte do professor é fundamental para que ele possa tomar posições, refletir sobre suas ações e garantir que elas estejam permeadas por uma ética democrática. É importante conceber essa autoridade como responsabilidade, e não como exercício de poder no sentido restritivo. As relações entre professor e alunos devem permitir que estes tomem iniciativas e assumam responsabilidades efetivas tanto nas atividades como nas relações que acontecem dentro da escola.

Iolanda Huzak

A própria natureza da função de professor, como um profissional que atua com e nas relações humanas, aliada à sua tarefa de gestor da sala de aula, coloca-o numa situação de envolvimento pessoal nas relações que estabelece com seus alunos e com seus pares, relações essas que não são poucas nem simples. Mais precisamente na situação de docência, o professor precisa administrar um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos os mais diversos, que atingem tanto a ele quanto a seus alunos. Além disso, dada a importância de que os alunos estabeleçam uma relação de disponibilidade e ousadia diante do ato de aprender, cabe ao professor estar atento ao empenho de cada um em suas aprendizagens.

A qualidade das relações afetivas e dos valores que permeiam as interações sociais na escola tem papel determinante no sucesso escolar dos alunos. O convívio escolar e as situações de aprendizagem freqüentemente colocam os alunos em contato íntimo com seus desejos, inseguranças, medos, ansiedades, e espera-se que o professor os encoraje e contribua para o desenvolvimento de autoconfiança, de uma auto-imagem positiva e respeito por si próprios e pelos outros. O acolhimento do professor aos alunos não pode ser confundido com piedade que se expressaria em "coitado, isso é muito difícil para ele". Deve ser, ao

Bárbara, 7 anos



contrário, um cuidado que se expresse em atitudes do tipo "ele pode aprender e eu posso fazer algo para isso". Todos os alunos precisam "ouvir" de seus professores: você pode!!!, o que não precisa necessariamente ser expresso por palavras, mas por atitudes de ajuda efetiva.

Na atuação do professor sempre estão em jogo valores, já que ele é um profissional que de uma forma ou de outra referenda e propõe, tanto valores ligados aos próprios conteúdos escolares como valores referentes às questões sociais que permeiam toda ação educativa. Como foi extensamente discutido nos documentos que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais, o professor precisa estar atento a essa interferência, que nem sempre é consciente. Ele se posiciona e incentiva atitudes, influencia as relações de respeito e a construção de auto-estima dos alunos - ele educa e cuida.

Tudo isso configura um conjunto de relações e circunstâncias complexas e diversificadas – às vezes bastante adversas –, que demandam ações também diversificadas. Para dar conta delas cotidianamente, é necessário um considerável investimento emocional, e muito conhecimento pedagógico: além da dimensão objetiva e racional, há uma dimensão subjetiva e afetiva na atuação profissional do professor. Direcionar o trabalho de formação considerando essas dimensões é fundamental para que o professor possa ao mesmo tempo se envolver pessoalmente em todas essas relações e se distanciar delas para poder pensar e tomar decisões profissionais.

Essa complexidade é também acentuada pelo fato de que o trabalho educacional é sempre singular e contextual, isto é, ocorre sempre em situações específicas, já que os alunos de uma mesma classe não são iguais, como não são iguais, numa classe e noutra, tampouco apresentam as mesmas características em todos os momentos. Ao mesmo tempo, no seio dessa atuação complexa, há o indispensável compromisso com resultados: o professor precisa garantir que seus alunos realizem as aprendizagens que efetivem o desenvolvimento de suas capacidades.

A função de professor é caracterizada por uma inevitável contradição: considerando seu papel educativo, espera-se que tenha muito controle sobre suas ações junto aos alunos ainda que isso nem sempre seja possível.

Em virtude da complexidade contextual inerente ao trabalho pedagógico, é praticamente impossível ter consciência de tudo o que é feito durante todo o tempo de aula. Com isso, a atuação do professor é determinada em grande parte pelo que alguns

Arquivo MEC

estudiosos do assunto denominam *habitus*, uma forma de proceder pouco consciente que possibilita reagir de forma imediata às questões do cotidiano escolar. Essa idéia de *habitus* expressa um tipo de "criação informada", improvisação inteligente, semelhante ao que se costuma chamar "jogo de cintura". É necessário conhecimento teórico, instrumental e experiencial, sem o qual seria impossível improvisar sabiamente, isto é, realizar criações com o máximo de qualidade, em situações singulares. Para isso é preciso "saber ler índices contextuais", isto é, desenvolver uma capacidade interpretativa que permita tomar decisões adequadas situacionalmente.

Resumindo, a realidade educativa em que o professor atua é complexa, mutável, freqüentemente conflituosa, e apresenta problemas que não são facilmente categorizáveis e nem sempre possibilitam soluções *a priori*. O que se tem, muitas vezes, são situações problemáticas singulares e que, portanto, exigem soluções particulares.

Nesse sentido, o êxito profissional do professor depende de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas, por meio de uma interação inteligente e criativa.

Iolanda Huzak

Toda essa complexidade da atuação de professor diz respeito mais especificamente ao seu trabalho como docente. No entanto, existe ainda sua atuação como membro da equipe pedagógica, sua participação no projeto educativo da escola e na comunidade educacional. Isso implica uma ação compartilhada e um trabalho coletivo dentro da própria escola e com diferentes escolas, o que significa participar

de eventos, estabelecer intercâmbios, registrar, sistematizar, ser produtor de conhecimento. Portanto, sua atuação demanda trabalho coletivo e cooperativo, e o diálogo com a comunidade.

2.2. Ação e reflexão

Ao buscar explicitar a natureza da atuação pedagógica para construir caminhos para a formação de professores, alguns estudiosos da área têm se dedicado a aprofundar a discussão sobre os níveis de conhecimento do professor. Há um *conhecimento na ação*, ou seja, aquele que, interiorizado, orienta boa parte das atividades do professor, ainda que de modo inconsciente e mecânico. Trata-se de um conhecimento decorrente também de "crenças" muitas vezes implícitas - que em algum momento do passado podem até ter sido conscientes, fundadas em teorias científicas ou espontâneas que resultam da experiência prática no exercício profissional e se expressam em um *saber fazer* espontâneo.

Iolanda Huzak

Por outro lado, envolvido na ação, o professor é suscetível às dificuldades que encontra na sua intervenção pedagógica e precisa tomar decisões em cada caso específico. Faz, portanto, uma reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da totalidade do momento. Entretanto, quando confronta suas idéias, teorias e crenças com a prática imediata, precisa atuar com sensibilidade, estar flexível e aberto para compreender e tomar decisões afinadas com sua intencionalidade e com o que percebe de seus alunos e da situação educativa. A esse processo chama-se *reflexão na ação*.

Essa reflexão na ação é parte inevitável do trabalho do professor e não substitui a análise que se pode realizar *a posteriori* sobre as características e processos da ação desenvolvida, a chamada *reflexão sobre a ação*. Essa preocupação ocorre quando o profissional, liberto dos condicionamentos situacionais, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise para tematização, avaliação e reorientação da sua prática.

Assim, pode-se dizer que existe sempre um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor e uma reflexão durante a ação, pois constantemente ele precisa tomar atitudes imediatas mas esse conhecimento precisa ser potencializado no processo de formação por meio da reflexão *a posteriori*, de forma que, compreendendo o conhecimento subjacente à sua atuação, o professor possa ampliá-lo, transformá-lo e torná-lo alimento para novas ações.

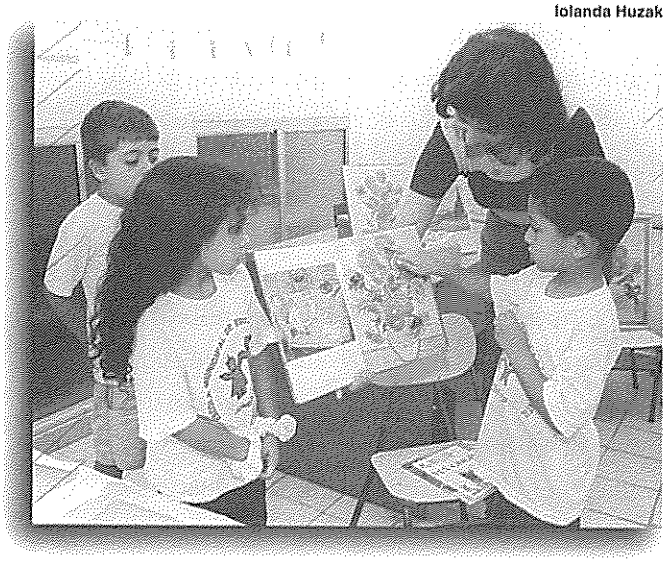
2.3. A formação de professores e a construção da competência profissional

Outro tema de presença marcante no debate atual (nacional e internacional) sobre a crise e a reconstrução da identidade de professor é o da dimensão profissional de seu trabalho, sendo a formação parte essencial do processo de profissionalização.

Profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer também que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. Além disso, ele precisa ter competência para elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular para a escola, identificar diferentes opções e adotar as que considere melhor do ponto de vista pedagógico. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de **competência profissional,** segundo a qual a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor.

Competência, como entendida neste documento, refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas.

Iolanda Huzak



Tal concepção de competência distingue-se do conceito behaviorista, que se centra nos atributos pessoais de cada professor individualmente. Trata-se de uma competência que se define em ato, num *saber agir que necessita ser reconhecido pelos pares e pelos*

outros e cuja constituição pode – e deve – ser promovida em termos coletivos. Não se trata de instituir um modelo único de professor competente. Há muitas maneiras de ser um bom professor, e isso implica um estilo próprio e envolvimento pessoal. Esse conceito de competência exigirá uma mudança de foco na formulação dos objetivos gerais da formação, que deverão deixar de ser uma lista de capacidades que todos os professores deveriam desenvolver isoladamente. O que se espera é que tais competências sejam desenvolvidas coletivamente, preservando-se as singularidades, e que os próprios professores as valorizem como necessárias, de modo a, consciente e intencionalmente, procurar garanti-las no conjunto da equipe. Para isso é importante investir no aprendizado do trabalho coletivo: aprender a estudar, a pesquisar, a produzir coletivamente.

Trazida para o processo de formação de professores, a perspectiva de competência permite realizar a formação prática sem ater-se aos limites do tecnicismo, de modo que o professor aprenda a criar e recriar sua prática, apropriando-se de teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos desenvolvidos por outros educadores, sem submeter-se a um receituário, nem à mera aplicação de teorias ou de um repertório de ações prévias e externamente programadas por outros. O desenvolvimento da competência profissional permite ao professor uma relação de autonomia no trabalho, criando propostas de intervenção pedagógica, lançando mão de recursos e conhecimentos pessoais e disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para responder a situações reais, complexas, diferenciadas. Em síntese, favorece uma verdadeira apropriação dos saberes já produzidos pela comunidade educativa para elaborar respostas originais.

As diferentes situações de trabalho demandam uma ou mais competências. Portanto, conforme se entenda a amplitude da atuação profissional do professor, serão elencadas as situações de trabalho que a compõem e, assim, determinando o conjunto de competências necessárias. Daí a importância de se ter claro, desde o planejamento, curricular e institucional que a atuação do professor tem como base e alvo principal a docência, mas não se restringe a ela. Abrange também a produção de conhecimento pedagógico, a cooperação na gestão escolar e a interação com a comunidade educativa na produção coletiva de alternativas para a educação e para fazer avançar a profissionalização da categoria.

O trabalho do professor – e, portanto, sua formação – inclui competências de um profissional intelectual que atua em situações singulares. Para tanto, o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. A produção de conhecimento pedagógico exige a competência para construir um discurso sobre a prática: de sistematizar e comunicar os saberes construídos para poder compartilhá-los. É isso que possibilitará, inclusive, confrontar os limites do conhecimento na explicação e solução das questões da realidade. Tudo isso se aprende a fazer, fazendo.

Rosângela Veliago

Ocorre que, atualmente, na formação o aprendizado dos saberes teóricos tem um espaço desproporcionalmente maior que o aprendizado prático. Os aprendizados práticos ocupam lugar periférico e são muitas vezes associados à concepção tecnicista, o que tem sido um obstáculo a uma reorganização mais radical da formação de educadores. Isso ocorre também porque os saberes práticos têm sido desvalorizados socialmente e acredita-se que uma formação de alto nível é a que se concentra na formação teórica. Formados dessa maneira, os professores aprendem um discurso que não modifica sua atuação junto aos alunos. Entretanto, a análise do trabalho educativo escolar demonstra que não basta ao professor ter conhecimentos *sobre* a prática, é fundamental *saber fazer*. Uma verdadeira construção de competência profissional exige experiência de atuação aliada à reflexão sistemática.

3. Formação e desenvolvimento profissional permanente

A ação educacional, por ser contextualizada, é sempre passível de transformações. É influenciada pelos avanços da investigação científica nas áreas afins, pelo momento político em que tem lugar e pelo modo como o professor pensa e age nas diferentes situações da vida, dado que as dimensões profissional e pessoal estão intimamente relacionadas em sua atuação. O desenvolvimento profissional tem implicação direta no desenvolvimento da pessoa como ser cultural e político, e vice-versa. Muitas vezes, isso requer do professor reconsiderar valores e descobrir novas possibilidades de usufruir da cultura e da participação social.

Portanto, a formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre.

Sendo assim, o processo de construção de conhecimento profissional do professor é contínuo devido a pelo menos quatro exigências:

* o avanço das investigações relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor;
* o processo de desenvolvimento pessoal do professor, que o leva a transformar seus valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e, conseqüentemente, com a sua profissão;
* a inevitável transformação das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações em função da evolução da sociedade em suas estruturas materiais e institucionais, nas formas de organização da convivência e na produção dos modelos econômicos, políticos e sociais;
* o incremento acelerado e as mudanças rápidas no conhecimento científico, na cultura, nas artes, nas tecnologias da comunicação, elementos básicos para a construção do currículo escolar.

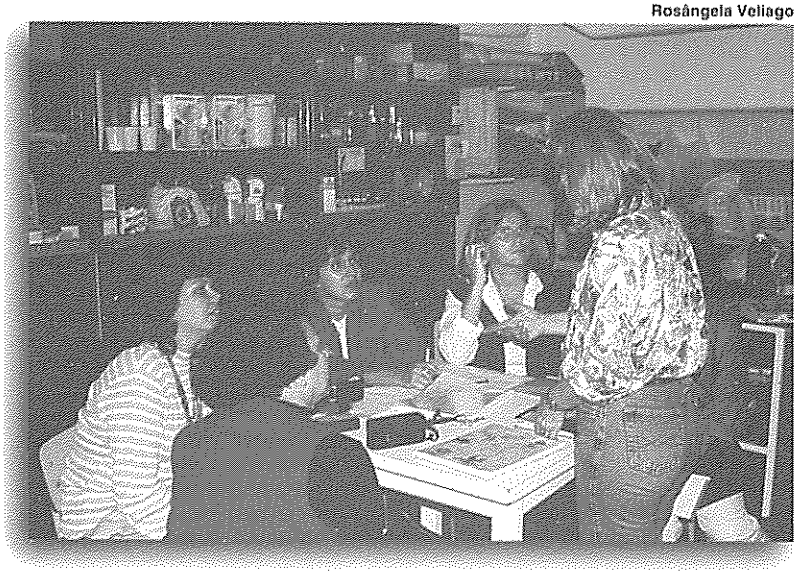
A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual; nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor. Essa perspectiva leva a afirmar a necessidade de transformar o modo como se dão os diferentes momentos da formação de professores (formação inicial e formação continuada), para criar um *sistema de formação que promova o desenvolvimento profissional*, integrando as diferentes instituições responsáveis em um plano comum.

A própria natureza do trabalho educativo exige que o movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimento e de competências profissionais, vivenciado na formação inicial, se prolongue ao longo da carreira de professor. Caso contrário, haverá sempre uma dissonância entre os avanços conseguidos nas escolas de formação em conseqüência da renovação curricular e da pesquisa didática e o que acontece nas escolas onde se dá o exercício profissional. Ainda que a formação inicial seja um importante e insubstituível meio de elevar o nível e de transformar a competência dos futuros professores, essa possibilidade tem limites. O corpo de professores demora no mínimo vinte anos para

Iolanda Huzak

se renovar. Os novos professores dirigem-se a diferentes escolas onde, na maioria das vezes, acabam adaptando-se ao que encontram estabelecido, ao invés de atuarem como elementos transformadores – até como recurso para não serem rejeitados. A enorme disparidade entre o que pensa e faz um professor recém formado e a cultura que encontra na escola, além da defasagem inevitável de conhecimentos profissionais, faz com que ele muitas vezes desista de suas convicções e adote uma postura de descrédito e se renda à prática estabelecida. Para diminuir essa distância, faz-se necessário que a formação inicial e a formação continuada se orientem para os mesmos objetivos gerais e constituam um sistema integrado de desenvolvimento profissional. Atuando-se nas duas frentes de modo convergente, criar-se-ão as condições para que, tanto os novos professores quanto grande parte dos professores em exercício tenham perspectivas e conhecimentos comuns.

Rosângela Veliago



Além de garantir aos professores em exercício um processo contínuo de formação, é imprescindível que se criem dispositivos de articulação entre o trabalho da instituição formadora e o trabalho das escolas do sistema de ensino, como, por exemplo, o estágio planejado e acompanhado pelas duas instituições e a criação da figura de "professor formador". Esse profissional é um professor experiente que recebe o estagiário em sua turma e o acompanha, discutindo com ele o que faz, as decisões que toma, as dificuldades que encontra e participando da orientação de seu projeto de trabalho como estagiário. Isso exige que os formadores da escola de formação orientem esse processo, criando assim um trabalho sistemático com o professor formador. Outras formas de articulação podem incluir um ano de exercício de docência compartilhada e supervisionada ao final da formação inicial, apoio sistemático da escola de formação ao professor em início de carreira, por exemplo.

Por outro lado, trabalhar no segmento com formação continuada dos professores em exercício contribui para que as escolas de formação tenham a necessária atualização em relação às questões relevantes, às dificuldades, aos desafios e projetos nos quais estão envolvidas as escolas e as redes de ensino. Podem assim planejar, elaborar, e avaliar seu trabalho de formação – inicial inclusive – levando em conta a realidade das

escolas, garantindo o atendimento às necessidades de atuação profissional dos professores.

É desnecessário dizer que todas essas estratégias exigem dos responsáveis pelas políticas de formação continuada e das instituições formadoras uma grande disponibilidade para o diálogo e para a mudança, respeito mútuo e trabalho cooperativo.

O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação. Só essa co-responsabilidade permitirá superar a relação de tutela que mantém a formação em serviço do professor à mercê de circunstâncias político-institucionais as mais diversas. Para isso, é preciso assegurar condições institucionais para que os professores possam estudar em equipe, compartilhar e discutir sua prática com os colegas, apresentar seu trabalho publicamente, reunir-se com pais de alunos e demais membros da comunidade, desenvolver parcerias com outras instituições, participar do projeto educativo da escola, definindo, coletivamente, metas, prioridades, projetos curriculares, processos de avaliação, normas de convivência, temáticas de formação continuada e prioridades para a utilização dos recursos disponíveis.

I Jornada de Ed. Pré-Escolar, Aracaju-SE

Professor formador

A idéia de professor formador baseia-se no pressuposto de que a competência profissional se desenvolve em grande medida na interação com profissionais experientes que dialogam sobre a complexidade do trabalho que realizam. Entretanto, o que se vê na realidade é que os professores são formados quase exclusivamente por outros profissionais, especialistas em psicologia, sociologia, história da educação e outros afins, e não têm contato

com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na intensidade necessária. Assim, o que se busca é garantir que os futuros professores possam ter na sua formação, também a contribuição dos profissionais iguais ao que ele será.

Segundo essa análise é essencial que os sistemas educacionais criem a possibilidade de que professores experientes assumam atividades de formação sem abandonar a regência de classe. Podem assim receber estagiários, acompanhar professores iniciantes, realizar um trabalho auxiliar ao da coordenação pedagógica da escola.

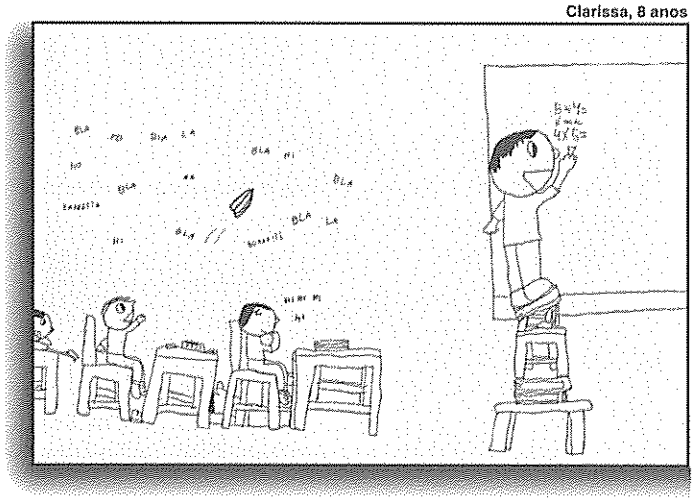
Sua atuação é importante na formação inicial, não só no sentido de receber estagiários em sua classe, mas principalmente de ajudá-los a compreender a realidade e a complexidade da atuação do professor – dificuldades operacionais, finalidades, avaliação, revisão, enfim as diferentes questões vividas na escola.

Isso só será possível se houver um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e a escola do sistema que recebe esses professores em formação. Só essa ação conjunta institui um projeto compartilhado onde as duas instituições assumam responsabilidades e se alimentem mutuamente.

O professor formador atua junto aos professores iniciantes auxiliando-os na preparação de materiais, planejamento de atividades, análise das produções dos alunos, na reflexão de sua prática e principalmente nas questões particulares de cada professor frente ao desafio profissional. Em outras palavras, lança mão de sua experiência como professor e como formador para ajudá-los no processo de inserção profissional.

É importante que se esclareça, no entanto, que o professor formador não ocupa – e, em hipótese alguma deve ocupar – o lugar institucional do coordenador pedagógico (se o sistema educacional prevê essa função). Embora a função principal do coordenador seja exatamente a de formador de professores da escola em que trabalha, possui também outras atribuições que não se aplicam ao professor formador.

Clarissa, 8 anos



3.1. Formação inicial

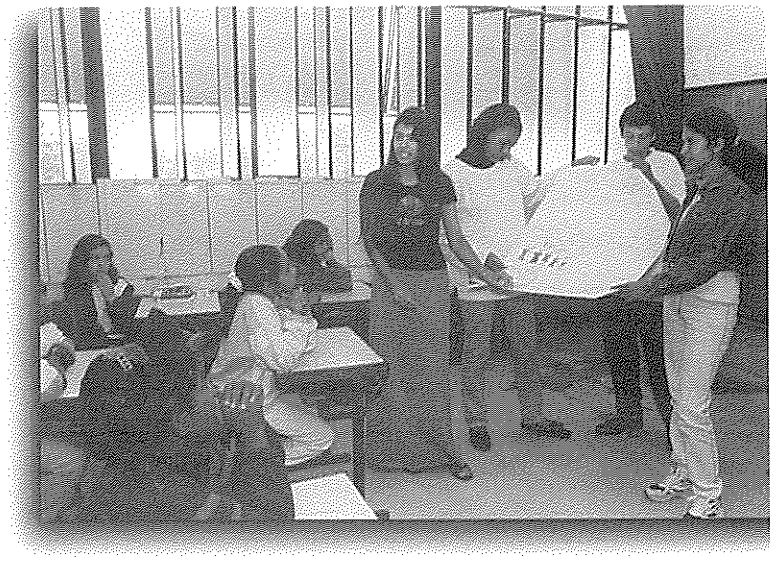
Ao analisar os objetivos e conteúdos da formação inicial, é preciso levar em conta as novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social colocada à escola, quanto relação à necessidade de formar um profissional reflexivo.

O conjunto de conhecimentos, atitudes, valores de que se apropriam os futuros professores constitui a competência com que eles iniciam sua carreira e também a base sobre a qual construirão e reconstruirão seus conhecimentos no decorrer do exercício da profissão. Influenciado pela experiência de seu próprio processo escolar e pelas representações sociais das práticas escolares, quem inicia um curso de formação já traz consigo uma idéia preconcebida do que seja um professor e um "bom" ou "mau" aluno. Na maioria das vezes, o professor idealiza um aluno prototípico, sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional. Muitas vezes, os cursos de formação não trabalham essa questão e acabam por reforçar os estereótipos ao tomar como referência um aluno "padrão" idealizado.

Em muitos casos, essas e outras representações sobre a prática educacional são tratadas nos cursos de formação de uma maneira distante da realidade da sala de aula e da vida institucional da escola. Em conseqüência disso, muitos professores que ingressam na profissão com essas visões estereotipadas custam muito tempo para desfazê-las. Outros não as superam nunca, realizando uma prática que acaba por contribuir para a produção do enorme contingente de excluídos da escola. Romper com essas representações, colocar o futuro professor em contato com a realidade em que irá atuar e com as questões concretas da profissão desde o início do curso, discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação inicial dos que ingressam na profissão.

É importante então que a instituição de formação inicial se empenhe numa reflexão contínua tanto sobre os conteúdos como sobre o tratamento metológico com que estes são trabalhados, em função das competências que se propõe a desenvolver, já que as relações pedagógicas que se estabelecem ao longo da formação atuam sempre como currículo oculto. As relações pedagógicas vivenciadas no processo de aprendizagem dos futuros professores funcionam como modelos para o exercício da

Iolanda Huzak



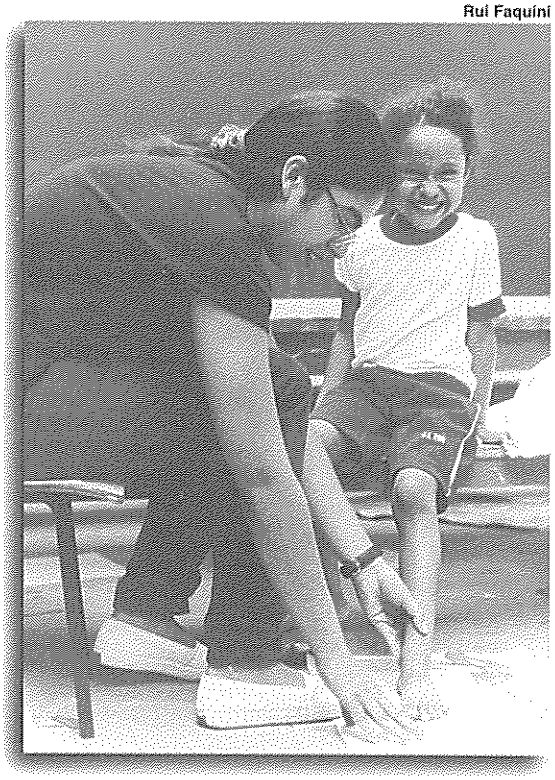
profissão, pois, ainda que de maneira involuntária, se convertem em referência para sua atuação.

Apesar da consciência de que a atividade profissional do professor só terá sucesso se ele tiver domínio de certas práticas, essas normalmente não aparecem de forma explícita nos conteúdos da formação inicial. Além disso, não se promove a articulação dos componentes curriculares que possibilitaria a formação prática, polivalente e complexa. Nesses casos, o futuro professor não tem como desenvolver, em colaboração com professores formadores que sejam profissionais polivalentes como ele deverá ser, um trabalho sistemático que articule os diferentes âmbitos de conhecimento profissional.

De um modo geral, as escolas de formação trabalham separadamente as disciplinas especializadas e propõem um espaço à parte para a experiência prática, configurando o estágio como algo com finalidade em si mesmo. Na maioria das vezes, deixam o futuro professor sozinho com a tarefa de integrar e transpor tudo o que aprendeu na esfera do "saber" para a esfera do "saber fazer", negando-lhe a oportunidade de experienciar a reflexão coletiva e orientada sobre a totalidade complexa da prática educativa. Essa totalidade complexa tem aspectos próprios que são essenciais para a formação do professor e que só podem ser vistos e compreendidos no cotidiano escolar e que dizem respeito às diferentes áreas e disciplinas que integram o currículo de formação – não se pode, portanto, deixar de tomá-los como conteúdo programático.

Para superar esse quadro, o processo de formação inicial de professores requer uma organização curricular e institucional capaz de estabelecer uma ligação visceral entre a escola de formação e o sistema de ensino, constituindo um campo de atuação comum, compartilhado. Tomar o desenvolvimento de competências profissionais como alvo central da formação inicial implica propor uma organização curricular que busque reorientar os conteúdos e incorporar a tematização da prática em todas as áreas, assim como institucionalizar uma forma de interação com as escolas do sistema de ensino.

Rui Faquini



A articulação interinstitucional favorece outro aspecto que tem merecido pouca atenção na formação inicial, que são as demais dimensões da atuação profissional do professor

além da docência, o que também compromete a representação do que é ser professor. Assim, é preciso também possibilitar que o professor desenvolva autonomia na relação com sua formação, uma vez que, na condição de adulto, pode refletir sobre sua formação, tomar decisões, fazer opções e construir percursos pessoais.

3.2. Formação para titulação de professores em exercício

Os programas desenvolvidos com a finalidade de titular professores em exercício estão situados entre a formação inicial e a formação continuada. Ao mesmo tempo que o professor já está exercendo profissionalmente suas atividades, necessita de uma formação que lhe ofereça condições e um currículo que lhe permita atingir o mesmo patamar e a mesma amplitude do conhecimento profissional estabelecido pela formação inicial em nível médio ou superior, dependendo da escolaridade que já possui. Não se pode tomar a formação para titulação em serviço como uma formação menor, mais ligeira, restrita em nível técnico e às questões imediatas da docência. O mesmo que se propõe para a formação inicial, tanto no que se refere ao tratamento metodológico quanto aos conteúdos (ver adiante os âmbitos de conhecimento profissional do professor), deve estar presente nesse tipo de formação para que ela se constitua num diferencial de peso no desenvolvimento pessoal e na competência profissional dos professores envolvidos. Se a titulação é para professores sem o nível médio é importante que nesse processo sejam garantidas, além do desenvolvimento de competências profissionais, as matérias básicas e essenciais do nível médio. Na titulação em nível superior também é necessário que os conhecimentos profissionais sejam trabalhados num nível de profundidade que de fato traga um ganho diferenciado na sua possibilidade de compreender e atuar na profissão.

3.3. Formação continuada

A formação continuada, como já foi explicitado, é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe.

Iolanda Huzak

A perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está intimamente ligada à existência dos projetos educativos nas escolas de educação básica (de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos) e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro da escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades. A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados etc. Outras formas, tais como programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de ampliação do universo cultural e profissional das equipes. Entretanto, não devem perder de vista a ligação com as questões e demandas dos professores sobre seu trabalho.

As secretarias de educação têm papel fundamental na organização e promoção da formação continuada, uma vez que são elas que possibilitam acompanhamento sistemático às equipes escolares, fixam as diretrizes gerais do trabalho, promovem assessorias, eventos de atualização e programas de formação. Mas é decisivo o papel formador do trabalho cotidiano das equipes técnicas junto às escolas, seja como dinamizadoras ou orientadoras, para manter viva a discussão dos projetos educativos, avaliar o trabalho dos educadores, fazer chegar às escolas materiais e propostas inovadoras. É esse trabalho contínuo dos técnicos que possibilita o conhecimento da realidade das escolas e permite que os programas de formação continuada sejam significativos e orientados pelas demandas das escolas e por uma análise de suas questões.

3.4. O professor iniciante

Por mais que tenha uma experiência de estágios atuantes e supervisionados em sua formação inicial, é quando ingressa na carreira que o professor se depara, de fato, com todas as responsabilidades de sua atuação profissional. Passa por um período peculiar em

que se diferencia do professor mais experiente: este, quando reflete sobre a prática (sua própria ou a de outros), o faz sobre uma base mais ou menos consolidada em relação ao desempenho de suas atribuições.

Esse é o momento em que, considerando a própria prática, o professor iniciante tem a possibilidade de desenvolver a reflexão, a compreensão, a interpretação e a capacidade de intervenção na realidade educativa. Pode, também, realizar intercâmbios de experiências, discussões, confrontos de diferentes propostas de intervenção pedagógica realizadas e pensadas a partir desse novo lugar. É o início de uma atuação, período no qual o novo professor se integra como membro ativo e participante no coletivo profissional.

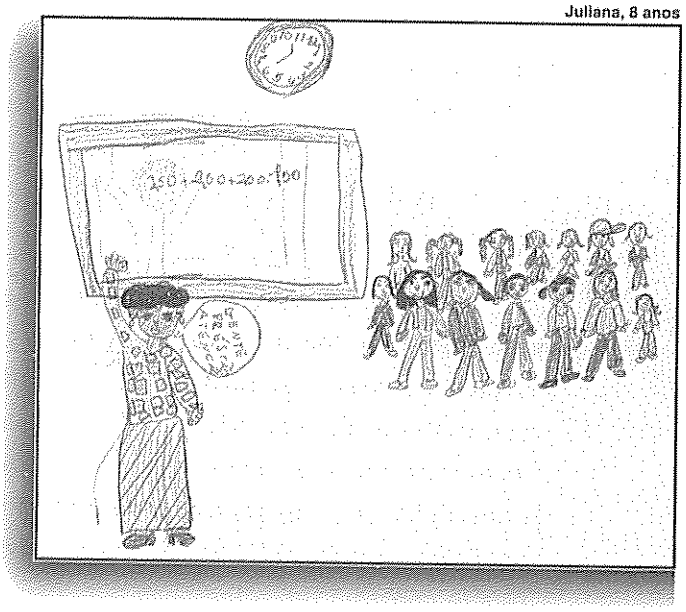
Iolanda Huzak

A representação da tarefa educativa construída durante a formação inicial, freqüentemente, choca-se com a realidade complexa da prática: a vida cotidiana da escola e da sala de aula, na qual o professor tem que tomar decisões constantemente. Muitas vezes, ele não tem parâmetros de atuação aos quais se reportar, principalmente se não teve uma formação que favoreça a reflexão sobre sua atuação diária.

Nesses primeiros anos de carreira são assumidas e consolidadas a maior parte das pautas da cultura profissional dos professores, e essa formação se nutre de uma grande dose de aprendizagens informais geradas na própria escola. Ante o desconcerto, a angústia e a instabilidade, o professor principiante tem a tendência de solucionar as situações problemáticas por meio da observação e imitação dos profissionais mais próximos. Influenciam-no, em grande medida, a linguagem, as formas de solucionar questões cotidianas, a interação professor-aluno, a organização do material, entre os muitos outros aspectos que observa.

Em tese, os professores iniciantes, justamente por não estarem ainda numa situação de prática consolidada, poderiam perceber aspectos incoerentes, questionar atitudes e regras de funcionamento que dificilmente seriam vistas ou observadas pelo professor que está imerso na sua rotina. Entretanto, não é isso o que acontece na maioria das vezes. O professor iniciante corre o risco de perpetuar uma determinada prática sem refletir sobre ela, o que compromete a capacidade de inovação que deve acompanhar um processo de integração profissional. Tal dificuldade reforça a perspectiva de heteronomia e a reprodução de uma

cultura imobilista. Quando essa iniciação se produz de forma solitária e não refletida, acaba, muitas vezes, por desenvolver experiências tão negativas que podem levar ao abandono da carreira ou a um desencanto que, aliado à desvalorização social, faz com que muitos só se mantenham na profissão por falta de opções melhores. O professor iniciante é tanto mais permeável à rotina escolar cristalizada quanto mais sua formação inicial não tiver se pautado na construção de competências e reflexões sobre a atuação profissional.


Juliana, 8 anos

Esse processo de iniciação do professor na sua atividade profissional requer um cuidado especial. O professor iniciante ganhará consciência desse seu momento e atuará como "aprendiz crítico" se os professores experientes e os formadores souberem ouvi-lo atentamente para contribuir com seu processo de crescimento profissional e forem permeáveis aos questionamentos que ele possa vir a fazer. Para que possam ser sistematizadas, as estratégias de trabalho com os professores iniciantes necessitam do reconhecimento de sua importância e da institucionalização de um trabalho organizado com esse fim, que pode incluir, entre outras coisas, a supervisão de professores experientes e formadores, intercâmbio de experiências e documentação do trabalho.

O professor pode ser considerado experiente depois de construir um repertório de procedimentos e atitudes que contribua para a tomada de decisões no dia-a-dia e de apropriar-se de instrumentos que facilitem o domínio da tarefa educativa, isto é, depois que tiver desenvolvido e consolidado algumas competências práticas básicas e essenciais para o domínio da situação educacional e para continuar se desenvolvendo como profissional.

4. Formação a distância

Todas as propostas de formação de professores, mesmo as modalidades a distância, devem pautar-se pelos mesmos propósitos. O desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional, hoje, requer atitudes investigativas e reflexivas que se constituam em instrumentos para a construção de conhecimento das pessoas. Isso é algo que só se conquista pela prática do questionamento, da argumentação, da fundamentação,

do manejo crítico e criativo da informação disponível, entre outros procedimentos – não se pode aprender essas práticas reflexivas quando se está na condição de consumidor passivo de informações.

A formação de professores a distância apoia-se principalmente em dois pilares: o direito de professores e alunos de acesso ao incremento tecnológico que marca o mundo contemporâneo, oferecendo novas possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão, e as dificuldades que muitos professores enfrentam para participar de programas de formação em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país.

Para dimensionar essas dificuldades decorrentes da extensão territorial e da densidade populacional, o que implica formar muitos professores e alcançá-los em comunidades distantes e muitas vezes de difícil acesso, podemos nos basear em alguns dados estatísticos recentes fornecidos pelo MEC/INEP. De acordo com o censo escolar de 1997, as funções docentes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ultrapassam o total de um milhão e quatrocentos mil (1.400.000), que corresponde, aproximadamente, a 1/3 de toda a população do Uruguai. A questão da localização dos estabelecimentos escolares também constitui um referencial para essa análise, sendo que, por exemplo, de acordo com o censo escolar de 1997, das 154.633 escolas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental existentes no país, 122.691 estão situadas na zona rural.

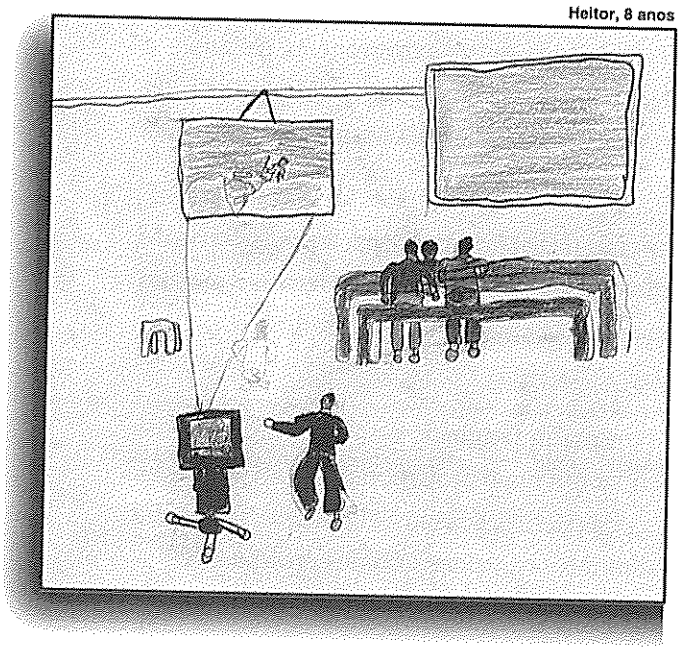
Quanto ao acesso a novos recursos tecnológicos – em parte responsável pelo redimensionamento de alguns objetivos da formação cultural e profissional –, pode ser um instrumento poderoso para a efetivação de mudanças necessárias à atualização do sistema educacional brasileiro.

Iolanda Huzak

As características e peculiaridades de cada recurso tecnológico determinam a adoção de certos procedimentos em detrimento de outros. Assim, são os objetivos da formação de professores que definem as escolhas mais adequadas de utilização desses recursos. A tevê, por exemplo, tem atributos como mobilidade, rapidez e extensão; é capaz de estimular, desafiar, emocionar e demonstrar por imagens. Com o vídeo, pode-se

levar aos mais variados locais práticas de sala de aula, experiências bem sucedidas e questionáveis. O manejo desse equipamento possibilita parar a imagem para discutir, voltar a ela, revê-la e tematizá-la. O texto impresso, por sua vez, tem limites em relação a alguns desses atributos, mas, em função da sua característica básica de permanência – decorrente exatamente do fato de ser impresso –, favorece procedimentos de "voltar ao texto", realizar diferentes procedimentos de leitura, grifar, refletir sobre partes e sobre o todo, aprofundar e integrar conceitos. Temos também a possibilidade de usar o rádio, cuja transmissão chega a lugares distantes e com equipamentos pouco custosos, que podem veicular debates, programas de atualização e até de comunicação a distância.

O computador tem a vantagem de combinar características da tevê e do texto impresso, propicia o acesso a muitas informações e, o mais importante, a condições de qualidade na comunicação a distância. Ricas situações de aprendizagem podem ser construídas na formação a distância: por meio da Internet, de teleconferências seguidas de debate ao vivo, por exemplo.


Heitor, 8 anos

Portanto, as condições e necessidades da formação é que definem que recursos devem ser utilizados e como utilizá-los apropriadamente. O fundamental é otimizar o bom uso possível de todos os recursos que possam contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício da função de professor.

Fazer uso do recurso de formação a distância é uma exigência tanto da conquista de modernização do ensino quanto da necessidade de atender às diferenças e diversidades existentes no quadro nacional, diante do desafio colocado pelas metas prioritárias do MEC: a busca de equalização e melhoria da qualidade do ensino.

Tal busca apoia-se, dentre outros fatores, na concepção de aprendizagem aqui defendida, ou seja, a de um processo complexo que sempre requer algum tipo de mediação humana, o que posiciona o professor como articulador entre o aluno e o conhecimento no processo de escolarização. Assim é, também, no caso da formação de professores.

O uso de tecnologias de comunicação e informação estará, portanto, condicionado ao pressuposto de que elas não substituem a relação interpessoal direta. Por mais interativa

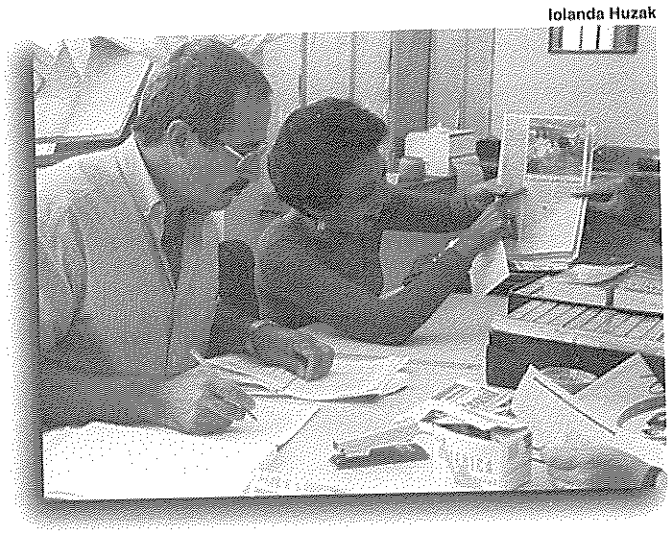
que seja a relação mediada pela televisão, por mais sofisticados que sejam os programas de computador, essas máquinas não são capazes de propiciar, com o mesmo nível de qualidade, o estabelecimento de vínculos, elemento essencial para a aprendizagem. Da mesma forma, não substituem o trabalho conjunto, a atuação no coletivo, a possibilidade de partilhar experiências, tematizar seus conhecimentos experienciais, solucionar conflitos presentes nas relações, identificar dificuldades de compreensão e de aprendizagem dos alunos, readequar a ação a partir do contexto. No entanto, se as máquinas não substituem o contato direto entre os envolvidos na formação, podem e devem estar a serviço dessas interações.

Nessa perspectiva, as iniciativas presenciais devem sempre ocupar um espaço privilegiado nos processos de formação a distância, de forma a garantir saltos qualitativos no processo de apropriação de conhecimentos, que dependem, também, da construção coletiva. Os momentos presenciais não são importantes por si só, mas porque atendem a uma necessidade de supervisão que pede interação pessoal e experiências de troca e construção coletiva. Esses momentos presenciais podem ser organizados para grupos de supervisão, de estudo e de trabalho nas escolas do sistema educacional em que os professores atuam ou que realizam estágios.

O compromisso de garantir espaços presenciais nas ações da formação a distância de professores traz uma outra discussão, a formação de tutores, que não podem ser apenas instruídos a executar tarefas de orientação de estudos, mas, como formadores, devem ocupar um lugar central nesses programas.

As ações de formação a distância são de extrema importância no momento atual de transição que caracteriza a educação brasileira, no qual um novo profissional está se gestando. Devem se propor a contribuir efetivamente nessa perspectiva, sem um aligeiramento e uma superficialidade indesejáveis em tempos de investimentos na valorização dos professores.

Iolanda Huzak



5. Formação dos formadores de professores

Os formadores de professores têm diferentes inserções profissionais: atuam em escolas de nível médio, em institutos superiores e universidades, nas secretarias de educação e nas próprias escolas do sistema educacional. Ninguém nega a importância de preparar esses profissionais formadores para viabilizar transformações na

formação de professores. Sua tarefa não é fácil e precisa ir sendo revista ao mesmo tempo que as discussões sobre a formação evoluem. Isso significa que também eles necessitam inserir-se em processos de desenvolvimento profissional contínuo, ainda que a discussão acumulada sobre a especificidade de seu trabalho e de sua formação esteja relativamente pouco avançada, alguns pontos são consensuais.

O trabalho dos formadores referenda-se em situações educacionais distintas: o processo de formação de professores – e a realidade em que esses vão atuar.

Arquivo MEC

Assim, os formadores precisam não apenas compreender as questões da formação de professores como também conhecer e dominar questões das salas de aula e escolas de educação básica nas quais trabalham ou trabalharão os professores.

A competência do formador passa fundamentalmente pela capacidade de analisar o trabalho dos professores com vistas a uma constante revisão e desvelamento das crenças subjacentes às ações dos professores, de modo a intervir com sucesso no desenvolvimento da competência profissional.

O trabalho de formação requer para os formadores um espaço de interlocução em que possam analisar a própria prática de formação, a de outros formadores, e também as atividades dos professores.

No caso dos formadores que atuam nas equipes técnicas das secretarias, isso constitui um aspecto de fundamental importância para o sucesso das práticas de formação: são esses profissionais que coordenam e tomam decisões quanto à seleção, organização e tratamento dos conteúdos dos programas de formação, bem como quanto à realização do trabalho junto aos professores. No caso dos formadores que atuam nas escolas de formação inicial, a vigência de um projeto educativo da escola viabiliza a existência desse espaço e a utilização do tempo de trabalho coletivo previsto na jornada de trabalho dos profissionais para desenvolvimento curricular, planejamento e atualização. Os professores das escolas de

formação precisam de atualização, discussão, planejamento, avaliação e replanejamento do trabalho de formação que desenvolvem e o tempo destinado a isso deve estar previsto em sua jornada regular de trabalho.

PARTE III

ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E DE AÇÕES DE FORMAÇÃO

Iolanda Huzak

Iolanda Huzak

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES – como resposta aos desafios colocados à educação escolar

As orientações contidas neste capítulo são desdobramentos das concepções explicitadas anteriormente e configuram uma proposta de formação profissional. Tratam inicialmente das funções e competências profissionais consideradas atualmente requisitos para os professores por favorecerem uma educação escolar de qualidade e gratificação pessoal com a própria atuação. Em seguida, as orientações centram-se nos necessários encaminhamentos relacionados ao conteúdo da formação e seu respectivo tratamento.

1. Funções do professor

As funções relacionadas a seguir estão em consonância com os artigos 1, 2 e 13 da LDB[14], que tratam da abrangência, da finalidade e das incumbências hoje atribuídas a todo professor e anunciam uma nova cultura profissional, uma vez que não se restringem exclusivamente à docência:

* participar da elaboração do projeto educativo da escola e do conselho escolar;
* zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio social;
* criar situações de aprendizagem para todos os alunos;
* conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento;
* gerir os trabalhos da classe;
* propiciar e participar da integração da escola com as famílias e a comunidade;
* participar da comunidade profissional.

Essas funções delineiam o campo de atuação profissional dos professores, servindo como um ponto de partida para a definição das competências necessárias ao exercício da profissão.

[14] Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrize e Bases da Educação Nacional.

2. Objetivos gerais da formação profissional dos professores

As competências elencadas a seguir se constituem em objetivos da formação de professores de sua atuação profissional. Elas devem orientar as decisões a respeito da eleição de conteúdos, metodologia, organização curricular e institucional e avaliação. Embora as competências profissionais tenham *status* de objetivos da formação, isso não significa que se deva esperar que cada professor individualmente desenvolva todas igualmente e ao mesmo tempo. As competências são construções progressivas e, em grande medida, coletivas. Não são metas quantificáveis, para as quais se possa fixar *a priori* e de modo rígido o grau que atingirão num tempo determinado. Cabe às instituições formadoras construir critérios de avaliação desse desenvolvimento a partir das características dos professores e da realidade em que devem atuar.

Júlio César Paes de Oliveira

As ações de formação inicial e continuada devem garantir condições para que os professores possam desenvolver continuamente as seguintes competências:

* pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos;

* utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;

* orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;

* gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;

* analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
* intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
* investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las;
* promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
* analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos;
* fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão;
* atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida;
* criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas;
* utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
* manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
* analisar diferentes materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;

* utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;

* participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional além da sala de aula;

* estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola;

* desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional;

* elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;

* participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural;

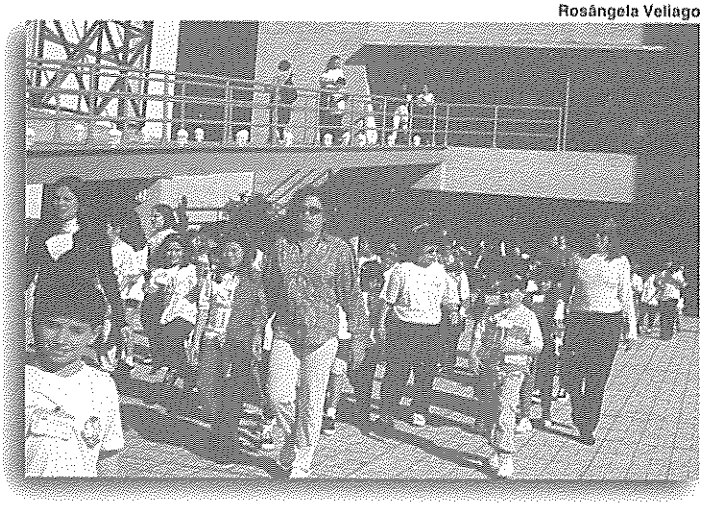
* utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional.

3. O conhecimento profissional de professor

Como em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional do professor representa o conjunto de saberes que o habilita para o exercício do magistério e de todas as suas funções profissionais.

Primeiramente, é importante ressaltar que o desenvolvimento das competências profissionais do professor pressupõe os conhecimentos da escolaridade básica, direito de todo e qualquer cidadão. Entretanto, a realidade atual do sistema educacional brasileiro é marcada não só pela existência de professores leigos, que não tiveram acesso ao ensino médio ou não o completaram, mas também por uma formação básica precária e muitas vezes insuficiente para sua atuação profissional. Portanto, se não estiverem garantidos, os conhecimentos da escolaridade básica devem ser incorporados pelas ações de formação com um destaque à parte. Nos currículos de formação inicial no nível médio, esses conhecimentos são garantidos pela Base Nacional Comum, que não deve ser prejudicada em função da formação profissional. No nível superior, podem ser trabalhados em módulos separados, anteriores ou simultâneos à formação profissional; e na formação continuada, como complementação, por meio de ações integradas à atuação profissional.

Rosângela Veliago



O conhecimento profissional do professor deve se construir no curso de formação inicial, ampliando-se, depois, nas ações de formação continuada. O professor se desenvolve à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experienciais por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa. Entretanto, o início dessa construção não se dá no momento em que ele ingressa num curso de formação inicial. A condição de aluno, pela qual todo professor passa durante muitos anos de sua vida antes da formação profissional, faz com que ele aprenda muito sobre a profissão no convívio diário com seus professores e colegas. Essa intensa experiência como aluno não pode ser desconsiderada, pois marca consideravelmente suas representações e concepções sobre o papel de professor e de aluno, e sobre as formas de atuação profissional. Além disso, também desempenham um papel importante na formação do professor outras experiências de vida, conhecimento de mundo e formas de se relacionar com os outros, uma vez que a educação é uma relação entre pessoas. Ou seja, inevitavelmente, a história de vida se mistura muito com a atuação profissional.

Assim, na forma como é concebido neste documento, o conhecimento profissional dos professores é um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo; é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que pode perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta. Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável.

Não é por outra razão que a proposta de formação expressa neste documento se orienta pelo propósito da construção de competências profissionais – possibilidade de responder adequadamente aos diferentes desafios colocados à atuação do professor. Ainda que possam ter valor em si mesmos por serem saberes relevantes, os conteúdos da formação não terão qualquer utilidade, do ponto de vista profissional, se não favorecerem a construção das competências. O critério básico de seleção dos conteúdos da formação,

portanto, é essa possibilidade de contribuir para um "fazer melhor" do ponto de vista profissional.

Iolanda Huzak

A formação deve contemplar todos os segmentos da educação básica com os mesmos fundamentos educacionais gerais e mais as suas especificidades – a educação infantil de zero a três e de quatro a seis anos, o ensino fundamental regular e suas variações: o trabalho na creche, a educação de jovens e adultos, as classes multisseriadas nas escolas do campo, assim como os conhecimentos necessários à inclusão de alunos com necessidades especiais. Essa abrangência deve ser contemplada na seleção de conteúdos relacionados a todos os âmbitos de conhecimento da formação de professores. Mesmo que vá atuar apenas em um segmento, todo professor deve conhecer, ainda que de forma geral, as características específicas dos diferentes momentos da escolaridade, dos alunos e da intervenção pedagógica.

Iolanda Huzak

No caso da formação de professores índios para as comunidades indígenas, é necessário considerar a forma como as culturas indígenas entendem a educação de crianças e jovens, suas prioridades, as concepções de ensino e aprendizagem que possuem, as necessidades de educação bilingüe e de elaboração de materiais didáticos próprios. Para o trabalho com portadores de necessidades especiais nas classes regulares, a formação precisa tratar das especificidades de cada tipo de deficiência e as formas de integrar esses alunos nas classes regulares.

Existem muitas possibilidades de organizar e apresentar o conhecimento profissional do professor. Este documento fez escolhas com as seguintes intenções:

* Servir de referência para diferentes formas de organização de currículos e programas de formação, explicitando os principais âmbitos do conhecimento profissional, sua relevância e abrangência.

* Romper com a lógica convencional, que parte das disciplinas para definir os conteúdos da formação, e substituí-la por outra, que parte da análise da atuação profissional para configurar a contribuição a ser demandada das disciplinas.

Feitas essas considerações, passaremos a explicitar o conhecimento profissional que deve ser garantido na formação dos professores e que está organizado em cinco âmbitos de igual importância, conforme demonstra o quadro abaixo.

Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos	Conhecimento Experiencial Contextualizado em Situações Educacionais
Conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação	
Cultura geral e profissional	
Conhecimento pedagógico	

Esses âmbitos estão intimamente relacionados e não têm existência própria dentro da atuação dos professores, da mesma forma que não estão exclusivamente vinculados a uma ou outra área/disciplina. O texto explicativo de cada um deles indica os conhecimentos relevantes e a perspectiva adotada para garantir a construção das competências profissionais de professores.

Embora todos os âmbitos pressuponham duas dimensões dos conhecimentos, uma teórica e outra experiencial, optou-se neste documento por marcar um âmbito específico de experiência contextualizada, dada a importância, no momento atual, de evidenciar a necessidade de esse tipo de conhecimento ser objeto de ensino e de aprendizagem na formação profissional.

3.1. Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos

Uma educação que tenha como objetivo o desenvolvimento de diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, emocionais, corporais, éticas, estéticas, de inserção social e interação pessoal – precisará contar com professores que conheçam as crianças, adolescentes, jovens

Iolanda Huzak

e adultos em suas diferentes dimensões como pessoas. A vida dos alunos tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, estão presentes especificidades que precisam ser conhecidas, aspectos sobre os quais o professor precisa se posicionar para atuar.

A formação profissional de professores deve assegurar, portanto, a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias. É necessário que os professores tenham instrumentos para conhecer e compreender características culturais dos alunos – suas diferenças em função da idade e do grupo social a que pertencem, e as diferentes representações sociais e culturais que cada comunidade constrói dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta –, assim como as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Se por um lado tem-se marcos explicativos universais para compreender como pensam, sentem e interagem as pessoas em suas diferentes idades, sabe-se também que tais características são construídas em ambientes socioculturais concretos, em função de suas experiências de vida pessoal e familiar. Somem-se a isso as diferentes experiências institucionais, como, por exemplo, a de viver em período integral em instituições educativas, o percurso escolar etc.

Arquivo MEC

Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do

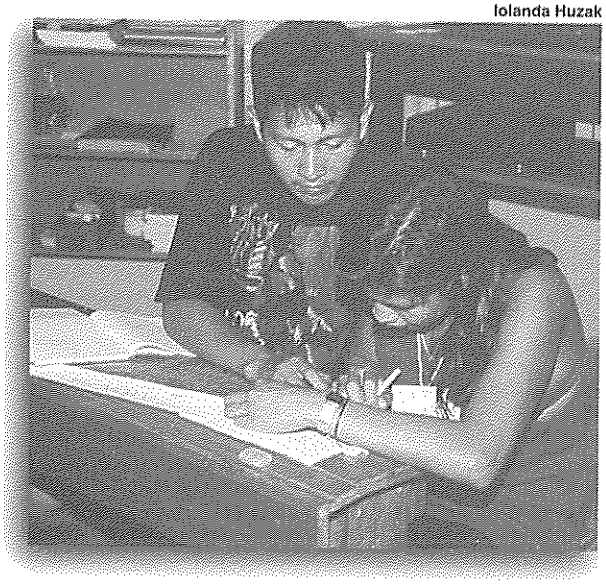
desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem.

Iolanda Huzak

O atendimento às diversidades e a perspectiva da escola inclusora trazem grandes demandas para o professor. Uma criança que freqüenta uma creche desde que nasceu é diferente daquela que foi para a pré-escola de educação infantil com quatro anos. Um adulto que nunca viveu num meio social letrado, como é o caso de muitos que vêm da zona rural, é diferente de um adulto que vive em uma grande cidade. Uma criança que precisou trabalhar em idade de ir para a escola é diferente daquela que tem todo o conforto para estudar. O adolescente que precisa trabalhar é diferente daquele que tem seu tempo dedicado aos estudos e vivências culturais. O aluno que tem uma deficiência auditiva é diferente daquele que não tem.

Para compreender seus alunos, o professor também precisa acompanhar temas atuais em que eles estão envolvidos. Por exemplo: ficar horas diante da televisão, do vídeo game ou do computador pode contribuir para a ampliação do repertório de informações e para o desenvolvimento de procedimentos inteligentes, mas também pode funcionar como espaço de confinamento para crianças e jovens. Conhecer esses processos e se manter atualizado em relação às novas descobertas é muito importante para o professor.

Iolanda Huzak



São muitos os aspectos que precisam ser considerados para que o professor possa se relacionar com seus alunos de maneira não discriminatória e ajudar seu desenvolvimento, para que eles se lancem não só ao desafio de aprender os conteúdos

escolares, mas também ao desafio de viver, participar de sua comunidade e da sociedade mais ampla. Isso demanda não só aquisição de conhecimentos já produzidos "sobre" crianças, jovens e adultos, mas também uma reflexão sobre suas próprias representações e crenças, implicando muitas vezes uma revisão de valores pessoais.

Iolanda Huzak

O conhecimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos se concretiza no modo como o professor os vê. As relações entre professor e aluno têm sido objeto de estudo de muitos autores de diferentes correntes pedagógicas e são de grande importância para a aprendizagem, para suscitar no aluno o interesse e a ousadia de se lançar a novos desafios. Pelo lugar que ocupa, o professor tem enorme influência sobre seus alunos, pois a forma como os vê influencia não só as relações que estabelece com eles, mas também a construção da sua auto-imagem. Um professor que não acredita que seu aluno possa aprender acaba por convencê-lo disso. Mesmo que não se manifeste explicitamente, sua forma de agir, suas expressões, seu tom de voz, entre outras coisas, contêm mensagens que dizem muito aos alunos. As representações que os professores têm deles são de ordem pessoal, ética, cultural e social, mas também construídas por teorias psicológicas e pedagógicas trabalhadas pelos cursos de formação, assim como por práticas já institucionalizadas. Por isso, é importante a escolha da visão que se quer divulgar no projeto educativo da formação. As várias correntes devem ser situadas historicamente, e as escolhas feitas com o aval das discussões mais atualizadas, que têm uma perspectiva mais abrangente dos alunos e os consideram sujeitos de seu processo de desenvolvimento.

3.2. Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação

Formam esse âmbito conhecimentos relativos à análise da realidade social e política brasileira, as relações sociais e sua repercussão na educação, as múltiplas expressões culturais e as questões de poder a elas associadas, o conhecimento do sistema educativo, a reflexão sobre a dimensão social e política do papel do professor, a discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, as questões da ética e da cidadania.

Rosângela Veliago

O professor precisa conhecer as principais questões da história do mundo e do país, da educação, dos movimentos sociais e da própria categoria: sem essa formação de base, dificilmente poderá compreender a realidade na qual está inserido do ponto de vista pessoal e profissional. Tais conteúdos são importantes para que possa compreender a natureza social da prática educativa e aprender a considerar as dimensões culturais, sociais e políticas implicadas no processo de aprendizagem – o que contribui também para que exerça com autonomia seu papel político como educador.

Conhecer e refletir sobre a teia de relações sociais que constituem a escola, sobre a dinâmica social e as relações de poder que perpassam as instituições e a vida coletiva, é condição para que o professor possa dominar questões nucleares da realidade escolar: seu próprio papel, o papel do aluno e as formas de interação entre ambos; o significado sociopolítico do currículo, da escola e da educação escolar, sua organização, seus sujeitos e suas práticas.

A dimensão cultural da vida humana e a importância dos conhecimentos, símbolos, costumes, expressões, atitudes e valores dos adultos, crianças e jovens que se encontram – e muitas vezes se confrontam – na escola são temáticas imprescindíveis à formação de professores, pois lhes permitem entender o significado que os alunos, suas famílias e sua comunidade atribuem à escola e às aprendizagens; adotar uma visão pluralista de sociedade; desenvolver a capacidade de compreender o "outro" – base da ética, da autonomia, da solidariedade.

Esse âmbito inclui também conhecimentos sobre a situação de determinados grupos sociais cujas especificidades precisam ser compreendidas em profundidade: crianças e adolescentes de rua, jovens e adultos sem escolarização, populações de assentamentos rurais, comunidades indígenas e de outras etnias, bem como portadores de necessidades especiais.

Algumas ciências oferecem instrumentos de análise que contribuem para o exercício do pensamento crítico e reflexivo e para a compreensão da realidade em que se inserem os alunos, professores e comunidades, bem como das múltiplas e recíprocas determinações entre aspectos macro e micro sociais. Entretanto, para que possam ser apropriados como

instrumentos de pensamento no trabalho de professor, os seus métodos de análise utilizados por algumas disciplinas das ciências sociais, muito mais do que conhecidos, precisam ser utilizados. Isso implica privilegiar, como conteúdo da formação, a formulação de hipóteses, a análise e a produção de explicações e proposições pedagógicas que integrem conceitos fundamentais e interpretações da realidade social e escolar produzidas pelas ciências sociais, pela literatura e pela arte.

3.3. Cultura geral e profissional

A ampliação do universo cultural, além de direito dos cidadãos, é hoje uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, uma cultura geral ampla é básica para um trabalho interessante, criativo, enriquecedor, e por isso sua formação precisa comprometer-se com a ampliação de seu universo cultural. Ampliação do universo cultural, como aqui é entendida, inclui um amplo espectro de temáticas: desde o contato com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas, até a atualização em relação ao que acontece no mundo, informações sobre as diferentes realidades e debates em pauta no país, no mundo e nas associações da categoria.

Arquivo MEC

Os professores devem ter acesso aos livros nos quais os textos de estudo são apresentados na íntegra, compreender o momento histórico em que a obra foi produzida, apreciar produções culturais de naturezas diversas, como o cinema e a música.

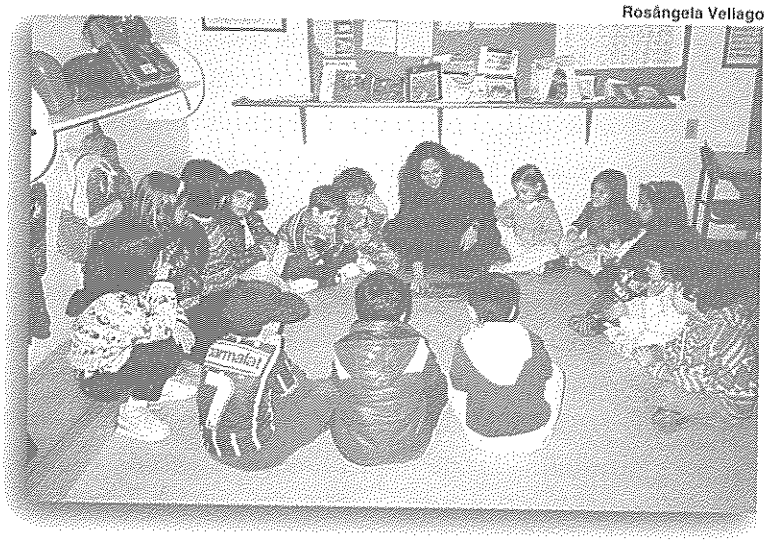
Cultura não é um tipo de conhecimento, mas um conjunto de vivências. Para que a formação se realize em ambientes culturais ricos, a vida cultural precisa ser incentivada dentro das instituições formadoras, não só como parte dos programas de estudos regulares, mas permeando todos os espaços/tempos institucionais. Portanto, ampliar o universo cultural dos professores significa proporcionar vivências que vão muito além do próprio currículo de formação e se desenvolvem no dia-a-dia por meio de leituras, discussões informais, troca de opiniões, na participação em movimentos, realizações, debates sobre temas atuais, exposições, apresentações e tantas outras formas de manifestação cultural e profissional.

A organização e a dinâmica institucional são decisivos para que isso ocorra. Para isso também contribuem as relações interinstitucionais entre escola de formação, associações profissionais, sindicatos, grupos artísticos e de promoção cultural, que possibilitem tais vivências e as ampliem para além da instituição de formação.

A ampliação do universo cultural favorece o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação, e a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive, de fazer conexões – o que por sua vez potencializa a qualidade da intervenção educativa.

São relevantes ainda as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação profissional, pois possibilitam uma análise da escola como instituição – sua organização, relações internas e externas, gestão e projeto educativo – e da função do professor no contexto do sistema educacional e social.

Rosângela Veliago



O professor é, por assim dizer, o porta-voz da educação escolar. Sua formação profissional, portanto, deve ser também um espaço de reflexão sobre os princípios educativos que dão sustentação às práticas escolares e sobre os necessários compromissos que o professor deve assumir em decorrência de sua função. Esse tipo de reflexão dá sentido à ação de educar e ajuda a estruturar um pensar analítico sobre a educação, além de favorecer a tomada de decisões em relação ao currículo: concepções de base, objetivos, conteúdos, metodologias, formas de avaliação, recursos didáticos...

A cultura profissional inclui necessariamente o conhecimento e a interação com as organizações sindicais e as associações de caráter científico e cultural que congregam os profissionais da educação.

Em resumo, os conteúdos relacionados a esse âmbito de conhecimento devem ser selecionados, organizados e seqüenciados, como também receber tratamento metodológico que permita ao professor desenvolver capacidades relacionadas ao exercício da própria cidadania, tanto do ponto de vista pessoal como profissional.

3.4. Conhecimento pedagógico

Todo o conhecimento profissional do professor deve estar a serviço da atuação pedagógica, dado que sua função principal é promover o desenvolvimento e as diferentes aprendizagens das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Entretanto é preciso salientar a especificidade do conhecimento pedagógico que, na forma como foi concebido neste documento, refere-se essencialmente às questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Currículo e desenvolvimento curricular

Em relação ao currículo escolar, alguns conhecimentos são imprescindíveis e, por essa razão, constituem-se em conteúdos da formação profissional de professores: diferentes teorias do conhecimento; diferentes concepções de ensino e aprendizagem; fundamentos em relação aos objetivos educacionais, conteúdo, metodologia e avaliação[15]; critérios e formas de selecionar, organizar, seqüenciar e tratar didaticamente os conteúdos em função dos objetivos propostos; possibilidades de uso de recursos didáticos; papel do livro didático no ensino fundamental; e todas as questões relacionadas ao desenvolvimento curricular propriamente dito. Para isso, deve ser conteúdo da formação a discussão e a análise coletiva dos documentos curriculares do Ministério da Educação e das secretarias de Educação do Estado e dos Estados e Municípios, identificando as concepções teóricas e inferindo possibilidades de implementação, considerando o seu ponto de vista e da realidade na qual vão intervir.

Questões de natureza didática

No que se refere à didática, as questões que têm lugar na formação de professores são principalmente aquelas que podem contribuir para a tarefa de tematizar a educação, a relação entre o ensino e a aprendizagem, entender seu funcionamento e as variáveis que nele interferem, reconhecer a validade das intervenções pedagógicas e respectivas implicações na aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Além dos pressupostos gerais que devem estar na base das decisões curriculares da escola, há um conjunto de questões didáticas relacionadas a cada área específica do conhecimento de que a formação profissional precisa dar conta. Atualmente, já existe um certo consenso em relação ao fato de que, para realizar mediação didática, um professor precisa conhecer os processos de aprendizagem do aluno, os conteúdos de ensino e os

[15] A questão da avaliação como conteúdo deste âmbito é tratada mais adiante, ainda neste item, e os demais aspectos da avaliação, no que se refere mais especificamente as ações de formação, são tratados no item 7.

Rui Faquini

princípios metodológicos. No entanto, ainda que os pressupostos gerais sejam básicos para as didáticas das diferentes áreas, não são suficientes para que o professor organize todo o trabalho pedagógico somente a partir deles. A maior parte das questões didáticas estão intimamente relacionadas às características de cada área ou tipo de conteúdo e, por isso, um conhecimento profundo sobre didáticas específicas é imprescindível à formação de professores. Isso deve garantir uma orientação que comporte a necessária liberdade de criação pedagógica: nem um conjunto vago de concepções gerais que pouco orientam a prática de ensino dos diferentes conteúdos, nem um receituário prescritivo a ser aplicado de forma irrefletida. Os documentos curriculares do MEC trazem uma grande contribuição nesse sentido, pois apresentam os conteúdos das áreas articulados com o respectivo tratamento didático.

Outros conhecimentos importantes a serem tratados na formação profissional são aqueles que permitem a compreensão das variáveis que interferem nas situações formais e não-formais de ensino e de aprendizagem e, em conseqüência, contribuem para o planejamento e desenvolvimento de práticas educativas.

Um deles é o conceito de "transposição didática": o processo de modificação das práticas sociais e dos conhecimentos científicos e culturais que ingressam na escola para serem ensinados e aprendidos. Essas práticas e conhecimentos são "modelados" pela situação pedagógica em que são comunicados: é inevitável, por exemplo, selecionar, priorizar e tematizar determinadas questões e não outras; "recortar" o objeto de conhecimento, elegendo certos conteúdos e

Iolanda Huzak

seqüenciando-os em função do tempo disponível e dos objetivos colocados; organizá-los segundo critérios metodológicos ou temáticos. Ou seja, ainda que todos os conteúdos escolares tenham origem fora da escola, nunca serão "exatamente os mesmos". A consciência do professor a respeito das implicações disso possibilita que ele se dedique a não descaracterizar as práticas sociais e os conhecimentos científicos e culturais comunicados na escola além do inevitável, para que sua versão social e sua versão escolar sejam o mais coincidentes possível.

Outro conhecimento importante é o que vem sendo chamado de "contrato didático": as regras que são próprias da escola e que regulam, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, que estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem e que modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os alunos esperam dos professores e que estes esperam dos alunos, e que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-saber. Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e de funcionamento que vão se constituindo ao longo do tempo, determinadas por sua função social e pela cultura institucional predominante. A consciência do professor sobre esse fenômeno é necessária para a compreensão dos papéis e relações envolvidos nas situações de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, para o planejamento e a realização de intervenções adequadas.

Arquivo MEC

Outras questões cujo conhecimento permite compreender melhor as situações de ensino e de aprendizagem em suas múltiplas dimensões, bem como as variáveis que nela interferem, são as seguintes: relação entre a natureza do conteúdo e formas de ensiná-lo, características de uma situação didática, formas de organização do tempo e do espaço, modalidades organizadoras dos conteúdos escolares, relação entre propósito didático e objetivos de realização pessoal do aluno, propostas didáticas que potencializam uma atitude favorável à aprendizagem, vantagens e possibilidades de trabalho com interação grupal, formas de equilibrar o possível e o difícil para o aluno nas situações de aprendizagem,

propostas que favorecem a inclusão real de alunos portadores de necessidades especiais, interferência de expectativas e crenças do professor sobre a aprendizagem dos alunos e sobre os resultados obtidos, papel da intervenção pedagógica na aprendizagem, critérios de escolha e oferta de materiais, instrumentos de planejamento, de avaliação, de registro do trabalho e de observação dos alunos.

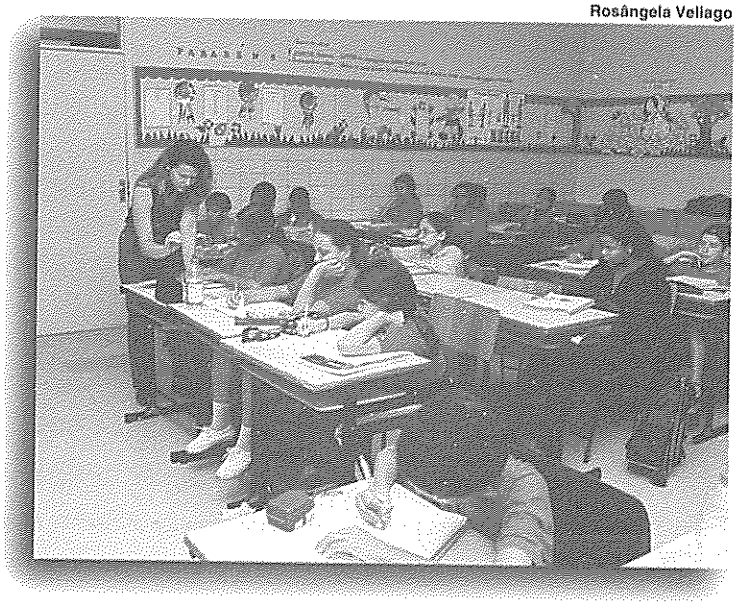
Avaliação

A construção da competência de avaliar depende do professor ter claro o que é e para que serve a avaliação – concepções, finalidades, instrumentos, modalidades... – e de realizar avaliações em situações do cotidiano profissional. Identificar o que é relevante em uma situação, generalizar, estabelecer relações, interpretar índices contextuais são capacidades necessárias para avaliar nas diferentes circunstâncias com as quais o professor se depara diariamente.

Saber como os alunos aprendem, quais as estratégias didáticas mais apropriadas para tratar os diferentes conteúdos planejados, quais os melhores instrumentos para verificar as aprendizagens conquistadas, quais as variáveis que podem interferir na avaliação são parte das condições necessárias para um professor poder avaliar adequadamente seus alunos. Aferir a qualidade das propostas educativas desenvolvidas, das aprendizagens conquistadas e dos efeitos das propostas nas aprendizagens é um procedimento difícil, porém central na prática educativa. Para avaliar nessa perspectiva é preciso saber muito sobre os alunos, sobre o contexto social e cultural em que intervém sobre a natureza dos conteúdos trabalhados, sobre as relações entre o ensino e a aprendizagem.

Cada tipo de conteúdo requer instrumentos apropriados de avaliação. Não se pode avaliar conteúdos como *colaboração com o outro* ou *cuidado com o material do grupo* com atividades de perguntas e respostas; a observação atenta do professor será o melhor recurso. Atividades de perguntas e respostas também não servem para avaliar conteúdos como *escuta ativa* ou *cálculo mental* – esses se pode avaliar melhor

Rosângela Veliago

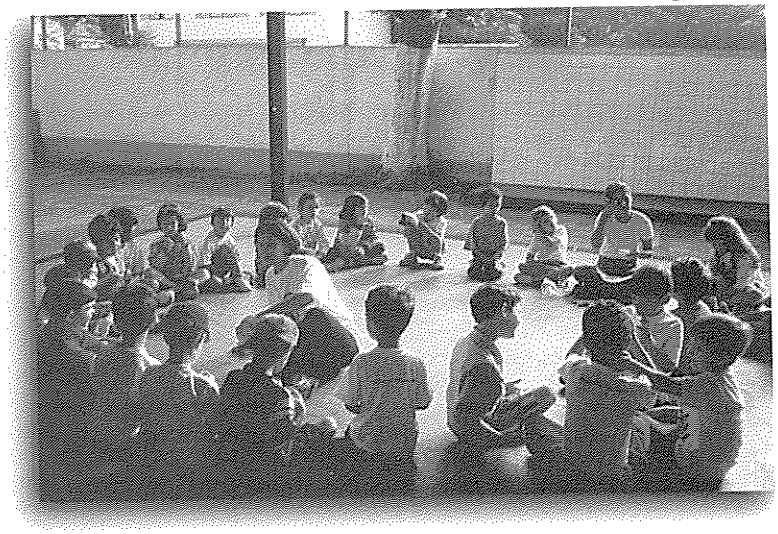


com situações didáticas em que o aluno tenha que demonstrar não apenas o quanto sabe a respeito, mas por que chegou a uma determinada resposta, como procedeu.

Com as mudanças que se fazem necessárias na organização curricular das escolas de ensino fundamental em conseqüência à tendência crescente de implantação do regime de progressão continuada, em substituição à progressão regular por série – possibilidade prevista pela LDB –, as práticas de avaliação passam a ter um papel de enorme destaque na formação inicial e continuada. Isso não significa que não sejam fundamentais quando a escolaridade é seriada: ao contrário, como o destino escolar dos alunos, inclusive no que se refere à promoção/retenção, está nas mãos do professor, sua competência de avaliador conta muito. Na verdade, um dos grandes desafios que se colocam à formação de professores, no que se refere à avaliação, é a sua desvinculação do âmbito restrito da promoção/retenção e a sua inserção real nas metodologias de ensino: quando se acredita que a avaliação deve estar a serviço do planejamento educativo, ela passa necessariamente a integrar as propostas metodológicas.

Isso é algo que evidentemente se aplica também à educação infantil: se a avaliação é parte integrante do planejamento educativo, é preciso saber utilizá-la adequadamente também com as crianças pequenas. Nesse caso, a observação e o registro do professor são recursos prioritários, tanto no caso das aprendizagens formais como das aprendizagens informais. Constata-se cada vez mais que a educação infantil pode representar uma contribuição das mais importantes na vida das pessoas, por ocorrer num período – 0 a 6 anos – em que, segundo dados de pesquisa, acontecem aprendizagens essenciais. A avaliação é um recurso valioso para potencializá-las.

Rosângela Vellago



A competência de avaliar do professor é assim, uma grande aliada da aprendizagem dos alunos em qualquer fase da escolaridade. O cuidado a que crianças e jovens têm direito na escola se consegue precisar em parte pela avaliação de suas necessidades sob todos os aspectos. Portanto, cabe aos currículos e programas oferecer aos professores uma formação que lhes permita fazer uso adequado da avaliação. E isso é algo que depende não apenas de sensibilizá-los para a

questão, mas, principalmente, de lhes oferecer subsídios para avaliar de forma apropriada. Ao professor, não basta saber por que deve avaliar de modo diferente do que faz, mas como fazer isso.

O conhecimento das formas de avaliação do sistema educacional, das ações de formação e da atuação dos professores também se constitui em conteúdo da formação profissional. É fundamental que os professores saibam avaliar não apenas os seus alunos, mas também as metodologias e instrumentos de avaliação que, direta ou indiretamente, se aplicam à escola, ao ensino e ao seu próprio desempenho. Isso significa saber avaliar as avaliações.

Interação Grupal

Por muito tempo se considerou o intercâmbio entre crianças, jovens e adultos um importante recurso de socialização e estabelecimento de vínculos afetivos, o que sempre repercutiu no trabalho da educação infantil. No caso do ensino fundamental, somente os professores que, de fato, valorizavam a socialização e o estabelecimento de vínculos afetivos criavam condições para o trabalho de interação grupal em suas salas de aula, ainda assim geralmente em situações "lúdicas" e separadas das situações de aprendizagem. Entretanto, o que se sabe hoje é que, além da importância da interação para o convívio social dentro da escola, o intercâmbio entre os alunos potencializa o processo de construção de conhecimento. Aprende-se melhor num contexto de colaboração, com pares que dominam diferentes níveis de conhecimento sobre o conteúdo a ser aprendido, tanto em situações formais como informais. Mas, para que isso ocorra, como fruto de uma ação pedagógica intencional, o professor precisa saber agrupar os alunos em função do que conhece sobre eles sob diferentes pontos de vista, dos objetivos das atividades propostas e das reais possibilidades de interação de fato. As possibilidades de interação não estão apenas centradas nos conhecimentos dos alunos e no seu desenvolvimento cognitivo mas também nas características pessoais de cada um deles e das formas de se relacionarem com os outros. O professor só poderá interferir de forma que o trabalho coletivo dentro da escola seja positivo se além de sensibilidade, tiver conhecimento sobre seus alunos.

Iolanda Huzak

Relação professor-aluno

Para compreender a fundo a relação professor-aluno, a interferência de expectativas, representações e crenças do professor sobre a aprendizagem das crianças, jovens e adultos, vale ressaltar algumas particularidades a respeito das relações interpessoais. Num contexto – como a escola – onde os papéis são definidos a partir da função social da instituição, as relações entre as pessoas são também reguladas pelo "contrato" que rege o funcionamento institucional. Alunos e professores regulam uns aos outros o tempo todo, e, querendo-se ou não, uma relação de poder é instaurada entre eles. Como possui uma autoridade que emana da condição de adulto e da condição de quem educa, o professor exerce sobre os alunos uma influência que extrapola o âmbito da relação pessoal informal. Um professor que acredita, por exemplo, que um determinado aluno não é capaz de aprender por uma ou outra razão, por mais que não queira demonstrar, agirá com ele como se não pudesse de fato aprender. E isso revelará ao aluno que seu professor não crê em sua capacidade – e dificilmente essa percepção do julgamento do adulto responsável pelo ensino na escola não terá uma influência negativa em seu autoconceito e em sua aprendizagem. E o contrário também ocorre: acreditando firmemente que o aluno pode aprender e que pode ensiná-lo, o professor acaba por agir com ele de forma a ajudá-lo a tornar-se mais capaz.

Iolanda Huzak

A formação profissional deve possibilitar ao professor, portanto, a compreensão da natureza de sua relação com os alunos e levá-lo a desenvolver sensibilidade e capacidade de analisar a própria conduta, para identificar quando ela incide na dos alunos, assim como quando as atitudes dos alunos são determinantes da sua: a autonomia intelectual para refletir sobre o que faz e sobre as conseqüências disso é condição para um exercício profissional responsável.

Conteúdos de ensino

Além de todas essas questões, é imprescindível que todo professor tenha um domínio

das áreas que vai ensinar. Mas o que precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: são conhecimentos mais amplos do que os que se constroem no ensino médio, tanto no que se refere ao nível de profundidade quanto ao tipo de saber. É o conhecimento do objeto de ensino o que vai possibilitar uma transposição didática adequada. É preciso que o professor tenha domínio dos conteúdos, também porque é condição essencial para que possa compreender o processo de construção dos alunos. Sem esse domínio, fica impossível construir situações didáticas que problematizem os conhecimentos prévios com os quais, a cada momento, crianças, jovens e adultos se aproximam dos conteúdos escolares, desafiando-os a novas construções que vão constituindo saberes cada vez mais complexos e abrangentes.

No caso dos temas transversais ao currículo – questões sociais atuais que permeiam toda a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, sexualidade, trabalho, consumo e tantas outras que, a cada momento, podem se mostrar relevantes –, embora não exijam uma formação de especialista, é imprescindível que o professor tenha a compreensão da natureza dessas problemáticas e dos debates atuais sobre elas, posicionamento pessoal a respeito, e conhecimento de como trabalhar com elas com os alunos. Para tanto, é necessário garantir espaços específicos na formação profissional para tornar esses temas objeto de reflexão e análise, uma vez que, freqüentemente, além de conhecimento sobre cada tema, é preciso que o professor reveja seus valores e atitudes em relação a eles. Espera-se que o professor tenha consciência dos valores e concepções que veicula em suas aulas e quando se relaciona com os alunos e com outros integrantes da comunidade escolar.

Iolanda Huzak

A reflexão e o domínio de conhecimentos sobre esses temas transversais ao currículo, e o desenvolvimento de atitudes pessoais coerentes com os princípios éticos, são fundamentais para a função educativa inerente à condição de professor. A maneira como se trabalha essas questões na escola repercute consideravelmente na formação dos alunos, tanto na constituição de sua auto-imagem quanto no que se refere a sua forma de ver e de se posicionar no mundo.

Procedimentos de produção de conhecimento pedagógico

Cabe à formação profissional possibilitar que todo professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimento pedagógico por meio de procedimentos de observação, análise, formulação de hipóteses e construção de propostas de intervenção e avaliação. O mesmo se coloca em relação ao uso apropriado da linguagem em situações que a condição de professor exige: leituras diversificadas, fala pública e escrita para documentação do trabalho, principalmente. E também em relação à utilização de recursos tecnológicos – no nível necessário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico – e à análise de materiais didáticos, especialmente livros, vídeos, jogos e brinquedos a serem utilizados com os alunos. A construção progressiva desses procedimentos contribui para o desenvolvimento pessoal, potencializa a atuação pedagógica e favorece um exercício profissional mais autônomo, o que representa uma grande conquista para os professores e, indiretamente, também para os alunos.

A atuação de professor exige capacidade de analisar criticamente as propostas que faz aos alunos e flexibilidade para lidar com o imponderável – nenhum planejamento de ensino, por mais adequado e consistente que seja, dá conta da dinâmica e da complexidade do cotidiano que se reconstrói a cada dia. Não se pode conceber uma formação profissional para professores que não dê a necessária ênfase aos conteúdos específicos da construção de conhecimento pedagógico, que são instrumentais para a promoção de um processo educativo que possibilite, a todas as crianças, jovens e adultos, o desenvolvimento como pessoas e a aprendizagem de conteúdos fundamentais para o exercício da cidadania.

3.5. Conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais

O desenvolvimento das competências necessárias para intervir nas situações complexas com objetividade e coerência exige os conhecimentos relativos aos âmbitos anteriores, mas também um "outro" conhecimento – o conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais – que demanda da formação uma atenção especial.

O que está designado aqui como conhecimento experiencial é, como o nome já diz, o conhecimento construído "na" experiência articulado a uma reflexão sistemática sobre ela. É um tipo de conhecimento que não pode ser confundido de outra forma e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento "sobre" a realidade. Isso não quer dizer que tal conhecimento dispense o conhecimento teórico ou se construa sem conexão com

ele. Pelo contrário, é preciso usar os referenciais teóricos para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.

Um conceito, ou uma teoria, é um discurso que já foi produzido, é um conhecimento sobre algo que se traduz num texto escrito, que se "põe" num livro e que pode ser aprendido por meio de leitura e reflexão. Já as competências, por se tratar de procedimentos, de atuação, só existem em situações concretas e não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias. Para desenvolver competências é necessário atuar em situações concretas e efetivar determinadas práticas. Trata-se de aprender a agir e a refletir sobre o contexto situacional em que se atua, sobre o que se faz e o que resulta dessa ação, levando em conta sua intencionalidade, o contexto em que ocorre e os sujeitos envolvidos.

Arquivo MEC

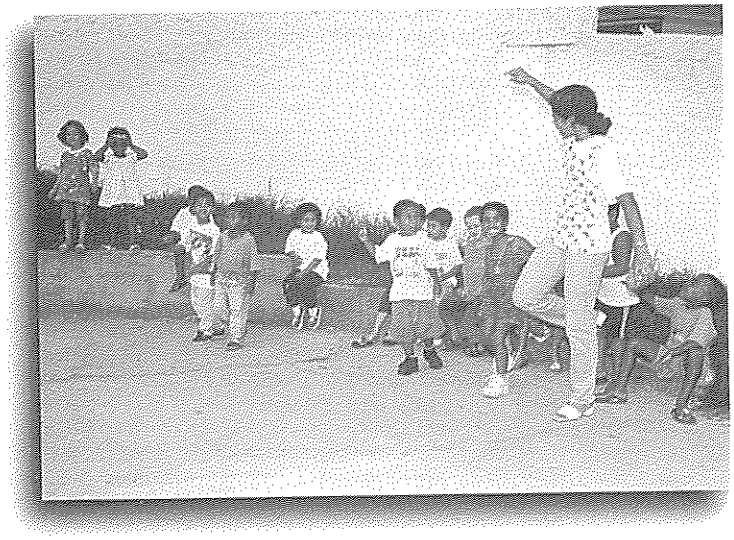
Para estar centrado na construção de competências, o conhecimento profissional do professor deve se reportar ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações do cotidiano educativo. Atuar em contextos singulares tem então um "*status*" bastante diferente de dominar um repertório de técnicas aprendidas no final dos cursos de formação inicial, quando se pode aplicar os conhecimentos, ou em "treinamentos" de professores em exercício. Implica saber utilizar conhecimentos aprendidos dentro e fora da escola em diferentes situações da vida; conhecimentos conceituais e procedimentais, capacidades cognitivas e afetivas, sensibilidade e intuição. Mobilizando esses tipos de conhecimento é possível identificar e interpretar o que está em jogo em cada momento, levando em conta a complexidade do contexto educativo, para tomar decisões e agir.

Este âmbito de conhecimento experiencial contextualizado realça a articulação dos diferentes conteúdos da formação para a construção de uma perspectiva interdisciplinar da atuação do professor: a escolha da atividade que vai propor ou o encaminhamento que vai dar a um aluno, depende de conhecimento das didáticas específicas, da dinâmica do grupo, de como esse aluno é visto pelo grupo e se vê como aprendiz, do que pauta a relação do

professor com esse aluno, do seu percurso escolar, de sua origem sociocultural e tantos outros fatores que podem ser relevantes em cada situação.

Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como se constituem as situações reais, compreender como sua atuação pode interferir nela é um aprendizado permanente, na medida em que as situações são sempre singulares e novas respostas precisam sempre ser construídas. A competência profissional do professor é justamente sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.

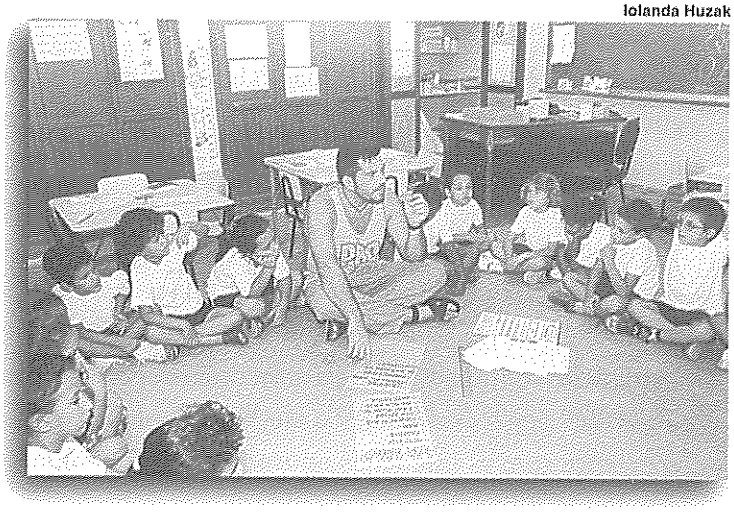
Iolanda Huzak



Essa capacidade requer, por sua vez, identificar os elementos que interagem na situação real, constituindo a complexidade do contexto e determinando os acontecimentos. Por exemplo, muitas vezes a falta de interesse da classe na atividade pode ser um sinal de que algo não vai bem: a tarefa pode estar muito além ou aquém das possibilidades dos alunos, ou aquele momento do dia não é o melhor para se concentrar em tarefas em grupo. O olhar opaco de um aluno pode estar dizendo que ele não compreende o que está sendo trabalhado, o que pode decorrer de uma dificuldade pessoal ou do fato de o professor não ter encaminhado adequadamente a atividade. Em outras palavras, é preciso desenvolver a competência de "ler os índices contextuais", e isso só é possível quando o professor integra todos os seus conhecimentos, sua capacidade de análise, sensibilidade e intuição para compreender a realidade em que atua. Sem dúvida, a possibilidade de refletir sobre seu trabalho e elaborar propostas que promovam de fato a aprendizagem dos alunos depende, em grande parte, dos conhecimentos teóricos que o professor possui. São esses que, aliados à experiência pessoal e profissional, lhe permitem construir novas possibilidades de olhar para a prática e analisá-la.

Não se deve esquecer também que a educação é uma prática relacional, em que todos participam como pessoas. A natureza educativa da atuação profissional do professor exige-lhe um envolvimento pessoal que precisa ser tematizado, refletido, para que se explicitem as atitudes necessárias para levar com sucesso sua atuação. É preciso que a formação ofereça condições para que professores e futuros professores se coloquem

Iolanda Huzak



pessoalmente nesse movimento e desenvolvam a capacidade de analisar como se envolvem pessoalmente no trabalho, que tipo de relações interpessoais estabelecem, como suas expectativas podem interferir nas expectativas e condutas das pessoas com quem convive no trabalho, como podem regular sua própria conduta segundo os afetos que percebem. O professor precisa aprender a reconhecer essa dimensão de seu trabalho, e ser capaz de perceber-se para desenvolver um estilo próprio de atuação, seja com seus alunos, seja com seus parceiros no desenvolvimento do projeto educativo da instituição onde atua, seja com seus colegas de curso.

Nessa perspectiva, o uso do livro didático é um tema que merece atenção. Pela sua própria natureza, é um material organizado *a priori* da situação de aprendizagem em que é utilizado. No entanto, pode e deve ser utilizado de maneira a considerar a realidade contextual. O professor precisa aprender a encará-lo como um material de suporte, mas que não elimina outras fontes de informação nem outras atividades; a utilizá-lo segundo a seqüência que lhe parecer melhor, a propor diferentes formas pelas quais ele pode ser utilizado pelos alunos, individualmente ou em grupo, de tal modo que não substitua o planejamento, a avaliação processual, a reflexão e principalmente o contexto no qual está sendo usado.

Iolanda Huzak

Para poder interpretar as situações educativas e ter condições efetivas de criação e produção pedagógica, o professor precisa aprender a elaborar e usar instrumentos como o planejamento, registros da prática e de reflexões por escrito, quadros para avaliação do percurso de

cada aluno e do coletivo da classe, entre outros. Normalmente, esses instrumentos são concebidos como forma de controle do trabalho do professor e com os quais ele presta contas à instituição. Praticamente todos os professores fazem planejamento no início do ano como uma tarefa "burocrática" a mais, que não os aproxima das questões importantes com as quais se deparam na sua atuação. Para ser útil ao professor, o planejamento precisa orientar o seu trabalho, e para isso não pode ser rígido, nem uma programação fechada que ou não serve para nada e é esquecido, ou impede a perspectiva flexível da educação. O verdadeiro sentido desses instrumentos precisa ser retomado, para que possam de fato ser utilizados pelos professores e ajudá-los a produzir intervenções didáticas cada vez mais coerentes com as intenções educativas e com maiores possibilidades de garantir sucesso aos alunos. É preciso então aprender a construir esses instrumentos, pô-los em uso e analisá-los para compreender a sua função.

Todos esses conhecimentos constituem a base para a gestão da classe, uma das funções principais dos professores. Esse é outro conhecimento que só se aprende na experiência. Quem nunca assumiu uma classe não pode saber como fazer isso. Apesar da importância formativa da observação de bons professores, sabe-se que cada professor é um e tem sua forma particular de atuar.

As demais dimensões da atuação profissional (participação na definição do projeto educativo e curricular da escola, inserção nas associações profissionais, interação com pais de alunos e demais membros da comunidade escolar) também demandam aprendizagens experienciais. Os conteúdos deste âmbito são, portanto, as práticas que compõem o exercício profissional de professor tomadas simultaneamente como competências a serem desenvolvidas e como meio para seu desenvolvimento, uma vez que se trata de conhecimentos que só se aprende fazendo.

4. Metodologia da formação de professores

A concepção de formação determina tanto a definição da metodologia quanto a organização curricular e institucional, de modo que é difícil abordar uma separada da outra. No entanto, optou-se por tratá-las separadamente para dar visibilidade à perspectiva aqui apresentada.

O êxito de propostas de formação que buscam a construção progressiva das competências depende consideravelmente da metodologia utilizada, pois sabe-se dos estreitos vínculos entre o que se aprende e como se aprende. É a metodologia, aqui entendida como modo de organizar as situações didáticas e de orientar a aprendizagem, que possibilita promover uma relação com o conhecimento, com os valores, consoante

com a construção de competência profissional. Trata-se, antes de mais nada, de trazer a atuação profissional para o lugar central da formação, adotando o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral como princípio.

Nesse sentido, as considerações explicitadas a seguir indicam pontos estratégicos.

4.1. Construção pessoal e coletiva de conhecimentos pedagógicos

Em primeiro lugar, para que a formação seja verdadeiramente transformadora da compreensão dos fenômenos educativos, das atitudes do professor e do seu compromisso com as aprendizagens de seus alunos, é imprescindível considerar os processos pelos quais os professores se apropriam e constroem seus conhecimentos, suas características pessoais, e suas experiências de vida e profissionais.

Se existem competências básicas imprescindíveis, existem também, do ponto de vista de cada professor em formação, caminhos e distâncias diferentes para alcançá-las. Assim, as diferenças de percurso devem ser consideradas e respeitadas: mesmo compartilhando experiências semelhantes, cada pessoa reage segundo suas características de personalidade, seus recursos intelectuais e afetivos e seu estilo de aprendizagem. Considerar os futuros professores como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimento implica considerar suas representações, conhecimentos e pontos de vista; criar situações-problema que os confrontem com obstáculos e exijam sua superação; criar situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir a partir dos conhecimentos que possuem; incentivá-los a registrar suas reflexões por escrito; ajudá-los a assumir a responsabilidade pela própria formação.

Rosângela Veliago

Isso demanda flexibilidade das ações de formação, que não devem ser sempre organizadas e propostas de uma única forma, mas de acordo com as necessidades de aprendizagens do professor e as características do que se aprende.

Se por um lado a construção de conhecimento é um processo pessoal, por outro é uma produção coletiva, fruto de um processo compartilhado: o

conhecimento de cada um resulta de aprendizagens conquistadas coletivamente. O trabalho em colaboração é um poderoso aliado nesse sentido, e situações de real parceria certamente possibilitam uma qualidade de conhecimentos superior à que se poderia conquistar sozinho, graças ao enriquecimento resultante do confronto e da troca de pontos de vista e da ampliação do repertório de significados, de experiências e de informações.

Além disso, dada a amplitude das dimensões do trabalho do professor, assim como as características e estilos pessoais, sabe-se que dificilmente os professores desenvolvem, todos, no mesmo nível, todas as competências necessárias ao trabalho profissional. Disso decorre que uma das competências fundamentais a serem desenvolvidas na formação é a de trabalhar de forma cooperativa, para que o processo educativo possa ser desenvolvido pela equipe escolar, que, com suas diferenças, se potencializa.

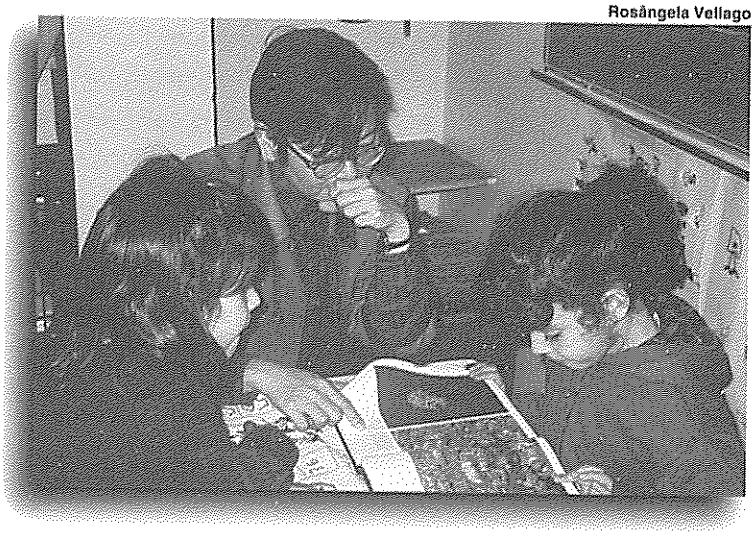
Cabe às instituições formadoras a responsabilidade pela criação de uma cultura de trabalho em colaboração, promovendo atividades constantes de interação, de comunicação e de cooperação entre os professores e deles com os formadores, seja em situações de pesquisa, de elaboração de trabalhos escritos, de análise de práticas, de debate sobre questões sociais e outros tantos intercâmbios estruturados a partir de normas e objetivos claros. Como a produção pedagógica do professor é construída "no" e "para" o coletivo da equipe da escola, torna-se fundamental que o processo de formação promova situações de trabalho compartilhado nas quais os professores possam desenvolver essa competência.

4.2. A atuação profissional como objeto de reflexão

Pela natureza de sua atuação, o professor promove a articulação entre os objetivos educativos, as circunstâncias contextuais e as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. É quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos, para que eles avancem em suas aprendizagens, que ele produz conhecimento pedagógico. Assim, a investigação que o professor realiza se diferencia da pesquisa acadêmica pela sua natureza e intencionalidade: quando se toma a prática, em toda a sua complexidade, como objeto para a reflexão, constitui-se um campo de conhecimento que é específico do professor.

A atitude investigativa dos professores é um mergulho no mundo complexo da prática pedagógica, no qual ele se envolve afetiva e cognitivamente, questionando as próprias crenças, propondo e experimentando alternativas. É um trabalho de levantar hipóteses, buscar dados para compreender aspectos de situações singulares ou encaminhamentos generalizáveis em sala de aula, como a constituição de boas situações de aprendizagens de alguns conteúdos específicos.

A importância dessas aprendizagens indica que o exercício de reflexão sobre a prática, isto é, de tematizá-la em seus múltiplos aspectos, tomando-a como objeto de reflexão organizada e compartilhada, deve ser sistemático desde o início do curso de formação inicial de professores e ao longo de todo o processo de formação continuada.


Rosângela Vellago

A tematização da prática está diretamente vinculada à concepção de professor reflexivo, que toma sua atuação como objeto para a reflexão. Ser um professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o "saber fazer" e a compreensão do "para que fazer", articulando a reflexão sobre "o que", "como", "para quê" e "quem" vai aprender, de forma a garantir a seus alunos o acesso a boas situações de aprendizagem. Para planejar intervenções didáticas pertinentes e de qualidade, é preciso interpretar e analisar o contexto da realidade educativa.

O conhecimento e a análise de situações pedagógicas, tão necessários ao desenvolvimento de competências profissionais, não precisam ficar restritos apenas aos estágios, como é mais usual. Como já foi apontado, esse contato com a prática real de sala de aula não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode "vir" até à escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos. Os recortes da tematização podem ser definidos segundo os objetivos de cada situação de formação: pode-se optar por tematizar aspectos específicos da prática ou a prática contextualizada em sua totalidade.

Desse modo, as novas tecnologias tornam-se recursos importantes, porque podem potencializar uma formação mais consonante com a natureza do trabalho do professor. Também podem ampliar as possibilidades de discussão da prática nos programas de formação continuada, pois oferecem múltiplas formas de registro e de abordagem da experiência pedagógica: um vídeo amador, por exemplo, pode "captar" aspectos da intervenção do professor e da tomada de decisão em situações contextualizadas que muito enriquecem a reflexão sobre a prática, apresentando não só alternativas viáveis, mas também experiências para serem discutidas, questionadas, para se pensar sobre as diferentes formas de agir de diferentes professores em diferentes contextos.

Cabe ressaltar a importância da análise de modelos de intervenção didática na formação de professores. Os bons modelos não devem ser copiados mas servir como uma referência de possibilidades, para confrontar representações prévias e alterar a forma de ver a atuação e a função de professor.

4.3. Resolução de problema

Como anteriormente colocado, as competências profissionais do professor não são aqui entendidas como meras habilidades estanques; são totalidades de difícil decomposição, e não se deduzem delas etapas cujo percurso a ser percorrido possa ser estabelecido *a priori*. São construídas processualmente, em movimentos singulares de atuação, numa dinâmica dialética e contínua, que transforma prática e conhecimento, capacidade de ação e de reflexão. Essa perspectiva metodológica renuncia a um currículo concebido como uma seqüência de ensinamentos em favor da aprendizagem por meio de resolução de problema.

Entende-se aqui que problema é qualquer questão – de natureza teórica e/ou prática – para a qual não se tem de imediato, ou de antemão, uma resposta satisfatória e que, portanto, demanda uma busca de solução. Essa busca por sua vez exigirá interpretação do desafio no contexto em que emerge, planejamento de uma ou mais soluções possíveis, execução das soluções planejadas e avaliação do resultado obtido. Nesse processo, a resolução de problemas envolve invenção, criatividade, uso de conhecimentos prévios, busca de novas informações etc.

Rosângela Vellago

Em outras palavras, a resolução de problema implica, em maior ou menor grau, uma série de procedimentos complexos: analisar sua natureza, identificar os aspectos mais relevantes, buscar recursos para sua solução, levantar hipóteses, transferir conhecimentos e ajustar estratégias utilizadas em outras situações que sejam pertinentes ao problema em questão, escolher o melhor encaminhamento dentre vários

possíveis – e é exatamente o exercício dessas ações complexas que promove tanto construção de conceitos quanto o desenvolvimento de capacidades e, ainda, a possibilidade de mobilizar a ambos (conceitos e capacidades) quando necessário ou desejável. Vista dessa forma, a resolução de um problema proporciona para o sujeito uma relação de criação com a solução encontrada.

Um outro ponto importante a considerar é que um problema existe apenas para quem o tem, isto é, para quem foi pessoalmente sensibilizado (cognitiva e/ou afetivamente) por ele e pode formulá-lo para si. Não é algo que possa ser feito por outros. Mas é claro que, se forem significativas, as situações propostas pelos formadores e as questões suscitadas pelos parceiros poderão ser formuladas como problemas a resolver.

Disso decorre a opção de, desde o início da formação, trabalhar com problemas de natureza conceitual e com situações-problema contextualizadas na atuação profissional para as quais os professores devem formular encaminhamentos adequados. É fundamental que os professores mobilizem seus conhecimentos teóricos em torno de casos singulares com o que é possível aprender não somente a problematizar situações reais mas também as teorias que estudam.

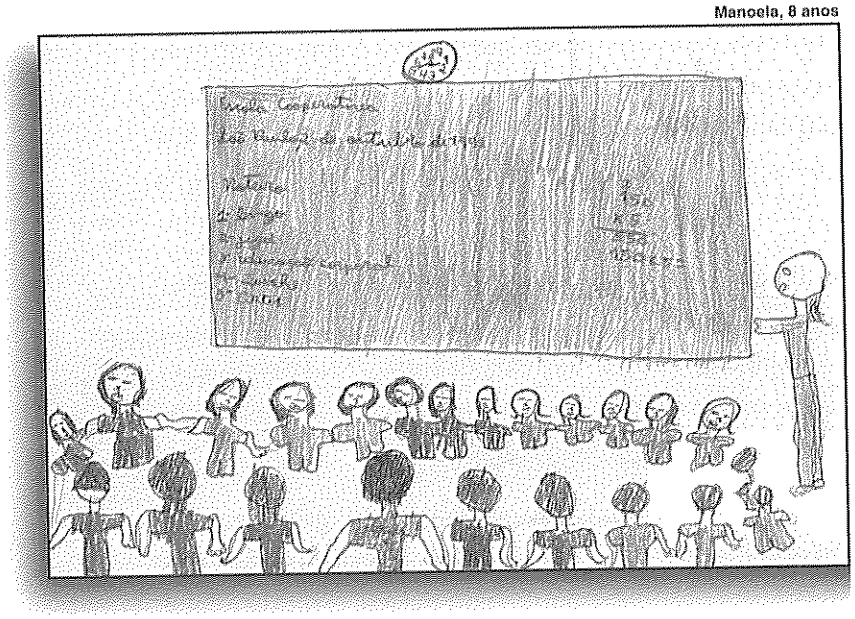
5. Organização curricular dos cursos de formação inicial

A possibilidade de efetivar ações de formação orientadas para o desenvolvimento de competências com a abordagem metodológica apresentada acima depende muito da forma como se organizam os currículos. Não basta estar de acordo com os enunciados das competências visadas para se realizar uma prática coerente com elas; é preciso organizar o processo de ensino e aprendizagem em função delas, pois os dispositivos[16] utilizados são mensagens tão fortes quanto a determinação de suas finalidades.

É impossível saber exatamente qual a melhor engenharia de formação a implementar, principalmente se considerarmos as diferentes realidades do país. Dispomos, entretanto, de algumas orientações que se aproximam daquilo que se busca.

Primeiramente, é preciso superar a visão aplicacionista das teorias, segundo a qual são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática, como se a escola antecipasse questões e respondesse a elas antes que os alunos as tivessem formulado. Ao contrário, organizar a

[16] A palavra "dispositivo" é aqui utilizada no sentido de "conjunto de meios planejadamente dispostos com vistas a um determinado fim" (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa).


Manoela, 8 anos

formação em função do desenvolvimento de competências e na perspectiva da resolução de problemas exige que os formadores explicitem a contribuição de suas disciplinas a partir das questões da realidade educativa e das que são postas pelos professores.

Isso não significa renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos domínios profissionais visados. Os cursos com tempos previamente limitados e um programa pré-definido para alcançar seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. Na formação inicial, devem garantir conhecimentos psicológicos, sociológicos, antropológicos, políticos e históricos da educação, e conhecimentos sistematizados sobre as especificidades dos diferentes níveis de escolaridade e também sobre as inovações didáticas e tecnológicas. Um curso de Psicologia do Desenvolvimento ou da História da Educação, por exemplo, cumpre uma função importante na construção de competências profissionais do professor. Da mesma forma, na formação continuada, os cursos, palestras, seminários organizados pelas Secretarias e ministrados pelas agências formadoras têm um papel fundamental na atualização e no aprofundamento dos conhecimentos relacionados com o trabalho de professor que são chaves de leitura necessárias à atuação contextualizada e condição para a prática reflexiva do professor.

O desafio principal da construção de um plano de formação profissional não é dar lugar a todos os tipos de disciplinas, mas implantar dispositivos de formação que permitam construir, executar e avaliar as competências eleitas. Por mais que tenham uma perspectiva didática que considere o professor em formação um sujeito ativo, singular; por mais que trabalhem com resolução de problema, tematizando a prática profissional, os cursos, sozinhos, não dão conta de desenvolver as competências profissionais do professor.

Para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso renunciar à idéia de repartir o tempo disponível para a formação entre as disciplinas, forçando uma integração apenas no plano dos conteúdos. É necessário instituir tempos e espaços curriculares diferenciados: além dos cursos, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos,

entre outros[17] capazes de promover e ao mesmo tempo exigir dos professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.

É preciso especial atenção ao fato de que a integração completa dos conhecimentos só ocorre realmente na atuação do professor e, portanto, é essencial garantir um espaço curricular prioritariamente comprometido com os conhecimentos experienciais contextualizados e com a construção de instrumentos para intervenção pedagógica.

O professor que já assumiu sua classe pode tê-la como referência constante, mas o futuro professor é formado para atuar numa função que ainda desconhece. Se para a formação continuada é essencial que haja espaços de troca e de supervisão do trabalho do professor, para a formação inicial é igualmente necessária a criação desses espaços curriculares para o desenvolvimento da competência de atuar em situações contextualizadas. A existência desses espaços de forma alguma substitui a tematização e análise da prática necessária em cada área de formação, mas é imprescindível que o futuro professor possa se ver perante situações em que precise lançar mão de diferentes conhecimentos e experiências e que o aproximem da realidade na qual vai intervir.

Entre as diferentes possibilidades de criar formas curriculares que possibilitem essas aprendizagens pelo professor, duas são de central importância pois, constituem instâncias necessárias para a perspectiva aqui apontada: a **supervisão** e **grupos de estudo**.

A **supervisão** se constitui numa ação prioritariamente voltada para a construção de conhecimentos experienciais contextualizados e de instrumentos para a intervenção pedagógica. Para isso precisa incluir uma série de experiências de atuação em contextos reais ou simulados, que requerem a convergência e uso de diferentes conhecimentos construídos nos cursos e nos demais espaços curriculares da formação. Vai necessitar então de um envolvimento de todos os formadores, num projeto compartilhado e organizado por um coordenador. Ao coordenador da supervisão cabe planejar as atividades e propor formas de articulação entre todos os formadores da escola, que terão uma participação decisiva não só no planejamento, mas também no desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, a supervisão é uma ação realizada pelo conjunto de formadores de acordo com os objetivos propostos e as necessidades identificadas.

Com a participação de todos a supervisão pode ser um espaço curricular de discussão que tematize a prática com todos os recursos teóricos e experienciais, contemplando assim a complexidade e a singularidade da natureza da atuação de professor, favorecendo o

[17] O termo "espaço curricular" está sendo usado aqui para que não se confunda com uma área nem com uma atividade paralela na formação.

desenvolvimento de um estilo pedagógico próprio, mediante a reflexão sobre vivências pessoais, sobre a implicação com o próprio trabalho, sobre as diferentes formas de sentir, sobre as relações estabelecidas na prática educativa.

Essa perspectiva é bem diferente do modelo convencional de estruturação curricular. Não se pode conceber que esse seja o espaço reservado à prática, enquanto os cursos dão conta da teoria, como são na maioria das vezes concebidos os estágios. Se a concepção da prática do professor é de atuação reflexiva, ela é necessariamente teórica também.

Embora lance mão da totalidade dos conteúdos da formação, a supervisão tem conteúdos próprios: os procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas. Para isso são necessários não só instrumentos como o registro de observações realizadas, mas também a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional.

Esse espaço deve estar presente desde o início da formação – para colocar o futuro professor em contato real com a natureza de seu trabalho – por meio de atividades em que a experiência da docência e das demais dimensões da atuação profissional é "trazida" à escola de formação e se torna objeto de análise por meio do recurso dos vídeos, dos relatos escritos ou orais, das produções de alunos etc. Mas é também um lugar privilegiado para a supervisão dos estágios, isto é, da ida dos futuros professores às escolas do sistema. Isto deve acontecer de forma planejada junto com as escolas que receberão os professores em formação, com objetivos e tarefas claras que, de início, podem ser de observação de situações de classe e extraclasse e discussão com os profissionais diretamente responsáveis pela atividade observada. Progressivamente, os futuros professores podem ir assumindo funções de auxiliar de classe participando do planejamento do trabalho, encaminhando atividades, oferecendo apoio pedagógico aos alunos e desempenhando outras tarefas próprias da docência. Assim pode ser garantido um acompanhamento dos professores desde o início de sua formação até a inserção progressiva nas particularidades do mundo profissional.

Iolanda Huzak

A ida dos professores às escolas deve acontecer desde o início, de preferência desde o primeiro ano e ao longo de todo o curso de formação, para que esse processo seja vivido com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões profissionais incluindo o envolvimento pessoal. O último ano de formação profissional deve prever a docência

compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de professor assistente de professores experientes.

É importante também o redimensionamento da periodicidade dos estágios, pois é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante uma semana consecutiva – situação em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Estes "tempos na escola" podem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação, porque os estágios não são uma atividade que tenham finalidade em si próprios, devem estar vinculados às questões desenvolvidas no processo de formação.

Se a supervisão está prioritariamente comprometida com o desenvolvimento da autonomia para a atuação profissional e por isso estará privilegiando a reflexão sobre a prática profissional, o **grupo de estudo** complementa esse objetivo por propiciar a construção de um percurso próprio de desenvolvimento intelectual, compartilhado com os pares. Podem ser organizados a partir das demandas identificadas ou de propostas dos formadores, mas sua trajetória deve estar sempre pautada nas necessidades dos participantes do grupo. Podem ser totalmente autônomos ou coordenados por um formador.

Essa perspectiva é bem diferente dos grupos para realização de trabalhos regulares propostos pelos formadores, que são recursos fundamentais, mas que não substituem esses espaços mais livres de estudo, aprofundamento teórico e investigação.

6. Organização institucional

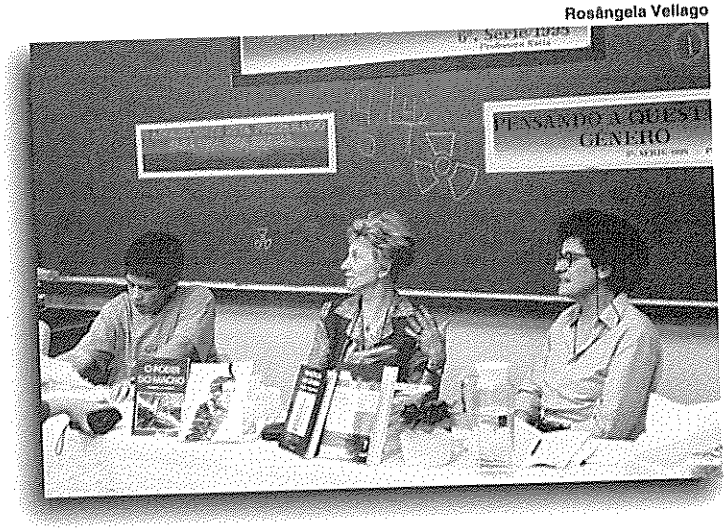
O cotidiano vivido nas instituições é um elemento formador da maior importância. Os currículos e programas não são constituídos apenas dos conteúdos planejados pelos formadores: integram também o conhecimento adquirido em aprendizagens informais que ocorrem no dia-a-dia.

Cada instituição constitui sua própria cultura que é formadora de seus membros. Por outro lado, a identidade e cultura da instituição são construídas pelo coletivo de profissionais que dela fazem parte. O coletivo tem, portanto, uma função socializadora e formadora – e os modos de organização e funcionamento institucionais devem favorecer que essa função esteja a serviço do desenvolvimento profissional de todos que nela atuam. A representação de como ser um professor – parte integrante da cultura profissional – se constrói no cotidiano, nas práticas e relações que caracterizam a organização das instituições formadoras. Desse modo, é imprescindível que as instituições formadoras tenham a organização interna pautada no seu projeto de formação dos professores e a ele esteja condicionada. Embora tenha se

tornado uma marca da tradição escolar brasileira, o movimento contrário não faz sentido: não se pode condicionar um projeto educativo a velhas estruturas, pré-estabelecidas e alheias aos propósitos que o justificam.

A criação de espaços alternativos onde os professores possam ampliar o horizonte cultural e desenvolver a autonomia como membro de uma comunidade profissional é uma tarefa que se coloca a todas as instituições formadoras. Nas escolas de formação inicial isso significa, por exemplo, promover eventos culturais, ciclos de debate, grupos de estudo, intercâmbio com outras instituições ou com outros profissionais mais experientes.

Rosângela Vellago



As instituições voltadas para a formação inicial de professores podem realizar ações de formação continuada destinadas a profissionais das escolas da rede e ações de formação e qualificação de professores leigos em serviço: isso favorece uma relação interinstitucional necessária e contribui para o desenvolvimento de uma cultura profissional baseada no intercâmbio de experiências e na reflexão compartilhada.

A organização institucional das escolas em que os professores trabalham (e estagiam), isto é, as creches, escolas de organização infantil e de ensino fundamental, têm um papel decisivo no seu desenvolvimento profissional. Elas podem favorecer, dificultar ou impedir, em maior ou menor grau, formas adequadas de atuação profissional, espaços e tempos de trabalho e estudo coletivo, discussão sobre a prática educativa e, principalmente, relações de trabalho democráticas. Talvez seja a instituição em que se trabalha a maior responsável pela constituição da cultura de uma profissão.

7. Avaliação

A avaliação é entendida neste documento como parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

É imprescindível que nas diferentes ações de formação inicial e continuada a avaliação contemple:

* a aprendizagem dos professores em formação, de modo a favorecer seu percurso e a certificar a competência profissional desenvolvida por eles; e
* a organização, as práticas e a dinâmica da formação oferecida, de modo a regular as ações dos formadores e das instituições.

Avaliação dos professores em formação

Quando a perspectiva é que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação dos professores – alunos dos cursos de formação inicial ou participantes dos programas de formação continuada – assume um papel fundamental, pois é o recurso mais importante para aferir as conquistas, as potencialidades, os obstáculos, as limitações, as dificuldades. Nesse caso, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos professores de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de formação – em se tratando dos futuros professores, tem também a finalidade de certificar sua competência profissional.

As práticas de avaliação devem se pautar pelo compromisso, de formadores e professores com o desenvolvimento das competências que são objetivos da formação: não trata de punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada professor a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. Dessa forma o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento.

Tendo a atuação de professor natureza complexa, avaliar as competências profissionais no processo de formação, é, da mesma forma, uma tarefa complexa. As competências para o trabalho coletivo têm importância igual a das competências mais propriamente individuais, uma vez que é um princípio educativo dos mais relevantes e, portanto, avaliar também essa aprendizagem é fundamental.

Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas

inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

Em qualquer um desses casos, o que se pretende avaliar não é a quantidade de conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-los e de buscar outros para realizar o que é proposto – uma coisa é ter conhecimentos sobre determinado tema, outra, muito diferente, é saber usar o conhecimento. O que se deve avaliar principalmente é a capacidade do professor pôr em uso o que sabe para resolver situações similares às que caracterizam o cotidiano profissional na escola. Portanto os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

Avaliação do processo de formação

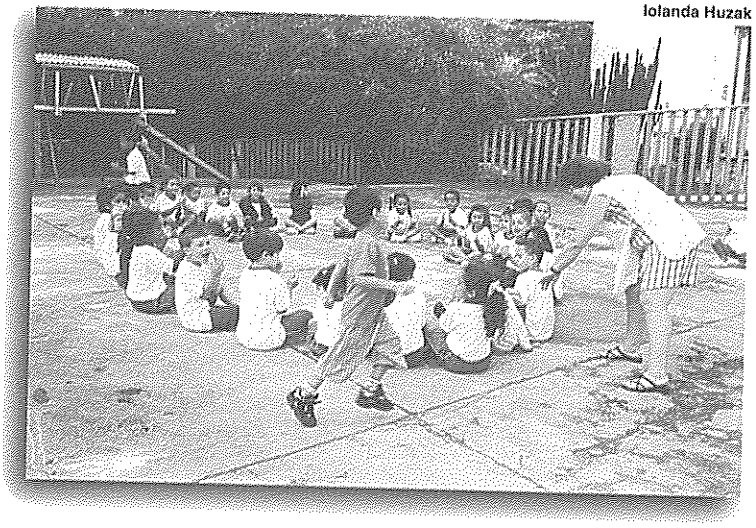
A revisão e aperfeiçoamento das ações de formação tem na avaliação um importante ponto de apoio. Não tem qualquer sentido planejar a ação institucional sem avaliar o que vem sendo feito – especialmente se o propósito é aperfeiçoá-la ou transformá-la.

É necessário que a avaliação das instituições que realizam formação profissional seja periódica e tenha como base, além das questões relativas aos conteúdos trabalhados, também as características do seu modelo de organização, o desempenho do seu quadro de formadores e a natureza da sua vinculação com as escolas de educação infantil e ensino fundamental.

O tipo de processo avaliativo aqui defendido, tanto para as ações de formação inicial como continuada, tem a finalidade de identificar o nível de aproximação/distanciamento dos resultados obtidos em relação aos objetivos propostos e, em conseqüência, redefinir as modalidades utilizadas, reorientar a seleção de conteúdos, aperfeiçoar as abordagens metodológicas e os próprios indicadores para a avaliação.

No caso das instituições de formação inicial, é preciso que o processo de avaliação interna esteja pautado em seu projeto educativo. É o desenvolvimento do projeto construído pela equipe da profissionais, a partir de propósitos compartilhados, o que permite que a avaliação das ações em curso seja fruto da reflexão coletiva da equipe, de seus diferentes pontos de vista e de suas contribuições – assim se pode obter o compromisso dos profissionais com as eventuais mudanças de percurso para o alcance dos objetivos do projeto. Sempre que possível, é importante que a avaliação das instituições de formação inicial se estenda, também, à atuação dos egressos.

São igualmente importantes processos internos e externos de avaliação: a combinação dessas duas possibilidades é o que permite identificar diferentes dimensões daquilo que é avaliado, diferentes pontos de vista, particularidades, limitações... De um modo geral, o processo desencadeado pela própria instituição formadora tem melhores condições de identificar as peculiaridades locais, mas tem limites quanto ao grau de objetividade interpretativa dos dados obtidos, uma vez que quem avalia está imerso na situação que é objeto de avaliação. E o processo de avaliação externa, embora só possa captar em menor grau de profundidade e detalhamento o conjunto de aspectos relacionados às práticas de formação tal como se desenvolvem, caracteriza-se por maior objetividade na análise de dados e se orienta por parâmetros que situam a instituição em contextos mais amplos, oferecendo, portanto, indicadores mais gerais que lhe servem de referência qualitativa.


Iolanda Huzak

Diante da heterogeneidade que caracteriza as ações de formação de professores no Brasil, e da reflexão sobre as possibilidades de revisão e reestruturação dessas ações, o estabelecimento de referenciais de qualidade externos tem o papel de contribuir para o desenvolvimento de propostas inovadoras que superem as limitações e dificuldades eventualmente detectadas.

Tanto em um caso como em outro, avaliação deve considerar suas condições reais e potenciais, os limites e possibilidades da instituição de formação pode tornar inócua a avaliação, seja por manter metas já atingidas, o que não induz à otimização das possibilidades de aperfeiçoamento, seja por pressupor metas inatingíveis, o que configura uma situação predestinada ao insucesso e à conseqüente frustração. Ambos os casos determinam condições de imobilismo quanto ao aperfeiçoamento do processo de formação.

Os critérios de avaliação precisam ser do conhecimento dos envolvidos no processo que é objeto de avaliação – dirigentes, formadores e professores em formação – e precisam garantir o máximo de objetividade possível para favorecer uma análise adequada dos resultados. Essa objetividade se define pelas expectativas de aprendizagem em relação ás ações desenvolvidas.

O tratamento dado aos resultados obtidos, além dos instrumentos utilizados, é de grande importância quando se pretende que a avaliação cumpra, de fato, com suas funções. Se o objetivo principal é o aperfeiçoamento das práticas, fenômenos ou processos avaliados, em hipótese alguma a avaliação pode ter um caráter meramente classificatório: terá de contribuir, de fato, para diagnosticar, aferir o valor dos resultados alcançados com base nos objetivos propostos, servir de referência quanto ao grau de aproximação/distanciamento dos resultados em relação aos objetivos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

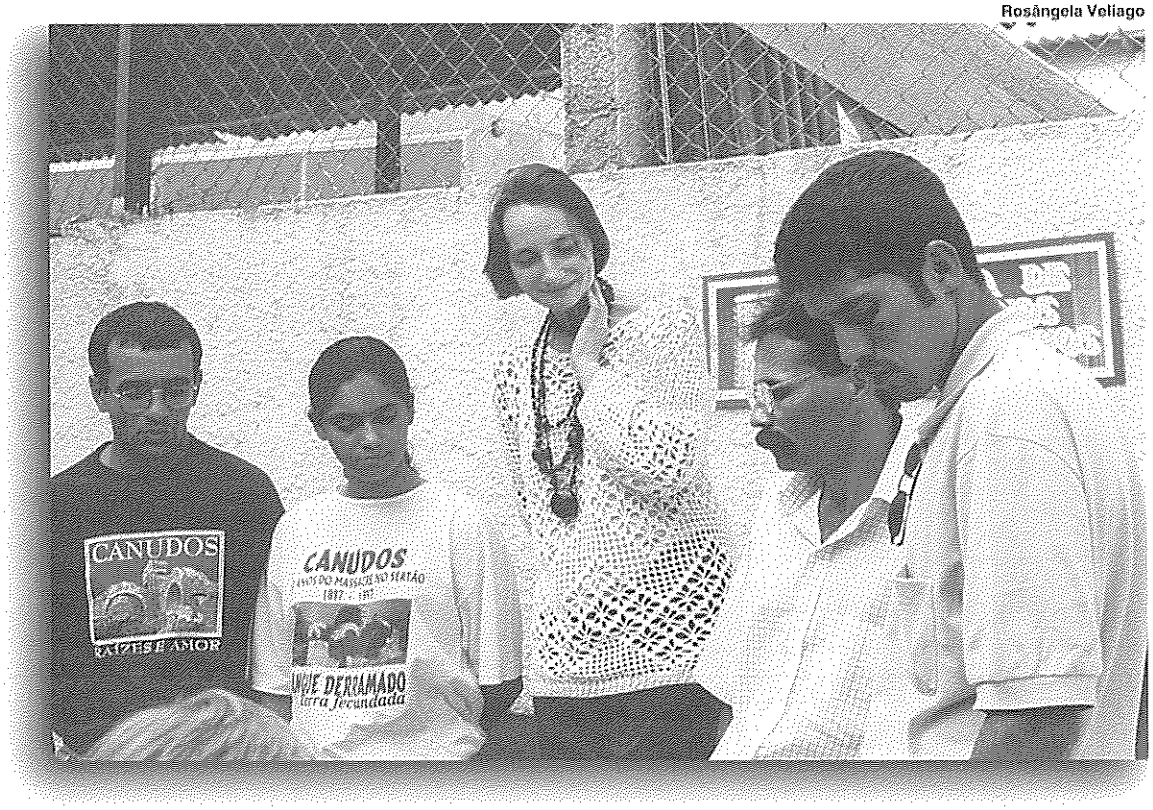
Para cumprir uma função classificatória, basta que os resultados sejam divulgados: mas, dessa forma, a avaliação em nada contribui para a promoção de aperfeiçoamento, uma vez que, assim, ignoram-se as práticas de formação como um processo complexo. A análise e discussão dos resultados da avaliação entre todos os envolvidos é o que pode permitir a identificação de quais práticas são consideradas e devem ser mantidas, quais são consideradas inadequadas e devem ser transformadas, e quais devem ser superadas, se avaliadas como impróprias ou equivocadas.

PARTE IV

INDICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E DE AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosângela Veliago

Rosângela Veliago



1. Formação inicial

As indicações apresentadas neste item sugerem condições e dispositivos para uma formação inicial coerente com as concepções expressas neste documento. O avanço no processo de profissionalização dos professores traz a necessidade, conforme aponta a nova LDB, de que a formação inicial seja realizada em nível superior – razão pela qual as indicações para a concretização da formação inicial são mais adequadas às ações de formação nesse nível de ensino. Entretanto, como a formação em nível médio é, e por algum tempo ainda será, uma realidade em muitos lugares do país, estão elencadas separadamente também indicações para uma formação profissional de qualidade em nível médio.

Indicações para a organização institucional

1. É fundamental que todas as escolas de formação de professores – sejam no nível superior, em unidades das universidades ou em institutos isolados, seja em nível médio – formulem e desenvolvam um projeto educativo próprio com a participação de toda sua equipe de profissionais. Esse projeto deve se constituir a partir da definição coletiva de princípios, finalidades, metas e prioridades envolvendo aspectos relacionados ao gerenciamento financeiro e institucional, ao uso de recursos materiais e a um projeto curricular – esse último necessariamente elaborado por toda a equipe de formadores[18], que, embora possam ser responsáveis pelo ensino de áreas diferentes do conhecimento, precisam atuar articuladamente para que se possa promover, de fato, o desenvolvimento das competências profissionais que são objetivo da formação. A possibilidade de constituir uma nova cultura profissional e a identidade de cada escola de formação, depende da participação efetiva de todos no projeto educativo da instituição.

2. É preciso que a instituição de formação acolha e incentive iniciativas autônomas dos professores de uso do tempo e dos espaços da escola para vivências sociais e culturais. Essas práticas, além de favorecer o convívio social, possibilitam a experiência de se organizar coletivamente para promover atividades de interesse comum, importantes para a aprendizagem da atuação na comunidade profissional. A organização de grupos de estudo e discussão, a promoção de eventos de diferentes naturezas, a participação em equipes de trabalho, a confecção de murais livres são algumas possibilidades nesse sentido.

3. As escolas de formação precisam ser instituições específicas de formação de professores para que possam desenvolver projetos educativos voltados para a cultura

[18] Conforme explicitado na Apresentação deste documento, a expressão *formadores* está sendo utilizada também para professores de cursos de formação inicial.

profissional. Entretanto, isso não significa que devam ser instituições isoladas das demais; pelo contrário, quanto maior for o leque de instituições com que se relaciona mais enriquecerão sua própria experiência como escola de formação. Para dar conta de inserir adequadamente os futuros professores no contexto de seu trabalho, precisam estabelecer relações interinstitucionais que envolvam ações conjuntas com associações profissionais, sindicatos, ONGs, instâncias do próprio sistema educacional etc.

4. As escolas de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas de educação infantil e ensino fundamental, tomando-as como referência para estudo, observação e intervenção. É importante que formadores e futuros professores conheçam muitas escolas e suas respectivas peculiaridades sob diferentes aspectos: funcionamento geral, relações de poder, rotinas de trabalho, cultura profissional preponderante, espaços de formação continuada e formas de relação com pais e comunidade, além das situações de sala de aula. Para isso, é preciso estabelecer parcerias e convênios com responsabilidades definidas: cada escola de formação inicial deve articular-se a um conjunto de escolas do sistema de ensino e compartilhar com elas o desenvolvimento de um projeto de formação, com ações que atendam aos interesses das duas instituições conforme já discutido em itens anteriores deste documento. Uma articulação nesses termos representa uma das mais importantes formas de integração entre formação inicial e continuada. Essa articulação será favorecida se os sistemas de ensino criarem, nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, a figura de professor formador, profissional ao qual cabe não só receber os estagiários, mas também promover sua formação.

5. As instituições responsáveis devem prever na jornada de trabalho dos formadores um tempo para o trabalho coletivo e para o seu desenvolvimento profissional, durante o qual possam refletir sobre a aprendizagem dos professores, os conteúdos da formação, a própria atuação como formadores e as demais questões pertinentes ao seu trabalho.

6. É preciso que as escolas de formação garantam aos formadores e futuros professores condições materiais e institucionais para que possam realizar satisfatoriamente as tarefas de sua formação: além de tempo disponível, também recursos básicos, como biblioteca e videoteca que contenham os materiais requeridos pelo curso, equipamento de vídeo e computador com acesso à Internet, recursos didáticos atualizados, assinatura de jornais, revistas e publicações especializadas etc.

Indicações para a organização curricular

1. A organização curricular definida pelas escolas de formação pode contemplar os âmbitos de conhecimento profissional a partir de diferentes áreas ou disciplinas, eixos estruturantes, núcleos temáticos ou outras formas que possibilitem agrupar adequadamente

os conteúdos necessários à formação dos professores. O importante é que, seja como for pensado e organizado o currículo, contemple todos os âmbitos de forma a desenvolver as competências profissionais.

2. Seja qual for a opção de organização curricular, é fundamental que a seqüenciação dos conteúdos se oriente pelos seguintes critérios:

* É importante que logo no início do curso sejam trabalhados conteúdos referentes à função social da escola, às formas de estruturação do sistema educacional, à história das políticas educacionais e do perfil profissional do professor. Com isso, os futuros professores podem se inteirar da realidade profissional em que vão atuar, conhecer sua abrangência, seu papel social, suas dificuldades e potencialidades.

* Tanto por sua quantidade quanto por sua relevância, os conteúdos relativos à intervenção pedagógica, às didáticas, à caracterização dos alunos nas diferentes idades e nos diferentes momentos da escolaridade, às relações entre o ensino e a aprendizagem, às fundamentações psicológicas, sociológicas e filosóficas da educação, à gestão de classe e aos conhecimentos experienciais devem ser trabalhados durante todo o curso, já desde o primeiro ano. Isso propiciará ao futuro professor uma imersão progressiva no seu papel profissional, como também um exercício de reflexão sobre a prática.

* Todo curso de formação inicial deve oferecer uma formação básica geral, garantindo conhecimentos essenciais relacionados à educação infantil, ao ensino fundamental, à educação de jovens e adultos e de portadores de necessidades especiais. É desejável, entretanto, que o último ano seja de especialização numas das modalidades que o futuro professor escolher, mas isso deve ser definido em função das peculiaridades de cada sistema de ensino.

3. As dificuldades dos futuros professores quanto ao domínio de conhecimentos básicos da escolaridade média regular, principalmente no que se refere às atividades lingüísticas de ler/interpretar, escrever e falar, devem ser tratadas com especial atenção pela escola de formação, uma vez que são nucleares na atuação pedagógica. Sempre que necessário, devem ser oferecidas unidades curriculares de complementação dos conhecimentos relacionados ao uso eficaz da linguagem e a outros conteúdos que se mostrem necessários.

4. É necessário que os cursos de formação inicial ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a manejar recursos tecnológicos de informação e comunicação cujo domínio seja importante para a docência e para as demais dimensões de sua atuação profissional. Se a escola não dispuser de um laboratório de informática, por exemplo, é importante que estabeleça convênio com alguma instituição que lhe ofereça esse recurso.

5. A perspectiva de formação defendida neste documento pressupõe uma metodologia em que:

* Os futuros professores são considerados sujeitos participantes de um processo em que intervêm seus conhecimentos anteriores e suas características pessoais – que têm, portanto, um percurso particular de desenvolvimento no qual precisam ser atendidos. Eles têm um mundo para ser desvendado – o mundo da atuação profissional – o que não podem fazer por meio de um modelo de formação baseado na transmissão de conteúdos.

* A resolução de problema é um princípio metodológico central que deve permear todo currículo de formação, uma vez que o desenvolvimento das competências profissionais implica "pôr em uso" conhecimentos adquiridos em diferentes situações da vida profissional e pessoal. Sendo assim a principal competência do professor é resolver problemas, sejam relativos a sua intervenção como profissional sejam de natureza teórica.

* A análise e reflexão sobre a prática é considerada um valioso instrumento para a formação e um dos mais importantes procedimentos a serem aprendidos pelos futuros professores: portanto, recurso privilegiado para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos do conhecimento profissional. Trata-se de uma atividade intelectual que se aprende pelo próprio exercício, em situações de reflexão sobre a atuação profissional nas suas diferentes dimensões, e mediante procedimentos de observação, investigação, sistematização e produção de conhecimento pedagógico, construção de propostas de intervenção e de avaliação.

6. Qualquer que seja a forma ou a modalidade organizativa, todo curr[illegible]o de formação inicial deve garantir espaços curriculares, tempos e meios diferenciados que permitam aos professores a construção dos conhecimentos experienciais contextualizados e de um percurso próprio de desenvolvimento intelectual. Para isso é preciso recriar formas de estruturação do currículo, para que ele não fique limitado apenas a cursos, que, por mais importantes e imprescindíveis que sejam, não suprem a necessidade das aprendizagens específicas para a atuação profissional. Além de cursos, dois espaços curriculares diferentes são essenciais: o da **supervisão** e o do **grupo de estudo**, abordados na parte III.

7. A avaliação de professores em formação precisa ser realizada mediante critérios de avaliação explícitos e compartilhados com os futuros professores: o que é objeto de avaliação representa uma referência importante para quem é avaliado, ajudando-o a orientar seus estudos e a identificar os aspectos considerados mais relevantes para sua formação em cada momento do curso. Isso permite que cada futuro professor vá investindo no seu processo de aprendizagem e construindo um percurso pessoal de desenvolvimento profissional.

8. Os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser diversificados e, para isso, é necessário transformar as formas convencionais e criar novos instrumentos. Avaliar as competências profissionais dos futuros professores é verificar se (e quanto) eles fazem uso dos conhecimentos construídos e dos recursos disponíveis para atuar e resolver situações-problema – reais ou simuladas – relacionadas com o exercício da profissão. Sendo assim, a avaliação deve pautar-se pela participação dos futuros professores em atividades regulares do curso, pelo empenho e desempenho em atividades especialmente preparadas por solicitação dos formadores e pela produção de diferentes tipos de documentação. É necessário prever instrumentos de auto-avaliação, o que favorece a tomada de consciência do percurso de aprendizagem, a construção de estratégias pessoais de investimento no desenvolvimento profissional, o estabelecimento de metas e o exercício da autonomia em relação à própria formação. A auto avaliação faz sentido quando é discutida e serve de importante canal de interlocução com os formadores.

9. As ações de avaliação da formação inicial precisam estar articuladas a um programa de acompanhamento e orientação do futuro professor para superar eventuais dificuldades e potencializar o desenvolvimento das competências profissionais. Esse acompanhamento pode se dar por meio de orientações individuais, trocas por escrito, sugestões de leitura e de atividades, considerando a importância dos percursos pessoais não na perspectiva individualista, mas na de trabalho compartilhado.

10. A organização de cursos de formação de professores, quando em nível superior, pode prever conteúdos obrigatórios e optativos: a existência de cursos e outros espaços curriculares optativos, simultaneamente ao trabalho básico com conteúdos obrigatórios, é mais um recurso importante para tornar o currículo mais flexível, permitindo que o futuro professor inicie seu percurso profissional e tome decisões em relação à própria formação.

Indicações para a formação de professores em nível médio

Tendo-se como referência o perfil de professores hoje considerado necessário, a formação de professores de nível médio encontra certas limitações – umas determinadas pelas características da etapa de vida dos alunos dessa fase da escolaridade e outras pelas características do próprio curso.

Levando-se em conta a faixa etária correspondente a uma progressão regular na escolaridade, os **alunos do ensino médio** geralmente têm de 15 a 18 anos, momento ainda marcado por vivências próprias ainda da adolescência. Entretanto, o nível de autonomia intelectual e emocional necessário ao exercício responsável das funções de professor só é possível para a maior parte das pessoas, bem mais tarde, na idade correspondente ao término de um curso superior.

É verdade que as condições socioeconômicas e culturais produzem repertórios experienciais e níveis de maturidade diferenciados, e que nem todos os alunos iniciam a formação profissional em nível médio com as mesmas capacidades e as mesmas limitações. Em alguns contextos, a experiência de vida pode favorecer mais o amadurecimento pessoal, a autonomia e a responsabilidade frente ao trabalho; em outros, a experiência escolar anterior pode favorecer, em maior ou menor grau, a construção de conhecimentos importantes para a atuação profissional. Mas é importante atentar para alguns pontos que, de modo geral, caracterizam os alunos do ensino médio:

* A condição de aluno do ensino básico ainda é marcante limitando sua possibilidade de conceber-se como professor.

* Geralmente, o nível ainda insuficiente de maturidade pessoal limita a capacidade de compreensão de fenômenos complexos como a escola, os processos de aprendizagem e a atuação profissional.

* O processo de "descoberta" das diferentes linhas e perspectivas teóricas que constituem o saber pedagógico ainda está se iniciando: os alunos estão tomando conhecimento e apropriando-se delas, em muitos casos pela primeira vez, o que faz com que sua visão crítica não seja suficientemente aprofundada.

É verdade também que existem muitos alunos da formação inicial no nível médio com idade mais avançada do que a que aqui foi considerada. Entretanto, o fato de ainda não terem completado sua educação básica faz com que muitas dessas características sejam deles também. É necessário que os formadores analisem com cuidado quem são seus alunos, quais suas possibilidades, desejos, limites e dificuldades, para adequar o ensino que promovem.

No que se refere às características do **curso em nível médio**, o fator tempo tem grande relevância. Um curso de nível médio não pode deixar de garantir os conhecimentos essenciais à educação básica a que tem direito todo cidadão brasileiro. A obrigatoriedade da Base Nacional Comum para o ensino médio, que integra a educação básica, é uma medida inquestionável, que representa um grande avanço e precisa ser mantida nos cursos de formação profissional de professores.

Com isso, observam-se algumas limitações:

* O desafio de aprender conteúdos da formação básica é grande e requer muito investimento do aluno do ensino médio. A formação profissional não deve ser priorizada em detrimento da formação básica, uma vez que, além de um direito, é também determinante para a atuação como professor.

* Se um curso de nível médio regular exige três anos para essa tarefa, não se pode negar que, num curso de quatro anos, o tempo dedicado à formação básica concorre com o que é dedicado à formação profissional.

* A construção de conhecimentos profissionais (como as didáticas específicas, por exemplo) que pressupõem o domínio dos conteúdos da escolaridade básica tem que ser feita simultaneamente.

* Não é possível oferecer, na medida desejável, a necessária atenção às especificidades nas quais o futuro professor pode atuar, ou seja, a educação infantil, o ensino regular das séries iniciais e de jovens e adultos.

* Uma vez que os futuros professores podem ingressar na carreira profissional imediatamente após o término do curso de nível médio, esses tendem a centrar-se na gestão de classe, no ensino dos conteúdos e das práticas de ensino, em detrimento dos demais conteúdos que compõem o conhecimento profissional.

Por todos os motivos expostos acima a experiência de investigação que um curso de nível médio pode proporcionar acaba tendo mais o caráter de instrumento para aprender conteúdos básicos do que para aprender a produzir conhecimentos pedagógicos com progressiva autonomia.

A constatação dessas dificuldades não significa que a formação nesse nível de escolaridade será necessariamente de baixa qualidade, nem deve servir de justificativa para que seja realizada com menor empenho. Considerando que é imprescindível em muitos lugares – e o será ainda por algum tempo – é fundamental que se empreendam todos os esforços para que os cursos de nível médio garantam o desenvolvimento das competências profissionais necessárias aos futuros professores. Algumas experiências já realizadas no país, como a de CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), por exemplo, buscaram com a instituição do curso em tempo integral, e que ampliam a possibilidade de uma formação profissional adequada.

As indicações que se seguem apontam condições para assegurar a qualidade da formação de professores em nível médio. Para tanto, além de seguir as orientações gerais colocadas no item anterior, é importante que sejam observadas algumas peculiaridades:

1. Os cursos de formação de professores de nível médio devem ser organizados de modo a garantir estreita articulação e organicidade entre a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e a Formação Profissional, pela elaboração e desenvolvimento do **projeto educativo** da escola de formação por todos os professores formadores.

2. A contextualização da **Base Nacional Comum - BNC**, tal como está posta nas "Diretrizes Curriculares do Ensino Médio" elaborada pelo Conselho Nacional de Educação,

pode tomar como referência a atuação profissional de professor, isto é, envolver os aspectos da docência, da atuação no projeto educativo da escola, da participação na comunidade educativa e na categoria profissional, de modo que os futuros professores possam conhecer a realidade em que vão se inserir como profissionais.

3. A Parte Diversificada – 600 horas – pode estar voltada para o desenvolvimento de projetos que façam convergir estudos para conhecimentos essenciais não só para sua formação como pessoa, mas também, para sua formação profissional.

4. É interessante que a Parte da Formação Profissional se desenvolva desde o primeiro ano do curso, com um aumento progressivo na carga horária total, para que, ao mesmo tempo que se intensifica os estudos da educação básica, vai-se introduzindo questões específica do contexto profissional, que serão gradualmente aprofundadas no decorrer da formação.

5. A formação inicial de nível médio, embora não comporte especializações, precisa incluir conhecimentos essenciais relacionados à educação infantil, ao ensino fundamental, à educação especial e de jovens e adultos. É preciso possibilitar aos futuros professores o reconhecimento dessas especificidades e da atenção que elas merecem, abrindo a perspectiva de um aprofundamento futuro da questão. No que se refere a alunos portadores de necessidades especiais, é fundamental que os cursos favoreçam não só o reconhecimento da necessidade de sua inclusão nas escolas regulares, mas também a atitude de disponibilidade para acolhê-los, atendê-los e ensiná-los em parceria com especialistas.

6. É imprescindível que os grupos de supervisão aconteçam durante todo o curso, tendo a função principal de acompanhar o percurso de cada um na sua formação como profissional. Os trabalhos de estágio precisam ocorrer progressivamente, para que os alunos possam ir aprendendo a assumir a postura de professores. O primeiro ano, pode ser dedicado a preparação para o estágio nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, trazendo a discussão da realidade do seu dia-a-dia para dentro da escola de formação, de modo que, ao iniciar o estágio os futuros professores saibam qual é sua função, sua responsabilidade, e estejam em condições de desenvolver um trabalho cooperativo onde forem estagiar. A ida às escolas pode ocorrer a partir do segundo ano com uma intensidade passível de garantir a imersão no contexto profissional, sempre organizada pelo espaço de supervisão.

7. Em discussão com as escolas do sistema e com as Secretarias de Educação, e de acordo com a análise da realidade educacional em que se inserem, as escolas de formação deverão definir critérios e construir instrumentos de avaliação final para aferir a competência desenvolvida por seus alunos. Se o aluno não tiver condições efetivas de assumir os encargos que a atuação profissional exige, deve estar aberta a possibilidade de certificação apenas no segmento médio da educação básica e não a habilitação para o magistério.

Formação de professores em exercício

No caso da formação, em nível médio ou superior para professores em exercício, vale afirmar a necessidade de potencializar a tematização da prática que já realiza, tomando-a como objeto de reflexão e também garantir a possibilidade de observação de outras experiências. Além disso, não se pode confundir a formação para titulação de professores em exercício com a formação continuada. É preciso garantir conhecimentos que justifiquem o nível de escolaridade da formação que está realizando. Assim quando se tratar de nível médio, deve ser assegurada a BNC; quando se tratar de nível superior, uma fundamentação e um aprofundamento que possibilite um nível maior de autonomia para a produção de conhecimentos profissionais.

2. Formação continuada

As indicações que se seguem partem do princípio de que a formação continuada de professores deve responder tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício. Assim como a formação inicial, deve assegurar o trabalho com conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover continuamente o desenvolvimento de competências que possibilitam uma atuação pautada não apenas na função docente, mas também na condição de membro de uma equipe responsável pela formulação, implementação e avaliação do projeto educativo da escola e membro de uma categoria profissional.

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas.

1. É preciso garantir espaços e tempos reservados na rotina de trabalho na escola, para que os professores e coordenadores pedagógicos (também chamados de orientadores ou supervisores, dependendo do sistema de ensino) realizem práticas sistemáticas de: análise das ações desenvolvidas, estudo, troca de experiências, documentação do trabalho, discussão de observações, criação e planejamento coletivo de propostas didáticas etc.

2. Deve ser previsto um sistema de apoio aos professores iniciantes, o que inclui: reuniões de trabalho coletivo e discussões individuais com o coordenador pedagógico ou professores formadores das escolas em que atuam, técnicos das secretarias e, sempre que possível, dos formadores de suas escolas de formação inicial.

3. Todo programa de formação continuada deve ser definido a partir de:

* uma análise da realidade na qual pretende incidir;
* uma avaliação de ações de formação anteriores;
* novas demandas colocadas, levando-se em conta as orientações do Ministério da Educação, as diretrizes dos Conselhos de Educação e as metas institucionais da própria Secretaria de Educação.

4. As modalidades de formação, a escolha dos formadores, o tempo adequado, a infra-estrutura necessária, o número de professores a ser atendido pelos programas de formação continuada devem ser planejados cuidadosamente a partir da definição de objetivos, principais conteúdos, metodologia, recursos didáticos, instrumentos de avaliação, entre outros aspectos.

5. A quantidade de participantes de um grupo/evento de formação se define a partir da finalidade e da metodologia adotada: a utilização da estratégia de análise de registros que documentam as práticas com vistas a transformá-las, por exemplo, requer um trabalho em grupos não muito numerosos; em contrapartida, a atualização a respeito de temas educacionais mais amplos pode ser feita em grandes grupos.

6. Os programas podem e devem prever a combinação de ações internas às escolas com ações destinadas a reunir professores de várias escolas: no primeiro caso, a vantagem é que a ação envolve toda a equipe de trabalho e contribui mais diretamente ao desenvolvimento do projeto educativo de cada escola; no segundo caso, a vantagem é a possibilidade de intercâmbio com professores de diferentes locais, abrindo possibilidades de troca e socialização de experiências.

7. As ações de formação continuada devem incluir a observação, análise e discussão do trabalho de outros professores (diretamente ou por meio de recursos de documentação), a exposição de trabalhos realizados, a análise de atividades e produções de alunos, a criação e experimentação de situações didáticas intencionalmente planejadas, para posterior análise, de modo a possibilitar que os professores reelaborem o que já sabem e fazem. Nesse processo, seus conhecimentos prévios, crenças, idéias e opiniões precisam ser de fato considerados, não só porque essa é uma postura educativa democrática, mas porque é condição para a aprendizagem significativa.

8. Os programas de formação continuada devem utilizar recursos de documentação, tais como: diários de professor, registros de um observador de classe, utilizando diferentes meios como relatos escritos, vídeos, gravações em fita etc.

9. A observação da atuação dos professores é parte intrínseca do trabalho dos formadores: é isso que lhes permite conhecer o processo de aprendizagem dos professores, adequar as ações de formação a ele e avaliar seus resultados.

10. É imprescindível que a seqüenciação dos conteúdos de um programa de formação tenha uma relativa flexibilidade: por um lado, não pode perder de vista os objetivos definidos no início e, por outro, deve adequar-se às necessidades identificadas no percurso do trabalho.

11. Devem estar garantidas, nos programas de formação continuada, práticas e recursos que permitam a ampliação do horizonte cultural e profissional dos professores e o seu desenvolvimento pessoal: saídas em grupo, participação de eventos, intercâmbio de informações, debates sobre temas da atualidade, organização de associações e grupos autônomos com diferentes finalidades, produção de expressão coletiva (revista, jornal, vídeos, fitas, teatro, dança), uso de tecnologias de informação e comunicação etc.

12. É de igual importância que os professores em seu desenvolvimento profissional possam não só atualizar-se em relação às leis da educação e acompanhar as políticas educacionais como também discuti-las em uma perspectiva crítica para se posicionar em relação a elas.

13. Definir uma sistemática de avaliação criteriosa para os programas de formação continuada é uma necessidade: é preciso criar espaços e mecanismos de avaliação processual e de alcance das ações desenvolvidas, para que os seus resultados sejam utilizados na reformulação das práticas tanto dos formadores quanto dos professores. Um sistema de avaliação pautado nas competências profissionais que são objetivos da formação dos professores e na qualidade das aprendizagens de seus alunos é fundamental, também, para instituir uma carreira que valorize o desenvolvimento profissional (ver parte V).

3. Formação profissional a distância

Em função da tendência de expansão das iniciativas de educação a distância, para atender a grande demanda de formação de professores, e da preocupação demonstrada pela comunidade educacional em relação ao alcance não só quantitativo, mas também, qualitativo dessas iniciativas, seguem indicações para assegurar a necessária qualidade dessa modalidade de formação.

1. A educação a distância para a formação profissional de professores não pode prescindir de espaços presenciais e esses não podem restringir-se exclusivamente aos exames e avaliações finais: a presença de formadores como parceiros experientes dos professores é insubstituível no processo de formação. Os momentos presenciais, quando em pequenos grupos, e tendo uma periodicidade pelo menos quinzenal, criam as necessárias condições

para que haja acompanhamento dos participantes dos programas e para a vivência da interlocução requerida pelo trabalho de professor. Os tutores – responsáveis pelo acompanhamento de grupos de professores – precisam assumir a coordenação da supervisão e de grupos de estudo, garantindo o desenvolvimento de conhecimentos experienciais para atuar em situações contextualizadas e de discussão teórica.

2. A existência de uma organização que estruture, sistematize e operacionalize as ações previstas com a participação dos profissionais envolvidos no desenvolvimento e acompanhamento dos cursos é condição para a implementação da formação apoiada nos recursos de educação a distância. Essa articulação entre os diferentes atores é o equivalente ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas de formação.

3. É necessário também que os formadores dessa modalidade não só estejam em constante atualização em relação às investigações da áreas educacional, mas também em relação às especificidades da formação a distância.

4. Assim como os momentos presenciais precisam ser garantidos para preservar a qualidade da formação defendida neste documento, os materiais impressos têm igual relevância. Todo programa de formação a distância deve disponibilizar materiais que permitam aos professores em formação retomar os conteúdos trabalhados, tais como, cadernos de atividades, textos, vídeos, programas de computador, entre outros. O acesso a um acervo de bons livros para estudo e pesquisa, assim como um local de encontro para trocas eventuais são também condições para uma formação profissional que não fique amarrada aos estudos dirigidos, o que compromete a sua qualidade.

5. O uso de meios de comunicação que favoreçam a interlocução entre os participantes do programa e os profissionais responsáveis pela sua formação profissional podem ser variados, como cartas, Internet, telefone, rádio..., mas em todos os casos precisam estar no centro das preocupações da formação a distância para garantir o acompanhamento dos alunos pelos formadores e para não incentivar práticas solitárias.

6. A avaliação processual dos professores, além de se pautar pela construção das competências profissionais, precisa acompanhar a capacidade de manejo dos instrumentos utilizados na educação a distância para que possam ser atendidos nas suas dificuldades e levarem adiante o curso com possibilidade de sucesso.

4. Formulação de políticas de formação nas Secretarias de Educação

As secretarias municipais e estaduais desenvolvem tarefas da maior relevância para o desenvolvimento profissional de professores, tarefas que, em muitos casos, vinham sendo

desenvolvidas apenas pelas secretarias estaduais. Com o processo de municipalização do ensino, cada vez mais as prefeituras vêm assumindo a responsabilidade pela etapa inicial da educação básica e, conseqüentemente, pela formação continuada dos professores desse segmento. A descentralização da política educacional por meio da estruturação dos sistemas municipais de ensino favorece maior proximidade e influência política da comunidade escolar (especialistas, professores, funcionários, alunos e pais) sobre a esfera de governo responsável pelas instituições educativas – o que, por sua vez, favorece uma gestão mais democrática das escolas e dos sistemas de ensino e, em decorrência, responsabilidades compartilhadas em relação à qualidade da educação oferecida à população.

No que se refere à formação de professores, seja no âmbito do estado ou do município – a depender de cada local – cabe às secretarias de educação algumas responsabilidades:

* cuidar dos aspectos direta ou indiretamente relacionados à qualidade da atuação dos profissionais da rede e da educação escolar oferecida, assessorando e avaliando as ações de formação continuada realizadas nas escolas;

* promover a formação dos profissionais formadores responsáveis pela formação continuada desenvolvida no âmbito da escola;

* elaborar, coordenar e desenvolver programas de formação continuada dos profissionais da rede, difundindo propostas bem sucedidas realizadas nas escolas, planejando e organizando eventos e publicações que propiciem intercâmbio de informações e experiências;

  Promover parcerias entre agências formadoras, associações de educadores, ONGs etc., para a implementação de ações interinstitucionais que favoreçam a formação dos profissionais da rede;

* promover a articulação entre as escolas do sistema e as instituições formadoras para que se possam beneficiar de parte a parte em favor da melhoria da qualidade da formação.

As orientações que se seguem visam, portanto, subsidiar as secretarias no cumprimento dessas responsabilidades:

1. As ações de formação continuada terão maior sucesso quando planejadas de forma integrada a um plano maior, que inclua propostas de melhoria das condições de trabalho, carreira e salário dos profissionais da educação e leve em consideração as necessidades identificadas, as determinações legais e as diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

2. É preciso que as Secretarias de Educação favoreçam a construção de uma cultura de desenvolvimento profissional permanente mediante a promoção de ações voltadas para

atualização, aprofundamento e intercâmbio de experiências e mediante a criação de condições para que a formação continuada possa ocorrer dentro da jornada regular de trabalho dos profissionais da educação, sem prejuízo das horas de docência.

3. Constituir um sistema de formação para superar a desarticulação e a pulverização das ações de formação promovidas por diferentes instituições, implica enfrentar o desafio de coordenar as diferentes ações de formação inicial ou continuada a serem propostas ou em curso em cada Estado ou Município. Isso deve ser fruto de uma parceria entre as esferas administrativas envolvidas e as agências formadoras, para que possam convergir para uma perspectiva de desenvolvimento profissional permanente articulado com um plano de carreira e salários.

4. É necessário, para isso, que se criem dispositivos que permitam de fato a constituição e consolidação de um sistema de formação que promova o desenvolvimento profissional permanente. É recomendável por exemplo, que cada secretaria disponha de um setor ou departamento técnico responsável, por elaborar, coordenar e implementar permanentemente programas de formação continuada na rede, ou seja, uma equipe técnica de formação, composta de profissionais com competência comprovada para o exercício das funções de formadores de professores.

5. A equipe de formação das secretarias deve atuar em estreita relação com os formadores das escolas, o que, além de favorecer o acompanhamento do dia-a-dia, propicia intercâmbio constante, avaliação das reais necessidades de alunos e professores, planejamento institucional pautado em informações mais objetivas e controle mais efetivo dos resultados das ações desenvolvidas.

6. É desejável a criação da função de professor-formador: um professor experiente de educação infantil de 1ª a 4ª séries que recebe, em sua escola de lotação, professores em processo de formação inicial ou continuada. Esse profissional deve continuar responsável pela classe em que é titular e receber e ter tempo em sua jornada de trabalho destinado ao exercício da função de formador e receber gratificação correspondente.

7. As iniciativas de formação inicial e de formação continuada já desenvolvidas por administrações anteriores, bem como seus efeitos sobre o trabalho das escolas, devem ser discutidos e avaliados com o objetivo de orientar as novas ações no sentido de provocar avanços e superar as possíveis falhas e deficiências detectadas, superando-se, assim, a prática da descontinuidade. O envolvimento de todos os atores no processo de implementação de políticas e projetos educacionais, assim como a co-responsabilidade pelas decisões tomadas, é condição para que as mudanças se consolidem e se estruture um sistema de desenvolvimento profissional permanente, capaz de perdurar apesar das mudanças de governo.

8. É interessante a criação de centros de formação pelas secretarias, que podem ser resultado da parceria com outras instituições. Esses centros são espaços onde os professores de um ou mais municípios podem consultar o registro do trabalho de outros professores, utilizar livros de uma boa biblioteca, assistir a vídeos, promover e participar de eventos e encontrar outros professores para atividades diversas. Isso favorece o desenvolvimento da autonomia profissional, faz circular informações e é também uma forma de enriquecer o trabalho docente nas escolas. Além do que, os centros de formação podem manter inúmeras atividades culturais que ampliam a cultura geral e profissional dos professores.

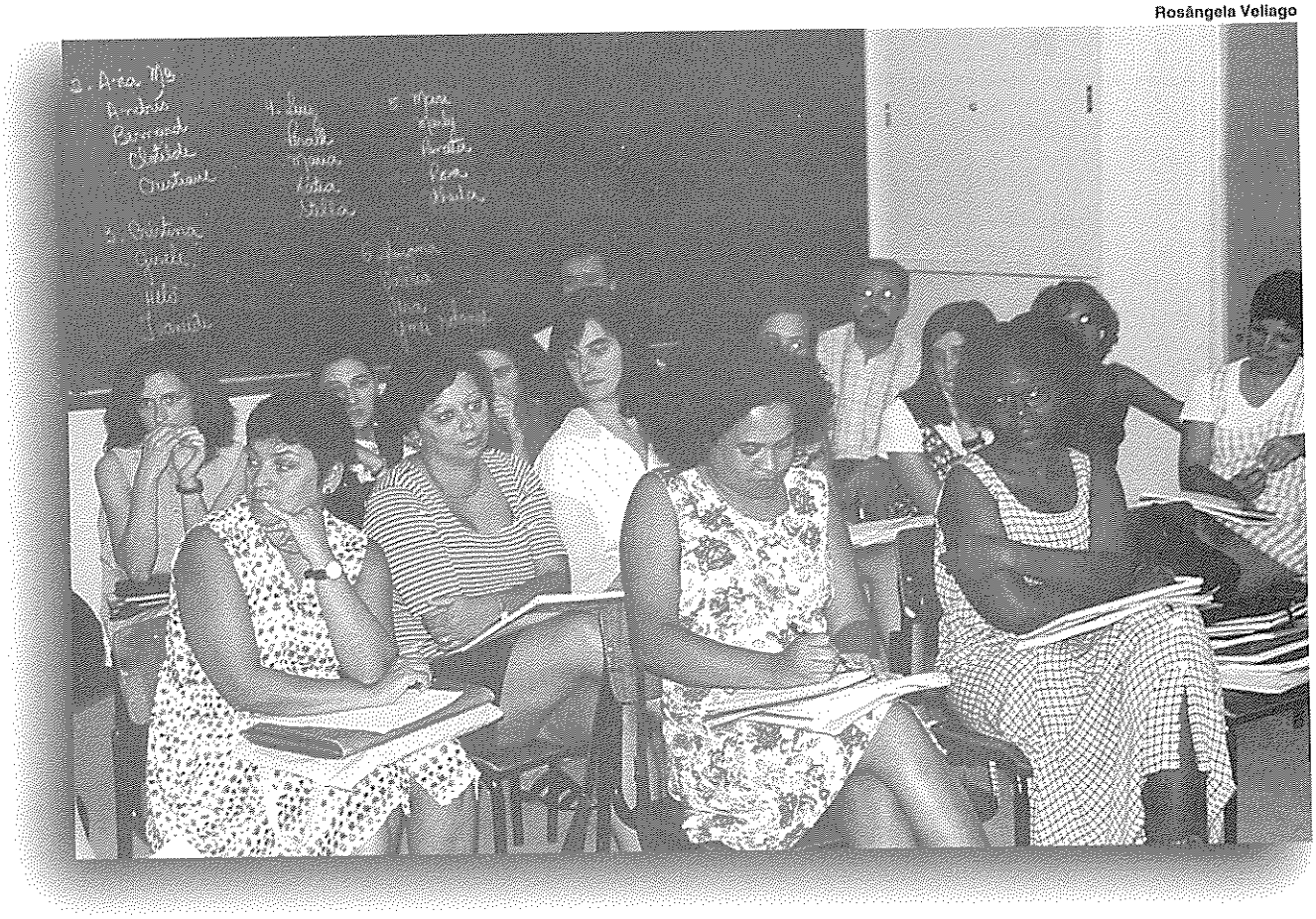
9. A criação de publicações que possibilitem a comunicação entre os professores de uma rede – e entre redes – por sua vez, estimula a documentação do trabalho, a reflexão sobre a prática e a produção de conhecimento pedagógico inovador.

As indicações aqui propostas, certamente terão melhores resultados se forem concretizados no contexto de uma cultura de participação na definição das políticas públicas de formação e de co-responsabilidade por sua implementação, condições para uma gestão institucional democrática.

PARTE V

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PERMANENTE E PROGRESSÃO NA CARREIRA

Rosângela Veliago



Iolanda Huzak

Na discussão sobre formação de professores é central o reconhecimento e a afirmação da importância do atual processo de profissionalização dos professores. Nessa perspectiva, não só a elevação da qualidade e da formação profissional é inadiável como a valorização e a reestruturação da carreira do magistério. Não parece coerente que se projete uma formação com níveis de exigência que expressem a importância do papel do professor sem associá-los a uma carreira que seja atraente, que estimule investimentos pessoais dos professores, e que isso reverta em melhoria salarial.

Embora, pela sua natureza, este documento não inclua uma especificação detalhada dessas questões, é imprescindível discutir a necessidade de uma relação estreita entre desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

Atualmente, de modo geral, o empenho dos professores que atuam com responsabilidade e investem no seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira não tem sido devidamente considerado. Os critérios mais comumente utilizados para progressão na carreira independem desse empenho: sobrevalorizam a titulação, os certificados e o tempo de serviço, que vale igual para todos, independentemente da qualidade da atuação e do desenvolvimento de competências profissionais.

Transformar essa concepção implica:

* ampliação e revisão das ofertas de formação – para que todos tenham acesso a condições de desenvolvimento profissional, não ficando, esse, associado exclusivamente ao esforço individual;

* necessidade de avaliar adequadamente a atuação dos professores para que ela expresse os avanços e limitações no desenvolvimento profissional, orientando o trajeto de cada professor e as ações de formação dos sistemas de ensino;

* construir indicadores para progressão na carreira, de modo que haja correspondência entre o aperfeiçoamento dos professores e possibilidades efetivas de progressão na carreira.

Esta parte final dos Referenciais aborda formas de promover a profissionalização do magistério tendo como princípio a articulação das *ações de formação, da avaliação da atuação profissional e da progressão na carreira na perspectiva do desenvolvimento* de uma cultura de responsabilidade por parte de todos os envolvidos: secretarias de educação, agências formadoras e professores.

Conforme anteriormente explicitado, a concepção de desenvolvimento profissional refere-se ao processo contínuo que se inicia com a preparação profissional realizada nos cursos de formação inicial e prossegue, após o ingresso no magistério, ao longo de toda a

carreira com o aperfeiçoamento alcançado por meio da experiência, aliada às ações de formação continuada organizadas.

Esse processo, ainda que contínuo, é marcado por momentos significativos que poderão ser potencializados e sinalizar tanto para os professores quanto para a sociedade o aperfeiçoamento e os ganhos em competência que os professores vão tendo ao longo de sua vivência profissional. Há marcadamente um período em que atuam como professores iniciantes e outro como professores experientes.

Quando ingressam no magistério, os **professores iniciantes**, como já se observou na Parte II, têm um grande desafio que é dominar as práticas do trabalho docente e do trabalho coletivo com seus pares, compreender as relações institucionais das escolas em que trabalham e das redes a que pertencem e nelas se inserir.

Depois de algum tempo dessa vivência – em geral 2 a 3 anos – tempo considerado pela legislação como "estágio probatório" os profissionais se tornam **professores experientes**. Entretanto, isso não significa que, após dois ou três, anos chegam ao máximo de desenvolvimento possível como profissionais: além de continuarem participando de ações de formação continuada, podem enfrentar novos desafios e assumir maiores responsabilidades, num caminho que só termina ao encerrar a carreira.

Uma dessas possibilidades é a de trabalhar como **professores-formadores** junto aos estagiários e aos professores iniciantes, nos horários extraclasse previstos na jornada de trabalho[19]. Essa função do professor experiente, tratada em seções anteriores deste documento, já existe, ainda que de modo informal, em algumas redes de ensino. Instituí-la oficialmente oportuniza aos professores a possibilidade de desenvolverem outras atividades sem deixar de exercer a docência.

Além de atuar como professores-formadores há outras atividades que um professor experiente pode ter na escola e que revertem tanto em benefício para a escola e para os alunos quanto para seu desenvolvimento profissional. São, por exemplo, os trabalhos de apoio à aprendizagem de alunos com menor aproveitamento escolar e a atuação junto aos alunos nos laboratórios de informática, entre outros. O fundamental é que possam continuar se desenvolvendo, fazer uso de sua experiência para expandir seu campo de atuação profissional – sem deixar de ser professores.

1. Articulação entre as ações de formação

Promover a formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional permanente exige das Secretarias de Educação um papel de articulação de ações de formação

[19] Tempo previsto na jornada de trabalho para estudo, aperfeiçoamento, planejamento, avaliação etc. Em algumas redes é também chamado de "HTP" (Horário de Trabalho Pedagógico).

desenvolvidas por diferentes instituições formadoras, criando-se assim um sistema que garanta sentido, organicidade e continuidade entre elas.

As ações aqui previstas são possibilidades que cada sistema de ensino poderá implementar adequando-as à sua realidade, assim como criar outras a partir de suas experiências. Procurou-se colocar num quadro único um conjunto dessas ações de modo a dar visibilidade às suas especificidades e, ao mesmo tempo, suas conexões.

Como se vê no quadro, na página 144, um sistema de formação integra desde aquelas ações internas às escolas, promovidas pelas suas próprias equipes de professores e profissionais que exercem as funções de apoio pedagógico, até aquelas que compõem programas envolvendo a rede de ensino e a comunidade educacional mais ampla.

Para as ações internas, é necessária a utilização das horas extraclasse previstas na jornada dos professores para realização de um trabalho significativo e consistente de formação, envolvendo também os coordenadores pedagógicos. Nesse trabalho, as práticas são tematizadas, buscam-se e criam-se alternativas de atuação e de organização das atividades, estuda-se junto, discute-se, planeja-se e avaliam-se resultados. É esse processo de aprendizagem e desenvolvimento da equipe que concretiza o projeto educativo da escola.

Por sua vez, o acompanhamento ao trabalho interno das escolas pelas equipes técnicas das secretarias é um elemento importante na articulação entre as ações de formação, pois permite conhecer em profundidade as demandas de formação de toda a rede a partir das quais se pode selecionar temáticas para programas de formação e planejar ações maiores e mais abrangentes, como a criação de centros de formação e publicações. Isso também permite que as secretarias demandam ações de formação mais concretas e específicas às agências formadoras (universidades, institutos de formação, escolas normais, ONGs, associações profissionais etc), realizando um trabalho conjunto para responder efetivamente à expectativa dos professores e às necessidades do seu desenvolvimento profissional.

Essa integração só é possível quando há um esforço conjunto das diferentes instituições formadoras (secretarias de educação, escolas de educação infantil e de ensino fundamental, escolas de formação e demais agências formadoras) na direção de uma real articulação interinstitucional.

Cada uma delas tem ações específicas e complementares para garantir o funcionamento do sistema de formação. Entretanto, para que tal articulação "funcione" é importante que as secretarias de educação atuem na articulação das ações das diferentes instituições, uma vez que são elas, em última instância, as responsáveis pelas redes e que depende delas, na maioria das vezes, a criação de condições para que as ações aconteçam.

SISTEMA DE FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PERMANENTE

	A quem se destina	Finalidade	Ação	Local	Instituições envolvidas na implementação
Formação Inicial	Alunos da formação inicial	* Preparação profissional.	* Curso de formação inicial (médio ou superior). * Acompanhamento do estágio.	Escolas de formação inicial e escolas de educação infantil e de ensino fundamental.	Escolas de formação inicial públicas e privadas. Escolas de Educ. Infantil e Ens. Fundamental; Secretarias de Educação.
Formação Continuada	Professores iniciantes	* inserção no trabalho profissional. * aprimoramento no nível ou modalidade em que atua. * conquista de autonomia para a atuação profissional.	* Acompanhamento sistemático pelo professor-formador para orientação e apoio ao professor iniciante no desenvolvimento do trabalho e na reflexão sobre sua prática.	Escolas de educação infantil e ensino fundamental.	Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Secretarias de educação.
	Professores iniciantes e professores experientes	* Desenvolvimento do projeto educativo da escola. * Desenvolvimento do projeto curricular da escola. * Sistematização da prática e produção de conhecimento pedagógico.	* Trabalho de equipe para discussão e decisões em relação ao projeto educativo da escola. * Trabalho de equipe para desenvolvimento curricular, planejamento e avaliação do trabalho com os alunos. * Grupo de estudo. * Trabalho conjunto com equipes técnicas das secretarias de educação. * Assessorias externas.	Escolas de educação infantil e ensino fundamental.	Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.
		* Atualização e aprofundamento de conhecimentos. * Socialização de conhecimentos produzidos. * Ampliação da cultura geral e profissional. * Ampliação da participação na comunidade educacional.	* Programas de formação desenvolvidos na forma de cursos, oficinas, palestras etc. * Criação de Centros de desenvolvimento profissional e cultural para professores. * Encontros, Seminários, Congressos etc. locais, regionais, nacionais. * Publicação de registros experiências e reflexões sobre o trabalho pedagógico produzido nas escolas, etc (revista, jornal, livro, video, programa de rádio etc).	Nas redes, entre escolas.	Secretarias de Educação; Escolas de Formação; ONGs; Associações Profissionais.
	Professores experientes	* Formação para atuar como professores-formadores.	* Trabalho conjunto da escola de formação inicial e professores formadores das escolas da rede que recebem estagiários.	Escolas de formação inicial.	Escolas de formação inicial; Escolas de Ed. Inf. e de Ed. Fund.

A organização de sistemas de formação permanente pode potencializar redes de comunicação, e intercâmbio de experiências constituindo parcerias regionais entre municípios próximos, desenvolvendo projetos comuns e, assim, maximizando recursos.

2. Avaliação da atuação profissional

Assim como a existência de ações articuladas de formação é condição para o desenvolvimento profissional, a avaliação da atuação profissional é também condição para orientar, regular esse processo e torná-lo orientador da progressão na carreira.

Entretanto para servir a esses objetivos é necessário que se modifique a forma como é comumente feita hoje já que raramente a avaliação focaliza o desenvolvimento das competências diretamente relacionadas ao trabalho dos professores. Se é certo que a complexidade é inerente à atuação do professor, a avaliação não pode se reduzir a alguns aspectos isolados entre si e descontextualizados.

Essa avaliação, quase sempre episódica, tem incidido em grande parte sobre dados isolados, tais como índice de reprovação dos alunos e abandono da escola, ou inconsistentes, como, por exemplo, o comportamento mais ou menos tolerante com os alunos (o professor "bonzinho"), rígido ou exigente (o professor "durão", que "puxa" os alunos), sem a necessária explicitação e socialização dos critérios utilizados e sem a implementação de processos claros e sistemáticos. Há que se considerar também as resistências diante de situações de avaliação, seqüelas do caráter meramente classificatório que marca a história da avaliação educacional em nosso país. O uso dos resultados da avaliação apenas para classificar as pessoas é imobilizador, já que as estigmatiza e não estimula a melhoria de sua atuação.

É preciso fazer algumas considerações também em relação à avaliação de conhecimentos, de desempenho e da qualificação, medida por número de certificados de cursos que servem como indicadores qualitativos. Quanto aos dois primeiros (conhecimento e desempenho) a questão que se coloca é a necessidade de articulá-los. Tomá-los como coisas isoladas confronta-se com o conceito de competência profissional defendido neste documento – que pressupõe a capacidade de mobilizar saberes de diferentes naturezas no exercício de suas funções e segundo o qual a real qualidade do trabalho profissional só pode ser aferida em situação contextualizada. Sendo assim, a avaliação da atuação traz em si própria a avaliação de conhecimentos de diferentes naturezas, incluindo-se o conhecimento experiencial.

Quanto à qualificação dos professores, quando medida por certificados de participação em eventos que apenas indicam o número de horas e o tema tratado, é pouco significativa,

pois o simples fato de comparecer a cursos e seminários não garante melhoria da atuação profissional. Para que sejam indicadores consistentes, seria necessário que os cursos promovessem uma avaliação centrada no uso dos conhecimentos desenvolvidos e emitissem os certificados acompanhados de uma avaliação do aproveitamento.

O compromisso de contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores evidencia a necessidade de se buscar caminhos de instalação de uma cultura de avaliação e responsabilidade, o que promove a valorização do trabalho profissional dos professores – uma tendência que vem ganhando espaço em diferentes países. Instituir processos de avaliação da atuação profissional, capazes de aferir a qualidade efetiva do trabalho do professor, para além da contagem do tempo de exercício e acúmulo de títulos implica decidir sobre: para que avalia, o que se avalia, como se avalia e quem avalia.

As orientações que se seguem representam possibilidades de organizar esses elementos que devem ser constitutivos do processo de avaliação.

Em primeiro lugar, é preciso considerar a necessidade de que se estabeleça o que deve ser avaliado e os instrumentos para isso, de modo que sejam comuns a toda a rede. Essas definições poderão ser feitas pelas secretarias de educação, de modo compartilhado com as instituições envolvidas nas ações de formação, representantes das escolas e de professores, de forma que possam ser conhecidas e legitimadas por todos.

A proposta aqui colocada é de que se formulem indicadores relacionados à docência, à produção de conhecimentos, ao desenvolvimento pessoal, à participação no projeto educativo da escola e na comunidade educacional mais ampla, isto é, a todas as dimensões da atuação profissional de professor. Além disso, propõe-se que a avaliação seja feita por meio de diferentes ações e por diferentes avaliadores, para que possa fazer juz à complexidade do trabalho de professor.

No quadro a seguir, na página 147, sugere-se alguns indicadores e instrumentos possíveis para uma avaliação abrangente da atuação profissional. Esses indicadores são gerais, dada a natureza deste documento, e servem, portanto, como orientação geral. Será necessário desdobrá-los e acrescentar-lhes outros, de modo que possam refletir a realidade do contexto em que serão utilizados.

Como se pode deduzir do quadro exposto, o desafio é criar uma cultura de avaliação que se realize na rotina das escolas e dos sistemas e que envolva a todos. Nesse sentido, é importante combinar ações de avaliação externa às escolas, efetivadas periodicamente pelas secretarias de educação nos seus sistemas de ensino, com as avaliações feitas no interior das escolas, envolvendo as equipes de professores e de direção (diretor e coordenadores pedagógicos), com a participação de membros das equipes técnicas das secretarias de educação responsáveis pelo acompanhamento das escolas.

Dimensões da atuação	Indicadores relativos a	Instrumentos	Avaliadores
Docência.	• Aprendizagem dos alunos. • Gestão da classe. • Qualidade das atividades propostas. • Relação com os alunos. • Atendimento à diversidade dos alunos. • Domínio dos conteúdos que ensina.	• Avaliação das aprendizagens dos alunos. • Registros do professor. • Registros e coordenação. • Análise coletiva da equipe. • Relatórios da direção da escola.	• O próprio professor (auto-avaliação).
Exercício de outras atividades na escola (professor-formador, apoio/recuperação de alunos etc.)	• Resultados do trabalho. • Organização e gestão do trabalho. • Qualidade das ações desenvolvidas. • Reconhecimento da comunidade escolar. • Socialização do conhecimento construído, contribuindo para o desenvolvimento do projeto educativo e curricular da escola.	• Registro de trabalho. • Análise da equipe. • Registro do acompanhamento pela coordenação pedagógica. • Avaliação do desenvolvimento dos alunos.	
Compromisso pessoal.	• Atuação ética. • Autonomia. • Atitude cooperativa. • Disponibilidade para aprender. • Investimento na própria formação. • Assiduidade, cumprimento de horários e dos compromissos assumidos.	• Registro do trabalho realizado. • Análise coletiva da equipe. • Relatórios da direção.	• A equipe de professores.
Produção de conhecimento pedagógico.	• Sistematização do trabalho e de suas reflexões. • Criação de propostas de trabalho inovadoras.	• Registros de sistematização da prática. • Análise coletiva da equipe. • Relatórios da direção da escola.	• A equipe de direção e coordenação da escola.
Participação no projeto educativo da escola.	• Contribuição no desenvolvimento do projeto educativo, e participação nas reuniões de equipe, colaboração com os colegas, socialização de conhecimentos etc. • Atuação em diferentes ações educativas desenvolvidas na escola. • Promoção da relação entre escola, famílias e comunidade (participação em reunião de pais, criação e desenvolvimento de projetos de interação com as famílias e outras instituições etc.).	• Registro do trabalho realizado. • Análise coletiva da equipe. • Relatórios da direção da escola.	• As equipes técnicas responsáveis pelo acompanhamento das escolas.
Participação na Comunidade Educacional.	• Aproveitamento em participação em eventos educacionais (palestras, seminários, encontros etc.) • Apresentação de trabalhos de sistematização da prática.	• Registro do trabalho realizado. • Análise coletiva da equipe. • Relatórios da direção e coordenação pedagógica. • Publicações (artigos, cartas, relatos, ensaios etc.).	

2.1. Avaliação interna às escolas

É na escola que se pode fazer uma avaliação mais detalhada e mais consistente da atuação profissional dos professores, uma vez que se está mais próximo dela, das circunstâncias e das condições em que se desenvolve e dos seus resultados, nem sempre quantificáveis. Por outro lado, a inclusão da avaliação da atuação dos professores como parte do trabalho da escola permite que eles próprios aprofundem o conhecimento de suas potencialidades e limites, enquanto equipe e no âmbito pessoal, e estabeleçam metas e desafios próprios, que direcionem seus investimentos e tomadas de decisão em relação à formação e à organização de seu trabalho. Dessa forma, pode-se desenvolver uma cultura de responsabilidade coletiva e de cooperação, favorecendo a produção coletiva e pessoal dos professores. Essa avaliação precisa, portanto, ter caráter processual mas também momentos de sistematização, pelo menos uma vez a cada ano.

Sem dúvida alguma, a qualidade da aprendizagem dos alunos é um indicador da maior importância, já que é a finalidade última de toda a atuação profissional de professor. Relacionar o resultado da avaliação dos alunos às práticas de ensino desenvolvidas permite avaliar analítica e criticamente o trabalho dos professores no contexto das condições concretas em que acontece. Entretanto, não se pode esquecer das demais dimensões da atuação profissional e de outros indicadores para a avaliação.

Para que a avaliação seja ampla, consistente e não caia em julgamentos feitos *a priori*, além de critérios e indicadores claros, é necessário que se utilize diferentes meios, tais como a observação de classe, a discussão em equipe, a elaboração de registros e a auto-avaliação.

Dentre os diferentes instrumentos de avaliação, os que se seguem são bastante úteis e sua utilização é possível a praticamente todas as escolas.

Registros

O registro sistemático do trabalho inclui tanto o planejamento dos objetivos e das atividades educativas, quanto uma análise das situações criadas, das produções dos alunos, dificuldades e soluções encontradas, resultados obtidos, reflexões, indagações e conclusões, materiais utilizados etc. Para esse registro é possível utilizar-se de diferentes recursos além do texto escrito, tais como trabalhos de alunos, fotografias, vídeos etc.

O registro é um trabalho pessoal que pode ser sistematizado e transformado em relatórios para socialização e avaliação pela equipe de professores e direção da escola. Com isso, antes de mais nada, o professor pode fazer sua auto-avaliação. Um trabalho dessa

natureza contribui diretamente para o desenvolvimento profissional, pois analisar em profundidade o próprio percurso faz perceber seus avanços e limites, promove a tomada de consciência da própria produção, favorecendo a autonomia e a formulação de projetos pessoais de trabalho e desenvolvimento.

Utilizando-se dos relatórios periódicos, é possível elaborar um outro instrumento de avaliação do desenvolvimento profissional: o memorial, ou portafólio, onde se faz um registro e uma análise do percurso pessoal de formação num tempo mais longo, centrada nas questões e desafios enfrentados e nas próprias produções.

Da mesma forma que os professores registram seus trabalhos, os coordenadores pedagógicos e/ou professores formadores devem registrar as observações de sala de aula e as discussões que promovem com os professores. Esse registro precisa contemplar o processo pelo qual o professor e equipe estão envolvidos, as diferentes formas de desenvolvimento do trabalho em cada classe segundo suas características específicas. Se o trabalho do professor é contextualizado, sua avaliação também precisa ser.

Os registros dos professores e coordenadores possibilitam que se tenha uma visão processual da relação entre atuação profissional e qualidade das aprendizagens dos alunos e, por isso, são bons instrumentos de avaliação da atuação do professor: sua análise, levando em conta os critérios anteriormente definidos, permite conhecer o seu processo de desenvolvimento profissional.

Análise da equipe

A avaliação da atuação profissional feita na equipe da escola deve ser um trabalho coletivo, compartilhado e cooperativo para promover o desenvolvimento dos profissionais e do projeto educativo. Tanto quanto a socialização dos relatórios pessoais, a prática de trabalho coletivo sistemático na equipe possibilita o conhecimento da atuação uns dos outros e o estabelecimento de relações de confiança, condições para avaliar a contribuição e o empenho de todos.

A direção da escola (administrativa e pedagógica) tem um papel fundamental na coordenação desse trabalho para garantir seu caráter emancipatório, impedir desvios e garantir objetividade e justiça nas avaliações.

Relatório da direção da escola

Cabe à direção da escola a sistematização das avaliações feitas em equipe e um

parecer sobre a atuação dos professores, orientado pelos critérios eleitos. Esse parecer encaminhado à secretaria da educação, destina-se à contagem de créditos para progressão na carreira, conforme será discutido adiante.

2.2. Avaliação externa às escolas

Os processos de avaliação elaborada realizados pela Secretaria de Educação envolvendo todos os professores, permite conhecer seu quadro de profissionais, detectar pontos fortes e fracos e assim direcionar melhor sua ação gestora do sistema de ensino. Geralmente esse tipo de avaliação é feito por meio de provas a que são submetidos todos os professores para que haja possibilidade de construção de um panorama geral e para que possam comparar e cruzar os dados daí resultantes. Esse é, sem dúvida, um instrumento importante para tal finalidade. O que se quer ressaltar, entretanto, é a necessidade de que tais provas não sejam compostas apenas de questões conceituais, pois cumprem muito mais adequadamente a sua função se as questões forem formuladas como situações-problema relativas à atuação profissional dos professores, nas suas várias dimensões, e para as quais eles tenham que construir respostas que demandem reflexão, análise crítica e o uso dos conhecimentos que desenvolveram ao longo de sua experiência e de sua formação. Dessa forma a prova poderá deixar claro não só o que os professores sabem, mas principalmente o que podem fazer, as concepções que permeiam sua prática e os aspectos que precisam ser transformados.

3. Avaliação dos sistemas de ensino e das práticas de formação

Assim como a avaliação que a Secretaria de Educação efetua nas redes produzem um quadro geral orientador de ações, as avaliações nacionais promovidas pelo Ministério da Educação têm o mesmo papel. Tanto os resultados das avaliações dos alunos quanto os dados relativos ao trabalho e à formação dos professores são referências importantes para os formadores e para os gestores dos sistemas de ensino na medida em que permitem situar a própria experiência no quadro geral do país.

Esse é um tipo de avaliação imprescindível, porém um grande desafio. Avaliar um sistema não é apenas considerar um leque amplo de indicadores, dispor de critérios precisos, reunir a maior quantidade possível de dados relevantes ou fazer uma somatória de análises dos dados coletados: é interpretar também as relações entre eles, hierarquizá-los, colocá-los a serviço de adequados encaminhamentos. É isso que permite de fato diagnosticar, aferir o valor dos resultados alcançados, constituir-se em referência, possibilitar mudanças necessárias.

A avaliação do sistema tem uma função diagnóstica das mais importantes. Entretanto, é preciso considerar que um diagnóstico nunca é completamente coincidente com a realidade, pois quem o faz inevitavelmente interpreta o que verifica na realidade. Nesse caso, o desafio é compreender o que revelam os dados obtidos por meio dos instrumentos de avaliação. O que revelam, por exemplo, os índices de retenção, de evasão e de distorção idade/série no ensino fundamental? Que questões colocam às ações de formação de professores? Há relação entre a qualidade da formação dos professores e a elevação da qualidade das aprendizagens das crianças, jovens e adultos? Qual a demanda real para o magistério em cada região? Por quê? Onde estão os professores formados: nas escolas ou em outros postos de trabalho? Por quê?

Respostas para essas e tantas outras questões são uma tarefa para todos os sistemas de ensino. Embora quaisquer dimensões do sistema educacional possam e devam ser avaliadas periodicamente, tudo indica que o mais relevante no momento é a avaliação de aspectos que podem ajudar a compor um quadro real da situação na qual incidem/incidirão as políticas públicas, bem como a avaliação do alcance das ações propostas e da produtividade do sistema.

Em relação à formação de professores, é particularmente importante que se avalie, em cada unidade da federação, quais são as reais necessidades que estão colocadas: a demanda para formação inicial em nível médio e em nível superior, a demanda para formação continuada, as eventuais transformações a serem feitas nas instituições formadoras e práticas existentes, o efeito das experiências já realizadas. Essa avaliação do sistema de formação é subsídio para decisões relativas à progressão na carreira na perspectiva tratada a seguir.

4. Progressão na carreira

4.1. A estrutura da carreira de magistério

A carreira profissional é a estrutura que organiza o exercício das atividades profissionais definindo cargos, com as funções e atribuições a eles correspondentes, e relacionando-os hierarquicamente. O plano de carreira é o conjunto de normas que regula as condições e o processo de movimentação na carreira, estabelecendo a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração.

É fato hoje em dia que, para muitos profissionais, progredir na carreira de magistério significa deixar de ser professor para ser diretor, orientador educacional, coordenador pedagógico, ou para assumir funções administrativas. Isso acontece especialmente quando essas funções configuram cargos situados no topo da carreira e não há incentivos para o desenvolvimento profissional como professor, fazendo com que ótimos profissionais deixem

as salas de aula, o trabalho direto com os alunos, em busca de maior *status* e melhor salário.

Além disso, há um outro aspecto que se combina com o anterior: em muitas redes de ensino poucos professores conseguem chegar até o último estágio da carreira também porque o número de cargos aí previsto é muito pequeno. Esse tipo de estruturação é próprio de profissões em que a hierarquia é baseada no poder de comando e/ou na concepção de que alguns poucos e melhores profissionais devem ter as atribuições de maior responsabilidade e, por isso, mais valorizado, enquanto a maioria tem a responsabilidade pela execução – tarefa socialmente menos valorizada.

A lógica que orienta a progressão nas carreiras que assim se organizam é a da competição entre parceiros, o que se contrapõe à cultura de cooperação, ao caráter coletivo da atuação de professor e ao espírito de equipe – condições necessárias ao desenvolvimento profissional e dos projetos educativos das escolas. Some-se a isso o fato de que esse tipo de estruturação e progressão de carreira acaba funcionando como uma mensagem subliminar de desestímulo dada a impossibilidade de todos ascenderem aos estágios superiores.

Esse modelo, portanto, não é adequado para o Magistério, uma vez que, além de injusto, não serve de incentivo para que todos os professores invistam em seu próprio desenvolvimento profissional como professores. Atualmente, quando isso ocorre, é fruto da iniciativa, compromisso e mérito deles próprios.

Uma outra característica negativa, no caso de muitas carreiras do magistério é a vinculação do nível salarial ao nível de ensino em que os professores atuam: os que atuam na educação infantil recebem salários menores que os atuam no ensino fundamental e assim sucessivamente. Além disso, especialmente no caso dos professores da educação infantil, muitas vezes não são previstas na jornada de trabalho horas para estudo, planejamento e trabalho coletivo. Isso "diz" que o trabalho de educação infantil é menos importante, que requer menor competência e, portanto, menor investimento em desenvolvimento profissional – o que, todos sabemos, não é verdade.

É à vista de tal análise que se justifica a defesa da reorganização da carreira de magistério e do uso dos resultados das avaliações qualitativas da atuação profissional como o princípio norteador dos critérios para progressão na carreira.

4.2. O desenvolvimento profissional como princípio de progressão na carreira

Não cabe a este documento propor um modelo de carreira para o magistério. Trata-se aqui de definir princípios norteadores para apoiar o processo de elaboração e de reelaboração de carreiras a ser feito pelas administrações municipais e estaduais, na

perspectiva de adequá-las à concepção de desenvolvimento profissional dos professores, conforme colocado até aqui[20].

Tomar o desenvolvimento profissional como princípio para a progressão na carreira significa dar maior peso relativo aos créditos obtidos por meio das avaliações sucessivas da atuação profissional do que àqueles relativos à certificação e ao tempo de serviço. Assim, a defesa é de que, quanto mais os professores desenvolverem suas competências profissionais, e melhor atuarem efetivamente, melhores salários recebam. E ainda, que não haja funções ou cargos na carreira de magistério melhor remunerados do que o cargo de professor no patamar mais alto.

O que aqui se recomenda não é, portanto, a abolição da titulação dos certificados e do tempo de serviço como critérios para progressão, mas a relativização do peso que atualmente têm em razão da sua insuficiência para dar conta do crescimento contínuo de qualidade na atuação de professor.

Titulação em nível médio ou superior

As primeiras pontuações que um professor obtém na carreira são relativas ao seu nível de preparação profissional. Por tudo o que foi colocado neste documento, não é possível deixar de considerar que a formação inicial em nível superior deve ser valorizada na carreira com uma pontuação maior que a de nível médio.

Estágio probatório

Definido pela legislação[21], o estágio probatório é um período de trabalho anterior à estabilidade no cargo. Nesse tempo, é possível ao professor adaptar-se, enfrentar seus primeiros desafios, colocar em uso seus conhecimentos, construir relações de confiança e atitude de responsabilidade para com o trabalho. É um "período de experiência" e portanto deve haver uma avaliação da atuação dos professores ao final desse estágio para que só depois de obter resultados satisfatórios o profissional ganhe estabilidade como funcionário. Em outras palavras, essa avaliação deve ter caráter seletivo. Os tradicionais concursos devem

[20] O MEC deverá produzir, no âmbito do Projeto Nordeste, um documento de subsídio e orientação em relação a carreira de magistério: Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público (em elaboração na presente data, novembro de 1998).

[21] Constituição Brasileira de 1988, artigo 41, Emenda Constitucional nº 19/98, Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (8/10/1997).

fazer parte dessa avaliação mas não como instrumento único, uma vez que ao final do estágio probatório os professores já tem um trabalho realizado que pode ser avaliado. Independentemente do ingresso, efetivação e progressão na carreira, as secretarias devem avaliar o quadro de professores da rede e as provas do concurso e os demais instrumentos de avaliação podem ser os mesmos, uma vez que estão a serviço da mesma finalidade: verificar a competência profissional dos professores.

Resultados da avaliação sistemática da atuação profissional (avaliação interna e externa às escolas)

Esse é o fator que deverá ter maior peso para a progressão na carreira, uma vez que é o que mais expressa a qualidade do trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional. Para tanto as avaliações externas e a formalização das avaliações internas à escola precisam ser periódicas, de modo que acompanhe o movimento de desenvolvimento profissional dos professores. É possível, por exemplo, alternar ano a ano a pontuação pela avaliação externa e a pontuação pela avaliação interna.

Certificações da formação continuada

A atribuição de peso para a progressão na carreira dada aos certificados que atestam a participação em ações de formação continuada não deve reduzir-se apenas à identificação da freqüência, mas ater-se principalmente à qualidade da avaliação promovida. É preciso que essa avaliação explicite o que o professor aprendeu e em que medida esse aprendizado contribui para o aperfeiçoamento da sua atuação. Ainda assim o peso desses certificados não poderá ser igual ao peso da avaliação qualitativa da atuação do professor, até porque, é exatamente aí que a participação nessas ações precisa estar refletida.

Professor-formador, outras funções e a progressão na carreira

A atividade de professor-formador aqui proposta não se configura como um cargo na carreira. Trata-se de atribuição de atividades como formador sem deixar a sala de aula. Professores experientes podem desempenhar esse trabalho temporariamente, em função das demandas do projeto educativo das escolas e se assim desejarem.

Além dos benefícios salariais em função de um eventual aumento de carga horária, o professor pode ter desafios diferentes como formador e desenvolver-se profissionalmente contribuindo com o trabalho da sua escola e com outros da comunidade educacional.

Assim com essa atividade, outras funções diferenciadas podem ser assumidas e mesmo não significando uma progressão imediata na carreira, a avaliação desses trabalhos terão um peso importante uma vez que podem retratar contribuições significativas para o projeto educativo da escola e um conseqüente avanço no desenvolvimento profissional do professor.

A carreira do professor, tanto para tornar-se atraente como opção profissional quanto para promover permanentemente o seu desenvolvimento pode e deve prever, além das vantagens salariais, vantagens outras que revertam tanto em desenvolvimento profissional pessoal quanto no aprimoramento do projeto educativo da escola em que trabalha. Assim, poderão haver ganhos tais como: estagiar em escolas que desenvolvam práticas inovadoras, participar de congressos de âmbito estadual, regional ou nacional, de programas de formação em viagens para estudo com intercâmbio nacional e/ou internacional, além da possibilidade já referida, de exercer atividades diferenciadas.

Essas possibilidades significam conquistas pelo empenho pessoal que o professor recebe em determinadas circunstâncias e não sobrecarregam demais o orçamento público na medida em que não significam mudança de patamar na carreira, nem são incorporados aos salários.

4.3. Utilização dos resultados da avaliação da atuação profissional para a progressão na carreira

O princípio que se pretende demarcar é o da progressão na carreira como resultado da composição entre a oferta de oportunidades de formação continuada e o investimento do professor no seu próprio desenvolvimento profissional. A partir disso, todas as avaliações aqui propostas devem então ser traduzidas em créditos que, somados à certificação e tempo de serviço indiquem a sua possibilidade, ou não, de avançar nos patamares da carreira.

Para isso a escola onde trabalha precisa formalizar as avaliações feitas e, junto com as auto-avaliações, encaminhá-las à secretaria de educação na forma de relatórios. Sempre que possível é interessante que a auto-avaliação seja acompanhada do registro do trabalho, feito pelo próprio professor – na forma de um memorial profissional, por exemplo – sistematizando e analisando sua experiência profissional.

Serão traduzidos em pontuação não só os resultados das avaliações das escolas e das auto-avaliações, como também os resultados obtidos nas provas realizadas pela secretaria de educação.

A avaliação desse material precisa ser feita de modo criterioso e para fazê-la é interessante montar bancas avaliadoras integradas por técnicos da secretaria de educação e representantes das instituições formadoras.

ANEXO

Características da formação atual de professores em nível médio

A importância de identificar o perfil geral dos cursos de formação de professores – que no Brasil ocorre basicamente no nível médio – indicou a necessidade de uma análise das propostas e quadros curriculares dos cursos oferecidos pela rede estadual – que atende a maior parte da demanda – em diferentes estados brasileiros. Os dados que subsidiaram a análise que se segue estão assentados em informações recebidas de dezessete estados, dos quais sete enviaram propostas curriculares completas e dez enviaram outro tipo de documento: programas ou ementas das disciplinas de educação geral e formação especial e projetos de curso em nível de sistema de ensino ou de escola.

O que revelam os documentos analisados

* CARACTERÍSTICAS GERAIS DA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO

  Das sete propostas e planos curriculares examinados, alguns salientam a descaracterização gradativa dos cursos de formação de professores do antigo 2º grau, decorrente da reforma do ensino implantada pela Lei 5.692/71, que alterou sua estrutura curricular, retirando sua especificidade de escola formadora de professores ao transformá-la numa habilitação a mais do ensino de 2º grau – *Habilitação Magistério*, como passou a ser chamada. Conforme indica um dos documentos analisados, trata-se de um curso de "*fácil instalação e baixo custo para implantação*".

  A propagação desordenada dessas escolas contribuiu, de forma acentuada, para a descaracterização do curso de formação do professor em nível médio. Esse fato, aliado a outros fatores, entre eles os baixos salários e a ausência de carreira docente, levou a uma situação preocupante de desprestígio social e desvalorização da profissão docente.

* PERFIL DOS ALUNOS, FUTUROS PROFESSORES

  Algumas propostas curriculares revelam certas circunstâncias que caracterizam os alunos desses cursos e contribuem para o baixo *status* conferido à profissão: escolha da Habilitação Magistério por considerá-la uma forma mais fácil de conseguir diploma de ensino médio, baixo poder aquisitivo e pouca escolaridade das famílias de origem, trabalho em outros setores que não a educação, pouco acesso aos bens culturais e nível baixo de letramento.

  A maioria dos alunos matriculados nos cursos de Habilitação ao Magistério são trabalhadores, com pouca disponibilidade de tempo para os estudos e

dificuldades para cumprir as cargas horárias previstas para os estágios e outras atividades escolares. Entre esses alunos, há egressos de cursos supletivos, com notórias deficiências na formação geral de base. Essas circunstâncias exigem da escola e dos professores um tratamento pedagógico diferenciado que nem sempre tem sido possível oferecer.

* FORMAS DE ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS

Na maior parte dos documentos analisados, o processo de elaboração das propostas foi desencadeado no final da década de 80, em órgãos das Secretarias Estaduais de Educação encarregados do ensino médio, envolvendo quase sempre a colaboração de professores das diferentes áreas do conhecimento, da rede pública e das universidades, bem como especialistas em currículo. Em alguns casos, a finalização das propostas foi precedida de um processo de discussão nas próprias escolas formadoras. Em duas das Secretarias que compõem o universo de análise, um diagnóstico da realidade institucional e funcional das escolas de magistério serviu como ponto de partida para o planejamento de ações político-pedagógicas. Isso parece revelar uma disposição em elaborar coletivamente as propostas curriculares.

* CONTRADIÇÃO ENTRE DISCURSO E ENCAMINHAMENTOS CURRICULARES

Nos documentos analisados, é comum a defesa de três elementos constituintes do perfil do professor que se deseja formar: base sólida de conhecimentos (cultura geral, científica e teórico-prática); habilidades e atitudes (expressas, em boa parte das propostas, como comprometimento, visão crítica, participação); consciência da realidade social e econômica entendida em termos amplos (sociedade) e específicos (escola). Mas aparecem também outros elementos: conhecimento de si mesmo, compreensão de como se processa a construção do conhecimento e capacidade de intervir e transformar a realidade. Isso demonstra que os autores das propostas reconhecem outras vias de conhecimentos e práticas que contribuem para a construção do perfil profissional, o que coincide com ingredientes apontados pela literatura especializada.

As propostas dão sinais, portanto, de que a concepção de formação de professores começa a mudar, no sentido de adequá-la às necessidades de melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas, sendo evidente o esforço de algumas de buscar embasamento em estudos recentes sobre formação de professores.

Entretanto, seguindo uma tradição que vem se consolidado há vários anos no Brasil, também as propostas curriculares para formação de professores revelam uma contradição entre a declaração de princípios e finalidades – que expressam concepções atualizadas e intenções educativas ousadas e progressistas – e os desdobramentos seguintes: organização curricular; critérios de seleção, seqüenciação e tratamento metodológico dos conteúdos; formas de articular teoria/prática e de avaliar. Ou seja, os encaminhamentos curriculares, de modo geral, não contribuem para a conquista do que se pretende.

Segundo os documentos analisados, a organização curricular dos cursos de Habilitação ao Magistério apresenta algumas distorções já apontadas por vários estudos e pesquisas: disposição das disciplinas em grade curricular de forma hierarquizada e fragmentada; desarticulação entre teoria e prática; relação inconsistente entre as disciplinas e respectivas cargas horárias; inexistência de integração adequada entre conteúdos da educação geral e conteúdos profissionalizantes.

Os estágios supervisionados aparecem também como ponto crítico: de um modo geral, não vão além das atividades convencionais de observação, participação e regência, e não são orientados pelo princípio da articulação prática/teoria. Em vários estados, os estágios são descritos como atividades de preenchimento de fichas e, muitas vezes, desprovidos de supervisão, acompanhamento e avaliação por parte das escolas de formação – e isso se agrava muito nos cursos que funcionam no período noturno.

Os conteúdos trabalhados não asseguram nem uma formação geral adequada, nem uma formação profissional consistente. Além disso, o distanciamento entre o curso e as demandas reais da prática também responde, em parte, pelas deficiências da formação de professores e, conseqüentemente, pelas dificuldades encontradas no exercício da profissão. Algumas Secretarias de Educação destacam ainda outros ingredientes que agravam as condições de exercício profissional de professores: salários insuficientes, condições de trabalho inadequadas, falta de apoio técnico pedagógico, dupla jornada de trabalho e ausência de um plano de carreira. Também é ressaltada a inexistência de uma política de formação de professores planejada a partir da avaliação da realidade local.

* COMPONENTES CURRICULARES

Na maioria dos casos, as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática estão inseridas em todas as séries dos cursos, com a maior parte da carga horária, variando de 300 a 500 horas (ou de 7 a 15 créditos). A esses componentes

curriculares ligam-se as disciplinas da parte diversificada: Metodologia ou Didática do Ensino de Português e/ou da Alfabetização – oferecidas quase sempre nas 2ª e 3ª séries – e Metodologia do Ensino de Matemática ou Didática Aplicada à Matemática – nas 2ª, 3ª ou 4ª séries –, com carga horária variável.

Educação Física aparece quase sempre em três séries como disciplina obrigatória. Em alguns quadros, recebe a denominação de Metodologia Didática da Educação Física, compondo a parte diversificada.

Língua Estrangeira Moderna está localizada em diferentes séries e, às vezes, em todas as séries ou em apenas uma – Inglês é a mais comum, mas aparecem também Francês, Espanhol, Italiano ou Alemão.

Geografia e História estão, geralmente, nas 1ª e 2ª séries do curso, com carga horária variável (de 60 a 180 horas), enquanto as Metodologias do Ensino de História e Geografia são trabalhadas nas 2ª e 3ª séries. Em apenas um quadro as Metodologias e as disciplinas do núcleo comum são ministradas concomitantemente. A Educação Moral e Cívica está ora acoplada à História, ora registrada como disciplina isolada.

Química e Biologia são oferecidas nas 1ª e 2ª séries, com carga horária variável (de 36 a 180 horas). Em alguns quadros curriculares, a disciplina Biologia Educacional aparece na 3ª série, certamente em continuidade ao estudo da Biologia. Também a Física aparece nas séries finais (3ª e 4ª), sendo que a intenção dos autores das propostas é "facilitar", através dessa disciplina, a aprendizagem de conhecimentos matemáticos. Essas disciplinas, que comumente compõem a área de Ciências, são tomadas como respaldo teórico para a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências, geralmente apresentada nas 3ª e 4ª séries do curso. Em alguns quadros, o conteúdo de Programas de Saúde está incorporado à Biologia ou Biologia Educacional e, em outros, aparece isoladamente.

Na maior parte das propostas, Educação Artística aparece na primeira ou na última série com uma carga horária que varia de 36 a 80 horas. Excepcionalmente, é ministrada em conjunto com Metodologia de Educação Artística, com carga horária mais elevada e distribuída ao longo de três séries.

As disciplinas de formação especial e, mais especificamente, as relacionadas aos fundamentos da educação, apresentam-se no currículo sob duas formas. Numa, três disciplinas – História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação – transformam-se numa única, denominada Fundamentos da Educação. Noutra, são mantidas as três disciplinas

separadamente, garantindo-se sua especificidade temática. Em alguns casos, também a Psicologia da Educação é acoplada aos Fundamentos da Educação e até à Biologia Educacional. O mais comum, no entanto, é a Psicologia constar como disciplina específica, com carga horária bastante variável (de 72 a 216 horas), às vezes subdividida em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem. Há cursos que oferecem Psicologia Geral e Psicologia da Educação.

Entre as disciplinas de formação especial, encontramos ainda a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e a Didática. A primeira oferecida geralmente nas 3ª e 4ª séries – e, em menor proporção, na 1ª série – com carga horária variando entre 72 e 76 horas e a segunda nas 2ª e 3ª séries. Em alguns quadros, a Didática é ministrada com a Prática de Ensino; em outros, engloba as Metodologias e, nesse caso, aparecem de forma seqüencial. Na primeira situação, a carga horária é de 180 horas, acrescida de mais horas para o Estágio Supervisionado, que varia de 108 a 510 horas. Na segunda, quando a didática engloba as Metodologias, a disciplina é distribuída ao longo das três séries, com uma carga horária de 648 horas. Quando as disciplinas são separadas e distribuídas ao longo das três ou quatro séries do curso, foi possível constatar o seguinte: a Didática antecede as Metodologias de Ensino e culmina com o Estágio Supervisionado, ou então, o estágio é trabalhado concomitantemente com algumas metodologias.

O Estágio Supervisionado está localizado nas séries finais (3ª ou 4ª) e, na maioria dos quadros curriculares, está sendo desenvolvido ao longo do curso, com carga horária que aumenta gradativamente.

Na parte referente aos Estudos Complementares ou de enriquecimento curricular, algumas disciplinas são oferecidas, tais como: Fundamentos de Educação Especial, Fundamentos da Pré-Escola, Metodologia Científica, Computação, Alfabetização, Recursos Audiovisuais, Estatística Aplicada à Educação, Literatura Infantil e Estudos Regionais.

* DURAÇÃO E A CARGA HORÁRIA

Nos quadros analisados, o curso tem duração de três a quatro anos. O estudo da carga horária total estabelecida nas várias propostas permitiu chegar a um número de horas que varia entre 2.780 e 4.356 horas. Na maioria dos documentos analisados, a carga horária anual das disciplinas está distribuída em 36 semanas, 5 dias letivos e em regime seriado. Em alguns casos são mencionadas 40 semanas.

Não há homogeneidade nos quadros curriculares no que se refere à distribuição de carga horária global para educação geral ou núcleo comum e formação especial ou profissionalização. A carga horária ora é distribuída com equilíbrio entre as duas partes, ora tende a ser mais elevada na educação geral, em detrimento da formação especial ou profissionalizante. Os quadros curriculares são constituídos preponderantemente por disciplinas obrigatórias; em poucos aparecem disciplinas optativas.

* ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Predomina na organização curricular a abordagem disciplinar, com disposição hierárquica e sem nenhum critério de agrupamento, a não ser a divisão entre formação geral e especial. Essa forma de currículo, centrada na reunião de disciplinas isoladas, tem sido chamada de "currículo coleção". Esse tipo de abordagem é bastante prejudicial para a formação profissional de professores, uma vez que a integração entre as disciplinas praticamente não existe, há fragmentação entre conteúdos, que poderiam ter um tratamento interdisciplinar, há falta de flexibilidade curricular e de articulação teoria/prática. Algumas das conseqüências que têm sido verificadas são: ausência de integração entre conteúdos de educação geral e conteúdos profissionalizantes e desses entre si, levando à separação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas; falta de estruturação do estágio supervisionado como um espaço de superação da dicotomia teoria/prática; desarticulação entre o processo de formação e a realidade da prática profissional.

Nas propostas curriculares organizadas ainda sob a vigência da Lei 5.692/71, o currículo tem uma seqüência ao longo dos 3 anos em que as disciplinas de 1ª série são comuns a todas as demais habilitações de 2º grau e as disciplinas de formação profissional ficam comprimidas nas séries seguintes e incluídas no rol das demais. A conseqüência disso é uma deficiente formação profissional, entre outras razões por não integrar formação geral e formação específica. No entanto, algumas das propostas analisadas tentam superar o currículo exclusivamente disciplinar, sinalizando pistas para um currículo capaz de propiciar a integração de aprendizagens e saberes.

Uma delas expressa a preocupação em romper com as formas convencionais de organização curricular, introduzindo eixos curriculares ou núcleos temáticos, na expectativa de que esse critério de integração de disciplinas leve à criação de espaços coletivos e interdisciplinares de diálogo e ação.

Em outra, a disciplina Estágio Supervisionado e Prática de Ensino foi eleita como um dos eixos integradores no qual se estruturam e se organizam aspectos

a serem observados, experimentados e refletidos em todas as disciplinas. Essa abordagem supera a idéia de estágio como atividade a ser realizada apenas do final do curso e propõe que ele se constitua em projeto coletivo e em atividade articuladora. A defesa da mesma concepção de estágio é feita, com outra justificativa, por outra secretaria: trata-se do momento de inserção de alunos e professores na realidade educacional – realidade de sala de aula, do espaço escolar mais amplo, das relações profissionais na escola, das atividades educativas que se dão em outras instâncias.

Uma terceira proposta inovadora sugere que a busca da formação de profissionais de maior competência para o ensino tem na avaliação um elemento-chave, tanto para a orientação dos alunos quanto para o planejamento dos professores.

Há, finalmente, menções explícitas sobre a necessidade de compromisso dos cursos de formação com o desenvolvimento – por parte do professor – de uma atitude crítica e participativa na sociedade, sobre a necessidade de vincular os cursos à realidade do ensino na escola pública por meio de pesquisa e sobre a necessidade de propostas de avaliação qualitativa do currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. (org). Formação Reflexiva de Professores. *Coleção* CIDINE. Portugal: Ed. Porto, 1996.

BERNSTEIN, Basil. Classes, códigos y control: hacia una teoria de las transmissiones educativas. 2ª ed. Madrid: Akal, 1988.

BOLANHO, Neusa Aparecida. Tese de mestrado: *A formação do docente das séries iniciais da escolaridade: O debate de 1970 a 1972 e o Projeto CEFAM-SP.* Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação: História e Filosofia da Educação sob orientação da Profª Dra. Nereide Saviani. Mimeo.

BRAULT, Michel. A formação do professor para a educação básica - Perspectivas - *Cadernos de educação básica, série Inovações-6.* Mec/Unesco, 1994.

BROUSSEAU, Guy. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, Cecília e SAIZ, Irma. (org). *Didática da Matemática - Reflexões Pedagógicas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início de escolarização.* Goiânia: Ed. UCG, 1987.

CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida.* São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Beatriz. *A construção do conhecimento pedagógico e a prática docente.* Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola. MEC-UNESCO, 1994.

_____. Tese de doutorado: *Ensinar a ler e a escrever: análise de uma competência pedagógica.* Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de doutora em Educação à Comissão Julgadora da Universidade de São Paulo, 1997. Mimeo.

CHAGAS, Valnir. *Formação do magistério: novo sistema.* São Paulo: Atlas, 1976.

CHARNAY, Roland. Aprendendo com a resolução de problemas. In: PARRA, Cecília e SAIZ, Irma. (org). *Didática da Matemática - reflexões pedagógicas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL, César. *Psicologia e currículo,* Ática, 1996.

_____. *Desenvolvimento psicológico e educação - psicologia da educação,* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DAVINI, Maria Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogia*. Paidós. Buenos Aires, 1995.

ESTRELA, Maria Teresa (org). *Viver e construir a profissão docente*. Portugal, Ed. Porto, 1997.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 2ª ed. Campinas, Ed. Papirus, 1995.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

FERREIRA, Fernando e Ilídio. *Formação contínua e unidade do ensino básico* - O Papel dos Professores, das Escolas dos Centros de Formação. Portugal, Ed. Porto, 1994.

FISCHMANN, Roseli (org). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

PIMENTA, Garrido Selma (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo, Ed. Cortez, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação - *Coleção formação de professores*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1997.

GONÇALVES, Carlos Luiz e PIMENTA, Selma Garrido. *Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo, Ed. Cortez, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional. Graó. Barcelona, 1994.

JOLIBERT, Josette (org). *Transformar la formación docente inicial* - Propuesta en didactica de lengua materna. Chile, Santilana, Aula XXI, UNESCO, 1996.

LERNER, Délia . *El conocimiento didáctico como eje del proceso de capacitación*. (Capacitação em serviço e mudança da proposta didática vigente. Texto apresentado no projeto Renovação de práticas pedagógicas na formação de leitores e escritores em Bogotá, 1993), 1996. Mimeo.

El lugar del conocimiento didáctico en la formación del maestro. Texto apresentado no Primeiro Seminário Internacional Quem é o professor do terceiro milênio? Bahia, 1995.

LITWIN, Edith (org.). *Tecnologia educacional – política, histórias e propostas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação.* Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1992.

MATUS, Carlos. *Adeus senhor presidente - governantes governados.* São Paulo, Edições Fundap, 1996.

MENEZES, Luis Carlos, (org). Professores: formação e profissão - *Coleção Formação de Professores.* Campinas, São Paulo, Autores Associados: NUPES, 1996.

NÓVOA, Antonio. Para um estudo sócio-histórico e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria e educação.* Porto Alegre, Ed. Panorâmica, (4), 1991. 109-139 p.

_____. Os professores: em busca de uma autonomia perdida?. In: *Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas.* Porto: Sociedade portuguesa de Ciências da Educação, 1991. 521- 531p.

_____. (org.) *Profissão: professor.* Porto. Porto Editora, 1991. 9-32 p.

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.* Aveiro. Universidade de Aveiro, 1991. 15-38 p.

_____. & Popkewitz, Thomas (org). *Reformas educativas e formação de professores.* Lisboa. Educa, 1992.

_____. & Estrela, Albano (org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas.* Lisboa. Educa, 1992

PERRENOUD, Philippe. *Former les maîtres du premier degré à l'Université: le pari genevois.* Universidade de Genebra, 1996. Mimeo.

_____. *La qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception.* Marseille, 1997. Mimeo.

_____. *Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes.* Universidade de Genebra, 1997. Mimeo.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.* Lisboa, Publicações Dom Quixote., 1993.

SALOMOM, Gavriel. *Las diversas influencias de la tecnología en el desarollo de la mente.* Universidad de Arizona.

SANCHO, Juana M. (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 9ª Edição. Edições Afrontamento. Porto, 1997.

SCHÖN, Donald A. *La formación de profissionales reflexivos*. Barcelona. Ed. Paidós, 1992.

SILVA, Ezequiel T. *Professor de primeiro grau: identidade em jogo*. Campinas, São Paulo. Ed. Papirus, 1995.

SILVA, Rose Neubauer. *Formação de Professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SOLÉ, Isabel. *Disponibilidade para aprender e sentido da aprendizagem - construtivismo em aula*. Ed. Graó, 1989.

TORRES, Rosa Maria. *Formación docente: clave de la reforma educativa*. Texto apresentado no Seminário Nuevas formas de aprender y de enseñar: Demandas a la formación inicial del docente. CIDE/UNESCO-OREALC/UNICEF, Chile, Santiago, 1985. Mimeo.

_____. *Profesionalización o exclusion: los educadores frente a la realidad actual y los desafios futuros*. Textos apresentado na Conferência Internacional de Educação, organizada pela Confederação de Educadores da América (CEA), México, Mimeo, 1997.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, São Paulo, Ed. Papirus, 1998.

WEISZ, Telma - *Orientação para classes de 1ª série com dificuldades de aprendizagem*. trabalho apresentado no Encontro Latino americano sobre experiências alternativas em alfabetização de crianças, realizado no México. 1996.

_____. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: *CENP, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1989.

WURMAN, Richard Saul. *Ansiedade de informação*. São Paulo, Cultura Editores Associados, 1991.

ZABALA , Antoni. *A prática educativa* - como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.* (Educa. Professores; 3.)

DOCUMENTOS OFICIAIS

ANFOPE. VIII Encontro Nacional. Documento gerador. *Formação de profissionais da educação.* Desafios para o século XXI. Goiânia, 1996. (mimeo)

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. *Propostas de programas de ensino para a Escola Normal.* Salvador: BA. 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASÍLIA (Distrito Federal). Secretaria de Educação. *Projeto de curso: habilitação ao magistério.* Brasília: DF. FEDF, 1995.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta curricular para o ensino médio: magistério.* Goiânia, GO, 1995.

_____ *Escola de magistério em Goiás: avaliação e perspectiva.* (Relatório de pesquisa). Goiânia, GO, 1995.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Proposta curricular para o magistério.* Cuiabá, MT, 1994.

MEC/ SEF/ COEDI - *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.* Brasil, 1994.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Curso Normal: programas de ensino.* Belo Horizonte, MG, SEC/FAE/UFMG. 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria da Educação Médio e Tecnológica. *O ensino Médio é Educação Básica,* Brasília/DF, 1997.

_____. *Dados Estatísticos* - Brasília-DF, MEC/INEP, 1997. Mimeo.

PARAÍBA (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. *Surgimento do Curso Normal no Estado da Paraíba.* João Pessoa, PB, 1991.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular do curso de magistério.* Curitiba, PR, 1992.

PROPOSTAS CURRICULARES CONSULTADAS PARA A ANÁLISE CONTIDA NO ANEXO 1

ACRE (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta curricular do curso de magistério.* Rio Branco-AC, 1989. Mimeo.

ALAGOAS (Estado). Secretaria de Educação e do Desporto. *Habilitação específica de 2º grau para o magistério* (documento preliminar). Maceió-AL. s/data. (mimeo)

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Conteúdo programático: habilitação magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau.* Manaus: AM. 1997. (mimeo)

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta de conteúdos curriculares para o curso de formação do magistério.* Fortaleza-CE. IOCE. 1992.

_____. *Uma proposta curricular para a formação do magistério em nível de 2º grau.* Fortaleza-CE. 1996. (mimeo)

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Proposta curricular para o ensino de 2º grau: magistério.* Vitória-ES. 1988. (mimeo)

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul: habilitação: magistério.* Campo Grande-MS. s/data. (mimeo)

PERNAMBUCO (Estado) Secretaria de Educação e Desporto, *Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas: habilitação para o magistério do pré à 4ª série do 1º grau.* Recife-PE, 1992.

PIAUÍ (Estado). Secretaria de Educação. *Curso de formação para o magistério de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.* Terezina-PI, 1997. (mimeo)

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo de uma escola com curso de magistério.* Porto Alegre-RS, s/data. (mimeo).

_____. *Padrão referencial de currículo: documento básico.* Porto Alegre-RS. SEC. 1996.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de educação. Departamento Geral de Ensino. *Curso de formação de professores.* Rio de Janeiro-RJ, 1991.

RONDÔNIA. (Estado) Secretaria de Estado de Educação. *Proposta curricular do ensino médio - colegial.* Porto Velho-RO, 1993. (mimeo).

RORAIMA (Estado) Secretaria de Educação e do Desporto. *Listagem de conteúdos do curso de magistério: ensino médio*. Boa Vista-RR, 1997 (mimeo).

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Desporto e Conselho Estadual de Educação. *Proposta de reorganização do curso de magistério - Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental*. Florianópolis-SC, 1995 (mimeo).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Propostas curriculares de Psicologia e Psicologia da educação para os cursos de habilitação específica para o magistério*. São Paulo -SP, 1992.

_____. *Proposta curricular para o ensino de Filosofia da Educação*. São Paulo -SP, 1994.

_____. *Proposta curricular para as disciplinas: Didática/Prática de Ensino e Estágio Supervisionado* - H.E.M São Paulo -SP, 1996.

FICHA TÉCNICA

Equipe de Concepção e Elaboração do Documento

Ana Rosa Abreu
Maria Inês Laranjeira
Neide Nogueira
Rosaura Soligo

Consultores

Alain Gavard, do IUFM de Créteil/França; Ana Teberosky, da Universidade de Barcelona/Espanha, Antonio Nóvoa, da Universidade de Lisboa/Portugal; Beatriz Cardoso, da USP; Celestino Alves da Silva Júnior, da UNESP de Marília; Célio Cunha, da UNESCO; César Coll, da Universidade de Barcelona/Espanha; Délia Lerner, da Universidade de Buenos Aires/Argentina, Dulce Borges, da UNESCO; Ilma Passos Alencastro Veiga, da Universidade de Brasília; Isabel Alarcão, da Universidade de Aveiros/Portugal; José Carlos Libâneo, da Universidade Católica de Goiás; José Cerchi Fusari, da USP; Luiz Carlos Menezes, da USP; Miguel Arroyo, da Universidade Federal de Minas Gerais; Philippe Perrenoud, da Universidade de Genebra/Suíça; Regina Scarpa, da Universidade de São Paulo; Renato Hilário, da Universidade de Brasília; Rosa María Torres, da Fundação Kellogg; Selma Garrido Pimenta, da USP; Telma Weisz, da USP; Vera Mazagão, da Ação Educativa-SP.

Especialistas que emitiram parecer

Adriana G. F. Chaves, Alda de Jesus Oliveira, Alda Ferreira Junqueira Marim, Andréa Antolini Grijó, Angela Del Carmem de Kleiman, Anne Marie Chartier, Aparecida Bueno Nogueira, Artur Gomes de Moraes, Beatrice Avalos, Bernardete Angelina Gatti, Carmem Maria Craidy, Cecília Maria Goulart Pacheco, Cléia Maria da Luz Rivero, Corina Lúcia Costa Ramos, Cristiano Amaral G. Di Giorgi, Delma Faria Shimamoto, Dione Lucchesi de Carvalho, Edgar Linhares Lima, Eduardo Calil de Oliveira, Eliane Greice D. Nogueira, Eloísa Acires Candal Rocha, Elvira Coelho Hoffmann, Emília Maria B. C. Sanchez, Enicéia Gonçalves Mendes, Erenice Natalia S. de Carvalho, Euclides Redin, Eunice Duran, Euzi Rodrigues Moraes, Fernando Becker, Fernando Gil Villa, Gerard Perrot, Ghisleine Trigo Silveira, Gilberta Sampaio de Martins Januzzi, Isabel de Oliveira e Silva, Ivani Catarina Arantes Fazenda, Jane Paiva, Josett Jolibert, Lair Levi Buarque, Léa Vargas Tiriba, Leila de Macedo Velera Blanco, Lino de Macedo, Lúcia de Araújo Ramos Martins, Lúcia Maria Lins B. Rego, Manoel Severo de Farias, Maria Cristina Davini, Maria da Graça Souza Horn, Maria Inês G. Marcondes de Souza, Maria Isabel L. A. S. Tavares, Maria Regina Martins Cabral, Maria Salete Fábio Aranha, Maria Stela Santos Gracioni, Maria Tasca, Maria Umbelina C. Salgado, Marília Claret G. Duran, Marli André, Marta Kohl de Oliveira,

Mônique Deheinzelin, Nilda Guimarães Alves, Nilda Teves Ferreira, Paulo Speller, Raquel dos Santos Souza Lima, Regina Sodré, Romeu Kazimi Sassaki, Rosana Aparecida Dutoit, Rosângela Moreira Veliago, Roseli Cecília R. de C. Baumel, Roseli Fischmann, Silva Maria Manfredi, Tárcia Regina da Silveira Dias, Terezinha Nunes, Timothy Deris Ireland, Vera Lúcia Queiroga Barreto, Vital de Didonet, Yoshie Ussami Ferrari Leite, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

Instituições que emitiram parecer

Ação Educativa-SP; Associação Cultural e Educacional da Bahia - Faculdade de Educação; Avante - Qualidade de Vida e Educação; Centro de Educação; Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual do Maranhão; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação - CENPEC; Centro Pastoral; Educacional e Assistencial "Dom Carlos" (CPEA); Comitê Assessor Nacional do Projeto Pró-Leitura SEF/MEC; Comitê Assessor Nacional do Projeto Pró-Matemática SEF/MEC; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena - SEF/MEC; Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem/LITTERIS; Multivias - Serviços de Desenvolvimento Profissional; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Conselhos Estaduais de Educação do Acre; Amazonas; Bahia; Maranhão; Mato Grosso; Minas Gerais; Paraíba; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio Grande do Sul; Santa Catarina; São Paulo; UNDIME Estadual do Rio de Janeiro; UNDIME Estadual de São Paulo; UNDIME Estadual de Minas Gerais; Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul - FAMURGS; Secretarias de Estado da Educação de Goiás; Mato Grosso do Sul; Mato Grosso; Minas Gerais; Rondônia; Roraima; Santa Catarina; São Paulo; Maranhão; Pará; Paraná; Piauí; Rio de Janeiro; Secretarias Municipais de Educação de Betim/MG; Campo Grande/MS; Cascavel/PR; Curitiba/PR; João Pessoa/PB; Porto Alegre/RS; Recife/PE; Rio de Janeiro/RJ; Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras; Fundação Universidade do Rio de Grande/RS; Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Faculdade de Educação; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Universidade Católica de Brasília/Faculdade de Educação; Universidade Católica de Pernambuco/Departamento de Educação; Universidade Estadual Paulista/Pró-Reitoria de Graduação/Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília; Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação/Escola de Comunicação e Artes - ECA/Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior - NUPES; Universidade do Amazonas/Faculdade de Educação; Universidade de Ijuí/Departamento de Pedagogia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Centro de Educação e Humanidades/Faculdade de Educação; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Universidade Estadual do Maranhão/Centro de Educação; Ciências Exatas e Naturais; Universidade do Oeste Paulista; Universidade Estadual da Paraíba/Departamento de Educação; Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação/Centro de Estudos de Alfabetização e Leitura -

CEALE; Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação; Universidade Federal do Acre/Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização; Departamento de Educação; Universidade Federal do Ceará/Faculdade de Educação; Universidade Federal do Mato Grosso; Universidade Gama Filho/Instituto de Educação e Letras.

Participantes dos Seminários Regionais

Representantes das Secretarias Estaduais de Educação, das Secretarias Municipais de Educação, dos Conselhos Estaduais de Educação, dos Sindicatos Estaduais de Professores/Profissionais da Educação e das Delegacias Regionais do MEC.

Agradecimentos

Coordenação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série, Coordenação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª série, Coordenação do Referencial Nacional de Educação Infantil, Coordenação do Referencial Nacional de Educação Indígena, Representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, da Secretaria de Ensino Superior - SESU, da Secretaria de Educação a Distância e da Secretaria de Educação Especial - SEESP, Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação - ANFOPE, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE, Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação - CNTE, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Professores e alunos da Escola Cooperativa da Cidade de São Paulo, Ana Cristina Aloia Ronconi, Ana Maria Araújo, Anna Maria Lamberti, Ani Siro, Aparecida Costa Soligo, Aparecida Maria Gama, Diana Grunfeld, Guiomar Namo de Melo, Hércules Abraão de Aráujo, Márcia Ferreira, Rosângela Veliago, Ruy Leite Beger Filho, Walter Takemoto.

Revisão

Ana Maria Viana Freire.

PARMA
Impresso nas oficinas da
EDITORA PARMA LTDA.
Telefone: (011) 6462-4000
Av.Antonio Bardella, 280
Guarulhos – São Paulo – Brasil
Com filmes fornecidos pelo editor

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo