

CIBEC/INEP



B0025447

REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES POLIVALENTES

PROPOSTAS PARA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E INSTITUCIONAL

(versão agosto de 1998)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
Departamento de Política da Educação Fundamental
Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas

3
re

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Equipe de Concepção e Elaboração do Documento

Ana Rosa Abreu Maria

Inês Laranjeira Neide

Nogueira Rosaura

Soligo

Contribuíram para esta proposta

Alain Gavard, da IUFM de Créteil/França

Antônio Nóvoa, da Universidade de Lisboa./Portugal

Ana Teberosky, da Universidade de Barcelona/Espanha

Anne-Marie Chartier, da IUFM de Versailles/França

Beatriz Cardoso, da Universidade de São Paulo

Celestino Alves da Silva

Célio da Cunha, da Unesco/Brasil

César Coll, da Universidade de Barcelona/Espanha

Delia Lerner, da Universidade Buenos Aires/Argentina

Dulce Borges, da Unesco/Brasil

Uma Passos Alencastro Veiga, da Universidade de Brasília

José Carlos Libâneo, da Universidade Católica de Goiás

José Cerchi Fusari, da Universidade de São Paulo

Luiz Carlos Menezes, da Universidade de São Paulo

Marli André, da Universidade de São Paulo

Miguel Arroio

Regina Scarpa, da Universidade de São Paulo

Selma Garrido Pimenta, da PUC-SP

Telma Weisz, da Universidade de São Paulo

Vera Mazagão, da Ação Educativa-SP

membros de setores do MEC: INEP, SEED, SEESP, SENTEC e SESU.

e instituições e especialistas vinculados à área de formação de professores

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

PARTE I - O papel profissional dos professores: tendências atuais

1. A educação escolar e a formação de professores no contexto atual
2. O perfil profissional de professor
3. Situação atual da formação de professores no Brasil
 - 3.1. Nível Médio
 - 3.2. Nível Superior
 - 3.3. Níveis de formação dos professores brasileiros
 - 3.4. Medidas determinadas pela legislação
4. Tendências da formação profissional de professores

PARTE II - Repensando a atuação profissional e a formação de professores

1. O professor como profissional da cultura e da cidadania
2. A natureza da atuação de professor
 - 2.1. Complexidade e singularidade
 - 2.2. O professor como profissional reflexivo
 - 2.3. A formação de professores e a construção de competências profissionais
3. Formação e desenvolvimento profissional permanente
 - 3.1. Formação Inicial
 - O professor iniciante
 - 3.2. Formação para titulação em serviço
 - 3.3. Formação continuada
4. Formação a distância
5. Formação de formadores de professores

PARTE III - Orientações para a organização de currículos e programas de formação

1. Funções do professor
2. Objetivos gerais da formação de professores polivalentes

3. Conhecimento profissional do professor
 - 3.1. Conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos
 - 3.2. Conhecimento para a atuação pedagógica
 - 3.3. Conhecimento sobre as dimensões culturais, sociais e políticas na Educação
 - 3.4. Conhecimento da cultura geral e profissional
 - 3.5. Conhecimento experiencial contextualizado
4. Metodologia da formação de professores
 - O professor é sujeito ativo e singular no seu processo de formação
 - Tematização da prática
 - Processualidade na ação-reflexão-ação
 - Interação com a realidade
 - Aprendizagem como processo de construção coletiva
5. Organização curricular e de programas de formação
6. Organização da instituição formadora
7. Avaliação
 - Avaliação do sistema
 - Avaliação do processo de formação
 - Avaliação do aluno da formação
 - A formação em avaliação

PARTE IV - Critérios para organização curricular e de programas de formação de professores polivalentes

4

1. Formação Inicial: critérios gerais para a organização curricular e institucional
2. Formação Continuada: critérios para organização de programas
3. Formadores de Professores: critérios para atuação dos
4. Educação a Distância: critérios para organização
5. Titulação em Serviço: critérios para organização
6. Sugestões de critérios para atuação das secretarias de educação

PARTE VI - Desenvolvimento profissional e progressão na carreira

ANEXOS

- I - Transformações no papel e no perfil profissional dos professores: razões e conseqüências
- II - Características da formação atual de professores em nível médio

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS PROPOSTAS

CURRICULARES CONSULTADAS

APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas do Departamento de Política da Educação Fundamental, apresenta aos educadores brasileiros os REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, fruto da discussão de muitos profissionais da educação - equipe de elaboração, técnicos de diferentes instâncias do MEC, leitores críticos, consultores, pareceristas e educadores de todos os estados do país, presentes nos seminários regionais de discussão da versão preliminar.

A versão preliminar foi tornada pública em dezembro de 1997, momento em que se solicitou da comunidade educacional brasileira a leitura, discussão e análise crítica do texto. O primeiro semestre de 1998 foi o período de recebimento de pareceres, realização de consultorias, reuniões e seminários regionais para colher sugestões de professores, formadores e especialistas.

Este documento constitui-se de cinco partes e de dois anexos:

A PARTE I trata do papel e perfil profissional dos 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-chave que se constituem em objetivos gerais da formação de professores polivalentes e os respectivos desdobramentos em âmbitos de conhecimento profissional, formas de tratamento metodológico dos conteúdos e de avaliação.

A PARTE IV indica critérios para a organização de currículos de formação inicial, programas de formação continuada, atuação dos formadores e iniciativas de titulação em serviço e educação a distância.

A PARTE V - propõe reflexões sobre a articulação entre desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira e apresenta um quadro/proposta sobre o fluxo da formação contínua no âmbito da referida articulação.

Os dois anexos contém dados importantes que serviram de base para a análise contida na PARTE 1. No ANEXO I há um breve histórico sobre determinantes e conseqüências do papel e perfil profissional dos professores brasileiros e no ANEXO II há uma análise sobre a situação atual dos cursos de formação de professores em nível médio.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Estas considerações preliminares visam esclarecer três pontos que serviram de partida para a presente proposta: uma visão do momento histórico atual da formação de professores como transição, o papel indutor do Ministério da Educação na Formação de Professores e os pressupostos que orientaram o desenvolvimento da proposta.

Um período de transição : ampliação, melhoria e mudança

As evidências apontam que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil, não contribui suficientemente para que seus alunos se realizem como pessoas, tenham sucesso na escola e, principalmente, para que participem como cidadãos de pleno direito, num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos.

Há já algum tempo tanto os educadores quanto outros setores da sociedade vem colocando em discussão o que e para que ensinar e quem aprende na escola, a concepção de educação, de escola, de relação entre conhecimento escolar e vida - e portanto o trabalho profissional do professor. Todas apontam que a profissionalização dos professores é uma questão estratégica para intervenção na educação. Diferentes experiências tem sido feitas , diferentes instituições tem se dedicado a essa questão e produzido conhecimento sobre o assunto (Faculdades de educação e Institutos de Formação de professores, Secretarias Estaduais e Municipais, Associações de educadores, etc)

Assim, ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar, a formação de um novo profissional está se gestando, se configurando na prática pedagógica, na atuação da categoria, na demanda social, que configuram uma nova maneira de entender o papel do professor: ambas se determinam mutuamente.

Uma das questões a serem consideradas é o fato de que . embora não seja formalizada na lei, existe na prática dos sistemas educativos, uma separação indesejável entre a educação escolar 1^a/4^ª e a de 5^a/8^a séries e que se repete no sistema de formação de professores. É necessário (ainda que esta questão não esteja no âmbito desse documento) que as mudanças que ora se discutem caminhem na direção de uma proposta para todo o Ensino Fundamental, abrindo possibilidades para que num futuro próximo se possa vir a superar a cisão entre o "primário" e "ginásio", desde a formação de seus professores.

Um dos sentidos da transição é portanto o da transformação do modo de ver e das expectativas do trabalho que os professores realizam. Entretanto, apesar dos avanços, do empenho e das experiências há uma enorme distância - e não apenas no Brasil - entre o que fazem e sabem a maioria dos professores em exercício e as novas concepções de trabalho do professor e de escola que esses movimentos vem produzindo. Trata-se portanto não apenas de fazer melhor a formação, mas de fazê-la diferente.

Tais mudanças exigem, entre outras coisas, que os professores reconstruam suas práticas. Sabe-se que tais mudanças só ocorrem de modo processual e que é preciso "construir pontes" entre o que é a realidade das práticas de ensino e aprendizagem e o que se tem como meta. Da mesma forma que os PCN, este documento insere-se nesse movimento. Sua finalidade é a de provocar e, ao mesmo tempo, servir como orientador de transformações na formação de professores. Espera-se que gere reflexões por parte dos formadores de professores e que seja usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras como subsídio para tomadas de decisão política.

A realidade brasileira, complexa e heterogênea, não permite que a formação de professores seja compreendida como um processo linear, simples e único.

Um primeiro aspecto diz respeito à diversidade cultural característica do nosso país. Isso exige que o ensino, contemple as peculiaridades regionais e as especificidades das populações e grupos atendidos pela escola.

Um outro aspecto refere-se a oferta de formação que apresenta substanciais diferenças regionais: há lugares em que, embora não exista demanda, um número considerável de professores continua sendo habilitado sem que haja emprego no quadro do magistério; em outros lugares, ao contrário, pela ausência de profissionais habilitados, muitos professores assumem a função sem formação específica.¹

Entretanto, a atenção à desigualdade regional não pode servir para manutenção do status quo. É preciso não confundir diferença cultural (a ser valorizada) com desigualdade sócio-econômica e de acesso aos patamares considerados necessários a uma boa formação (a ser superada): a justiça busca na equidade (atenção à diferença) a igualdade de direitos.

Assim esse período de transição, tem também o sentido de desafio para enfrentar a necessidade urgente de formação e titulação em serviço dos professores leigos; a reformulação da formação

¹ MEC/SEDIAE/SEEC

em nível médio nos lugares em que durante algum tempo não for possível satisfazer a exigência de nível superior colocada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a 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 o processo de profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e de direito de todos. Nesse caso a formação de professores, desde o início, pode ocupar-se com o desenvolvimento da competência profissional, sem precisar garantir os conteúdos da escolaridade básica e o atendimento de demandas específicas da juventude - momento em que a maioria dos alunos de magistério se encontram. Essa preocupação, entretanto não pode desconsiderar que uma formação em nível superior em si não dá garantias de qualidade e que é preciso repensar a formação de professores também nesse nível.

Por outro lado, já é consenso que a formação inicial, mesmo em nível superior, não é suficiente para o desenvolvimento profissional e que é essencial a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores.

A questão maior é tornar a atuação do professor uma profissão atraente tanto do ponto de vista salarial quanto no sentido de torná-la uma profissão que envolva, que conquiste os que querem ser professores. Ser professor hoje é muitas vezes humilhante não só pelo salário mas também pelo tratamento que recebem, seja pelo poder público seja pela sociedade de uma forma geral, pautada pela concepção de que o professor é um mero técnico, que ensinar é algo simples e que depende apenas de boa vontade e treinamento. Com efeito, as características históricas da universalização da escolarização no país, as condições de atendimento educacional, a heterogeneidade regional e a imperiosidade da democratização do acesso à educação escolar - bem como a permanência na escola e finalização dos estudos - requerem não só a revisão de diretrizes e objetivos, mas também a dotação de recursos financeiros municipal, estadual e federal e assistência técnica às escolas e aos professores.

Elevar o patamar de atuação profissional dos professores exige ações em diferentes frentes, de modo articulado, das quais a formação em si é apenas uma. É preciso desencadear ações que viabilizem condições de trabalho, carreira e salário, desenvolvimento pessoal e profissional, acesso à produção atualizada de conhecimento

feita na área e ao debate da comunidade educativa, prover equipamentos e recursos didáticos de qualidade.

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 10 anos.

O papel do MEC na Formação de professores

No contexto da urgência de elevação do nível de qualidade da educação escolar, diferentes instituições e atores assumem diferentes papéis.

Do lugar de responsabilidade que ocupa, o que cabe ao MEC propor são ações e políticas que contemplem o país, algo que possa ser referência para todos, socializando discussões e catalisando ações que propiciem avanços significativos, para que mudanças aconteçam e se consolidem. Seu papel é o de articulador e indutor de políticas, uma vez que as redes de ensino são do âmbito das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, que possuem autonomia para o desenvolvimento dos seus respectivos sistemas. O MEC não é, portanto, executor direto na formação de professores. Cabe às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais a responsabilidade pela execução das políticas de formação de professores, tanto no que se refere à revisão curricular das escolas de nível médio, quanto no que se refere a instituição e desenvolvimento de programas de formação continuada. Além delas as universidades, faculdades e institutos de educação, no que se refere aos currículos de formação no nível superior.

Isso não exime o ministério de responsabilidades nem significa que suas ações não intervenham no panorama da formação, uma vez que esta está colocada em todas as políticas educacionais, não é algo à parte, nem acontece apenas em espaços isolados.

O MEC vem implementando estratégias de intervenção no sistema educacional que 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), alavancando a valorização do magistério; o Projeto Dinheiro na Escola, incentivando a autonomia das escolas e a criação de projetos educativos pela comunidade escolar; a TV Escola, possibilitando o acesso de professores dos diferentes pontos do país a conhecimentos e discussões atualizadas sobre as práticas educativas; a avaliação e a distribuição do Guia de Avaliação do Livro Didático, enfrentando 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; dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e para a Educação Indígena, levando aos professores propostas e subsídios, mobilizando-os para o seu estudo e reflexão. Todas essas ações tem caráter formativo, repercutindo na prática dos educadores. A própria discussão nacional instaurada por essas ações tem feito com que os professores e toda a comunidade educativa reflita, busque e se proponha a novas ações; e, por outro lado, não se discute o valor formativo da participação nesse debate.

Com essa concepção, o presente referencial tematiza a formação de educadores na sua especificidade (cursos de formação inicial e programas de formação continuada), sem perder de vista sua necessária articulação com as demais dimensões da realidade educativa.

Ao divulgá-lo, a Secretaria do Ensino Fundamental, dirige-se às Secretarias de Educação - responsáveis por políticas de formação nos estados e municípios e às agências formadoras - que têm responsabilidade política com a formação e com a educação de modo geral.

No seu processo de elaboração esse documento foi analisado e discutido por um grande número de educadores² para que se chegasse a diretrizes comuns que possam orientar o ministério na sua política para o país. •

Por outro lado, um documento desta natureza não pode nem deve definir as ações concretas - que necessitam adequação às realidades locais. As decisões sobre a dinâmica das interações sociais nas instituições e nas salas de aula, a tradução local de conteúdos

² Este documento, em sua versão preliminar recebeu a contribuição de XXX Pareceristas, profissionais em atuação na formação de educadores e instituições formadoras, e foi discutido em XXX Encontros entre educadores de todo o país.

universais, a significância social dos conteúdos, o desenvolvimento das propostas metodológicas e as práticas específicas de avaliação, são tarefas próprias das equipes responsáveis por sistemas de formação inicial e continuada.

Este documento reflete discussões atuais que estão permeando o debate nacional e internacional em um momento de gestação de um novo perfil profissional de professor. É portanto uma referência para a transição em relação a qual os atores podem se posicionar promover discussões, reformulações e criação de novas experiências, nas suas diferentes realidades, possibilidades e especificidades.

Pressupostos do Referencial para a formação de professores

Este documento têm como ponto de partida uma visão crítica do sistema educativo - e em especial do modo como promove a formação de professores - das práticas tradicionais de formação e da organização institucional que lhe corresponde. Como sempre ocorre, esta visão traz em si uma tomada de posição que buscou-se deixar clara: a formação deve inserir-se no movimento de profissionalização do professor. A idéia chave que a orienta é a concepção de competência profissional, explicitada ao longo do texto, cuja operacionalização aponta a necessidade de mudanças em pontos estratégicos: 1) Nas práticas de formação

Intervir nas práticas exercidas no interior das instituições de formação, implica atuar em várias frentes:

- Na organização das instituições formadoras - que dá suporte aos processos de formação, condiciona as relações, viabiliza, ou não, as diferentes práticas.
- Na metodologia - que orienta os processos formativos e a concretização das concepções adotadas.
- Na definição dos conteúdos da formação - que constitui o conhecimento profissional de professor.

- Na formação dos formadores de professores - que possibilita a tematização e a investigação da formação como campo específico de estudo e de criação de conhecimento pedagógico. 2) No sistema de formação

Em relação ao sistema de formação, uma mudança significativa depende da instauração de uma efetiva articulação entre os processos de formação inicial e continuada de professores por meio da criação de dispositivos que não só a viabilize mas a torne necessária.

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 diz respeito a toda a sociedade), uma prática compartilhada que tem dimensão coletiva e pessoal e que implica simultaneamente autonomia e responsabilidade.
2. O desenvolvimento profissional permanente³ é necessidade intrínseca à sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores.
3. A atuação profissional do professor tem como eixo central a docência, mas não se resume a ela. Inclui também a participação na gestão escolar, por meio da participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educativa. Portanto, todas elas fazem parte da sua formação.
4. O trabalho do professor é simultaneamente intelectual e técnico, profissional e político. A atuação profissional de professor visa o desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas dimensões e possibilidades - e não apenas a transmissão de conhecimentos. O necessário compromisso com o sucesso escolar dos alunos exige que o professor considere as diferenças culturais, sociais e pessoais de modo a não reafirmá-las como causa de desigualdade ou exclusão. Daí a necessidade de que a formação favoreça a construção consciente e comprometida de seu papel social, a ampliação de seu universo cultural, o

³. A perspectiva 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 à distância).

conhecimento dos alunos e do contexto sócio-cultural e institucional em que atua e o domínio consistente dos conteúdos a ensinar.

5. Tal formação profissional se orienta pela concepção de competência profissional na qual a articulação teoria-prática é o eixo central. Isso exige uma postura metodológica na qual o professor seja sujeito na sua própria formação para pensar a prática, tomar decisões pedagógicas segundo suas próprias convicções, intervir criando situações que respondam aos objetivos eleitos.
6. A organização e funcionamento das instituições de formação de professores, são elementos decisivos para a construção e o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar. A perspectiva interinstitucional (de abertura e cooperação entre diferentes instituições) é de fundamental importância para sua concretização.
7. O estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as escolas de formação e as redes de escolas de ensino fundamental é um fator importante para construção da competência profissional inserida na prática real e para a produção de conhecimento e transformações necessárias no trabalho pedagógico.
8. Os projetos de desenvolvimento profissional não terão eficácia se não estiverem vinculados à condições de trabalho, avaliação, carreira e salário.

PARTE I

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 consideradas 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 alcance dessa meta.

Vivemos tempos de globalização econômica, de aprofundamento dos níveis 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 não necessárias ou pouco valorizadas até então. Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar. A escola cabe um conjunto de novas tarefas, 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-se em 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, políticas e culturais cada vez mais amplas e diversificadas - condições fundamentais para o exercício da cidadania.

O desenvolvimento de diferentes capacidades - cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal - só se torna possível através do processo de construção e reconstrução de conhecimentos, o que depende de condições de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva. O conhecimento prévio dos alunos⁴, a crença na própria capacidade, a disponibilidade para aprender, o sentimento de pertinência ao grupo de colegas e a valorização dos saberes escolares são algumas das condições subjetivas que explicam porque, a partir de um mesmo ensino, há sempre lugar para a construção de diferentes níveis de aprendizagem. Mas a aprendizagem depende, em grande medida, de como o ensino se organiza em suas diferentes dimensões, ou seja, de condições mais objetivas propriamente. As propostas didáticas devem sempre resultar do cruzamento de duas variáveis essenciais: os objetivos de ensino e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Do contrário não se garante um ensino que promova, de fato, 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 da qual escola não pode furtar-se.

Uma educação escolar que se pretende de qualidade precisa contribuir 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 garantir a possibilidade de, progressivamente, compreenderem conceitos, princípios e fenômenos complexos e de transitarem pelos diferentes campos do saber, desenvolvendo procedimentos, valores e atitudes considerados atualmente imprescindíveis para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades.

É preciso que todos aprendam a valorizar o conhecimento e os bens culturais e ter acesso a eles autonomamente; que aprendam 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 saibam saber 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 - têm direito de desenvolver com a mediação e ajuda da escola. 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 são pilares da educação nas próximas décadas, por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social democrático: *aprender a conhecer,*

⁴ O termo *aluno* está sendo utilizado neste documento para designar crianças, jovens e adultos que freqüentam as

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 base epistemológica à 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 procuram aferir os níveis de desempenho dos alunos brasileiros há anos vem indicando que a escola não tem conseguido cumprir adequadamente sua tarefa de promover as aprendizagens a que os alunos têm direito, mesmo as mais elementares. Isso requer investimentos substanciais para a transformação da dramática situação de fracasso escolar, investimentos que devem se destinar tanto à melhoria dos recursos materiais das escolas como dos recursos humanos dos quais depende a educação.

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 colocar os professores na condição de pessoalmente responsáveis pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vem 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, competência pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez 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.

escolas brasileiras.

Entretanto, a definição de diretrizes para a formação profissional dos professores é algo que não depende apenas da identificação das tarefas próprias da educação escolar - depende também da identificação do lugar que ocupa a formação de professores frente ao conjunto de fatores que 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, avaliação e revisão constante, qualidade dos recursos didáticos disponíveis, existência de biblioteca ou 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 favorece o espírito de equipe, o trabalho em colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável de autonomia profissional e as 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 permitem 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 coincide 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, com a oferta de condições reais de trabalho aos profissionais da educação possam superar o discurso - este, já consensual - e criar possibilidades reais de alteração da situação insustentável 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 é feita no "Relatório Jacques Delors" e, embora simples e óbvia, revela que o problema deve ser enfrentado com a seriedade e empenho que merece. A questão requer vontade política de fato e um entendimento suprapartidário pois, em um 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.

O perfil profissional de professor

Ao longo do tempo, o professor e sua função docente foram ganhando qualificações que, por muito tempo, remeteram diretamente a um vasto conjunto de virtudes: abnegação, sacrifício, bondade, paciência, sabedoria. Atualmente o discurso educativo se remete a outros substantivos: profissionalização, autonomia, revalorização... embora as reais deficiências dos professores no exercício profissional - e, conseqüentemente as suas causas - acabem, por assim dizer, ficando ocultas, atrás 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 pela progressiva deterioração dos salários,

diminuição do status social e precárias condições de trabalho. O tratamento que freqüentemente se dá a essa questão é de um fenômeno relativamente recente na trajetória do magistério, entretanto, a história é cheia de ilustrações que revelam o contrário: em São Paulo, no ano de 1927, por exemplo, existia 1500 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, no lugar de representar de fato uma conquista profissional das mulheres, tem se convertido em um 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 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 exigência de ingresso no magistério - que permitiu por muitos anos a condição inclusive de *leigo* - acaba sendo uma justificativa implícita para a má remuneração. Além disso, ao menos teoricamente, trata-se de um trabalho de jornada parcial e que, por ser tipicamente feminino, é tido como de salário "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 consequência, quase sempre, é a impossibilidade do investimento pessoal no desenvolvimento profissional para o exercício do magistério, o que, por sua vez, acentua uma cultura de desprofissionalização. Não é raro professores - nesse caso, de ambos os sexos e não só polivalentes - considerarem problemático ou impossível o planejamento prévio do trabalho e a participação em eventos de formação, o que é inconcebível em qualquer outra profissão.

De um modo geral, não só no Brasil mas na maioria dos países em desenvolvimento, o professor é uma pessoa de nível sócio-econômico 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. Além do que, na maior parte das vezes, é mulher e dona-de-casa. É possível afirmar ainda - a partir da observação, de depoimentos pessoais e de estudos que começam a surgir - que freqüentemente o professor é desatualizado em relação à discussão sobre a educação, a profissão e seu papel social, lê pouco⁵ e quase não escreve, tem uma enorme dependência do livro didático 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 do magistério ter status de semi-profissão será totalmente compreensível.

Evidentemente, quando se delinea o perfil de um profissional, o que se toma em conta é o conjunto de características que é comum a 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 a maioria.

conforme vão se evidenciando os níveis inaceitáveis de fracasso das aprendizagens dos^E alunos, começa a se intensificar a crítica aos professores como responsáveis pela ineficiência do sistema educacional. Entretanto, apontá-los como principais - e às vezes

⁵ 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 que se lê no país. adquirido espontaneamente, 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.

únicos - responsáveis pelos índices de insucesso escolar é revelar incapacidade de uma análise séria e global da questão. O professor não pode ser visto como "o" problema, mas como recurso humano 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 problema sério, na verdade, é outro. A sociedade produziu uma situação tal no campo da educação, que agora parece insolúvel. Percebe-se, sem muito esforço de análise, que tudo encontra-se em muito pior estado do que deveria e que isso representa uma impossibilidade da educação escolar cumprir com as finalidades que a ela estão conferidas hoje. O investimento financeiro na educação, embora necessário desde muito tempo, tornou-se agora inevitável.

Como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente⁶. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual esteve e está inserido, 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 determinantes do que foi, do que é e do que virá a ser a profissão *magistério*. Também a legislação tem a sua função como condicionante dos requisitos profissionais e da trajetória das profissões, mas no caso do magistério, dificilmente as mudanças prescritas em lei tiveram uma contrapartida imediata na realidade. O contingente de professores leigos existente hoje no país é um exemplo disso⁷.

⁶ No ANEXO I estão elencadas algumas das principais circunstâncias históricas que direta ou indiretamente interferiram no papel e conseqüentemente no perfil profissional do professor - o objetivo é oferecer alguns elementos que permitam um olhar panorâmico e não focado somente no presente.

⁷ Em relação ao descompasso entre o que determina a lei e a realidade de fato, marca da tradição brasileira, é interessante lembrar que já na Constituição Outorgada de março de 1824 estava prevista instrução primária e gratuita para todos - há mais de cento e cinquenta anos, portanto, toda criança brasileira tem direito à escola...

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. Isso requer 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 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.

Situação atual da formação de professores no Brasil

Nível Médio

Segundo os dados do Censo Escolar⁸ 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 noventa - ainda em curso - já é a que apresenta maior crescimento de matrículas no ensino médio, marcada por diminuição do atendimento de alunos pela rede particular e por aumento na rede estadual. Nesse nível de ensino, a proporção entre as duas redes modificou-se muito: no início da década de setenta, a estadual e particular eram equivalentes, no final da década de oitenta 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 para o 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 abaixo.

Tabela 1: MATRICULA 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/IN EP/SEEC/1997

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 observado o crescimento de 0,9% em 1989 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 para a Habilitação Magistério, uma vez que pesquisas desse tipo ainda não existem.

Um aspecto relevante que a comparação entre os dados do número de matrículas e do número de estabelecimentos aponta é que o aumento de matrículas na Habilitação Magistério não teve, ao contrário do que ocorreu com o ensino médio em geral, seu correspondente no que se refere ao aumento de estabelecimentos que oferecem esta Habilitação.

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

Embora não se disponha de dados conclusivos, possivelmente a não correspondência entre a elevação do total de alunos e de estabelecimentos seja resultado do movimento de 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 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 de Concluintes em 1996, 199.320. Considerando a distribuição do 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 tipo de fenômeno, pois a evasão e retenção são apenas efeito de problemas que devem ser precisamente identificados.

Nível Superior

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 particular na região sudeste - representa aproximadamente 35,1% do total nacional - e que há prevalência de matrícula de mulheres e no período noturno. Embora sejam dados que 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 desses aspectos relacionados à formação profissional de professores em nível superior não significa que se julgue necessário revertê-los completamente, mas sim que é necessário combater o caráter a menor dado às profissões tidas como femininas e o aligeiramento característico dos cursos oferecidos no período noturno: 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

Níveis de formação dos professores brasileiros

No ensino fundamental, o número de funções docentes⁹ em 1997 é da ordem de 1.413.607, havendo crescido 9.1% em relação a 1991. Desse total, 56,1% atuam de 1^ª à 4^a

⁹ Neste item não se faz uso de dados sobre *professores* pois o MEC não dispõe de dados relacionados a *professores*, mas a *funções docentes* - **um mesmo professor pode desempenhar uma ou mais funções docentes.**

série. Os dados de 1996 revelam que houve uma melhoria no nível de formação desses professores: 44% do total dos professores têm nível superior e 47% têm nível médio, restando apenas 4% com 1^o grau completo e 5% (cerca de 64 mil) com 1- grau incompleto, situação mais favorável que a de 1991 quando os professores com 3- grau completo eram 41% do total, 48% com 2^o grau completo, 5% com 1^o grau completo e 6% com 1^o grau incompleto. O crescimento percentual do número de professores com 3^o grau completo 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 exige considerar as diferenças de escolarização de cada grupo, 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.

A existência de um total de 225.573 professores sem habilitação para o exercício profissional, além de representar uma situação dramática, indica a necessidade de 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 em nível superior - 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.

NÍVEL DE ENSINO	FUNDAMENTAL		MÉDIO		SUPERIOR							
	TOTAL	INCOMPLETO	COMPLETO	MAGISTÉRIO	OUTRA FORMAÇÃO	SEM LICENCIATURA						
						COM LICENCIATURA	COM MAGISTÉRIO	SEM MAGISTÉRIO				
BRASIL												
PRÉ-ESCOLAR	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 SÉRIE	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

Nota: 1- o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade e em mais de um estabelecimento

Medidas determinadas pela legislação

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

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 não apenas da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, mas também da educação especial e da educação de jovens e adultos, de modo a responder às diversas demandas sociais e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

O art. 87, § 4º da Lei, prevê um prazo máximo de dez anos para a admissão exclusivamente de professores habilitados em curso de nível superior ou formados em serviço. A formação do magistério, quando em nível médio, está inserida no ensino médio mas tem a sua especificidade, alterando o que se prescrevia na 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 considerar 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: Institutos de Educação, CEFAM e Escolas Normais.

O desenvolvimento profissional permanente desses professores, formados em nível médio, será realizado em programas de formação continuada, incluindo modalidades à distância. 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 diplomados 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.

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Em relação aos 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. 9- § 2-). Os sistemas de ensino devem criar, portanto, condições necessárias à habilitação deste contingente de professores sem a adequada formação para o exercício do magistério.

Além do que prevê legalmente e recomenda a LDB e o FUNDO, também o Plano Nacional de Educação, que é um documento produzido recentemente por setores organizados da sociedade civil brasileira, trata da questão da formação dos profissionais da educação como fundamental para uma educação de qualidade. "Nenhum sistema educacional pode considerar a perspectiva de manter ensino de qualidade, sobretudo de qualidade social, a não ser que se disponha a investir com seriedade na formação básica e continuada dos profissionais da educação e, de forma mais específica, na formação do magistério para todos os níveis e modalidades educacionais", afirma o Plano.

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 vem se tornando bandeiras 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.

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 do que, ao que tudo indica, tem também contribuído para o processo de desprofissionalização do magistério. Com o passar do tempo, e 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. Por um lado, há inúmeros indicadores de que a habilitação e a formação em serviço não garantem melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Por outro, há evidências que confirmam, sim, essa relação, embora não entendida como uma relação mecânica e diretamente proporcional.

Sem desconsiderar as limitações que tem a formação, se tomada isoladamente, é possível afirmar que, de um modo geral, em qualquer campo de atuação, profissionais com boa formação alcançam melhores resultados do que profissionais com formação ruim. A questão, então, seria o tipo de formação a que tiveram acesso os professores: ter ou não habilitação e oportunidades de formação em serviço não parece ser propriamente o ponto. Tudo leva a crer que o que conta é a qualidade da formação de que dispõem¹⁰.

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 à práticas

¹⁰ Fenômeno similar ocorre em relação à leitura e escrita: o fato de se ter 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 diante 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 a que se destinam.

compensatórias de formação em serviço; heterogeneidade muito grande na oferta e qualidade de formação continuada; descontinuidade das ações de formação continuada...

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 - o que, de um modo geral, não responde a necessidades colocadas pela prática pedagógica dos professores, tampouco se constitui em um 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, 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 na formação e a dificuldade para 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 do mesmo status dos demais.

As vantagens e as críticas apontadas neste documento não se aplicam, assim, à formação inicial e continuada como tal, mas ao modelo no qual acontecem esses processos de ensino e aprendizagem de professores. Algumas das características desse modelo, que foi se tornando tradicional" são as seguintes:

- * 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;

" Esta caracterização baseia-se parcialmente na que faz Rosa Maria Torres no documento "Professionalizacion ou Exclusion: los educadores frente a la realidad actual y os desafios futuros"71997.

- * ignora-se as condições reais e os pontos de partida dos professores¹² - suas motivações, interesses, necessidades, conhecimentos prévios, experiências e opiniões, quando estes deveriam servir como ingredientes do planejamento das ações de formação;
- * as práticas inspiram-se em uma 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 sobre sua prática e com autonomia para a tomada de decisões;
- * não há articulação entre conteúdo e método, entre saber geral e saber pedagógico: assim perde-se a oportunidade preciosa de abordar de forma indissociada os 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 tem 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;

¹²*Professôres*, neste conjunto de itens, significa também *futuros professores*, ou seja. alunos dos cursos de formação inicial.

- * 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 (no 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...
- * prioriza-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 comunicação para "trazer a prática" à discussão, atividades de simulação de situações-problema etc;
- * 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 deste modo a complexidade e a enorme responsabilidade de educar crianças pequenas e a relevância da educação nos primeiros anos de vida;
- * 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.

E, em relação especificamente à formação continuada:

- * cada nova política, projeto ou programa parte da "estaca zero", desconsiderando-se a experiência e o conhecimento já acumulados;
- * não são consideradas outras dimensões do exercício profissional como contexto institucional onde 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, não estimulando os aspectos positivos e não ressaltando 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 e 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 tornando-se tradicional ao longo do tempo não implica desconsiderar que há experiências que subvertem-no 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, cada vez mais, vão se afirmando como possibilidades generalizáveis. Entretanto, o quadro que aqui se delinea enfoca, propositadamente, os aspectos negativos, já que o desafio é encontrar soluções para eles - as iniciativas bem sucedidas estão circunscritas ainda à condição de exceção à regra: são pontuais e, de certa forma, restritas.

As iniciativas, quaisquer que sejam, não são desvinculadas de seus contextos. A formação inicial e continuada que hoje se desenvolve é fruto da história que as produziu. A predominância 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, sem dúvida, determinou o modelo de formação inicial e continuada predominante no país. Os sucessivos anos de tecnicismo e o status conquistado pelo livro didático na educação escolar - 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 tecnicismo -, 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.

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 não passarem, também os formadores, 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 intensificarem as iniciativas de formação em serviço que, nessas condições, assumem um caráter compensatório. A constatação, por sua vez, da inadequação da formação dos formadores dos próprios sistemas demandou um tipo de "terceirização" a medida que se passou a contratar serviços profissionais de fora da rede. E hoje a constatação que se faz é de que esse tipo de parceria nem sempre produz bons resultados, pois as secretarias de educação muitas vezes perdem o controle sobre esse tipo de trabalho 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 vem se convertendo em uma tradição, visto que já acontece há muito tempo, e 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 investidos nesse sentido 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, são geradoras de 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 são planejados e realizados os cursos 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, acabando por se priorizar a alternativa dos grandes eventos pontuais, cujo efeito é bastante relativo e discutível. Se, por um lado, eles cumprem com 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 se constituírem de fato em formadores de professores - que tem levado

muitas secretarias de educação a buscarem profissionais de fora da região para realizarem 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 referem-se às ações de formação em si mesmas. Nesse caso, os problemas avolumam-se, especialmente considerando as modalidades convencionais de formação com elevado número de participantes, como palestras, seminários e grandes cursos concentrados. Nessas circunstâncias há, em geral, ênfase muito grande na transmissão de informação teórica: não existe uma cultura de tematização da prática pedagógica dos professores no trabalho de formação e, por muito tempo, acreditou-se, inclusive, que a competência de promover uma mediação didática de qualidade decorreria "naturalmente" do conhecimento teórico sobre os conteúdos e sobre a 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, saem os professores considerando tudo muito teórico e os formadores dizendo que os professores vieram a procura de "receitas".

E, às vezes, para subverter esse tipo de 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, do contrário não conquistarão a competência que permite a todo profissional estudar e documentar o seu trabalho com autonomia.

A esse conjunto de questões, agregue-se a falta de condições institucionais das escolas para encaminhar e consolidar as mudanças que se tornam necessárias como resultados dos processos de formação continuada e se terá algumas das respostas para o problema da discrepância entre volume de recursos investidos e melhor qualidade do ensino' e da aprendizagem escolar.

As evidências têm demonstrado - e o bom senso sempre recomenda - 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 do que, 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 propriamente, o que se verifica hoje é a constituição de uma tendência¹³ no sentido de:

- * promover as transformações necessárias nas instituições responsáveis por formar professores para que o processo de formação aconteça em um 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 único de formação permanente que inclua formação inicial e continuada;
- * repensar as modalidades organizativas e administrativas nas quais a formação acontece;
- * redimensionar as prioridades na dotação de recursos na área educacional;
- * transformar radicalmente 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;

¹³ As medidas aqui relacionadas baseiam-se parcialmente na síntese feita por Rosa Maria Torres no documento "Formacion docente: clave de la reforma educativa" 1995.

- * 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. Sabe-se muito pouco a respeito e, quando é assim, 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.

PARTE II

Repensando a Atuação Profissional e a Formação de Professores

1. O professor como profissional da cultura e da cidadania

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 PCN 1/8' séries, assim como dos Referenciais para a Educação Infantil, "Currículo para educação de jovens e adultos" são o primeiro passo da SEF, nessa direção. As concepções que os orientam, bem como a discussão que a comunidade educativa vem desenvolvendo sobre elas, são orientadoras do que se espera da formação de educadores.

Estes referenciais curriculares foram orientada pela idéia de compromisso da educação escolar com o movimento social de avanço da democracia no que se refere aquilo que a escola pode contribuir para a cidadania. E a cidadania, na sua historicidade, é um processo aberto e permanente de transformações sociais, não um estado fixo que se resolve ao ser atingido. Democracia é, então, entendida em seu sentido mais amplo, como *"...uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais... "*, que abrange toda a vida coletiva, social e política e tem uma dimensão pessoal.

Na verdade essas duas dimensões não se opõem, não se excluem nem se separam. 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, não há exercício político sem implicação pessoal.

Essa perspectiva (da pessoa e do cidadão) tem muitas implicações das quais pelo menos duas tem reflexo imediato na formação de professores:

¹⁴PCN. Apresentação dos Temas Transversais. Vol. 8. p. 20

1. Implica ter como objetivo da educação escolar o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano (ética, estética,...) 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 e significa um avanço a integração feita entre ensino e cuidado que pode - e deve - ser estendido às demais etapas da escolaridade.

"A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. (...).

Além da dimensão afetiva e relacionai 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. "15

2. Por outro lado, implica também a afirmação de um determinado modo de relação com o conhecimento, com os valores, com os outros, de um modo de estar no mundo que se expressa na idéia de relações de autonomia.

Para que se desenvolva a autonomia como capacidade pessoal, necessita-se a vivência de relações sociais não autoritárias (democráticas) onde 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.

Autonomia não é portanto agir sozinho, nem liberdade sem limites, nem a possibilidade de fazer o que se quer sem ter que dar satisfação a ninguém.

^BReferencial de Educação Infantil. Vol. 1, p

"... Não existe autonomia pura, como se fosse uma capacidade absoluta de um sujeito isolado...Por isso só é possível realizá-la como processo coletivo que implica relações de poder não autoritárias." ⁶

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. A autonomia na atuação do professor é exercício de cooperação e criatividade, práticas de intervenção e transformação referidas a realidade social. Implica poder, conhecimento, sensibilidade, desejo e responsabilidade - exercidas de modo coletivo, a partir de implicação pessoal.

Os professores são educadores, profissionais cuja ação influi de modo significativo na constituição da subjetividade de seus alunos como pessoas e como cidadãos. Portanto, o professor é um cidadão que atua na educação de cidadãos e para isso precisa compreender os contextos sociais e as questões contemporâneas nas quais está envolvido, assim como estão seus alunos. Precisa também aprender a ser democrático e a educar democraticamente. Uma educação democrática exige relações de respeito mútuo, preocupação com a justiça, diálogo, possibilidade de questionamento e argumentação. Trata-se de desenvolver uma formação política do professor, cuja tradicional e lamentável ausência tem sido tão apontada por diferentes analistas da história da educação brasileira e da formação de professores em particular⁷

A afirmação dos princípios da ética democrática, a superação das discriminações de ordem étnica, cultural e sócio-econômica, a educação de jovens e adultos, estão entre os grandes desafios da sociedade brasileira, para o enfrentamento dos quais a educação

⁶ PCN. Apresentação dos Temas Transversais. Vol. 8, p. 46

⁷ livro Roseli

escolar - e portanto a formação de professores - é decisiva. Isso demanda, entre outras medidas, a constituição de uma escola inclusora que possa acolher e trabalhar com as diferenças sócio-culturais e com necessidades especiais dos alunos, de modo a contribuir para a superação do quadro de evasão e repetência reiterada que reverte no grande contingente de jovens e adultos analfabetos e desescolarizados. Para tal, formar profissionais capazes de atuar efetivamente para reverter esse quadro é condição essencial.

A formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, profissional e como cidadão. Isso se reflete nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na metodologia, na criação de diferentes tempos e espaços de participação dos professores.

Tomar decisões a respeito da vida coletiva, participar da gestão coletiva e cooperativa do trabalho, tomar decisões sobre seu próprio cotidiano escolar são aprendizagens fundamentais e que apontam a necessidade de repensar conteúdo, forma e organização da formação de professores para possibilitar que assumam sua prática social, se exercitem como agentes de mudança, aprendam a exercer o poder de intervir para transformar, a exercer a função social de professor. Construir uma proposta de formação que atenda a esses propósitos exige, antes de mais nada, conhecer e analisar a atuação profissional do professor.

2. A Natureza da Atuação dos Professores

2.1. Complexidade e singularidade

O contrato social que rege as relações professor/aluno, segundo a cultura escolar dominante, confere ao professor uma autoridade emanada da sua condição de detentor de importantes conhecimentos a serem comunicados. Essa é uma condição que, aliada à sua posição na hierarquia escolar, resulta num grande poder de influência sobre os alunos, cuja consciência é fundamental para, que possam tomar posição, refletir sobre suas ações e garantir que estas estejam permeadas por atitudes de uma ética democrática

e humana. 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.

A própria natureza da função do professor como um profissional que atua com e nas relações humanas, somando-se com a tarefa de gestor da sala de aula, coloca-o em uma situação de envolvimento pessoal nas relações que estabelece com seus alunos e com seus pares, que não são poucas nem simples. Mais precisamente na docência precisa administrar um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos os mais diversos, tanto dele próprio como entre os alunos. Além do que, considerando a importância dos alunos estabelecerem uma relação de disponibilidade e ousadia com o ato de aprender, cabe ao professor estar atento no empenho de cada um em suas aprendizagens.

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 a construção de auto-confiança, imagem positiva de si mesmos e respeito por si próprios e pelos outros. O acolhimento do professor aos alunos não pode ser confundido com proteção, com um cuidado que se expressaria em "coitado, é muito difícil para ele" mas sim com um cuidado expresso 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 ser expressa por palavras necessariamente mas por atitudes de ajuda efetiva. Não seria exagero afirmar que a qualidade das relações afetivas e dos valores que permeiam as relações sociais na escola tem papel determinante no sucesso escolar dos alunos no ensino básico.

O professor é um profissional que na sua atuação "ensina" valores, sejam eles ligados aos próprios conteúdos escolares, sejam referentes as questões sociais que permeiam toda ação educativa. Ele se posiciona em atos e incentiva atitudes, influencia as relações de respeito e a construção de auto estima dos alunos. O professor educa e cuida.

Isso tudo 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, além de muito conhecimento pedagógico. Fica claro então a dimensão subjetiva e afetiva além da racional, é essencial que sejam articuladas. O que requer uma capacidade do professor de se implicar pessoalmente em todas estas relações e saber se separar delas para poder pensar e tomar decisões profissionais.

Essa complexidade é também acentuada pelo fato de que o trabalho educacional é sempre singular e contextualizado, isto é, trata-se sempre de uma situação específica, os alunos não são sempre iguais em uma classe e em outra, assim como também os mesmos não apresentam as mesmas características em todos os momentos.

Em face a esta complexidade e às exigências que se anunciam do professor em favor das aprendizagens dos alunos pode-se dizer que o conhecimento profissional do professor é amplo e pluridimensional e determina diferentes papéis dos quais podemos destacar: é um socializador, ensina conteúdos relevantes de diferentes áreas, tem o papel de mediador de aprendizagens, de informante, de avaliador, de regulador da vida coletiva e de investigador da sua própria atuação entre outros. Para isso tudo se guia pela sua subjetividade e racionalidade para atuar em contextos singulares e complexos.

Ao mesmo tempo, no seio dessa atuação complexa há o indispensável compromisso com resultados: o professor precisa garantir que seus alunos realizem as aprendizagens esperadas de acordo com o compromisso da escola com a sociedade.

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.

No entanto, em virtude da complexidade contextual inerente ao trabalho pedagógico, é praticamente impossível ter consciência sobre tudo que é feito durante todo o tempo de aula. E com isso, a atuação do professor, de certa maneira, é determinada em grande parte, pelo que Bourdieu denomina "hábitus", uma forma de proceder pouco consciente

que possibilita reagir de forma imediata às questões do cotidiano escolar. Essa idéia de "habitus" diz respeito a uma 'criação informada', à semelhança da improvisação que se faz no jazz, como é conhecido entre os educadores, o famoso "jogo de cintura" que o professor precisa ter. Para tal se necessita grande domínio teórico, instrumental e experiencial, sem o qual seria impossível improvisar, isto é, realizar criações com o máximo de qualidade, em situações singulares. Para isso é preciso "saber ler os índices contextuais", isto é, desenvolver uma capacidade perceptiva que lhe permite tomar decisões contextualizadas e agir inteligentemente.

Resumindo, a realidade educativa em que atua é complexa, singular, mutável, frequentemente conflituosa e os problemas que apresenta não são facilmente categorizados nem sempre têm soluções a priori. O que se tem, muitas vezes, são situações problemáticas singulares e que, portanto, exigem solução particular.

Toda esta complexidade da atuação do professor apresentada até agora diz respeito mais especificamente ao seu trabalho como docente, no entanto existe ainda a sua atuação na equipe pedagógica, a sua participação no projeto educativo da escola e na comunidade educacional. Isso implica uma ação compartilhada e um trabalho coletivo dentro de sua escola e entre diferentes escolas, participação de eventos, expor seu trabalho, trocar, registrar, sistematizar, ser produtor de conhecimento. Para tanto a sua atuação demanda um trabalho coletivo, cooperativo e o diálogo com a comunidade.

Um curso ou programa de formação de professores requer um determinado tipo de preparo profissional que é muito diferente de uma formação acadêmica convencional: precisa desenvolver as diferentes competências simultaneamente, explorando a importância de cada uma e a articulação entre elas.

O êxito profissional, nesse sentido, depende da capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas, através de uma interação inteligente e criativa com a prática.

Superando o binômio teoria/prática as abordagens mais atuais avançaram para idéias como "conhecimento profissional", "competência " e "professor reflexivo". são perspectivas que não separam uma coisa da outra e que pressupõem as duas dimensões, já que o trabalho de professor, pela sua própria natureza, as integra: ele é um intelectual que pensa e reflete, planeja, executa e avalia na sua atuação.

2.2. O professor como profissional reflexivo

A literatura da área, ao buscar explicitar a natureza da atividade pedagógica para construir caminhos para a formação de professores, aponta para a existência de um *conhecimento na ação*. Este *conhecimento na ação* é aquele que, interiorizado, orienta boa parte das atividades do professor, ainda que de modo inconsciente e mecânico. É um conhecimento decorrente de "crenças", muitas vezes implícitas, que em algum momento do passado tenha sido consciente. São fundadas em teorias científicas ou espontâneas, mas também como resultado da experiência prática do exercício profissional e se expressa em um *saber fazer espontâneo*.

No entanto, o professor, envolvido na ação, é suscetível às dificuldades que encontra na sua intervenção pedagógica e precisa tomar decisões para 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. É quando confronta suas idéias, teorias, e crenças com a prática imediata, precisa estar flexível e aberto para compreender e tomar decisões afinadas com a realidade de seus alunos e da situação educativa. A este processo chama-se *reflexão na ação*.

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

Assim, ao tomar aqui as idéias de Shon, pode-se dizer que existe sempre um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor e uma reflexão durante a ação, quando é necessário tomar atitudes imediatas. Este precisa ser potencializado no processo de formação através da reflexão *a posteriori*, no sentido de compreender o conhecimento subjacente à sua ação prática para que possa ampliá-lo, transformá-lo e torná-lo alimento para novas ações.

3. 3. A formação de professores e a construção de competências profissionais

Um dos temas 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 que tem a formação como parte necessária do processo de profissionalização.

Profissionalismo⁸ exige domínio teórico-prático, compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-los e resolvê-los, autonomia e responsabilidade pelas decisões que toma e opções que faz, avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. Competência de construir e desenvolver um currículo identificar as diferentes opções e adotar a que considera melhor, elaborar coletivamente o projeto educativo e pedagógico para a escola.

Uma tal formação profissional se orienta pela concepção de **competência profissional**, segundo a qual a atuação profissional é o eixo central da organização institucional, da metodologia, da organização curricular.

A competência refere-se a capacidade de mobilizar múltiplos recursos entre os quais os saberes teóricos, profissionais e experienciais, para responder às diferentes demandas da

situações de trabalho. Apoia-se portanto no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos e referem-se a atuação em situações complexas. 19

É importante distinguir este conceito de competência profissional da concepção behaviorista. A abordagem em questão não 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 perfil do professor competente. Há muitas maneiras de ser um bom professor. E sê-lo implica um estilo próprio e um 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 igualmente desenvolver, de modo individual. O que se espera é que coletivamente se desenvolvam tais competências, de modo a preservar 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 desenvolvidas por outros educadores, sem submeter-se a um receituário, nem à mera aplicação de teorias ou de um repertório de ações previa e externamente programada por outros. O desenvolvimento da competência profissional permite ao professor uma relação de autonomia com o trabalho, criar 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.

¹⁹ Competência segundo Perrenoud

As diferentes situações de trabalho demandam uma ou mais competências. Portanto conforme se entende a amplitude da atuação profissional do professor, assim se elencará as situações de trabalho que a compõem e portanto o conjunto de competências necessárias. Daí a importância de 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 seu trabalho - e portanto a formação - inclui competências relacionadas à atuação do professor como um profissional intelectual que atua em situações singulares.

Para todas elas o conhecimento teórico (que as explicam e analisam criticamente) é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas (seja de que natureza for), poder usá-lo fora do contexto escolar de aprendizagem. A competência de ensinar por exemplo, exige aprender a criar boas situações didáticas e a executá-las em diferentes situações, e também aprender a refletir sobre a realidade e sobre a prática pedagógica, fazer a leitura dos contextos e a análise das práticas e de suas transformações. A produção de conhecimento pedagógico exige a competência de construir discurso sobre a prática: de sistematizar e comunicar os saberes construídos para poder compartilhá-los. Tudo isso só se aprende a fazer, fazendo.

Para isso é necessário organizar e sistematizar o trabalho de formação, com a finalidade de possibilitar o domínio prático e efetivo, constituído por meio da resolução de problemas complexos, concretos e variados, articulando, integrando os conhecimentos à situações singulares, pois os saberes ganham sentido dentro de práticas que tem dimensões culturais e sociais variadas. E isso que possibilitará inclusive confrontar os limites do conhecimento na explicação e solução das questões da realidade.

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 para a reorganização da formação de educadores de modo mais radical. Isso ocorre também porque os saberes práticos são tradicionalmente desvalorizados socialmente e, acredita-se, que uma formação de alto nível é aquela que concentra-se em formação teórica. Formados desta 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 conhecimentos sobre a prática, nem apenas refletir sobre ela, 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 intervenção pedagógica é influenciada pelo modo como o professor pensa e age nas diferentes situações da vida: as dimensões profissional e pessoal estão intimamente relacionadas em sua prática. O desenvolvimento profissional tem implicação direta no desenvolvimento da pessoa como ser cultural e político e vice-versa. Isto implica, muitas vezes, para o professor reconsiderar valores e descobrir novas possibilidades de usufruir da cultura e da participação social.

Em face as discussões anteriores fica claro que a intervenção pedagógica é algo que por ser contextualizada está sempre passível de transformações. É influenciada pelos avanços da investigação na área, do momento político e pelo modo como o professor pensa e age nas diferentes situações da vida: as dimensões profissional e pessoal estão intimamente relacionadas em sua prática. O desenvolvimento profissional tem implicação direta no desenvolvimento da pessoa como sujeito cultural e político e vice-versa. Isto implica, muitas vezes, para o professor repensar sua atuação, reconsiderar valores e descobrir novas possibilidades de usufruir da cultura e da participação social.

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

Sendo assim, o conhecimento profissional do professor necessita desenvolvimento contínuo devido a pelo menos quatro exigências:

- o incremento acelerado e as mudanças rápidas no conhecimento científico, na cultura, nas artes, nas tecnologias da comunicação; elementos básicos do currículo escolar;
- a inevitável transformação das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações de alunos em função da evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e nas formas de organização da convivência, dos modelos de produção e de distribuição de renda;
- o avanço das investigações no campo do conhecimento profissional do professor que o capacita para intervir, experimentar e refletir sobre sua própria prática e sobre o valor e pertinência dos projetos pedagógicos que desenvolve.

o próprio processo de desenvolvimento pessoal do professor que o leva a transformar suas crenças, valores, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e consequentemente com a sua profissão.

A formação continuada não é portanto algo que possa ser eventual, nem apenas um instrumento para suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, é sempre parte integrante do exercício profissional de professor e tem a mesma importância da formação inicial. Essa perspectiva leva à afirmar a necessidade de transformar o modo como se dão as duas formas básicas de formação de professores

(Formação Inicial e Formação Continuada) para criar um *sistema de desenvolvimento profissional*.

Pela própria natureza do trabalho educativo faz-se necessário que o mesmo movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimento e 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 como resultados 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 do corpo de professores, essa possibilidade tem limites. O corpo de professores demora no mínimo 20 anos para se renovar. Os novos professores dirigem-se a diferentes escolas, onde muitas vezes acabam mais por adaptar-se ao que encontram estabelecido do que atuar como elemento transformador - até como recurso para não serem rejeitados. Uma diferença extrema entre o que pensa e faz um professor recém formado e a cultura que encontra na escola onde se insere faz com que muitas vezes desista de suas convicções ou adote uma postura de descrédito na possibilidade de contribuir para sua transformação. Daí a necessidade de que formação inicial e continuada se orientem pelos mesmos objetivos e constituam um sistema integrado de desenvolvimento profissional, diminuindo essa distância. Atuando nas duas frentes de modo convergente criar-se-ão as condições de possibilidade de que tanto os novos professores quanto uma grande parte dos professores em exercício tenham perspectivas e conhecimentos comuns.

Além de garantir um processo contínuo de formação para os professores em exercício, é imprescindível que se criem dispositivos de articulação entre o trabalho da escola de formação e o trabalho das escolas do sistema de educação fundamental, como por exemplo o estágio planejado e acompanhado pelas duas instituições, a criação da figura de "professor formador" na escola que recebe o estagiário, um ano de efetivo exercício supervisionado ao final da formação inicial, apoio sistemático da escola de formação ao

professor em início de carreira, fazer na formação continuada a especialização na etapa de escolaridade (educação infantil, ensino fundamental regular ou trabalho com jovens e adultos) atendida pelo professor em exercício.

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

A formação continuada é parte das condições de trabalho profissional.

O desenvolvimento profissional permanente, exige um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário tanto que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, quanto que o professor tome para si a responsabilidade com a sua própria 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 as condições institucionais devem estar asseguradas para que a equipe de professores possa estudar, compartilhar e discutir sua prática com os colegas, apresentar seu trabalho publicamente, reunir-se com pais de alunos e demais membros da comunidade e desenvolver parcerias com outras instituições, participar do projeto educativo da escola, definindo, coletivamente, metas, prioridades, projetos curriculares, processos de avaliação, normas de convivência e temáticas de formação continuada prioridades para a utilização dos recursos disponíveis.

3.1. Formação Inicial

Ao analisar os objetivos e conteúdos da formação inicial, é necessário fazê-lo à luz das novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social que se quer da escola, quanto em função da perspectiva de profissional reflexivo.

O conjunto de saberes, atitudes, valores de que se apropriam os futuros professores constituem a competência com que os novos professores iniciam sua carreira e é também a base sobre a qual construirão e reconstruirão seus conhecimentos no decorrer do exercício da profissão. Quem inicia um curso de formação já traz consigo uma idéia pré concebida do que seja um professor, um "bom" ou "mau" aluno, influenciado pela experiência de seu processo escolar e pelas imagens sociais das práticas escolares. Por exemplo, na maioria das vezes, idealiza um aluno prototípico, sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza do trabalho de professor e que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional. Tudo indica que os cursos de formação não problematizam essa questão e, muitas vezes, acabam por reforçar os estereótipos ao tomar também como referência um aluno "padrão", idealizado.

Representações como estas e outras sobre a prática educacional são tratadas muitas vezes nos cursos de formação com a ingenuidade de quem está distante da sala de aula. Em consequência disso, muitos professores que ingressam na profissão com essas visões estereotipadas debatem-se durante muito tempo para desfazê-las. Outros não as superam nunca, realizando uma prática que acaba por contribuir com a produção do enorme contingente de excluídos da escola. Romper com estas representações, colocar o futuro professor em contato com a realidade 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 a importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica, são dimensões essenciais da base que a formação inicial deve garantir para que o formando possa ingressar na profissão.

É importante então, que a instituição de formação inicial esteja continuamente refletindo tanto sobre os conteúdos como sobre a metodologia 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

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

Mesmo com a clareza que a atividade profissional do professor só terá sucesso se ele tiver domínio de certas práticas, elas normalmente não aparecem de forma explícita nos conteúdos da formação inicial. Além disso não se promove a articulação dos componentes curriculares para possibilitar a formação prática, polivalente e complexa. O futuro professor não tem, nesses casos, a possibilidade de desenvolver, em colaboração com professores formadores que sejam profissionais polivalentes como ele deverá ser, um trabalho sistemático que articule os diferentes âmbitos de sua formação.

As escolas de magistério e de pedagogia, normalmente se responsabilizam pelas disciplinas especializadas - Psicologia, Filosofia, Didáticas Específicas entre outras - e propõem um espaço à parte para a experiência prática. Na maioria das vezes, deixam o futuro professor sozinho na tarefa de integrar e transpor tudo que aprendeu na esfera do "saber" para a esfera do "saber fazer", sem a oportunidade de experienciar a reflexão coletiva e orientada sobre a totalidade complexa da prática educativa, fazendo uso dos conhecimentos que trabalha nas diferentes áreas ou disciplinas. 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.

Para superar estas questões, o processo de formação inicial de professores necessita de uma organização curricular e institucional que dê conta de estabelecer uma ligação visceral entre a escola de formação e o sistema de ensino fundamental, constituindo um campo de atuação comum, compartilhado. Tomar as 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.

Essa articulação interinstitucional favorece outro aspecto que tem merecido pouca atenção na formação inicial que são as demais dimensões da atuação profissional de

professor além da docência o que também compromete a representação do que é ser professor, assim, a formação precisa também possibilitar que o professor desenvolva autonomia na relação com sua formação, é um adulto e que não necessita que tudo seja previamente feito e decidido pelos formadores, pode tomar decisões, fazer opções e construir percursos pessoais.

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.

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

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

Nestes primeiros anos de carreira são assumidas e consolidadas a maior parte das pautas da cultura profissional dos professores e esta 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 inicia a sua tarefa profissional com a tendência a

solucionar as situações problemáticas através da observação e imitação dos profissionais mais próximos dele. Influencia-o, 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.

Dessa forma, o professor passa do conhecimento proposicional, teórico, intuitivo, experiencial de sua vida como aluno e dos estágios realizados na sua formação inicial, para a construção de um conhecimento espontâneo, não sistematizado, que vai se constituindo como conhecimento automatizado sem uma reflexão organizada sobre suas diferentes implicações.

Em tese, os professores iniciantes, justamente por não terem ainda "cristalizado" uma prática poderiam perceber aspectos incoerentes, questionar atitudes e regras de funcionamento que jamais seriam vistas ou observadas pelo professor que está imerso em sua prática. Entretanto não é isso que acontece na maioria das vezes. O professor iniciante corre o risco de perpetuar uma determinada prática sem refletir sobre ela, o que obstaculiza a capacidade de inovação que deve acompanhar um processo de integração profissional. Isso reforça a perspectiva de uma adaptação alienante e a reprodução de uma determinada cultura profissional. Quando essa iniciação se produz de forma solitária e não refletida acaba por desenvolver experiências tão negativas que muitas vezes levam ao abandono da profissão ou a um desencanto que, aliado a desvalorização social e aos péssimos salários, faz com que muitos só se mantenham na profissão por falta de opções melhores.

Para esse processo de ingresso do professor na sua atividade profissional, é necessário um cuidado especial. O professor iniciante precisa ter consciência desse seu momento de "aprendiz crítico" e os professores experientes e os formadores precisam ouvi-los atentamente para contribuir com seu processo de crescimento profissional e serem permeáveis aos questionamentos que estes possam vir a fazer. As estratégias de trabalho com estes professores, para que possam ser sistematizadas necessitam do reconhecimento de sua importância e da institucionalização de um trabalho organizado

com este fim, que pode incluir, entre outros, a supervisão com professores experientes e com formadores, intercâmbio de experiências e documentação do trabalho. •

O professor pode ser considerado experiente depois de um período de construção de um repertório de procedimentos e atitudes que contribua para a tomada de decisões no dia a dia e de apropriação de instrumentos que facilitem o tratamento integral da tarefa educativa, isto é, que tenha exercido e consolidado algumas competências práticas básicas e essenciais para o domínio da situação educacional e para continuar se desenvolvendo como profissional.

3.3. Formação para titulação em serviço

Os programas desenvolvidos com a finalidade de titular professores em exercício está situado entre a formação inicial e a formação continuada. Ao mesmo tempo que o professor já está exercendo profissionalmente suas atividades, existe a necessidade de uma formação que ofereça condições e um currículo que permita a estes professores atingir o mesmo patamar e a mesma amplitude do conhecimento profissional estabelecido pela formação inicial. Não se pode tomar a formação para titulação em serviço como uma formação menor, mais ligeira, restrita ao nível técnico e às questões imediatas da docência. O mesmo que se propõe para a formação inicial tanto no que se refere à metodologia, quanto aos conteúdos (ver adiante os âmbitos de conhecimento profissional do professor) deve estar presente nesse tipo de formação, de modo que 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 consideradas básicas e essenciais do nível médio. Na titulação em nível superior também é necessário que sejam trabalhados os conhecimentos profissionais em um nível de profundidade diferenciado para que de fato traga um ganho diferenciado na sua possibilidade de compreender e atuar na sua profissão.

3.4. 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 todos devem ter assegurado. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se em uma 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 uma predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isto supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe.

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 interno à escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades. A formação continuada que é feita na própria escola, acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na forma de grupos de estudo, supervisão e orientação pedagógica, assessoria com 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 a ligação com as questões e demandas dos professores sobre seu trabalho.

As secretarias de educação tem papel fundamental na organização e promoção da formação continuada uma vez que são elas que possibilitam acompanhamento sistemático às equipes das escolas, orientam 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 possibilita que os programas de formação continuada sejam significativos e orientados pelas demandas das escolas e de uma análise de suas questões.

4. Formação a distância

Todas as propostas de formação de professores, mesmo as modalidades a distância, devem pautar-se pelos mesmos objetivos gerais. 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 se apoia, 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 decorrentes das características brasileiras de extensão territorial e de densidade populacional.

Quanto às dificuldades diante da extensão territorial e densidade populacional que implicam formar muitos professores e alcançá-los em comunidades distantes e muitas vezes de difícil acesso, é possível dimensionar tais fatores quando nos fixamos em alguns dados estatísticos recentes fornecidos pela fonte MEC/INEP. De acordo com o censo escolar de 1996, as funções docentes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ultrapassam o total de um milhão e setenta mil (1 070 000), o que significa, por exemplo, aproximadamente 1/3 de toda a população do Uruguai. A questão da localização dos estabelecimentos escolares também se constitui em um referencial para essa análise, de acordo com o censo escolar de 1997, das 154.633 escolas de 1ª a 4ª série 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 para a atualização do sistema educacional brasileiro.

As características e peculiaridades de cada tipo de recurso tecnológico otimizam certos procedimentos em detrimento de outros. Assim, são os objetivos da formação de professores que definem as escolhas mais adequadas de utilização destes. A tevê, por exemplo, tem atributos como a mobilidade, a rapidez e a extensão; é capaz de estimular, desafiar, emocionar e demonstrar por imagens. Com o vídeo pode-se trazer para os variados lugares práticas de sala de aula, experiências bem sucedidas e questionáveis. O manejo deste 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 procedimentos de leituras diferentes, grifar, refletir sobre partes e sobre o todo, aprofundar e integrar conceitos. Temos também a possibilidade de uso da rádio, cuja transmissão chega em lugares distantes e com equipamentos pouco custosos, que podem veicular debates, programas de atualização e até de comunicação à distância.

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

Portanto, as condições e necessidades da formação é que definem quais os recursos e seus usos mais apropriados. O fundamental é otimizar os bons usos possíveis de todos 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 necessidade, tanto diante da conquista de modernização do ensino quanto face ao atendimento às diferenças e diversidades no quadro nacional, no desafio colocado pelo cumprimento das metas prioritárias do MEC: a busca de equalização e melhoria da qualidade do ensino.

A busca de melhoria da qualidade do ensino, dentre outros fatores, se apoia na concepção de aprendizagem aqui defendida, como 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 e, assim, é também no caso da formação de professores.

O uso de tecnologias de comunicação e informação, estará, portanto, condicionado ao pressuposto de que não substitui a relação interpessoal direta, por mais interativa que seja a relação mediada pela televisão, por mais sofisticado que seja o computador e seus programas. Trabalhar junto, atuar no coletivo, 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.

Nessa perspectiva, as iniciativas presenciais devem sempre compor um espaço privilegiado nos processos de formação à distância, de forma a garantir saltos qualitativos no processo de apropriação de conhecimentos que dependem, também, da intersubjetividade. Esses momentos presenciais podem acontecer em grupos de supervisão, de estudo e nas escolas do sistema educacional em que atuam ou que farão estágios.

Em ações de formação a distância as peculiaridades que caracterizam a formação inicial, formação para titulação de professores em exercício e a formação continuada de professores, contam com professores em graus diferentes de autonomia intelectual e profissional. As experiências anteriores podem ser potencializadas para equacionar as demandas para os momentos presenciais.

É, portanto, absolutamente importante tomar em conta que o recurso da formação a distância não pode prescindir da formação presencial e que o mesmo, pode ser tanto melhor, quanto maior for o grau de autonomia intelectual e pedagógica dos professores a que se destina.

A responsabilidade das ações de formação à distância é muito grande no momento atual de transição que caracteriza a educação brasileira, onde um novo profissional está se gestando. Devem se propor contribuir efetivamente nesta perspectiva sem um aligeiramento e uma Superficialidade indesejável para tempos de investimentos na valorização dos professores. ,

5. A Formação dos formadores de professores

Como se depreende do que já foi colocado, os formadores de professores tem diferentes inserções profissionais: atuam em escolas de nível médio, em institutos superiores e universidades, nas secretarias de educação. Ainda que a discussão acumulada sobre a especificidade de seu trabalho e de sua formação esteja relativamente pouco avançada, alguns pontos são consensuais.

Os formadores precisam dominar conhecimentos relacionados tanto à própria prática de formação quanto à realidade da atuação profissional dos professores. O trabalho dos formadores referenda-se em situações educacionais distintas: por um lado, têm os seus alunos e precisam compreender os mecanismos característicos do processo de formação e dominar os conteúdos que vão ensinar; por outro, tem a realidade na qual os seus alunos vão atuar como profissionais. Precisam conhecer e dominar as questões da sala de aula e das escolas de educação básica em que os professores atuam.

A competência do formador passa fundamentalmente pela possibilidade de analisar as práticas de formação para uma constante revisão e desvelamento das crenças subjacentes às ações dos professores, de modo a intervir com sucesso no desenvolvimento de competência profissional.

Ninguém nega a importância da preparação destes profissionais formadores, para viabilizar transformações na formação de professores. A 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.

O trabalho de formação requer para os formadores um espaço de interlocução em que se possam analisar não só a própria prática de formação mas também atividades de seus

alunos como professores . No caso dos formadores que atuam nas equipes técnicas das secretarias isso representa 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 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 na escola, e o tempo destinado a isso deve estar previsto na jornada regular de trabalho.

PARTE III - ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO

As orientações contidas neste capítulo são desdobramentos das concepções explicitadas anteriormente e configuram um tipo de perfil e de formação profissional de professor. Tratam inicialmente das funções e competências profissionais-chave 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 têm consonância com o art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases, que trata das incumbências hoje atribuídas aos professores e que anunciam uma nova cultura profissional, uma vez que não se restringem exclusivamente à docência:

- * zelar pela aprendizagem de todos os alunos nas diferentes áreas de conhecimento;
- * conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas e intervir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos;
- * gerir os trabalhos da classe;
- * participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e dos conselhos escolares;
- * participar da integração da escola com as famílias e a comunidade;
- * participar da comunidade educativa e profissional.

2. Objetivos Gerais da Formação de Professores Polivalentes

Os objetivos gerais, descritos a seguir, explicitam as competências profissionais-chave que os professores polivalentes precisam desenvolver a partir do processo de

formação profissional. Esses objetivos passam a orientar todas as demais decisões curriculares e programáticas: definição dos âmbitos de conhecimento profissional, metodologias, organização curricular e avaliação. Embora as competências profissionais tenham status de objetivos gerais da formação, isso não significa que se possa construí-las, todas, individualmente e ao mesmo tempo - são de construção progressiva e, em grande medida, coletiva.

Os currículos e programas de formação, conforme os pressupostos deste documento, devem propiciar condições para que os professores polivalentes desenvolvam continuamente as seguintes competências:

1. Atuar como profissionais e cidadãos, pautando-se por princípios da ética democrática: dignidade, respeito mútuo, justiça, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade.
2. Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto em que está inserida a prática educativa bem como as relações entre o contexto social e a educação.
3. Utilizar o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das atuais temáticas sociais transversalizadas no currículo escolar, bem como as respectivas didáticas para promover uma prática educativa eficaz.
4. Organizar as situações didáticas a partir do seu conhecimento sobre os conteúdos do ensino, as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os objetivos do currículo escolar.
5. Comprometer-se com os resultados da aprendizagem de todos os alunos, compreendendo que a natureza de seu trabalho implica considerar e respeitar suas características individuais e estilos de aprendizagem, bem como as diferenças do ponto de vista sócio-econômico, cultural, étnico, de gênero e de religião.
6. Potencializar a aprendizagem dos alunos, reconhecendo as distintas formas de acessar e processar conhecimentos.

7. Compreender a forma peculiar de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente dos alunos em cada etapa de sua vida, instrumentalizando-se para uma atuação adequada às características específicas da faixa etária atendida.
8. Analisar o percurso de aprendizagem escolar dos alunos, identificar características cognitivas, detectar possibilidades e obstáculos e estabelecer metas e metodologias visando avanços no conhecimento de todos.
9. Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem para, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos.
10. Criar, planejar, realizar e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, articulando conhecimentos teóricos com a sua experiência prática.
11. Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos sabendo eleger as mais adequadas considerando a diversidade dos alunos, o conteúdo e os objetivos das atividades propostas.
12. Analisar diferentes materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações.
13. Dominar a gestão da classe e os instrumentos para a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos.
14. Desenvolver atitude investigativa em relação à prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão e sabendo analisar o efeito das ações propostas sobre os alunos, pais e colegas de forma a aprimorá-las, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões.
15. Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente.

16. Participar coletiva e cooperativamente na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática educativa além da sala de aula.
17. Comprometer-se como o próprio desenvolvimento profissional e com a ampliação do horizonte cultural, desenvolvendo atitude de disponibilidade para atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional.
18. Utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional, sempre que necessário, e participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural.

3. O conhecimento profissional do professor

Sabe-se que é absolutamente fundamental para a atuação profissional do professor os conhecimentos da escolaridade básica e que estes são de direito de todo e qualquer cidadão brasileiro. Esta afirmação neste documento é importante considerando-se que a realidade atual do sistema educacional brasileiro é marcada não só pela existência de professores leigos mas também por uma formação básica precária e muitas vezes insuficiente para sua atuação profissional. Em face a isso afirma-se que estes conhecimentos são imprescindíveis para a sua formação profissional. Trata-se de uma condição necessária e quando estes conhecimentos não estiverem garantidos devem ser incorporados pelas ações de formação. Na formação inicial de professores no nível médio pela garantia da base nacional comum, no nível superior em módulos separados, anteriores ou simultâneos a formação profissional e na formação continuada como complementação através de ações integradas com a atuação profissional.

A educação infantil, a educação especial, a das quatro primeiras séries regulares e de jovens e adultos do Ensino Fundamental têm os mesmos fundamentos gerais e as suas especificidades compõem todos os âmbitos de conhecimento da formação de professores. No caso da formação de professores para as comunidades indígenas, escolas com classes multiseriadas ou com

características especiais, as propostas aqui indicadas devem ser adequadas às suas peculiaridades. Em se tratando das escolas indígenas, é preciso considerar suas características específicas, os conhecimentos dos professores índios, as necessidades de educação bilingüe e de elaboração de materiais didáticos próprios. E em se tratando dos programas de formação a distância, há que prever formas de garantir o direito dos professores aos conteúdos que permitam o desenvolvimento das competências-chave previstas neste documento.

Feitas essas considerações, este item pretende configurar, em extensão e importância, o conhecimento profissional do professor a ser construído nos processos de formação. É um conjunto de saberes teóricos e experienciais que resulta da articulação entre os objetivos, conteúdos, metodologias e não de uma somatória de conteúdos e técnicas. É esse conhecimento que permitirá o professor compreender e assumir a dimensão de construção coletiva, processual e histórica - portanto passível de transformação. Existem muitas possibilidades de organizar e apresentar estes conhecimentos, este documento fez escolhas com as seguintes intenções:

- Servir de referência para diferentes formas de organização curricular e programas de formação explicitando os principais âmbitos de conhecimento do professor, nas suas múltiplas dimensões.
- Romper com a lógica que parte das disciplinas para definir suas contribuições à prática do professor e substituí-la por outra que parte dos conhecimentos necessários para a atuação do professor estabelecendo assim a contribuição das disciplinas e a necessidade de espaços interdisciplinares.

Assim sendo definiu-se cinco âmbitos de conhecimento com igual importância que deve m ser contemplados na formação profissional do professor: "**Conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos**", "**Conhecimento para atuação pedagógica**", "**Conhecimento da**"**Cultura geral e profissional**" e "**Conhecimentos experienciais contextualizados**". Estes âmbitos estão intimamente relacionados e não têm existência própria dentro da atuação dos professores, da mesma forma que não estão especificamente vinculados exclusivamente a umas ou outras áreas/disciplinas. O texto explicativo de cada âmbito aponta os conhecimentos relevantes e a perspectiva em que

devem ser tratados para garantir coerência com a proposta de formação anteriormente apresentada neste documento e as propostas curriculares para a educação fundamental que o MEC vem realizando. O conhecimento profissional do professor, conforme já discutido neste documento, não é apenas acadêmico, racional, feito de fatos e teorias, nem simplesmente um conhecimento prático. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequa-la estrategicamente ao contexto da situação educacional que, a cada momento se situa, sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação.

Assim, os quatro âmbitos implicam necessariamente conhecimentos experienciais, no entanto optou-se por marcar um âmbito específico de experiência contextualizada pela importância, no momento atual, de evidenciar a necessidade deste tipo de conhecimento ser objeto de ensino e aprendizagem da formação. Assim podemos ver no quadro abaixo os âmbitos e a relação entre eles.

Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos	Conhecimento Experiencial Contextualizado
Conhecimento para a atuação pedagógica	
Conhecimento sobre as dimensões culturais, sociais e políticas na educação	
Cultura geral e profissional	

3.1. Conhecimentos das crianças, adolescentes, jovens e adultos

Uma educação que tenha como objetivo o desenvolvimento de diferentes capacidades-cognitivas, afetivas, corporais, éticas, estéticas, de inserção social e interação pessoal - precisará contar com professores que conheçam as crianças, adolescentes, jovens e adultos em suas diferentes dimensões como pessoas. Seja em uma creche, em uma escola de educação infantil ou do ensino fundamental regular ou para jovens e adultos, 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 as diferentes faixas etárias que

freqüentam as escolas de educação infantil e 1^a à 4^a série em seus contextos específicos, que permitam a compreensão das características de diferentes períodos da infância, juventude e vida adulta, tanto do ponto de vista psicológico como antropológico e sociológico. Além do conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo e das peculiaridades dos portadores de necessidades especiais, é imprescindível que o professor tenha recursos para compreender características culturais que possuem os alunos - em função da idade e do grupo social a que pertencem.

Se por um lado tem-se instrumentos para compreender como pensa, sente e interage as pessoas em suas diferentes idades, sabe-se também que se mostram diferentes de acordo com sua origem social e cultural, assim como em função de suas experiências de vida pessoal e familiar. O atendimento às diversidades e a perspectiva da escola inclusora trazem grandes demandas para o professor.

É diferente uma criança que freqüenta creche desde que nasceu e uma que foi para a escola de educação infantil com quatro anos. É diferente um adulto que nunca viveu em um meio social letrado, como é o caso de muitos que vem da zona rural e um adulto que vive em uma grande cidade. É diferente uma criança que precisou trabalhar em idade de ir para a escola e aquela que tem todo conforto para estudar. É diferente o adolescente que freqüenta a igreja e aquele que participa de grupos de música. E diferente aquele que tem uma deficiência auditiva daquele que não tem.

São muitos os aspectos que precisam ser considerados para que o professor possa se relacionar com seus alunos de maneira não discriminatória e ajudar no seu desenvolvimento. Para isso é importante como intervir para que se lance nos desafios de aprender não só os conteúdos escolares mas também nos desafios de "viver" no sentido mais amplo e participar da sociedade em que vive.

Para compreender seus alunos precisa também acompanhar temas atuais em que estão envolvidos. Por exemplo: ficar horas diante da televisão, vídeo *game* ou 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. Saber sobre esses processos e se manter atualizado em relação às novas descobertas que vão sendo feitas a respeito é importantíssimo para o professor.

As relações entre professor e aluno são objeto estudo de muitos autores das diferentes correntes pedagógicas. Sabe-se de sua importância para as aprendizagens, para suscitar o interesse, para a ousadia de se lançar a novos desafios. O professor, pelo lugar que ocupa, tem enorme influência em seus alunos. A forma como os vê determina não só as relações que estabelece com eles mas também a construção da auto imagem. Um professor que não acredita que seu aluno possa aprender acaba por convencê-lo disso mesmo que não diga explicitamente nada. suas formas de agir, expressões, tom de voz entre outros, são mensagens que dizem muito aos alunos. Isso não é privilégio da relação de professor/aluno mas de todo tipo de relação humana.

3. 2. Conhecimento para a atuação pedagógica

Este âmbito integra uma série de conteúdos da maior importância para o professor, dado que sua função principal é ensinar, ou seja, garantir a aprendizagem dos alunos. Por isso, de certa forma, os conteúdos relacionados ao âmbito **Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos** são, em grande medida, instrumentais também para este. O âmbito de **Conhecimento para a atuação pedagógica**, tal como concebido neste documento, inclui três dimensões do processo de ensino: currículo escolar, didática e áreas de conhecimento.

Do ponto de vista do currículo escolar, alguns conhecimentos são imprescindíveis e, por essa razão, se constituem em conteúdos da formação profissional de professores: diferentes teorias do conhecimento; diferentes concepções de ensino e aprendizagem: fundamentos em relação a objetivo de ensino, conteúdo, metodologia e avaliação; formas de articular objetivos e conteúdos; critérios e formas de selecionar, organizar, seqüenciar e tratar didaticamente os conteúdos; possibilidades de uso de recursos didáticos; papel do livro didático; e todas as questões relacionadas ao desenvolvimento curricular propriamente. Além destes, deve ser conteúdo da formação de professores a discussão e

análise dos documentos curriculares do Ministério da Educação (Parâmetros e Referenciais Curriculares), da Secretaria de Educação do estado e município, inclusive

porque essa é uma forma de pôr em uso os saberes adquiridos sobre os fundamentos de base do currículo.

No que se refere a didática²⁰ propriamente, são muitas as questões a serem tratadas. Os conteúdos de natureza didática, que têm lugar na formação de professores, são aqueles que podem contribuir principalmente para a tarefa de tematizar o ensino como prática social, entender seu funcionamento e as variáveis que nele interferem, reconhecer a validade das propostas de intervenção e respectivas implicações na aprendizagem.

Além dos pressupostos gerais que devem estar na base das decisões curriculares da escola, há todo o conjunto de questões didáticas relacionadas a cada área específica do conhecimento. Atualmente já existe um certo consenso em relação ao fato de que, para realizar mediação didática, um professor precisa ter conhecimento sobre os processos de aprendizagem do aluno, sobre os conteúdos de ensino e sobre princípios metodológicos. No entanto, ainda que os pressupostos gerais sejam básicos para as didáticas das diferentes áreas, não são suficientes para que cada professor organize todo o trabalho apenas a partir deles. O conhecimento didático tem relação direta com o conteúdo, com o saber que se pretende comunicar: a maior parte das questões didáticas são intimamente relacionadas às características de cada área ou tipo de conteúdo e, por isso, um conhecimento profundo sobre didáticas específicas é imprescindível na 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.

Algumas questões importantes de serem estudadas na formação profissional: os conceitos de "transposição didática"²¹ e "contrato didático"²², relação entre a natureza do conteúdo

²⁰ Entendida como o estudo dos processos de comunicação do saber e das modificações que essa comunicação produz nos que fazem uso desse saber e no próprio saber.

²¹ As práticas sociais e os conhecimentos científicos e culturais que ingressam na escola para serem ensinados e aprendidos são "modelados" pela situação pedagógica em que são comunicados. A necessidade escolar de comunicar conhecimentos implica modificá-los: é inevitável, por exemplo, selecionar, priorizar e tematizar determinados aspectos e não outros: "recortar" o objeto de conhecimento definindo conteúdos e seqüenciando-os em função do tempo e dos objetivos de ensino; organizá-los segundo critérios metodológicos ou temáticos. É esse processo de inevitável modificação que tem sido chamado transposição didática. A consciência do professor a respeito das implicações disso deve leva-lo à uma preocupação constante em não descaracterizar as

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 do aluno, práticas didáticas que potencializam atitude favorável à aprendizagem, possibilidades de trabalho com interação grupai, equilíbrio entre o *possível* e o *difícil* como forma de buscar eficácia no ensino, interferência de expectativas e crenças do professor sobre a aprendizagem dos alunos e sobre os resultados obtidos, papel da intervenção pedagógica na aprendizagem, instrumentos de planejamento, de avaliação, de registro da prática e de observação dos alunos. Esses conteúdos contribuem decisivamente para a compreensão de algumas variáveis que interferem nas situações de ensino e aprendizagem das diferentes áreas e, em conseqüência, para o planejamento e desenvolvimento de práticas didáticas produtivas.

Há conteúdos relacionados a esse âmbito de conhecimento que são procedimentos que todo professor deve desenvolver, pois, além de contribuírem para seu desenvolvimento pessoal, potencializam sua ação profissional. Alguns desses procedimentos: o uso apropriado da linguagem em situações que a condição de professor exige - leituras diversificadas, fala pública e escrita para documentação do trabalho -; o domínio de recursos tecnológicos, pelo menos no nível necessário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; a análise de materiais didáticos, especialmente, livros a serem utilizados com os alunos. A construção progressiva de competências dessa natureza favorece um exercício profissional mais autônomo, o que representa uma grande conquista por parte dos professores.

práticas sociais e os conhecimentos científicos e culturais comunicados na escola além do absolutamente necessário, para que a versão social e a versão escolar sejam o mais coincidentes possível.

²² A escola - como toda instituição social - organiza-se segundo regras que lhe são próprias e que regulam, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, estabelecem direitos e deveres em relação à situação de ensino e aprendizagem e regulam os papéis e as relações interpessoais. Essas regras são determinadas pela cultura escolar que se constitui com o tempo. A consciência do professor sobre esse tipo de fenômeno é muito importante para compreensão dos papéis e relações envolvidos nas situações didáticas e, conseqüentemente, para o planejamento e realização de intervenções adequadas. Principalmente quando a proposta pedagógica rompe com o contrato convencional, esse é um tipo de conhecimento relevante pois permite ao professor renegociar as regras em função da nova realidade.

A análise de livros didáticos, por exemplo, é um exercício intelectual importantíssimo, pois implica verificar a qualidade de um objeto referendado pela cultura escolar, portador de conteúdos escolares relevantes, instrumento de trabalho. Identificar distorções conceituais, inadequações em relação à seqüência de conteúdos proposta, má qualidade das propostas didáticas - o que não é raro em muitos livros didáticos - é um tipo de procedimento intelectual bastante difícil e que precisa ser ensinado nos cursos de formação inicial e aprofundado nos programas de formação continuada.

Além desses conteúdos, este âmbito de formação profissional envolve outros, relacionados ao repertório de conhecimento para ensinar. Todo professor precisa saber muito mais do que ensina sobre o que ensina: precisa ter um domínio das áreas de conhecimento na educação infantil e 1ª à 4ª série muito superior ao conjunto de conteúdos a serem trabalhados diretamente com os alunos. Esse tipo de domínio representa, portanto, o que é preciso saber sobre língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, temas transversais e demais componentes do currículo para poder planejar, desenvolver e avaliar adequadamente as situações de aprendizagem. Isso é algo que requer do professor um conhecimento de profundidade muito maior sobre as áreas de ensino do que o nível esperado para alunos até a 4ª série e que deve estar assegurado na sua formação profissional. Trata-se de conteúdos que não são ensinados diretamente aos alunos, mas que subsidiam a prática pedagógica, pois sem eles é praticamente impossível criar situações didáticas que problematizem os conhecimentos prévios com os quais, a cada momento, as crianças, jovens e adultos se aproximam dos conteúdos escolares, desafiando-os para 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, orientação sexual, trabalho e consumo... -, embora o tratamento didático não exija uma formação de especialista em cada uma delas, é imprescindível que a formação profissional possibilite a compreensão da natureza dessas problemáticas, dos debates atuais sobre elas e das

diferentes posições que estão em jogo na sociedade, assim como o papel que pode desempenhar a educação.

Espera-se que o professor tenha consciência dos valores e concepções que transmite em suas aulas e em seu relacionamento com os alunos e outros integrantes da comunidade escolar quando trata de assuntos relacionados a essas questões. Para tanto, é necessário garantir espaço específico em sua formação para tematizá-las e aprender boas formas de abordá-las com os alunos, uma vez que, freqüentemente, além de conhecimento sobre as temáticas, é preciso que o professor reveja valores e atitudes que possui a respeito delas.

A reflexão e o domínio de conhecimentos sobre esses temas transversais ao currículo, bem como o desenvolvimento de atitudes pessoais coerentes com os princípios éticos que um tratamento didático adequado pressupõe, são fundamentais para a função educativa inerente à condição de professor tanto da educação infantil como de 1^ª à 4^a série. A forma como se aborda essas questões na escola repercute consideravelmente na formação dos alunos, tanto em relação à constituição de sua auto-estima como à possibilidade de compreensão de seu universo cultural e problemáticas de vida.

Os conteúdos relacionados a esse âmbito de conhecimento devem ser selecionados, organizados e seqüenciados, bem como receber tratamento metodológico que permita o desenvolvimento, pelo professor, de competências relacionadas ao uso de diferentes conhecimentos sobre o ensino para promover uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos.

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

Formam esse âmbito, conteúdos 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.

O professor precisa conhecer as principais questões da história do mundo e do país, da educação, dos movimentos sociais e da própria categoria: sem esse tipo de formação de base, dificilmente poderá compreender a realidade na qual está inserido do ponto de vista pessoal e profissional, uma realidade determinada historicamente. Tais conteúdos são importantes para que possa compreender a natureza social da prática educativa e para 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. *

A possibilidade de conhecer e refletir sobre a relação escola-sociedade, sobre a dinâmica social e as relações de poder que perpassam as instituições e a vida coletiva é condição para o professor dominar questões nucleares da realidade escolar: seu próprio papel, o papel do aluno e as formas de interação entre ambos; o significado sócio-político do currículo: da escola e da educação escolar, sua organização, seus sujeitos e suas práticas. São relevantes ainda as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação profissional pois possibilitam uma análise da escola enquanto instituição -sua organização, relações internas e externas, gestão e projeto educativo - e da função do professor no contexto do sistema educacional e social.

Este 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 os portadores de necessidades especiais.

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 na formação de professores pois permitem o entendimento do significado que os alunos, suas famílias e sua comunidade atribuem à escola e às aprendizagens; a adoção de uma visão pluralista de sociedade; o desenvolvimento da capacidade de compreender o "outro" - base da ética, da autonomia, da solidariedade.

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 deve assumir pelo fato de ser professor. 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: as concepções de base, objetivos, conteúdos, metodologias, formas de avaliação, recursos didáticos...

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 as 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 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...

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

3.4. Cultura Geral e Profissional

Dispor de um considerável repertório cultural hoje, além de direito dos cidadãos, é 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 a sua formação precisa comprometer-se com a ampliação de seu universo cultural. Ampliação do universo cultural, como aqui é aqui entendida inclui um amplo espectro de temáticas:

desde o contato com as diferentes produções da arte 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 e no mundo, e nas associações da categoria.

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. Os professores devem ter acesso aos originais dos autores, compreender o momento histórico em que a obra foi produzida, discutir assuntos educacionais em produções culturais de diversas ordens como cinema e música. Mas cultura não é um tipo de conhecimento, mas um conjunto de vivências. Portanto, ampliar o universo cultural dos professores significa proporcionar vivências que vão muito além do próprio currículo de formação e que se desenvolvem no dia a dia através 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.

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, etc. que possibilitem tais vivências e as ampliem para além da instituição de formação.

A ampliação do universo cultural favorece o desenvolvimento da sensibilidade, 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.

3.5. Conhecimento experiencial contextualizado

A formação de professores precisa desenvolver a capacidade de intervir em diversas situações complexas com objetividade e coerência. Tal especificidade implica uma série de conhecimentos relativos aos âmbitos anteriores mas também a conhecimentos experienciais de identificação de índices contextuais para orientar a sua atuação.

Nos cursos de formação portanto, o conhecimento deve se reportar à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações do cotidiano educativo. A prática tem então um "status" bastante diferente de um conjunto de técnicas que são aprendidas no final do curso quando se pode aplicar os conhecimentos adquiridos.

Tornar-se professor é um processo que se desenvolve com o tempo, conforme vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experienciais: observando, participando de situações didáticas de simulação e se inserindo progressivamente na prática profissional.

A importância dessas aprendizagens indica que o exercício de reflexão sobre a prática deve ser sistemático, desde o início do curso de formação inicial de professores e ao longo de todo o processo de formação continuada.

A atitude investigativa do professor, que é objetivo da formação, tem um lugar privilegiado neste espaço curricular. 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, em que a atitude de investigação/reflexão se diferencia da realizada na pesquisa acadêmica pela sua natureza e intencionalidade. A atitude investigativa dos professores é um mergulho no mundo complexo da prática pedagógica implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação contextualizada, questionando as próprias crenças, propondo e experimentando alternativas. Para isso é preciso desenvolver a competência de ler os índices contextuais, e isso só é possível quando o professor integra todos os conhecimentos para compreender a realidade em que atua. A decisão da atividade que vai propor ou o encaminhamento que vai dar para um aluno de uma classe de 1ª série depende de conhecimentos das didáticas específicas, da dinâmica do grupo, do histórico escolar ou pessoal do aluno e outros. Assim, como um professor da educação infantil precisa acionar diferentes conhecimentos para trabalhar com a sociabilidade das crianças e tomar decisões ajustadas ao contexto específico. Essa competência não depende apenas de um acúmulo de conhecimentos das diferentes áreas

de conhecimento mas da possibilidade de colocá-los em uso simultaneamente. Esse é um aprendizado essencial para o professor.

Este âmbito de conhecimento realça a articulação dos diferentes conteúdos da formação para a construção de uma perspectiva interdisciplinar da atuação do professor e coerentemente da formação também.

Ao se pensar a atuação do professor como interdisciplinar e contextualizada, fica evidente que é preciso modificar e muito as metodologias de sua formação e também inserir a tematização de algumas práticas, bastante usuais na sala de aula que entram em confronto direto com esta perspectiva. Um exemplo bastante relevante é o uso do livro didático. Embora a elaboração destes venha evoluindo para uma concepção de aluno como sujeito ativo e pensante, que precisa se defrontar com situações didáticas instigantes, pela sua própria natureza é um material organizado a priori. O livro didático é, e sempre será, absolutamente um material fundamental para a educação escolar no entanto, pode e deve ser utilizado de maneira a considerar a realidade contextual. O professor precisa considerá-lo como um material de suporte mas que não elimina outras fontes de informação, nem outras atividades, pode fazer um uso segundo a seqüência que lhe parecer melhor, propor diferentes formas de utilizá-lo pelos alunos, seja individualmente seja em grupo. Em resumo, o livro não deve substituir o planejamento, a avaliação processual, a reflexão e a atuação contextualizada.

As relações humanas que se estabelecem na situação educativa também fazem parte do contexto singular de atuação profissional. A implicação do professor como pessoa em seu trabalho nas dimensões subjetivas e racionais é determinante, e este aspecto tão importante não pode ficar a parte e deve se constituir como algo a ser trabalhado na formação.

Os conhecimentos experienciais abarca também a imprescindível a construção e uso de instrumentos que proporcionam ao professor, condições efetivas de criação e produção pedagógicas: 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 estes instrumentos são concebidos como forma de controle do trabalho do professor e são feitos por estes para

prestar contas à instituição. Praticamente todos os professores fazem planejamento no início do ano, no entanto é uma tarefa "burocrática" a mais, que não o aproxima das questões importantes com as quais se depara na sua atuação. O verdadeiro sentido destes instrumentos precisam ser retomados para que possam de fato ajudá-lo a produzir intervenções didáticas cada vez mais coerentes com as intenções educativas e com maiores possibilidades de garantir sucesso aos alunos.

4. Metodologia da Formação de Professores

As metodologias desenvolvidas sempre estão de acordo com a concepção de formação que se assume e estão bastante imbricadas nos diferentes aspectos da discussão curricular e institucional. É difícil pensar uma separada da outra. No entanto optou-se por tratá-las separadamente para dar visibilidade à perspectiva aqui apresentada.

As questões metodológicas tem papel decisivo na organização curricular e institucional uma vez que é determinante no desenvolvimento da competência profissional, pois trata-se, antes de mais nada, de construir modos de ensino que realmente tragam as práticas e a reflexão sobre elas para o lugar central da formação. Nesse sentido alguns princípios metodológicos gerais para o desenvolvimento profissional precisam ser explicitados:

a) O professor é sujeito ativo e singular no seu processo de formação

Em primeiro lugar, é imprescindível que as metodologias de formação inicial ou continuada considerem os processos pelos quais os professores se apropriam e constroem seus conhecimentos, suas características individuais, as experiências de vida e profissionais que já possuem, 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.

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. Isso significa compreender os diferentes sentidos que podem ser atribuídos, por exemplo, à experiência de trabalho

de campo: o desafio, para uns, pode ser desvendar o mundo escolar e, para outros, desfazer ou rever suas crenças sobre a natureza do trabalho pedagógico. Mesmo compartilhando experiências semelhantes, cada pessoa reage segundo suas características de personalidade, seus recursos intelectuais e afetivos e seu estilo cognitivo. Conceber a formação como um processo dinâmico e permanente, implica garantir instrumentos para identificar as diferentes necessidades do professor.

Assim, 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 superação: criar situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e, ousar agir a partir dos conhecimentos conceituais que possuem; incentivá-los a registrarem suas reflexões por escrito; ajudá-los a assumirem responsabilidade com a própria formação. É importante uma flexibilidade das ações de formação que não devem ser sempre organizadas e propostas de uma única forma, mas sim, procurando seguir as necessidades de aprendizagens do professor e das características do que se aprende.

Não se pode esquecer também que a própria natureza do trabalho do professor implica um envolvimento pessoal/ profissional que não pode ser desconsiderado pelos formadores, é um campo que precisa ser tematizado, refletido para que se explicitem as atitudes necessárias para o professor levar com sucesso a sua atuação. Assim os responsáveis pela formação precisam criar condições para que os professores e futuros professores coloquem-se, pessoalmente, nesse movimento, suscitando criatividade nos seus encaminhamentos na intervenção pedagógica, nas propostas de situações didáticas e na capacidade de regulá-las segundo seus efeitos.

b) Tematização da prática:

A tematização da prática está diretamente vinculada a concepção de professor reflexivo, implica tomar a sua atuação como objeto para a reflexão, configurando um campo de produção de conhecimento específico. O professor, pela natureza de sua atuação, ocupa

um lugar privilegiado para promover a articulação entre os objetivos educativos a que se propõe, as circunstâncias contextuais e as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. É também deste lugar que produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens.

A possibilidade do professor refletir sobre seu trabalho e elaborar propostas que promovam de fato a aprendizagem dos alunos, depende, em grande parte, dos conhecimentos teóricos que possui. Estes, aliados à experiência pessoal, permitem que construa novas possibilidades de olhar para a prática e analisa-la, podendo assim superar uma tradição na cultura escolar: a reprodução irrefletida de práticas.

A necessária articulação entre teoria e prática tem aqui um lugar privilegiado. É preciso interpretar e analisar o contexto da realidade educativa e planejar intervenções didáticas pertinentes e de qualidade. Ser um professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o "fazer", mas também o "saber fazer" e a compreensão do "para quê fazer", articulando a reflexão sobre "o que", "como", "para quê" e "quem " vai aprender, de tal forma que possa garantir aos seus alunos, o acesso à boas situações de aprendizagem.

O conhecimento e a análise de situações pedagógicas, tão necessária ao desenvolvimento de competências profissionais, não precisam ficar restritos apenas aos estágios, como é mais usual. Podem se dar também em situações simuladas, a partir de narrativas orais e escritas, de análise de produções de alunos, de situações registradas em textos ou vídeos e estudos de caso.

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 a escola de formação através das novas tecnologias de informação - como computador e vídeo - de relatos escritos de professores, de produções dos alunos.

As novas tecnologias criam condições para 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, por exemplo, pode "captar" aspectos da intervenção do professor e da tomada de decisão em situações contextualizadas que muito enriquecem a reflexão sobre as práticas de ensino, não só se apresentando como alternativas viáveis como também experiências para serem discutidas, questionadas, para se pensar as diferentes formas de agir em cada contexto e de cada professor.

Se a opção é desde o início da formação se partir de problemas contextualizados a utilização de estudos de casos construídos ou selecionados pelos formadores, obrigam os estudantes a ir buscar informações e conhecimentos pertinentes para resolver problemas, pensar as melhores opções, os encaminhamentos possíveis.

c) Processualidade entre ação/reflexão/ação

As competências profissionais do professor não são 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, com práticas de ação/reflexão/ação numa dinâmica dialética e contínua, que transforma prática e conhecimento, capacidade de ação e de reflexão.

A construção de competências se constituem em processos ativos de reflexão sobre situações concretas e contextualizadas, portanto não são aprendidas apenas com conhecimentos "sobre" mas também com a construção de conhecimentos "na" experiência, pressupõem aprender fazendo, desenvolvendo a capacidade de observação, analisando as próprias atitudes e o que as determinam.

Assim, é fundamental que os currículos e programas de formação se organizem em torno da perspectiva metodológica de ação-reflexão-ação e/ou reflexão-ação-reflexão. Sem privilégio da ação ou da reflexão, mas em uma perspectiva de professor como um intelectual que atua em situações educativas complexas.

Para tanto é necessário a criação de situações didáticas de formação centradas na atuação profissional, isto é, que facultem aos alunos o exercício efetivo de práticas profissionais (de diferentes naturezas), a análise de práticas próprias e de outros educadores, e a resolução de situações problemas complexos nas quais usem seus conhecimentos e formulem novas questões.

A perspectiva metodológica da ação/reflexão/ação para o desenvolvimento de competências renuncia a um currículo concebido como uma seqüência de ensinamentos, a favor de um programa baseado na aprendizagem por meio de problemas. Disso decorre a opção , de desde o início da formação, se trabalhar com situações problemas contextualizados construídos ou escolhidos pelos formadores, que obrigam os professores a ir buscar informações e conhecimentos pertinentes para po-los em uso e buscar encaminhamentos adequados. Trata-se de construir saberes através de "estudos de casos". Um procedimento como este na formação pretende não somente mobilizar a teoria em torno de casos singulares, mas construir saberes teóricos a partir de casos singulares. Se assim pensarmos, os estágios que contemplem posturas reflexivas, são também de aprendizado teórico.

Os cursos e avaliações propedêuticas não são favoráveis à transferência e à mobilização dos conhecimentos em situação de intervenção. Com isso se quer dizer que os cursos devem se constituir de tal forma que possibilitem aos alunos um conhecimento organizado e até mesmo linear mas que não se restrinjam a isso, pode-se introduzir a cultura tematização prática contextualizada e a importante articulação entre os cursos e espaços de supervisão para a reflexão.

As ações de formação que trouxerem sempre presente os contextos de atuação do professor através de situações contextualizadas que explicitem a complexidade de sua atuação, terão mais sucesso no desenvolvimento das competências profissionais.

d) Interação com a realidade

A realidade (educacional ou outra) não é uma totalidade estável. Por isso demanda a construção de saberes que possam servir como instrumento de análise das situações cotidianas da escola e da própria implicação na tarefa de educar, tomando a prática como

fonte produtora e validadora de conhecimentos. Não se trata de improvisação (intervenção desprovida de um projeto, de um eixo norteador de sentido, de conhecimentos que servem como pressupostos), nem da aplicação competente de um saber previamente elaborado por especialistas. É a alternância constante entre a formulação de estratégias, utilizando-se dos saberes já produzidos e a construção de novos conhecimentos, de acordo com a situação em que atua.

É fundamental que o professor aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e aos contextos sócio-culturais dos alunos. Tal conhecimento não se constrói apenas com estudos *sobre* a realidade. Demanda uma interação significativa com ela, a partir da qual possa¹ criar formas de intervenção realmente eficientes e/ou transformadoras, para o que a formação necessita estar vinculada com as possibilidades profissionais do professor e da relação que estabelece com seus alunos. Concepções e práticas já existentes não podem ser simplesmente negadas mas sim resgatadas e tomadas como referência para serem reavaliadas e recriadas.

Para tanto a *investigação* tem um papel fundamental. A postura de investigação e as formas de efetivá-la em práticas que revertam em conhecimento significativo precisam ser desenvolvidas nos processos de formação como princípio metodológico que permeia, de modo explícito, os diferentes campos do conhecimento profissional do professor. O que se toma aqui como investigação na prática dos professores não é a pesquisa acadêmica, científica. Investigação (ou pesquisa) no trabalho de professor, refere-se 'a uma atitude cotidiana de busca de compreensão, construção autônoma de interpretações da realidade, formulação de hipóteses e práticas de análise entre as quais a *Tematização e análise da prática* (conforme desenvolvida neste documento) ocupa lugar central. e) **Aprendizagem como processo de construção coletiva**

A tematização da prática se dá tanto em um plano individual quanto em um plano de produção compartilhada de conhecimento no contexto do trabalho coletivo de profissionais da educação. Compartilhar é, então, um elemento essencial e necessário

para a constituição de um campo específico de produção de conhecimento para a atuação pedagógica e será condição da criação de uma nova identidade profissional do professor. Será a consciência do seu saber específico, assumida por si e pela sociedade, que enquadrará a nova concepção profissional do professor.

A construção da maioria das competências atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares segundo as quais se organiza a maioria das escolas e exige um trabalho integrado entre os diferentes formadores, desenvolvendo uma verdadeira postura interdisciplinar. Do mesmo modo não é aprendizagem que se faça isolada, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais - o que é intrínseco à idéia de competência.

Por outro lado sabe-se que não é possível que todos os professores desenvolvam do mesmo modo e no mesmo nível todas as competências envolvidas no trabalho profissional. Disso decorre que uma das competências fundamentais a serem desenvolvidas na formação é a de trabalhar de modo coletivo e cooperativo de forma que o trabalho educativo possa ser desenvolvido pela equipe escolar que, com suas diferenças, se potencializa mutuamente na tarefa de atender as necessidades dos alunos e os desafios da comunidade educativa.

Implica também promover 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. Ao considerar-se que a produção pedagógica do professor é construída "no" e "para" o coletivo da equipe da escola, torna-se fundamental que o processo de formação implique em situações de trabalho compartilhado para que se desenvolva esta competência.

O desenvolvimento de propostas de formação que buscam a construção progressiva das competências depende, consideravelmente, da coerência entre as metodologias utilizadas na

formação e as que são propostas para a atuação profissional, sabemos dos estreitos vínculos na educação entre o que se aprende e como se aprende.

6. Organização curricular e de programas de formação

A organização e execução de ações de formação orientadas para o desenvolvimento de competências com os princípios metodológicos apresentados acima não são independentes das formas como se organizam os currículos. Os dispositivos criados na formação são mensagens tão fortes quanto a determinação de suas finalidades, não basta estar de acordo com os enunciados das competências visadas para se realizar uma prática coerente com elas.

É impossível saber exatamente qual é a melhor engenharia de formação a implementar, principalmente dentro das diferentes realidades de nosso país, dispomos entretanto, de algumas orientações que se aproximam daquilo que se busca. Para isso o desafio principal da construção de um plano de formação profissional não é o de dar lugar a todos os tipos de disciplinas, mas de implantar dispositivos de formação que permitam construir, executar e avaliar as competências eleitas.

Primeiramente é preciso superar a visão aplicacionista das teorias, quando são ministrados cursos de teorias prescritivas e de aplicação, deixando para os estágios o momento no qual se coloca estes conhecimentos em prática. Isso não significa renunciar a todo o ensino estruturado e nem mesmo relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos domínios profissionais visados. Nos currículos tradicionais a escola antecipa questões e responde a elas antes que os alunos as tenham formulado. Organizar a formação a partir de competências é fazer com que os formadores e suas disciplinas pensem e explicitem sua contribuição específica a partir das questões que estão postas pelos professores e estruturem seu trabalho em função da transferência de conhecimentos e de uma integração deles com os conhecimentos experienciais contextualizados.

A formação deve garantir chaves de leitura do real, condição para a prática reflexiva do professor. Para que essas chaves de leitura sejam de fato constituídas se torna necessário que a competência de ler os índices contextuais esteja sempre sendo trabalhada, desde o primeiro momento da formação inicial assim como na continuada.

Para dar conta de toda complexidade desta formação é necessário instituir espaços curriculares diferenciados: cursos, grupo de trabalho supervisionado, grupos de estudo e eventos.

Os cursos tem tempos limitados e um programa pré definido para alcançar seus objetivos e são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. Um curso de Psicologia do Desenvolvimento ou da História da Educação, por exemplo, cumpre com uma função importante na construção de competências profissionais do professor. Na formação inicial devem garantir os fundamentos psicológicos, sociológicos, antropológicos, políticos e históricos da educação, os conhecimentos sistematizados sobre as especificidades dos diferentes níveis de escolaridade e também sobre as inovações didáticas e tecnológicas. Da mesma forma os cursos, palestras, seminários na formação continuada, organizados pelas secretarias e ministrados pelas agencias formadoras tem papel fundamental na atualização e aprofundamento dos conhecimentos relacionados com o trabalho de professor que são chaves de leitura necessárias para a atuação contextualizada.

Os cursos, por mais que tenham uma perspectiva didática que considere o professor em formação um sujeito ativo, singular, que trabalhe com situações problemas de forma contextualizada, tematizando a prática profissional, não dá conta de, sozinhos, desenvolver as competências profissionais do professor.

Isso tudo nos leva a afirmar que os currículos e programas de formação devem contemplar além de cursos, novos e diferentes tempos e espaços. 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 preciso criar também tempos e espaços definidos para uma integração que só ocorre realmente na atuação do professor.

O professor que já assumiu sua classe pode tê-la como referência constante, mas o futuro professor é formado para atuar em uma realidade 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 de "espaços curriculares" para o desenvolvimento da competência de atuar em situações contextualizadas. Esses espaços, de forma alguma substituem a tematização da prática necessária em cada área de formação, mas é imprescindível que o futuro professor possa se ver perante situações em que precisa lançar mão de diferentes conhecimentos e experiências e que o aproximem da realidade na qual vai intervir.

Chama-se de "espaço curricular" para que não se confunda nem com uma área, nem com uma atividade paralela na formação, deve estar prioritariamente comprometido com os conhecimentos experienciais contextualizados e com a construção de instrumentos para intervenção pedagógica. Também não se pode conceber que seja o espaço reservado para a 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, é necessariamente teórica também.

Este espaço curricular deve se constituir desde o início da formação e perpetuar-se na formação continuada nas escolas do sistema educacional, coordenado pelo orientador pedagógico. É um espaço privilegiado para tomar as vivências individuais, explicitar a implicação pessoal e as diferentes formas de sentir e agir dos professores.

Esse espaço curricular inclui uma série de experiências de atuação contextualizada, entre as quais os estágios e as práticas de sala de aula dos professores, na formação continuada.

É esse espaço que possibilitará a convergência dos conhecimentos desenvolvidos nos demais espaços curriculares e sua apropriação singular, favorecendo o desenvolvimento do estilo próprio de cada professor polivalente. **5. A organização da instituição formadora**

A vida institucional é um referencial importante para a formação dos futuros professores porque aí constroi-se uma cultura profissional e uma representação de como ser um professor. Essa construção se faz não apenas através dos estudos, mas também através da vivência das relações que a organização institucional permite e incentiva.

Uma instituição voltada para a formação de professores deverá pautar sua organização interna pelo seu projeto de formação e não o contrário - ou seja, adaptar a formação a uma estrutura pré-estabelecida e alheia aos seus propósitos.

Instituições voltadas para a formação de professores têm também a possibilidade de trabalhar com a formação continuada, com a formação e qualificação de professores leigos em serviço, estabelecendo uma relação interinstitucional com as escolas do ensino fundamental.

Trata-se de pensá-las a partir da idéia de instituição formadora e promotora de cultura, um todo integrado para a qual o currículo de formação torna-se um instrumento orientador da organização e da dinâmica institucional.

É relevante para uma formação profissional consistente, prover incentivo e condições para que os professores em formação criem espaços autônomos de organização para, por exemplo, a promoção de eventos culturais e para a instituição de processos de discussão com outras instituições e/ou profissionais mais experientes ampliando a cultura pessoal e profissional, favorecendo sua crescente autonomia. Grupos de trabalho em parceria com outras instituições podem e devem ser estimulados de modo a propiciar um percurso de formação rico e diversificado.

7. Avaliação

A questão da avaliação na formação de professores inclui por um lado **a avaliação da formação** e por outro **a formação em avaliação**. A primeira, abrange a avaliação do sistema, a avaliação do processo de formação e a avaliação dos alunos da formação. A segunda diz respeito ao desenvolvimento da competência de avaliador que integra as funções dos professores.

Avaliação do sistema

Um diagnóstico "macro" precisa considerar diferentes indicadores do sistema educacional que tem reflexos do e no trabalho da escola de formação como, por exemplo, os índices de retenção, de evasão e de distorção idade/série no ensino fundamental. Também é indicador importante a relação entre os dados da oferta e da demanda locais para o

magistério. No momento atual é particularmente importante que se avalie em cada unidade da federação as nuances das reais necessidades de formação continuada e de formação inicial de professores em nível médio e em nível superior tendo em vista a melhoria da qualidade da formação, viabilizando o cumprimento das determinações da **LBD**.

Avaliação do processo de formação

A revisão e aperfeiçoamento das práticas de formação e a orientação do desenvolvimento de competências pelos futuros professores não podem prescindir de um processo de avaliação. É relevante que a avaliação das instituições de formação considere, além das questões relativas ao currículo e aos programas, as características do seu modelo de organização, a natureza da sua vinculação com os sistemas de ensino, indicadores de qualidade da atuação do seu quadro de formadores e, sempre que possível, o acompanhamento da atuação dos egressos da escola de formação.

A concretização da avaliação referencia-se no projeto educativo da instituição formadora. É a construção deste que concretiza a ação coletiva que contempla o conjunto de pontos de vista da equipe escolar sobre os seus objetivos e assegura o compromisso de cada um dos membros dessa equipe com o alcance da qualidade pretendida pelo projeto.

Uma avaliação diagnóstica permite então identificar o nível de aproximação ou distância em que se situa o processo de formação em relação a um referencial de qualidade expresso nos objetivos orientadores da formação profissional e reorientar a seleção de conteúdos, as abordagens metodológicas e os próprios indicadores para a avaliação.

A construção desse "referencial de qualidade" deve também considerar as condições reais e potenciais da formação. Um referencial que ignore os limites e possibilidades da escola de formação pode tornar-se inócuo, 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. As escolas de formação precisam discutir e desenvolver projetos educativos coerentes com as necessidades, já diagnosticadas, de transformação das práticas de formação de professores.

São igualmente importantes processos internos e externos de avaliação por permitirem a percepção de diferentes dimensões, de diferentes pontos de vista: o da própria instituição, com melhores condições de identificação das nuances locais, mas com limites quanto ao grau de objetividade interpretativa dos dados; o ponto de vista externo à instituição que, embora só possa captar em menor grau de profundidade e de detalhe o conjunto de aspectos relacionados às práticas de formação, considera parâmetros que situam a instituição em contextos mais amplos e oferece indicadores que, extrapolando a experiência local, favorecem a construção de perspectivas de superação de seus limites.

No quadro atual do país, marcado por desigualdades entre os diferentes níveis de desenvolvimento da reflexão, revisão e reestruturação das práticas de formação de professores, a constituição de referenciais externos pode contribuir com a perspectiva de propostas inovadoras.

É necessário que se proceda à definição prévia dos critérios de avaliação e que os mesmos sejam sempre compartilhados com todos os envolvidos no processo: dirigentes, formadores e professores em formação. Os critérios constituem elementos indispensáveis à escolha e construção dos instrumentos de avaliação. A escolha e construção de instrumentos de avaliação deve garantir o máximo possível de objetividade para favorecer a análise dos resultados. Essa objetividade que se busca nos processos de avaliação é resultado das expectativas de aprendizagem em relação às ações que foram desenvolvidas.

O tratamento dado aos resultados é de grande importância quando se trata de efetivar as funções da avaliação. Para cumprir uma função meramente classificatória, basta que os resultados sejam divulgados e, dessa forma, a avaliação em nada contribui para a promoção de aperfeiçoamento, uma vez que, assim, se ignora as práticas de formação, em

sua natureza, como um processo complexo. A análise e discussão dos resultados da avaliação entre todos os envolvidos é que pode conferir-lhe o caráter diagnóstico, por permitir a identificação clara das práticas: quais são consideradas adequadas e devem ser mantidas, quais são consideradas imperfeitas e devem ser modificadas, e quais devem ser extintas, se consideradas equivocadas. A utilização dos resultados da avaliação deve, portanto, ter o teor positivo da exploração de potencialidades, ao contrário do sentido negativo da denúncia de erros.

Avaliação do aluno

A avaliação dos alunos tem por objetivo a regulação e o desenvolvimento de competências, como compromisso, tanto dos avaliadores, quanto dos avaliados, e deve portanto, incluir a auto-avaliação, o conhecimento e a discussão dos critérios e a comunicação dos resultados, de forma que os alunos possam exercitar análises metacognitivas, ampliando o domínio de seus processos de aprendizagem, o que os coloca em condições de investir em sua própria formação.

A avaliação individual e a avaliação em grupo, dos futuros professores, comportam igual importância, uma vez que são dimensões equivalentes no desempenho de suas competências profissionais. As competências para o trabalho coletivo têm sido amplamente consideradas como um dos desafios a serem enfrentados na busca da concepção e desenvolvimento de projetos educativos próprios das escolas e, portanto, precisam ser incluídas entre os critérios para avaliação no processo de formação de professores.

Tendo o trabalho do professor, natureza complexa, avaliar as competências do professor em formação, é, da mesma forma, uma tarefa complexa. Os instrumentos de avaliação devem prestar-se ao diagnóstico do uso funcional e contextualizado dos conhecimentos e devem abranger propostas capazes de produzir respostas que indiquem o desenvolvimento de competências.

A formação em avaliação

É importante considerar que, além do tratamento a ser dado à avaliação enquanto conteúdo curricular da formação - incluindo a análise das práticas de avaliação correntes nas escolas de ensino fundamental (conforme já colocado nos âmbitos de conhecimento profissional de professor) -, todas as práticas de avaliação do processo e do aluno da formação devem se constituir em objeto de análise durante o curso, na condição de instrumentos formadores das competências exigidas para o avaliador

PARTE V - CRITÉRIOS PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES POLIVALENTES

Dos pressupostos contidos neste Referencial decorrem critérios para elaboração de currículos e programas de formação, conforme descrição que se segue.

FORMAÇÃO INICIAL

Crériterios gerais para a organizaçaó curricular e institucional

Os currículos devem assegurar o trabalho com conteúdos dos diferentes ámbitos de conhecimento profissional, de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais expressas como objetivos gerais nestes Referenciais - as competências-chave, exigidas pela atuação de professor em suas diferentes dimensões: a função docente, a atuação na condição de membro de uma equipe responsável pela formulação, implementação e avaliação do projeto educativo da escola e como membro de uma categoria profissional. Para orientar a formação inicial nessa tarefa formulou-se critérios relativos à: Relevância da aprendizagem experiencial, Tratamento de conteúdos, Referência no sistema de ensino, Amplitude e especificidade, Compromisso com a aprendizagem, Condições institucionais.

1. Todo currículo de formação inicial, qualquer que seja a forma e modalidade organizativa, deve garantir espaços curriculares, tempos e meios que permitam a construção dos conhecimentos experienciais necessários à atuação de professor - currículos orientados pelo desenvolvimento de competências profissionais não podem ser exclusivamente acadêmicos. A construção de conhecimentos

experienciais contextualizados também deve ser garantida, internamente, em cada uma das áreas/disciplinas do curso de formação.

2. As propostas de ensino nos cursos de formação devem se orientar pelos mesmos princípios metodológicos e didáticos que se espera que o futuro professor seja capaz de fazer uso: a metodologia utilizada na escola de formação é referencial para a atuação profissional dos futuros professores.
3. A tematização e análise da prática é um valioso instrumento metodológico e um dos mais importantes procedimentos a ser aprendido pelos futuros professores: deve ser, portanto, recurso privilegiado para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos de conhecimento profissional. Isso se aprende principalmente pela reflexão sobre a prática educativa em suas diferentes dimensões e pelo uso de procedimentos de investigação, sistematização e produção de conhecimento pedagógico: observação, análise, formulação de hipóteses, construção de propostas de intervenção e de avaliação.
4. A organização curricular deve assegurar o uso de estratégias interdisciplinares de tratamento dos conteúdos como forma de articulação de diferentes saberes, o que possibilita níveis mais avançados de compreensão dos fenômenos e processos educativos (ou a eles relacionados) e de intervenção em situações concretas.
5. Os critérios de seqüenciação curricular devem permitir aos futuros professores, ao longo da formação profissional, diferentes tipos de aproximação dos conteúdos de todos os âmbitos em diferentes níveis de amplitude, profundidade e complexidade: a abordagem em espiral é um importante recurso nesse sentido, pois permite que o mesmo conteúdo seja retomado em outros momentos com um nível de aprofundamento superior.
6. 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. Aos cursos de formação inicial em nível superior cabe oferecer também especializações que possibilitem o aprofundamento desses conhecimentos.

7. O currículo de formação inicial deve prever conteúdos obrigatórios e optativos: a existência de cursos e outras unidades curriculares optativas, simultaneamente ao trabalho básico com conteúdos obrigatórios, torna-o mais flexível, favorecendo a construção de um percurso profissional próprio por parte de cada futuro professor e tomada de decisões em relação à própria formação.
8. Todo futuro professor deve aprender, nos cursos de formação inicial, a analisar criticamente os materiais didáticos utilizados nas escolas, especialmente os livros didáticos.
9. O estágio deve acontecer desde o primeiro ano e ao longo de todo o curso de formação, pois trata-se de um recurso fundamental de inserção progressiva na profissão.
10. 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.
11. Toda escola de formação de professores deve formular e desenvolver um projeto pedagógico próprio a partir destes Referenciais - um projeto que envolva toda a equipe e possibilite trabalho coletivo e cooperativo destinado a promover uma formação de qualidade. No caso de instituições de nível médio que além de outros, oferecerem cursos de formação de professores, é necessário que o façam a partir de projeto pedagógico especificamente voltado para essa finalidade e orientado à construção de uma cultura profissional pelos futuros professores.
12. É necessário que os cursos de formação inicial ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a manejar recursos de informação e comunicação cujo domínio seja importante para a docência e para as demais dimensões da atuação profissional.
13. A avaliação deve ser componente intrínseco do processo de ensino e aprendizagem na formação de professores: deve destinar-se a verificar e compreender o desenvolvimento dos alunos na construção das competências-chave estabelecidas como objetivos da formação profissional - considerando-se as

condições oferecidas para tanto - e balizar, portanto, os ajustes necessários na intervenção dos formadores.

- 14.É fundamental estabelecer critérios de avaliação explícitos e compartilhá-los com os futuros professores: o que é objeto de avaliação representa uma referência importante para quem é avaliado, tanto para a orientação dos estudos como para a identificação dos aspectos considerados mais relevantes para a formação em cada momento do curso - isso permite que cada futuro professor vá investindo no seu processo de aprendizagem, construindo um percurso pessoal de formação.
- 15.Os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser diversificados - para o que é necessário transformar formas convencionais e criar novos instrumentos. Uma vez que avaliar as competências profissionais dos futuros professores é verificar se (e quanto) fazem uso dos conhecimentos construídos e dos recursos disponíveis para resolver situações-problema - reais ou simuladas - relacionadas de alguma forma com o exercício da profissão, a avaliação deve pautar-se por indicadores oferecidos pela participação dos futuros professores em atividades regulares do curso, pelo empenho e desempenho em atividades especialmente preparadas por solicitação dos formadores, pela produção de diferentes tipos de documentação, pela capacidade de resolução de situações-problema .
- 16.É necessário prever instrumentos de auto-avaliação do processo de formação pelos futuros professores, o que favorece tomada de consciência do percurso de aprendizagem, construção de estratégias pessoais de investimento no desenvolvimento profissional, estabelecimento de metas e exercício da autonomia em relação à própria formação.
- 17.O sistema de avaliação da formação inicial deve estar articulado a um programa de acompanhamento e orientação do futuro professor para a superação das eventuais dificuldades: cabe ao curso de formação oferecer todas as condições para que as competências profissionais, definidas como objetivos gerais, sejam desenvolvidas satisfatoriamente.
- 18.As dificuldades dos futuros professores relacionadas ao domínio de conhecimentos básicos da escolaridade média regular, em especial no que se refere às atividades

lingüísticas de ler/interpretar, escrever e falar, devem ser tratadas com especial atenção pelos formadores, uma vez que são nucleares na atuação profissional nas séries iniciais da educação básica. Sempre que necessário, devem ser oferecidas unidades curriculares de complementação dos conhecimentos relacionados ao uso eficaz da linguagem e aos demais conteúdos.

19. A duração de um curso de formação inicial deve ser de, no mínimo,.... horas.
20. A carga horária dos cursos de formação inicial devem prever pelo menos....% de estágio, começando com ...% no primeiro ano e finalizando com ...% no último ano.
21. O tempo destinado ao trabalho com os conteúdos do âmbito Conhecimentos para a Atuação Pedagógica deve ser de ...% da carga horária total do curso, uma vez que se constituem no âmbito de maior volume de conteúdos na formação de professores.
22. É preciso definir mecanismos de seleção, para ingresso e/ou continuidade (exames entre ciclos, por exemplo) nos cursos de formação inicial, compatíveis com o perfil profissional pretendido.
23. Os cursos de formação inicial não podem habilitar quem não dispuser das condições mínimas necessárias a uma atuação profissional de qualidade.
24. As escolas de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas do sistema de educação básica, tomando-as como referência para estudo, observação e intervenção. É importante que os futuros professores conheçam diferentes escolas e as 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.
25. As escolas de formação devem estabelecer parcerias, convênios, projetos compartilhados, etc, com as escolas de educação básica. Cada escola de formação inicial, a partir de seu projeto educativo, deve articular-se a um conjunto de escolas do sistema público de ensino: esse tipo de articulação possibilita uma

responsabilidade compartilhada com a formação de professores, no qual as duas partes podem se beneficiar. 26.A jornada de trabalho dos formadores deve prever tempo para trabalho coletivo e formação continuada que tematize questões referentes à aprendizagem dos professores. 27.Devem estar garantidas condições materiais e institucionais para os formadores e futuros professores realizarem satisfatoriamente as tarefas de sua formação: além de tempo disponível, também recursos básicos, como biblioteca e videoteca contendo materiais requeridos pelo curso, equipamento de vídeo e computador com acesso à Internet, recursos didáticos atualizados, assinatura de jornais, revistas e publicações especializadas etc. **FORMAÇÃO CONTINUADA**

Um programa de formação continuada assemelha-se muito a um currículo, pois precisa ser planejado cuidadosamente considerando alguns aspectos básicos: objetivos, principais conteúdos, metodologia, recursos didáticos, instrumentos de avaliação, entre outros. Dessas definições decorrem outras: o perfil dos formadores», a infra-estrutura necessária para o programa, as modalidades de formação, o tempo necessário e adequado, o número de professores a ser atendido. A seguir, estão descritos os principais critérios a serem considerados para a organização de programas de formação continuada.

Crítérios para organização de programas

Assim como a formação inicial, os programas devem assegurar o trabalho com conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais expressas como objetivos gerais nestes Referenciais - as competências-chave exigidas pela atuação de professor em suas diferentes dimensões, 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.

1. Os programas de formação continuada devem ser organizados de forma a garantir continuidade no processo de desenvolvimento profissional dos professores e potencializar sua atuação profissional.
2. A definição de objetivos e conteúdos dos programas deve responder a necessidades do sistema público de ensino e demandas dos professores em exercício.
3. Todo programa deve ser definido a partir de uma avaliação diagnóstica da realidade na qual pretende incidir: as ações de formação continuada podem ser realizadas pelas secretarias municipais ou estaduais, pelas universidades, por outras instituições e pela própria escola, mas, em qualquer caso, devem atender às necessidades identificadas nas escolas e estar a serviço de seus projetos educativos.
4. As decisões em relação às ações a serem propostas devem resultar também do processo de avaliação de ações anteriores e das novas demandas colocadas, levando-se em conta as orientações do Ministério da Educação e as metas institucionais da própria secretaria. Essa medida implica considerar os Parâmetros e Referenciais Curriculares, produzidos pelo MEC e os documentos curriculares produzidos no âmbito das próprias secretarias.
5. O tratamento metodológico e a organização dos conteúdos da formação profissional devem orientar-se basicamente pela articulação teoria-prática e pelo uso de conhecimento pedagógico para resolver situações-problema.
6. A metodologia utilizada deve possibilitar aos professores atuar como sujeitos de sua formação: 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. Um modelo de formação consonante com essa concepção pressupõe formadores que não considerem desprezíveis as hipóteses dos professores, mas que também não se submetam passivamente a elas.
7. A tematização e análise da prática é um valioso instrumento metodológico e um dos mais importantes procedimentos a ser aprendido pelos professores: deve ser,

portanto, recurso privilegiado para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos de conhecimento profissional.

8. Os programas de formação continuada devem contar com a utilização de recursos que contribuam para a tematização da prática real: diários de professor, anotações sobre diálogos entre os alunos e destes com o professor, vídeos ou fitas-cassete gravadas, registros de um observador de classe e produções de alunos são algumas possibilidades.
9. A quantidade de participantes de um grupo/evento de formação deve ser definida a partir dos objetivos e da metodologia adotada: a utilização da estratégia de tematização da prática, por exemplo, requer um trabalho em grupos não muito numerosos.
10. A seqüenciação dos conteúdos de um programa de formação deve ter uma relativa flexibilidade: por um lado, não pode perder de vista os objetivos definidos a priori 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 o desenvolvimento pessoal dos professores, ou seja, que favoreçam o acesso aos bens culturais, a tomada de consciência da produção cultural do grupo social ou da comunidade a qual pertence, o uso de tecnologias de informação e comunicação, a leitura diversificada e crítica, o aperfeiçoamento da escrita profissional...
12. Deve ser definida uma sistemática de avaliação criteriosa para os programas de formação continuada: é preciso criar espaços e mecanismos de avaliação processual e de alcance das ações desenvolvidas, o que possibilita o uso dos indicadores por eles oferecidos para reformulação das práticas tanto dos formadores quanto dos professores. Aferir o alcance das práticas de formação de professores implica avaliar também o desempenho de seus alunos nas escolas do sistema de educação básica.
13. Os programas podem e devem prever a combinação de ações na escola de origem dos professores e ações destinadas a professores de várias escolas: no primeiro caso, a vantagem é que a ação envolve toda a equipe de trabalho e, no segundo

caso, a vantagem é possibilidade de intercâmbio com profissionais de diferentes locais. 14. Os professores iniciantes devem ter total apoio dos formadores das escolas em que atuam e das secretarias de educação - e, sempre que possível, dos formadores de suas escolas de formação inicial. 15. Um programa pode ser composto de várias modalidades de formação, todas requerendo planejamento próprio.

3. Formadores de Professores: critérios para a atuação

O desenvolvimento profissional contínuo dos formadores - equipes docentes de cursos de formação inicial, equipes técnicas de secretarias de educação, especialistas que trabalham nas escolas, professores universitários e demais formadores - deve ser uma prioridade do sistema educativo. É necessário que se criem programas que assegurem o trabalho com conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais necessárias à condição de formadores de professores. O trabalho como formador requer uma competência de "professor de professores" e um perfil profissional de parceiro experiente. Esse deve ser o eixo orientador de sua formação e, sempre que possível, também de contratação de formadores (quando for o caso), pois cabe a ele ajudar o futuro professor e o professor em exercício a ser um profissional cada vez mais competente.

1. O formador de professores deve estar envolvido em processos de atualização constante e participar de espaços de intercâmbio com outros formadores onde se possa analisar não só a própria prática como também a prática dos professores com os quais atuam. É urgente a construção de um novo modelo de ação dos formadores.
2. O professor em exercício, ao receber os estagiários em sua sala de aula, deve ser atuar como um formador especial porque é com quem o futuro professor pode

compartilhar experiências e reflexões tendo como referência a prática real observada.

3. É necessário que os formadores invistam na construção de relações de confiança e parceria com os professores, pois isso é condição para uma reflexão crítica compartilhada.

4. Educação a Distância: critérios para organização

1. Os programas de formação de professores a distância devem organizar-se considerando as orientações contidas nestes Referenciais.
2. O uso do recurso de educação a distância para promover a formação profissional de professores não pode significar ausência de modalidades presenciais, que não se restringem exclusivamente aos exames e avaliações finais: a presença de um formador que tenha a função de parceiro experiente dos professores é insubstituível no processo de formação.
3. A existência de uma organização que estruture, sistematize e operacionalize as ações previstas, e a participação de profissionais responsáveis pelo desenvolvimento e acompanhamento do programa é condição para a implementação de propostas de formação apoiadas nos recursos de educação a distância.
4. É necessário que esses profissionais formadores participem por sua vez, de ações de formação continuada.
5. O uso de meios de comunicação que favoreçam a interlocução entre os participantes do programa e os profissionais responsáveis pela sua formação profissional é um recurso fundamental.
6. Todo programa de formação a distância deve dispor de material impresso de qualidade, o que permite aos professores a retomada dos conteúdos trabalhados por recursos da mídia eletrônica ou computacional.

7. A avaliação dos resultados deve estar prevista nos programas de formação a distância, com os respectivos instrumentos definidos e descritos - esse dispositivo é condição para a aprovação de projetos dessa natureza.
8. Em se tratando de cursos que prevêm titulação, os critérios de certificação final dos professores devem ser explicitados de forma clara e estar em consonância com a legislação em vigor.

5. Titulação em Serviço: critérios para organização

1. Os programas de formação com titulação em serviço devem organizar-se considerando as orientações contidas nestes Referenciais.
2. Nenhum programa de formação para titulação em serviço poderá prescindir da qualidade da formação em benefício da titulação em curto espaço de tempo. São inúmeros os indicadores que demonstram não haver relação direta entre a simples habilitação do professor e o sucesso das aprendizagens dos alunos: o que faz diferença de fato é a qualidade da formação a que tem acesso o professor - é esse o princípio que deve orientar todas as iniciativas.
3. As formas de avaliação e critérios de certificação final dos professores devem ser explicitados de forma clara e estar em consonância com a legislação em vigor.

Sugestões de critérios para atuação das secretarias de educação

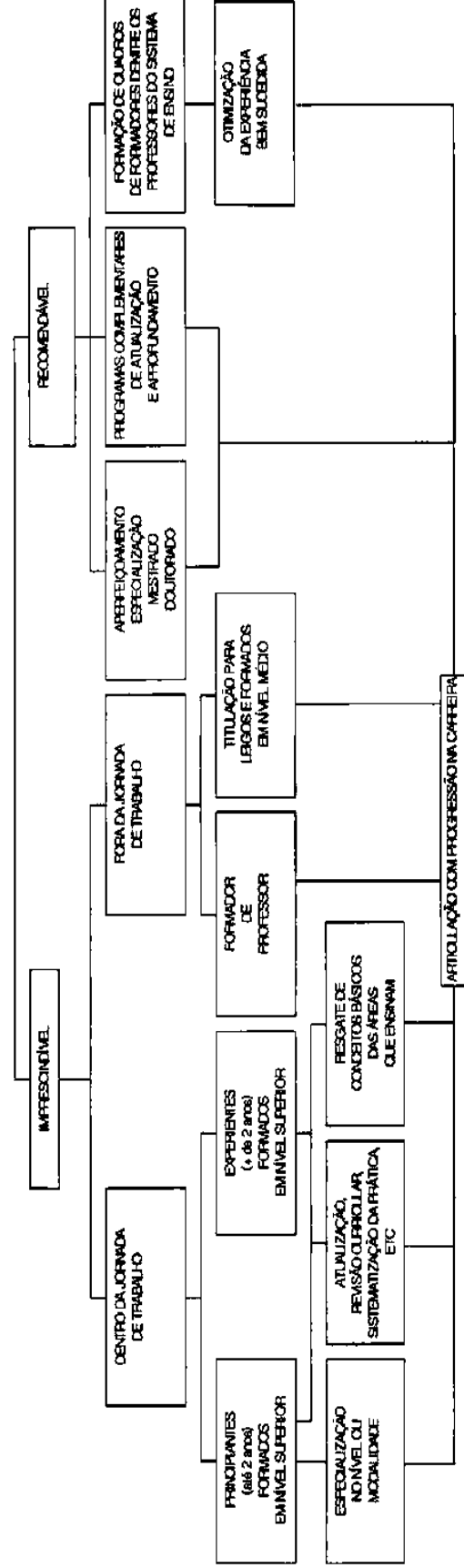
1. Toda secretaria estadual de educação deve promover e manter atualizado um amplo levantamento de dados envolvendo caracterização e análise da demanda e da realidade educacional do estado: perfil dos futuros professores; necessidades de formação inicial, continuada e de titulação de professores leigos; percentuais e razões da evasão e retenção nos cursos de formação inicial; destino dos professores egressos das escolas de formação do sistema público; razões do abandono do magistério; mapeamento de recursos humanos disponíveis para a formação de professores e formadores; perfil dos formadores; avaliação da

qualidade das aprendizagens dos alunos; identificação dos principais problemas sentidos nas escolas; entre outros aspectos.

2. É necessário conceber e implementar um sistema estadual de desenvolvimento profissional permanente que envolva as iniciativas de formação inicial e continuada e que preveja ações interinstitucionais e em parceria.
3. As secretarias de educação devem favorecer a construção de uma cultura de desenvolvimento profissional permanente e criar condições para que a formação continuada ocorra preferencialmente dentro da jornada regular de trabalho dos profissionais da educação, sem prejuízo das horas de docência.
4. Todas as iniciativas de formação continuada já levadas a efeito por administrações anteriores devem ser consideradas como ponto de partida para as novas ações a serem propostas.
5. Os programas de formação continuada devem ser definidos no interior de um planejamento estratégico da instituição responsável por promovê-los - secretaria de educação ou unidade escolar.
6. As ações de formação continuada promovidas pelas secretarias de educação não podem ser planejadas de forma isolada; devem fazer parte de um plano maior que define propostas de melhoria também das condições de trabalho, carreira e salário dos profissionais da educação, considerando os recursos financeiros disponíveis para as medidas que mostrem necessárias. Principalmente em situações de escassez, o planejamento global das ações é condição para um uso adequado das verbas disponíveis.
7. É preciso promover as transformações que se fizerem necessárias, nas estruturas organizacionais das secretarias e escolas que promovem formação continuada, de modo a garantir condições e contexto institucional favoráveis a práticas voltadas para o desenvolvimento de competências profissionais.

PARTE V - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROGRESSÃO NA CARREIRA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROGRESSÃO NA CARREIRA A



A construção de um quadro de organização da oferta de formação continuada para professores tem por objetivos: apoiar as instituições responsáveis na tarefa de transcender o estágio em que, em geral, esta oferta se encontra e alimentar a reflexão sobre a vinculação entre desenvolvimento profissional e progressão na carreira.. Para a organização da oferta, as propostas aqui defendidas pressupõem o atendimento aos critérios para a organização de programas de formação continuada, já indicados na Parte IV deste documento.

No que se refere à organização da oferta, tendo em vista a garantia de continuidade num processo de desenvolvimento profissional, faz-se necessário distinguir, ao menos considerando este período de transição, o que é imprescindível do que é recomendável. É imprescindível, por exemplo, que se ofereça condições imediatas para a titulação de professores leigos e formação em nível superior, para os que tem formação em nível médio e é recomendável que se ofereça condições para a titulação em nível de pós-graduação lato senso e estricto senso para os que já são licenciados.

É imprescindível que se institua programas de aperfeiçoamento para professores formadores e é recomendável que se crie quadros de formadores dentre os professores dos sistemas de ensino que tenham experiência profissional bem sucedida, assim como, é recomendável que se ofereça programas de atualização e aperfeiçoamento complementares ao programas considerados imprescindíveis e que possam contemplar o engajamento voluntário dos professores.

No âmbito das ações imprescindíveis devem existir as programadas dentro da jornada de trabalho do professor - assim se pode alcançar todos os professores em exercício -, ampliando as condições para a formação em serviço, inclusive otimizando com o desenvolvimento de um programa, parte do percentual de tempo que muitas das Secretarias Estaduais e Municipais já incluem na jornada dos professores a elas vinculados. Dentre as ações programadas fora da jornada do professor, mas da mesma forma imprescindíveis, estão as destinadas à titulação para professores leigos e para professores formados em nível médio. Também é o caso da oferta de formação para professores formadores.

As ações consideradas imprescindíveis e localizadas dentro da jornada dos professores, em respeito a necessidades específicas de formação, devem distinguir-se entre o atendimento a professores principiantes - aqui incluídos os que possuem 2 anos ou menos de exercício no magistério -, e o atendimento a professores experientes - aqui incluídos os que possuem mais de 2 anos de exercício no magistério -.

Principiantes e experientes necessitam de atualização, revisão curricular, sistematização da prática, etc, mas, os iniciantes deverão, de forma mais urgente, receber formação que os especialize no nível ou modalidade em que estejam atuando. Isso se apoia no pressuposto de que a formação inicial, não só, mas em especial, a de nível médio, não dá conta de todo o espectro possível para o qual estão, em tese, habilitados. Há, como possibilidade para os egressos da formação inicial o trabalho nos níveis da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental e nas modalidades: regular (para crianças) e supletiva (para jovens e adultos"). É, também, considerado imprescindível para ambos, principiantes e experientes, que a formação continuada promova o resgate de

conceitos básicos das áreas do conhecimento que ensinam, sempre em complexidade e aprofundamento maiores do que o esperado para seus alunos.

O estabelecimento de relação entre desenvolvimento profissional e progressão na carreira, visa a ampliar a valorização do investimento que os professores fazem na sua própria formação. Tem o papel de combater uma igualdade discriminatória que se cultua quando o sistema retributivo ignora a existência de diferentes níveis de empenho e competências no interior do quadro do magistério. Essa inadequação, por um lado, reforça a acomodação de alguns que, face ao voluntariado que marca a participação em ações de formação continuada, não se dispõem a fazê-las e, por outro lado, desestimula os que se empenham na busca de ampliar suas possibilidades de aperfeiçoamento da prática profissional, uma vez que isso não os diferencia dos outros, no âmbito da conquista de maiores patamares de valorização salarial. Sem dúvida, uma carreira assim estruturada compromete avanços na qualidade do ensino.

Tal situação pode ser indicadora da necessidade de se 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. Esses indicadores não têm sido, necessariamente, representativos da melhoria da qualidade do trabalho. Corroborando com essa hipótese, um consenso internacional que face ao questionamento do valor dos títulos, tem conduzido a reflexão sobre um processo que se vem intitulando de acreditação da formação que basicamente consiste em buscar caminhos de instalação de uma cultura de avaliação qualitativa sobre o resultado da formação de professores. Não se ignoram as dificuldades que se apresentam no trajeto dessa busca. Entretanto, tais dificuldades não podem justificar não fazê-lo.

O desenvolvimento profissional associado à progressão na carreira implica, enfim, tanto a necessidade de diagnosticar adequadamente o nível de desenvolvimento profissional dos professores, quanto a ampliação e revisão das ofertas de formação para que as mesmas se reflitam: no âmbito do acesso a elas, em oportunidades iguais e, no âmbito de sua qualidade, em recursos efetivos de promoção do desenvolvimento profissional.

ANEXO I

Transformações no papel e no perfil profissional dos professores: razões e conseqüências

O perfil profissional dos professores brasileiros também tem a sua trajetória. A análise de alguns dados da história da educação permite compreender, pelo menos em parte, as razões que concorreram para as mudanças nas finalidades da educação escolar, no papel social dos professores, nos requisitos profissionais e na formação docente. E algumas das conseqüências.

A trajetória da profissão e a história

A história da educação em terras brasileiras começa antes do Brasil, pois remonta às tradições pedagógicas indígenas. Da mesma forma, a história dos professores aí começa, assim como continua depois da chegada dos portugueses com sua atitude de ignorar a educação - e os mestres - de antes.

Com os portugueses - poucos anos depois de Pedro Álvares Cabral - chegaram os jesuítas, seus ideais contra-reformistas e seu método de ensino, o Ratio Studiorum. A Companhia de Jesus, criada especificamente para combater a Reforma de Lutero, aliando os rigores da vida militar e da vida religiosa, trouxe para o Brasil uma visão integrada de atuação política e educacional de forte base filosófica. Tudo, de fato, girava em torno dos ideais religiosos do catolicismo, naquele tempo, indissociável do Reino - de Portugal e Espanha, no caso.

A integração filosófica, política e religiosa rendeu diversos dividendos: uma valorização da educação, como via privilegiada de ação (preservando os ideais da Reforma); uma perspectiva política centralizada para a educação - o que, por sua vez determinava um sistema de ensino completamente pré-estabelecido e com um eficiente dispositivo de

inspeção por meio de padres-visitadores; e a unificação de língua e de cultura, indispensáveis para os demais elementos de centralização.

Os professores eram padres e religiosos jesuítas, que vinham para o Brasil com a função de cumprir o Regimento de D. João I: catequizar os índios, protegê-los da escravização, ensinar as crianças indígenas a cultura portuguesa, ajudar a terra a formar sacerdotes para a terra.

Aos poucos, o conquistador português não aceitou a situação de ver o professor jesuíta cuidando dos índios e não de seus filhos, exatamente o mesmo professor que, em Portugal, ensinava nos renomados colégios que davam acesso à Universidade de Coimbra. Uma tomada de posição política dos conquistadores fez com que a situação fosse paulatina e irreversivelmente mudada, o que levou o professor jesuíta a dedicar-se ao filho do conquistador, reproduzindo no Brasil o modelo de ensino da Metrópole, em particular para alcançar a necessária equivalência de estudos que permitisse ao filho do português continuar seus estudos em Portugal. Cada vez mais cuidaram apenas dos aspectos de sobrevivência dos indígenas, ficando sua experiência escolar restrita aos aldeamentos indígenas.

Iniciava-se, aí, um sistema no qual o professor foi chamado a colaborar em uma forma de povoamento que discriminou populações, pelo tipo do ensino monocultural europeu oferecido. A própria aprendizagem que alguns professores fizeram das línguas nativas - como o tupi-guarani -, e que tem em Anchieta um caso célebre, tinha por objetivo facilitar a transmissão de valores europeus, especificamente católicos, aos índios.

Os professores-jesuítas tinham uma formação sólida - pois recebiam preparo para a função de evangelizadores e de educadores - e eram bem remunerados, tanto pelo governo português como pela própria Companhia de Jesus. Durante dois séculos - 1549 a 1759 - mantiveram o domínio sobre o ensino com um sistema rígido e autoritário, fortemente influenciado pela cultura européia. Depois foram expulsos e a proposta de

ensino vigente até então foi substituída pela de "aulas-régias", que formavam unidades autônomas e não configuravam, portanto, um sistema integrado como anteriormente.

Essa nova modalidade de organização do ensino não mantinha a unidade, coerência e visão de conjunto garantida pelos jesuítas. Os professores eram mal remunerados e tinham uma formação insuficiente - "não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico"²³ - o que concorria para um ensino de qualidade ruim, marcado pela improvisação. A admissão dos professores era feita mediante três condições: a maioridade, a moralidade e a capacidade. A capacidade era avaliada por meio de um concurso que dispensava o requisito de um curso prévio de formação de professores e a moralidade, considerada o requisito mais importante, era atestada pelas pessoas consideradas idôneas na comunidade - em geral, o padre - e controlada pelas autoridades e famílias. De um modo geral, os professores eram enviados de Portugal ou indicados por figuras influentes e, uma vez nomeados, tornavam-se proprietários vitalícios das "aulas-régias".

Ao final do século XVIII, a difusão dos ideais liberais alcançou o Brasil. A bandeira de luta dos liberais no país incluía, já naquela época, a defesa da expansão de oportunidades educacionais e do ensino primário obrigatório e gratuito. A escola elementar acabou se expandindo e, conseqüentemente, a formação dos professores primários evoluiu. Na Constituição Outorgada de março de 1824 já estava prevista instrução primária e gratuita para todos... Em 1827, a criação de "escolas de primeiras letras" foi prescrita em lei nacional. Ao mesmo tempo que a legislação revelava alguma preocupação com a formação do magistério, a lei desobrigava o Estado de oferecê-la, conforme se pode verificar em seu texto: "os professores que não tiverem a necessária instrução desse ensino irão instruir-se em curto prazo e a custa de seus ordenados".

Posteriormente, em 1834, por meio da promulgação de Ato Adicional, a responsabilidade pelo ensino primário e pela formação de professores passou aos governos das províncias que, sem recursos financeiros e capacidade organizativa, quase nada realizaram no que se

refere ao ensino primário e secundário. Não havia uma demanda social por educação para todos, até porque as famílias ricas garantiam a educação de seus filhos por meio de preceptores que os atendiam em casa.

Durante o Império, principalmente em seus últimos anos, houve uma preocupação com a expansão do ensino público, com a formação do magistério e com a criação de escolas normais, mas muito pouco foi feito nesse sentido: a preocupação se expressava mais na legislação do que em ações efetivas. A efervescência política e o clima de mudança reinante no final do Império provocou algumas mudanças de inspiração liberal positivista na educação. Especialmente a defesa contra a situação de analfabetismo, a favor da reorganização da escola pública e do preparo dos professores passaram a figurar no discurso de quem nunca havia dado importância à questão, nas leis e em algumas medidas nas capitais de província. Assim, houve uma tomada de consciência da triste situação do ensino brasileiro.

No início do período republicano, nenhuma mudança significativa ocorreu no campo da educação. A desobrigação da União com o ensino primário e com o preparo dos professores fez com que o ensino chegasse a um nível de quase estagnação em muitos estados brasileiros. O Congresso Nacional passou a solicitar da União atenção ao ensino primário e ao normal, de forma que, em 1922, se prescreveu em lei uma parceria prevendo a subvenção da União aos estados, como forma de ajuda aos dois níveis de ensino - desde que estivessem submetidos aos padrões determinados em nível central. Mas essa, como tantas outras leis, anteriores e subseqüentes, não foi levada a efeito na prática. Talvez tenha sido a reforma proposta três anos depois a que mais tenha interferido no ensino primário e normal nas primeiras décadas da república. Como reflexo da 1^ª Guerra Mundial, os problemas educacionais foram redimensionados por influência de novos ideais pedagógicos de base liberal e as políticas educacionais ganharam uma marca nacionalista, o que impulsionou a tomada de medidas de auxílio da União aos

estados, previstas em lei, para a criação e manutenção de escolas. Mas a execução desse dispositivo legal ainda ficou muito aquém do necessário.

De um modo geral, as reformas ocorridas até então - com maior ou menor grau de implementação - foram fruto da iniciativa pessoal de educadores e não de uma política oficial. Não havia uma política educacional definida e a expansão dos cursos de formação de professores não era decorrência de uma preocupação efetiva com a preparação de profissionais competentes - era fruto da pressão pela ampliação das oportunidades de estudo por parcelas significativas da população. Como forma de unir os esforços e expandir as idéias dos educadores que militavam pela educação, criou-se em 1924 a Associação Brasileira de Educação que passou a realizar Conferências Nacionais de Educação nos anos seguintes.

A forma como os fatos ocorreram desde a criação das escolas normais, no século passado, até a década de 20 imprimiu algumas marcas à formação de professores. Algumas delas: desobrigação progressiva com esse nível de ensino (e também o primário), a regulamentação do exercício do magistério, a valorização da formação de professores primários (que se expressa na expansão das escolas normais), a constituição de uma clientela tipicamente feminina, a hegemonia de uma pedagogia pautada em métodos expositivos e baseados na memorização.

No decorrer dos anos, o magistério primário foi se afirmando como uma atividade feminina. Seguindo uma tendência em voga na Europa da época, aos filhos das famílias abastadas estava reservada a formação para serem profissionais liberais e às filhas, se assim o desejassem, o magistério. A opção das moças ricas por serem professoras tornou-se, assim, uma tradição.

Ao mesmo tempo que isso contribuía para a superação do preconceito em relação à mulher trabalhar fora de casa, favorecia uma situação de pseudoprofissionalização do magistério. A escola primária, local de trabalho tipicamente de mulheres, ganhou um sentido de prolongamento do lar e a escola normal, de certa forma, as preparava para

serem professoras e donas de casa. Certamente, a idéia que se cristalizou no imaginário social de que a vocação e o amor são os ingredientes fundamentais para o exercício do magistério tem relação com essa circunstância. E também a aceitação de ausência de profissionalismo, com certeza, tem aí uma de suas razões principais.

Na década de 20, teve início no Brasil o movimento da Escola Nova, pautado nos princípios liberais da defesa do indivíduo, da liberdade de iniciativa e da igualdade perante a lei. As várias correntes dentro da educação que assumiam a valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social ficaram conhecidas como Escola Nova. A defesa da criança como um aprendiz ativo que constrói seu próprio conhecimento e do desenvolvimento da criatividade, da cooperação e da aprendizagem significativa como propósitos principais da educação, constitui o núcleo central das idéias "escolanovistas". Nessa abordagem, que representava uma verdadeira revolução conceitual em relação a pedagogia que era hegemônica até então, acreditava-se que o papel do ensino deveria ser o de possibilitar que o aluno pudesse aprender a aprender - uma expressão atualmente resignificada em função das novas demandas de aprendizagem escolar - não importava exatamente quais conteúdos. Essa perspectiva implicava uma mudança radical do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, pois não cabia mais ser um mero transmissor de conhecimentos por meio de uma metodologia formal-intelectualista. Provocou também uma transformação na função da escola: à escola era agora atribuído um papel transformador da sociedade, uma vez que se acreditava na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem. A educação passava a ser superdimensionada, tida como recurso de correção da marginalidade cultural - pois se atribuía o atraso da sociedade à ignorância do povo - e, conseqüentemente, como fator de progresso social.

Como em toda a história, as finalidades da educação se definem a partir de necessidades sociais e de idéias que se constituem em tendências no pensamento da época. Nos anos 20, por exemplo, a crise da hegemonia política, o movimento em favor do regime democrático, do voto secreto e do direito de voto a todo cidadão alfabetizado

impulsionaram a luta pela democratização do acesso à educação, além do que, a escola teve sua função ampliada e isso, indiretamente, interferiu na política de formação do magistério.

Quando ocorreu a Revolução de 30, não se tinha como bandeira uma política educacional, mas já se havia formado uma consciência educacional a partir do movimento da Escola Nova cujas posições, progressivamente foram sendo aceitas, uma vez que seus idealizadores gozavam de considerável prestígio junto ao Governo Getúlio Vargas. Tanto que, em 1931, o próprio Getúlio compareceu pessoalmente à VIª Conferência Nacional de Educação para solicitar dos educadores presentes a formulação do "sentido pedagógico" da Revolução de 30. Em resposta a essa solicitação, algum tempo depois foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, assentado em princípios liberais: a educação era tida como instrumento de reconstrução nacional e o modelo era de escola "essencialmente pública", caracterizada por gratuidade, obrigatoriedade, ensino laico, co-educação e vínculo com a comunidade. A perspectiva educativa era muito centrada nos aspectos biológicos, psicológicos, didáticos e administrativos - o que marcou os cursos de formação de professores a partir de então. O "Manifesto" acabou tendo enorme ressonância, influenciando inclusive na Constituição de 1934, que incorporou várias de suas propostas.

Algumas medidas tomadas na década de 30 influenciaram a formação de professores. A reforma educacional, datada de 1931, de execução parcial, que tinha como foco a reorganização do ensino no nível secundário e superior é uma delas. Embora se pretendesse que o curso secundário tivesse características próprias e não fosse meramente preparatório, isso não se modificou. Na verdade, o caráter preparatório para o ensino superior, ao longo do tempo, foi se tornando uma tradição no secundário - posteriormente denominado segundo grau e hoje ensino médio. Na mesma época, impulsionou-se medidas que tinham por trás a crença de que a educação seria capaz de resolver problemas que estão fora de seu âmbito: por um lado, pretendendo fixar o homem no campo, implantou-se a educação rural, inclusive com criação de escolas normais rurais;

por outro, pretendendo expandir as oportunidades de emprego nas cidades, implementou-se a educação técnico-profissional. No fim dos anos 30 houve uma expansão considerável das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, responsáveis pela formação de professores para o nível secundário, e que acabavam por influir na formação dos professores primários, uma vez que essas faculdades "formavam os formadores" de professores primários. Entretanto, o tipo de preparo oferecido nesses cursos não garantia uma base adequada à condição de formador de professores.

É importante ressaltar que, embora o desenvolvimento do ensino profissional tenha representado um avanço na época - pois, ao mesmo tempo, habilitava jovens ao exercício profissional e qualificava mão-de-obra para o mercado de trabalho -, a previsão legal de que era destinado às classes menos favorecidas cristalizava a tradição de que o ensino profissionalizante em nível secundário era o que cabia aos mais pobres, sendo a profissionalização em nível superior privilégio das elites.

A implantação do Estado Novo, a partir do Golpe de Estado de 1937, colocou o movimento escolanovista em declínio, pois dos educadores liberais se passou a exigir a divulgação da ideologia do estado autoritário - o que não foi aceito por muitos dos principais renovadores. E, como não poderia deixar de ser, teve influência na formação de professores primários: era necessário desenvolver o espírito patriótico dos professores e, portanto, os cursos eram controlados pelo governo da União. Ao mesmo tempo, ocorreu o movimento pela ruralização do ensino, cuja pretensão era fixar o homem ao campo. Em consequência, foram tomadas algumas iniciativas de capacitação para esse tipo de trabalho, seja por meio da formação de professores da zona rural, pela criação de escolas normais rurais, ou pela introdução do tema como disciplina das escolas normais.

Os anos 40 tiveram também suas peculiaridades em relação à formação de professores. A União uniformizou a formação em todo território nacional, institucionalizando legalmente o ensino normal. A lei estabelecia a centralização total, instaurando nacionalmente princípios, encaminhamentos em relação aos conteúdos e seu tratamento didático. Não havia lugar para a autonomia e criação por parte dos professores das escolas normais.

Embora com o fim da ditadura Vargas, em 1945, o clima fosse de redemocratização, o que não condizia com o excesso de centralização e com uma subordinação excessiva dos estados à União, esse tipo de legislação perdurou ainda por duas décadas.

Tanto o fim da ditadura como o fim da guerra geraram um acentuado tom de democratização e cabia, portanto, à escola contribuir neste sentido. A educação era tida como meio de ascensão social e uma nova política educacional, influenciada outra vez pelos educadores liberais, ganhou impulso. A defesa de igualdade de oportunidades educacionais para todos exigia medidas imediatas para duas questões: o aumento da rede física primária e a ampliação da formação dos respectivos professores. Assim, a expansão acelerada da escola tinha reflexos no ensino normal, pois este precisaria ser também ampliado de modo a acompanhar o aumento de oportunidades escolares.

A formação de professores primários passou a ser feita por três tipos de instituição: o Curso Normal Regional, que formava "regentes" - uma modalidade de curso de 4 anos, equivalente ao nível do então ginásio, alocado principalmente em regiões rurais ou pouco desenvolvidas; a Escola Normal, que formava o professor primário, em nível equivalente ao então colégio; e o Instituto de Educação que, além de oferecer os mesmos cursos da Escola Normal, habilitava especialistas em nível de pós-normal.

Entretanto, embora o ensino normal tenha se ampliado significativamente, a habilitação de professores não acompanhou proporcionalmente o crescimento das matrículas no ensino primário - de 1946 a 1958, o número de prédios escolares subiu de 28.300 para 91.000, o que representou uma expansão considerável da escolaridade inicial. A consequência negativa desse processo foi o preenchimento de muitos cargos de professores primários por leigos que, em 1960, representavam 44% do total no país.

O aumento acelerado do ensino normal deveu-se às modificações ocorridas na política de formação de professores primários - 1950 a 1964 - que, por sua vez, se assentava na concepção desenvolvimentista e, posteriormente, tecnicista. A relação entre educação e desenvolvimento era cada vez mais considerada e agora cabia à educação preparar

técnicos. O tecnicismo, concebido basicamente por economistas, tinha como princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade no lugar de pressupostos humanistas. A escola passou a ter a função básica de instrumentalizar as pessoas para a conquista de produtividade e não a função de ajudar a refletir, criar, criticar.

O acelerado processo de industrialização provocou uma série de transformações no seio da sociedade, uma das quais a necessidade de maior inserção da mulher no mercado de trabalho. Como as tarefas domésticas ainda eram de sua inteira responsabilidade, uma jornada relativamente curta de trabalho como a de professora primária possibilitava uma acomodação que lhe permitia continuar dando conta também dos compromissos do lar. Assim, a demanda de mulheres ao ensino normal aumentou consideravelmente.

Houve então uma ampliação das escolas normais. A União desenvolvia funções supletivas tanto do ponto de vista financeiro como pedagógico. Em 1955 foram criados os Centros de Pesquisas Educacionais, no Distrito Federal e em alguns estados, cuja finalidade era "treinar" e aperfeiçoar professores de escolas primárias e normais, preparar material didático e desenvolver estudos sobre temas que pudessem contribuir para o aperfeiçoamento do magistério.

O elevado número de professores leigos não era consequência exclusiva da falta de professores habilitados: os salários, à época, já não eram atraentes, uma vez que não acompanhavam a inflação, progressivamente alta. Muitos professores habilitados perdiam o interesse no exercício do magistério porque, com a diversificação do mercado de trabalho, podiam encontrar remuneração mais vantajosa em outras ocupações.

A Lei 4.024, de 1961, praticamente não alterou a estrutura do ensino normal. Mas como tinha flexibilidade, acabou permitindo maior abertura curricular: os currículos já poderiam se diversificar em razão das diferenças regionais e locais e já não havia mais a centralização de programas, metodologias e horários. Entretanto, o fato do sistema ter sido centralizado por muitos anos, talvez seja a razão principal da não ocorrência de

inovações curriculares nas escolas de formação de professores nos anos seguintes - de um modo geral, manteve-se a mesma proposta curricular estabelecida na década de 40.

O Golpe Militar de 1964 trouxe dois novos componentes ideológicos à vida social brasileira que tinham a função de legitimar o regime político autoritário: a ideologia da ordem - com a finalidade de garantir a segurança nacional e a paz social - e a ideologia tecnocrática - com a finalidade de assegurar o desenvolvimento econômico.

A política educacional brasileira passou a ser influenciada pela tecnocracia e a ser definida nos planos globais de desenvolvimento nacional gestados no Ministério do Planejamento por seus técnicos, influenciados, por sua vez, pelos militares. O papel da educação era agora contribuir para a aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. Os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade foram transportados da economia para educação e as deformações foram inevitáveis.

As decisões tomadas para controle da inflação, em busca da "recuperação econômica", acabaram por provocar uma demanda social por educação, o que obrigou uma expansão do ensino em diferentes níveis. Esse processo se deu de forma desigual, tendo sido privilegiado o ensino secundário e superior, sem que ainda fosse atendida satisfatoriamente a demanda, o que agravou a crise educacional. Fundamentalmente, a busca de maior escolaridade deve-se ao deslocamento dos canais de ascensão social: a modernização administrativa agora exigia níveis mais altos de escolaridade para o ingresso profissional em instituições públicas e privadas. Isso empurrava as camadas populares para o ensino secundário e a classe média para o ensino superior. Nos anos de regime militar, o governo entregou 80% da escolaridade de nível superior - e também uma parte considerável do secundário - à iniciativa privada.

As medidas mais efetivas dos programas educacionais elaborados na época destinavam-se a garantir o atendimento da obrigatoriedade do ensino à população de 7 a 14 anos, o que não aconteceu - em 1970, por exemplo, mais de 7 milhões de crianças dessa faixa etária ficaram fora da escola. Ou seja, a expansão do ensino ocorreu de forma significativa, era

necessária e desejável, mas não atendeu a demanda social em nenhum nível de escolaridade. Além do que, especialmente no que se refere ao ensino primário, a consequência desse processo foi desastrosa, pois a formação de professores não acompanhou a ampliação das matrículas, o que acentuou um problema que já era sério: a elevação da quantidade de professores leigos.

A década de 60 foi marcada, assim, por avanços quantitativos, no que diz respeito ao atendimento da demanda por educação, e por problemas qualitativos, no que se refere ao ensino. A explosão quantitativa acabou influenciando negativamente na qualidade do ensino -o que não significa, entretanto, o estabelecimento de relação direta entre elevação da quantidade de oportunidades escolares e problemas na qualidade de ensino, vinculação que não faz qualquer sentido. Afinal, um suposto padrão de qualidade de ensino em escolas que atendiam, até então, uma ínfima minoria da população brasileira não pode ser considerado solução, mas sim problema. O impacto da expansão desordenada da escolaridade inicial na qualidade do ensino revela, isto sim, o nível de exclusão existente na escola da época e o prejuízo da desproporcionalidade entre formação profissional dos professores e atendimento da demanda de escolaridade. E, a despeito da significativa ampliação do acesso à escola, isso ainda não representou oportunidade para todos.

Os problemas em relação à qualidade do ensino devem-se em parte à elevação do número de professores sem habilitação e despreparados para o exercício do magistério e em parte à influência do tecnicismo e das teorias comportamentalistas de aprendizagem no ensino. Essa abordagem pauta-se no modelo de professor aplicador de manuais e controlador da aprendizagem, de atividades de natureza mecânica e rigorosamente dirigidas para que se possa assegurar respostas corretas - um tipo de abordagem que em nada contribuiu para a promoção de um ensino eficaz, apesar da eficácia ser um pressuposto extremamente valorizado nessas concepções.

Do ponto de vista da formação de professores, uma mudança significativa ocorreu no fim dos anos 60, quando o Conselho Federal de Educação aprovou uma regulamentação para o curso de pedagogia (1969), responsável por uma tradição que se criou a partir de então.

Uma das habilitações previstas era a que ficou conhecida com "Habilitação para o Magistério", onde se formavam professores que poderiam ser formadores de professores primários, já que eram habilitados para lecionarem no curso normal. Entretanto, essa foi uma habilitação que muitas instituições de nível superior deixaram de oferecer, dando prioridade às demais, que formam especialistas. Com isso, o curso superior mais procurado pelos professores, desde aquela época, de certa forma vem habilitando-os para "deixarem de ser professores". E, de certa forma também, a ênfase na formação de especialistas acabou por acentuar, na prática, uma divisão entre os que concebem e planejam e os que implementam a educação escolar: aos técnicos cabe o planejamento e, aos professores, a execução. Essa herança tecnicista marca o funcionamento das escolas até hoje.

Nos anos 70, a reestruturação da política educacional é novamente marcada pela concepção de educação para o desenvolvimento, que havia dado o tom das propostas em anos anteriores.

A Lei 5.692, entre outras medidas, unificou o antigo primário e ginásio em um único nível, eliminou o exame de admissão no ginásio, estendeu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para 8 anos e definiu objetivos para o 1º grau. Algumas inovações foram propostas também no ensino normal e uma reestruturação curricular foi feita então: agora havia uma habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério, composta de um núcleo comum, nacional e obrigatório - responsável pela educação geral do professor - e uma parte diversificada representando o mínimo necessário à habilitação profissional. Além dessa mudança de natureza curricular, outras tiveram que ser introduzidas porque o ensino de 1º grau passou a ser organizado por atividades, o que pressupunha um outro tipo de formação dos professores das séries iniciais.

No que se refere aos níveis de formação do magistério para a escolaridade inicial, a proposta da Lei 5.692 representava um avanço em relação à legislação anterior: a habilitação de 2º grau era considerada como ponto de partida e a graduação em nível superior como ponto de chegada, delineando-se assim uma política de formação

profissional que tinha o nível superior como meta - condicionada, entretanto, a princípios de gradualidade, progressividade e cumulatividade. Também representou um grande avanço o conjunto de critérios para regulamentação profissional: admissão de professores por concurso público de títulos e provas e remuneração - fixada pelos sistemas de ensino - de acordo com o nível de qualificação adquirido, independente dos graus em que atuasse.

O fim dos anos 70 e início dos anos 80 foram marcados pela abertura política decorrente do término do regime militar, o que coincidiu com a mobilização dos profissionais da educação por uma educação de abordagem crítica, a serviço da superação das desigualdades sociais. Se no final da década de 70 haviam, entre as tendências educativas de vanguarda, aquelas que se pautavam mais por um viés psicológico e as que se orientavam por um viés mais sociológico e político, nos anos 80 começa a surgir abordagens mais integradas, menos polarizadas.

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, atinge maior visibilidade pública nos anos 80, tanto no que se refere as lutas salariais e por melhores condições de trabalho, quanto no que se refere a melhoria da educação e da formação profissional. É o tempo de grandes greves de educadores, de amplos debates sobre educação, de grande dinamização das ações de entidades educacionais, das articulações nacionais em função da Lei de Diretrizes e Bases, das reformas curriculares especialmente no ensino de 1º grau, da disseminação de programas de formação continuada, da criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs).

A proposta dos CEFAMs, no que se refere a formação de professores foi uma iniciativa muito importante, que vem conseguindo se manter com certa dificuldade ao longo do

tempo, e que merece ser destacada. Surgiu a partir de encontros realizados em 1982 pelo 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 a criação de 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 objetivo principal da proposta de origem era a articulação de todos os graus do ensino, constituindo-se, cada centro, em pólo disseminador de informações que permitissem renovação educacional. O projeto apoiava-se na idéia de uma Escola Normal com uma dimensão ampliada para oferecer formação inicial e continuada e deveria ter diretrizes em nível geral, adaptáveis às situações específicas dos estados. Foi implantado experimentalmente em 1983 em 6 estados, e a ampliação foi ocorrendo nos anos seguintes, tendo diferentes trajetórias dependendo do estado em que foi implantado. 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 como pela proposta em si.

A década de 80 esteve muito marcada, por um lado, pelo achatamento dos salários dos profissionais da educação que aumentou muito - uma vez que não havia recomposição frente a uma inflação muito alta - e, por outro, por índices alarmantes de fracasso escolar - 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 colocados no campo da educação.

A entrada nos anos 90 é marcada 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, é 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, prevendo 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". Entretanto, a própria Constituição abre a possibilidade da não-implementação do princípio que defende e, no que se refere a Declaração de Jomtien, no Brasil, em nenhum aspecto foi dada a atenção merecida tao logo veio a público.

Embora, de início, as recomendações do documento internacional com o qual o governo brasileiro havia se comprometido alguns meses antes - que indicava a necessidade de medidas em relação a formação continuada, profissão, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas a um exercício docente eficaz - 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. São iniciativas fundamentais, mas que diante do quadro negro da educação brasileira, só podem ser compreendidas como alguns passos.

Durante o ano de 93 e parte de 94, houve uma ampla mobilização nacional em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. A metodologia de elaboração do Plano previa progressivamente a discussão do documento preliminar com os estados, depois os municípios e posteriormente escolas. Essa discussão foi envolvendo setores diferentes da sociedade civil e culminou com a assinatura do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação pelo Ministério da Educação pelo 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 tem 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 inter-institucionais 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 se orienta pela crença de que elas, de fato, são necessárias.

FALTA FALAR DO INÍCIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E CRECHES NO BRASIL E TALVEZ DO INÍCIO DAS ESCOLAS NORMAIS NO SÉCULO PASSADO

ANEXO II

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 - apontou 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 17 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 a sua estrutura curricular e retirando sua especificidade de escola formadora de professores ao transformá-la em uma habilitação a mais do ensino de 2º grau - *Habilitação Magistério*, como passou a ser chamada. Conforme indica um dos documentos analisados, um curso de *"fácil instalação e baixo custo para implantação"*.

A propagação desordenada dessas escolas contribuiu, de forma acentuada, para 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 apontam certas circunstâncias que caracterizam os alunos desses cursos e são indicadoras do baixo status conferido à profissão: escolha da Habilitação Magistério por ser considerada 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 esp

* CONTRADIÇÃO ENTRE DISCURSO E ENCAMINHAMENTOS CURRICULARES

Nos documentos analisados, é comum a defesa de três elementos como constituintes do perfil do professor que se deseja formar: base sólida de conhecimentos (cultura geral, científica e teórico-prática); habilidades e atitudes (estas expressas, em boa parte delas, como comprometimento, criticidade, 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 sua adequação às necessidades de melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas, sendo evidente o esforço de algumas em buscar embasamento em estudos recentes sobre formação de professores.

Entretanto, seguindo uma tradição que vem se consolidando 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 um modo geral, não contribuem para a conquista do que se pretende.

A organização curricular dos cursos de Habilitação ao Magistério, segundo os documentos analisados, apresenta características que se configuram em 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 cargas horárias respectivas; 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 do que, o distanciamento do curso das 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 dos 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 inexistência de uma política de formação de professores planejada a partir da avaliação da realidade local.

* COMPONENTES CURRICULARES

As disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, na maioria dos casos, estão inseridas em todas as séries dos cursos, com a maior parte da carga horária, variando de 300 a 500 do total de 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 2- e 3- séries - e Metodologia do Ensino de Matemática ou Didática Aplicada à Matemática - nas 2^a, 3^a ou 4^a 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, na 1^a e 2^a série do curso, com carga horária variável (60 a 180h), enquanto as Metodologias do Ensino de História e Geografia são trabalhadas na 2^a e 3^a série. Em apenas um quadro são ministradas concomitantemente as Metodologias e as disciplinas do núcleo comum. A Educação Moral e Cívica está ora acoplada à História, ora registrada como disciplina isolada.

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

Na maior parte das propostas. Educação Artística aparece na 1^a ou na última série com uma carga horária variando de 36 a 80h. 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 acaba sendo 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(72 a 216h), 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 na 3ª e 4ª séries - e, em menor proporção, na 1ª série - com carga horária variando entre 72 e 76 h e a segunda na 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 180h, acrescida de mais horas para o Estágio Supervisionado que varia de 108 a 510h. Na segunda, quando a didática engloba as Metodologias, a disciplina é distribuída ao longo das três séries, com uma carga horária de 648h. 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 variando entre 2780 e 4356h. A carga horária anual das disciplinas, na maioria dos documentos analisados, 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 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". As características desse tipo de abordagem são bastante prejudiciais 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 se tem verificado: ausência de integração entre conteúdos de educação geral e conteúdos profissionalizantes e destes entre si, levando à separação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas; não-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 a formação geral e formação específica. No entanto, algumas das propostas analisadas tentam superar o currículo exclusivamente disciplinar, sinalizando pistas para um currículo propiciador da 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 no final do curso e, nessa experiência, ele constitui-se 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 Porto Editora 1996 Portugal

ALMEIDA, J. S. de. A Escola Normal Paulista: Estudos dos Currículos (1846 a 1990) -Destaque para a Prática de Ensino. Boletim do Departamento de Didática, UNESP, Araraquara, 1993.

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

BERNSTEIN. Basil. Clases. códigos y control: hacia una teoria de las transmisiones educativas. 2º ed. Madrid. Akal. 1988.

BOLANHO, Neusa Aparecida. Tese de mestrado: "A formação do docente das séries iniciais da escolaridade: O debate de 1970 a 1992 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 sobre orientação da Profa. Dra. Nereide Saviani. Mimeo.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394. de 20 de dezembro de 1996.

BRASÍLIA (Distrito Federal). Secretaria de Educação. Projeto de Curso: habilitação ao magistério. Brasília: DF. FEDEF. 1995.

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

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

_____. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento. Campinas, SP, Papirus, 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.

_____. Plano Nacional de Educação: Proposta da sociedade brasileira.

Aprovado na Plenária de Encerramento do II CONED - II Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte, 1997. Mimeo.

COLL. César - Psicologia y Curriculum Editora Paidós Barcelona. 1991.

_____ - Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia da Educação.,Porto Alegre. Ed. 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, Porto Editora, 1997.

FAGUNDES. Léa "A inteligência coletiva - A inteligência distribuída"- Pátio - no. 01 -1997 - Ed. Artes Médicas

FAZENDA. Ivani C. Arantes - Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Papirus. 2^ª ed. Campinas. 1995

FERNANDES. Florestan - A formação política e o trabalho do professor. In UNIVERSIDADE. ESCOLA E FORMAÇÃO PE PROFESSÔRES. Ed. Brasiliense. São Paulo. 1986

FERREIRA, Fernando Ilídio. Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico - O papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação. Portugal, Porto Editora, 1994.

FOLHA PE S.PAULO - 28/09/97 - Cad. Mais - "O novo tesouro da juventude".
entrevista com Michel Serres

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

GARRIDO. Selma (org) - Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. Cortez Editora. São Paulo. 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. - Análises com vistas a um referencial para políticas de formação de professores para o ensino básico. Mimeo. MEC. Setembro de 1996.

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

_____ - Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez; Brasília, DF, MEC; UNESCO, 1998.

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

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

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

IMBERNON, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, Editorial Graó, 1994.

INPE - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 97. Brasília, O Instituto, 1998.

JOLIBERT, Josette (Org.). Transformar la formación docente inicial - Propuesta en didáctica de lengua materna. Chile, Santillana, Aula XXI, UNESCO, 1996.

LERNER. Delia - El conocimiento didáctico como eje del proceso de capacitación -mimeo. 1996
"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.06/10/93

_____ . "El lugar del conocimiento didáctico en la formación del maestro".

Texto apresentado no Primeiro Seminário Internacional "Quem é o professor do terceiro milênio
?" Bahia, agosto de 1995.

MARQUES. Mario Osório. A Formação do profissional de educação. Ijuí: UNIJUÍ. 1992.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Proposta curricular magistério.
Cuiabá: MT. SEC. 1994.

MENEZES. Luis Carlos (org.) Professores: Formação e Profissão. Campinas. SP: Autores
Associados: São Paulo. SP: NUPES.1996. - Coleção Formação de Professores

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 ESPORTE. Secretaria da Educação Médio e
Tecnológica. O ensino Médio é Educação Básica. Brasília/DF 1997

_____, Dados Estatísticos - Brasília-DF.

MEC/INEP 1997 (Mimeo)

_____, Secretaria de Educação
Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais . Secretaria de Educação Fundamental. **Brasília,**
MEC/SEF, 1997.

_____ - Por uma política de formação do
profissional de educação infantil. MEC/SEF/COEDI Brasil. 1994.

NÓVOA. Antônio. Para um estudo sócio-histórico e desenvolvimento da profissão docente. In:
Teoria e educação. Porto Alegre: Panorâmica (4). p. 109-139.1991.

_____ (org). Profissão professor . Portugal. Porto Editora. 2- edição. 1995 _

OLIVEIRA. J. Batista Araújo. Salário dos Professores. Brasília: DF. 1997 (Mimeo)

PARAIBA (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Soerguimento do Curso Normal no Estado da Paraíba. João Pessoa: PB. SEC. 1991.

PARANA. (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular do curso de magistério. Curitiba: PR. SEC. 1992.

PERRENOUD. Philippe - Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. perspectivas sociológicas. Publicações Dom Quixote. Lisboa. 1993

PERRENOUD, Philippe. Formar os professores do primeiro grau na Universidade: a aposta de Genebra. Universidade de Genebra, 1996. Mimeo.

_____. A qualidade da formação profissional se concretiza já em sua concepção. Texto apresentado no Encontro dos Profissionais de Saúde, organizados pelo CEFIEC sobre o tema "Projeto qualidade de cuidados médicos". Marseille, 1997. Mimeo.

_____. Ensinar saberes ou desenvolver competências: a escola entre dois paradigmas. Universidade de Genebra. Mimeo.

SALOMOM. Gavriel - "Las diversas influencias de la tecnologia en el desarrollo de la mente" Universidad de Arizona

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

SCHON. Donald A. - _____ La formación de profisionales reflexivos. Paidós. Barcelona. 1292

SILVA. Ezequiel T. Professor de primeiro grau: identidade em jogo. Campinas: são Paulo. Papyrus. 1995.

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

SOLE. Isabel - "Disponibilidade para aprender e sentido da aprendizagem"- Construtivismo em aula. Editora Graó -1989- Capítulo 2.

TORRES, Maria. Formacion 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, 1995. Mimeo.

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

VALENTE. José Armando - "O uso inteligente do computador na educação"- Pátio - no. Q1 - 1997 - Ed. Artes Médicas

VEIGA, Uma Passos A. (Org). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, São Paulo, Papirus, 1998.

WEISZ. Telma - Orientação para classes de 1ª. série com dificuldades de aprendizagem . trabalho apresentado no Encontro Latinoamericano 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". Cultura Editores Associados

ZEICHNER. Kenneth M. - "A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas". Educa - Professores; 3.

PROPOSTAS CURRICULARES CONSULTADAS

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 2-grau para o magistério (documento preliminar). Macéio: AL. S/data, (mimeo)

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Conteúdo programático: habilitação magistério de 1^ª a 4- 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 2- grau. Fortaleza: CE. 1996 (mimeo)

ESPIRÍTO SANTO (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Proposta curricular para o ensino de 2º grau: magistério. Vitória: ES. SEC. 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 SEC. s/data, (mimeo)

PERNAMBUCO (Estado) Secretaria de Educação. Cultura e Desportos. Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas: habilitação para o magistério do pré à 4-série do 1º grau. Recife: PE. SECF. 1992.

PIAUI. (Estado) Secretaria de Educação. Curso de formação para o magistério de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Terezina. PL SEC. 1997. (mimeo)

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. Currículo de uma escola com curso de magistério. Porto Alegre: RS. SEC, s/data (mimeo)

Padrão referencial de currículo: documento básico. Porto Alegre. RS. SEC. 1996.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Subsecretária de educação. Departamento Geral de Ensino. Curso de formação de professores. Rio de Janeiro. RJ. SEC. 1991.

RONDÔNIA. (Estado) Secretaria de Estado de Educação. Proposta curricular do ensino médio - colegial. Porto Velho. RO. 1993 (mimeo)

RORAIMA (Estado) Secretaria de Educação. Cultura e Deportos. . 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. SEC/CEE. 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. SE/CENP. 1992.

_____ . Proposta curricular para o ensino de Filosofia da Educação. São Paulo. SP. SE/CENP. 1994

_____ . Proposta curricular para as disciplinas: Didática/Prática de Ensino e Estágio Supervisionado - H.E.M São Paulo. SP. SE/CENP. 1996.

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](#)