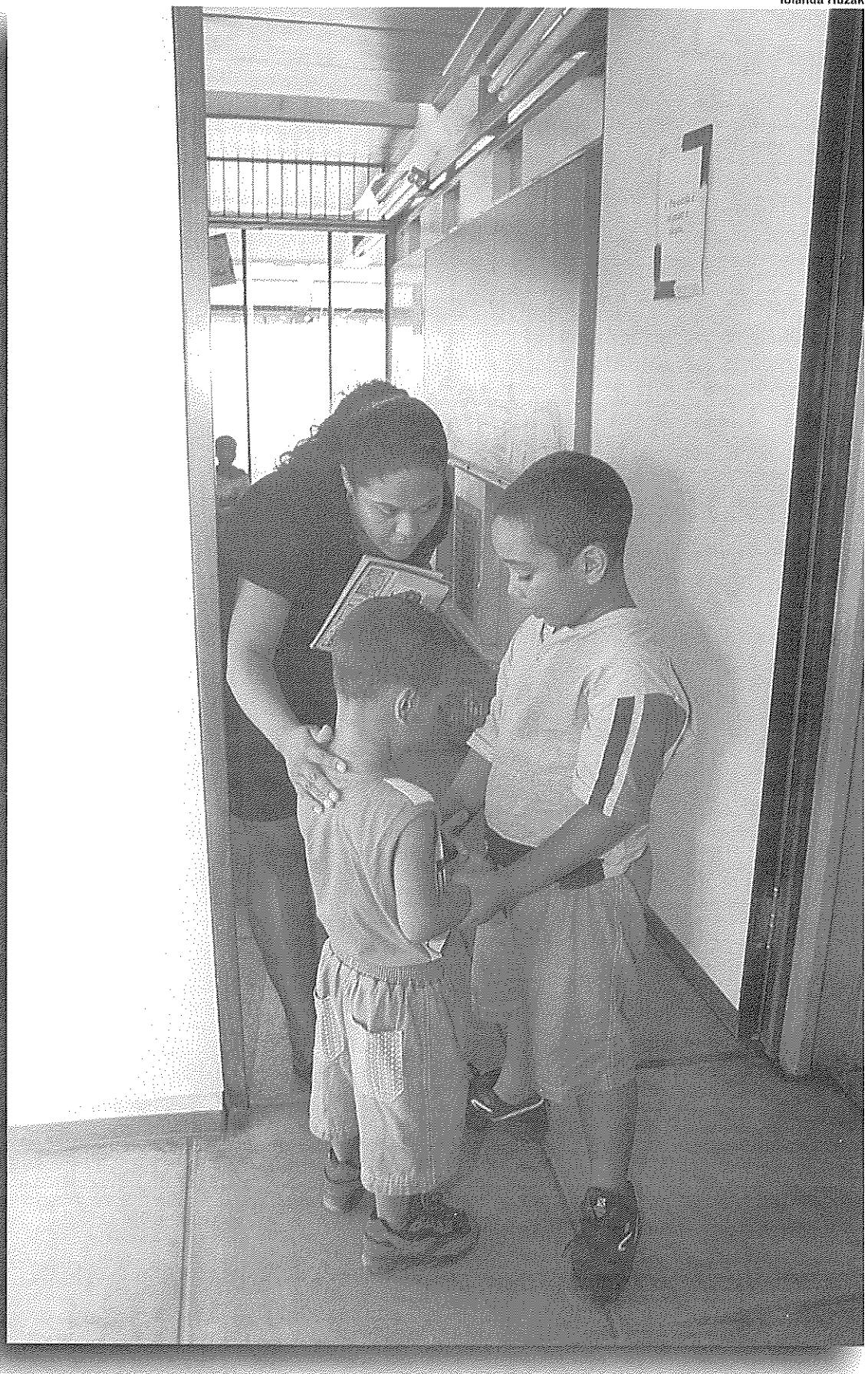


## **PARTE II**

**REPENSANDO A  
ATUAÇÃO PROFISSIONAL  
E A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES**

Iolanda Huzak



## I. As dimensões da atuação profissional de professor

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

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

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

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

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

Essa perspectiva - da pessoa e do cidadão - tem muitas



<sup>11</sup> PCN, Apresentação dos Temas Transversais, Vol. 8, p. 20.

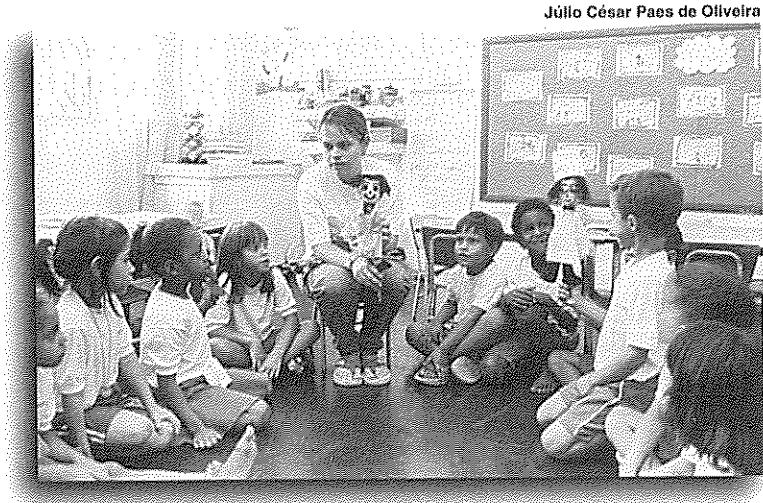
decorrências, das quais pelo menos duas têm reflexo imediato na formação de professores:

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

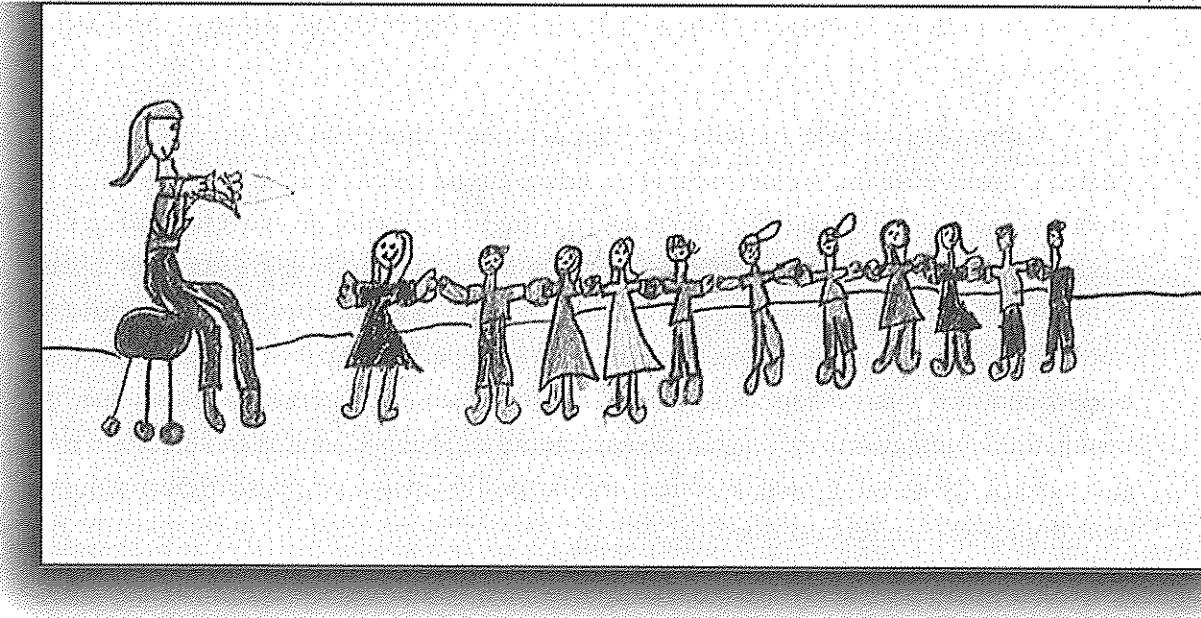
*“A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. (p. 24). (...) Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades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

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

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



<sup>12</sup> Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, MEC/1998. Vol. 1, pp. 24 e 25.



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

*“... Não existe autonomia pura, como se fosse uma capacidade absoluta de um sujeito isolado. (...). Só é possível realizá-la como processo coletivo que implica relações de poder não-autoritárias.”<sup>13</sup>*

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

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

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

---

<sup>13</sup> PCN, Apresentação dos Temas Transversais. Vol. 8, p. 46.

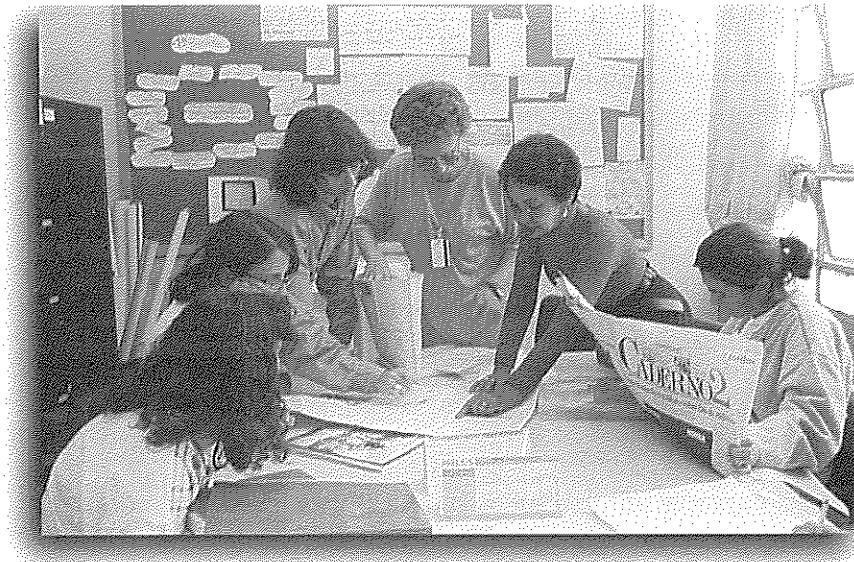
mútuo, preocupação com a justiça, diálogo, possibilidade de questionamento e argumentação.

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

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

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

Iolanda Huzak



## 2. A natureza da atuação de professor

### 2.1. Complexidade e singularidade

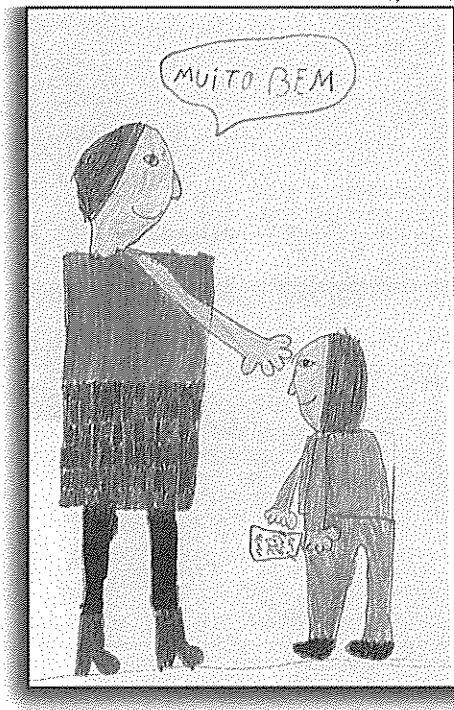
Segundo a cultura escolar dominante, o “contrato” que rege as relações professor/aluno confere aos professores uma autoridade que emana de sua condição de detentores de importantes conhecimentos a serem comunicados. Essa é uma condição que, aliada à posição que ocupa na hierarquia escolar, resulta num grande poder de influência sobre os alunos. A consciência desse poder por parte do professor é fundamental para que ele possa tomar posições, refletir sobre suas ações e garantir que elas estejam permeadas por uma ética democrática. É importante conceber essa autoridade como responsabilidade, e não como exercício de poder no sentido restritivo.

As relações entre professor e alunos devem permitir que estes tomem iniciativas e assumam responsabilidades efetivas tanto nas atividades como nas relações que acontecem dentro da escola.

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

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





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

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

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

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

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

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

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



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

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



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

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

## 2.2. Ação e reflexão

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

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

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



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

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

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

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

Competência, como entendida neste documento, refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experenciais da vida

profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas.

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



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

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

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

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

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



### 3. Formação e desenvolvimento profissional permanente

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

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

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

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

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

A própria natureza do trabalho educativo exige que o movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimento e de competências profissionais, vivenciado

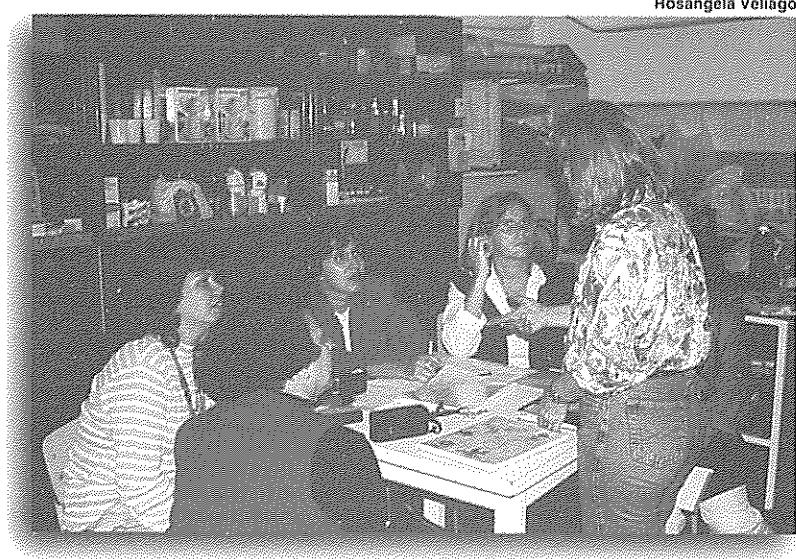
na formação inicial, se prolongue ao longo da carreira de professor. Caso contrário, haverá sempre uma dissonância entre os avanços conseguidos nas escolas de formação em consequência da renovação curricular e da pesquisa didática e o que acontece nas escolas onde se dá o exercício profissional. Ainda que a formação inicial seja um importante e insubstituível meio de elevar o nível e de transformar a competência dos futuros professores, essa possibilidade tem limites. O corpo de professores demora no mínimo vinte anos para



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

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

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



Rosângela Veliago

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

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

O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar

as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação. Só essa co-responsabilidade permitirá superar a relação de tutela que mantém a formação em serviço do professor à mercê de circunstâncias político-institucionais as mais diversas. Para isso, é preciso assegurar condições institucionais para que os professores possam estudar em equipe, compartilhar e



discutir sua prática com os colegas, apresentar seu trabalho publicamente, reunir-se com pais de alunos e demais membros da comunidade, desenvolver parcerias com outras instituições, participar do projeto educativo da escola, definindo, coletivamente, metas, prioridades, projetos curriculares, processos de avaliação, normas de convivência, temáticas de formação continuada e prioridades para a utilização dos recursos disponíveis.

### **Professor formador**

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

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

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

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

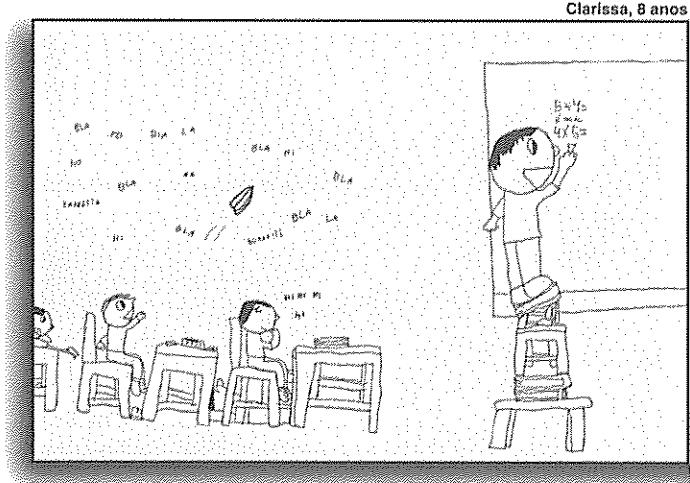
Isso só será possível se houver um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e a escola do sistema que recebe esses professores em formação. Só essa ação conjunta institui um projeto compartilhado onde as duas instituições assumam responsabilidades e se alimentem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

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

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

### 3.1. Formação inicial

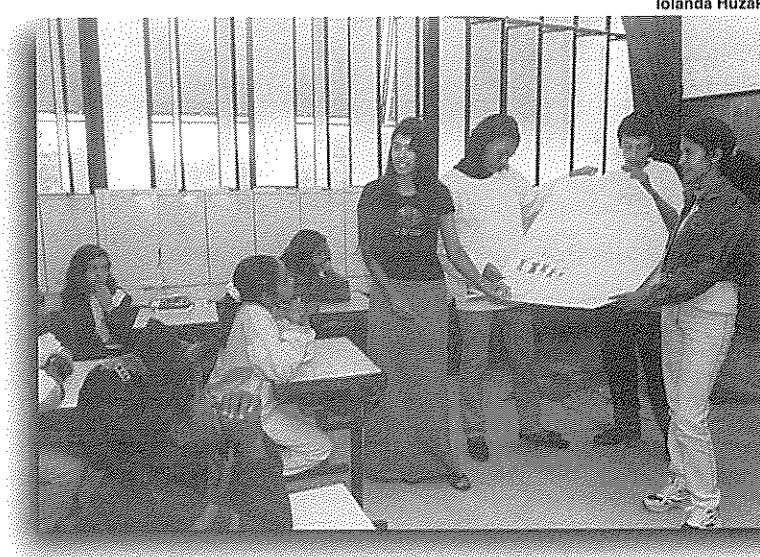
Ao analisar os objetivos e conteúdos da formação inicial, é preciso levar em conta as novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social colocada à escola, quanto relação à necessidade de formar um profissional reflexivo.



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

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

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



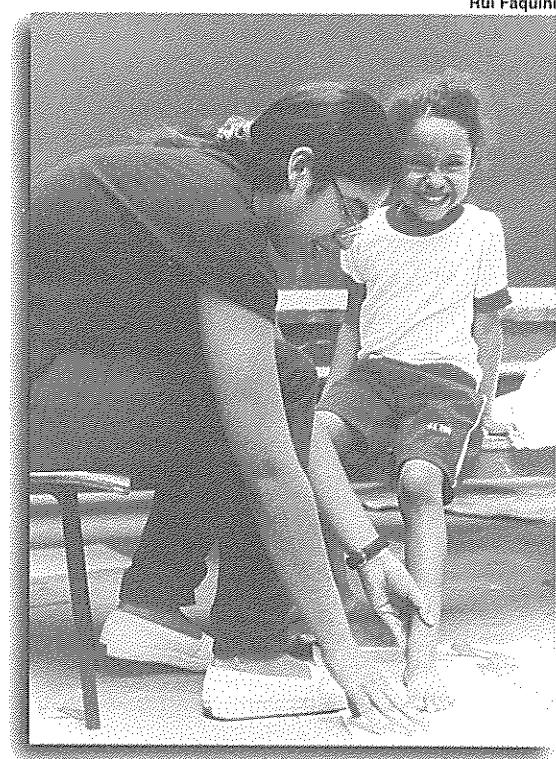
profissão, pois, ainda que de maneira involuntária, se convertem em referência para sua atuação.

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

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

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

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



Rui Faquim

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

### 3.2. Formação para titulação de professores em exercício

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

### 3.3. Formação continuada

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

A perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está intimamente ligada à existência dos projetos educativos nas escolas de educação básica (de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos) e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro da escola quanto fora dela, mas sempre com

repercussão em suas atividades. A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados etc. Outras formas, tais como programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de ampliação do universo cultural e profissional das equipes. Entretanto, não devem perder de vista a ligação com as questões e demandas dos professores sobre seu trabalho.

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

### 3.4. O professor iniciante

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



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

Esse é o momento em que, considerando a própria prática, o professor iniciante tem a possibilidade de desenvolver a reflexão, a compreensão, a interpretação e a capacidade

de intervenção na realidade educativa. Pode, também, realizar intercâmbios de experiências, discussões, confrontos de diferentes propostas de intervenção pedagógica realizadas e pensadas a partir desse novo lugar. É o início de uma atuação, período no qual o novo professor se integra como membro ativo e participante no coletivo profissional.

A representação da tarefa educativa construída durante a formação inicial, freqüentemente,

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

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

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



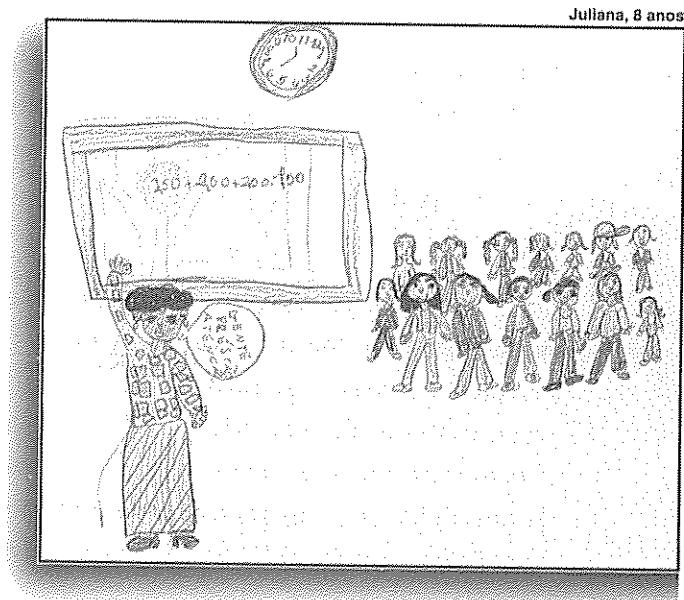
cultura imobilista. Quando essa iniciação se produz de forma solitária e não refletida, acaba, muitas vezes, por desenvolver experiências tão negativas que podem levar ao abandono da carreira ou a um desencanto que, aliado à desvalorização social, faz com que muitos só se mantenham na profissão por falta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

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

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

#### 4. Formação a distância

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



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

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

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

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

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



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

O computador tem a vantagem de combinar características da tevê e do texto impresso, propicia o acesso a muitas informações e, o mais importante, a

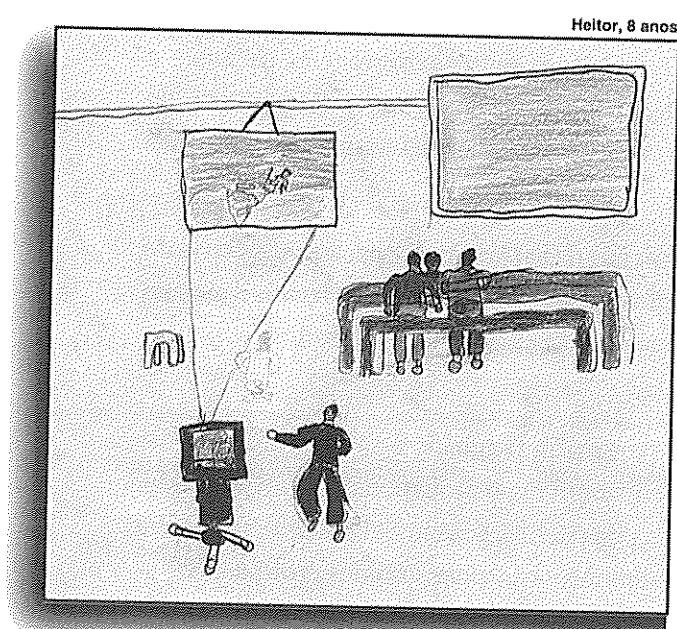
condições de qualidade na comunicação a distância. Ricas situações de aprendizagem podem ser construídas na formação a distância: por meio da Internet, de teleconferências seguidas de debate ao vivo, por exemplo.

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

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

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

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

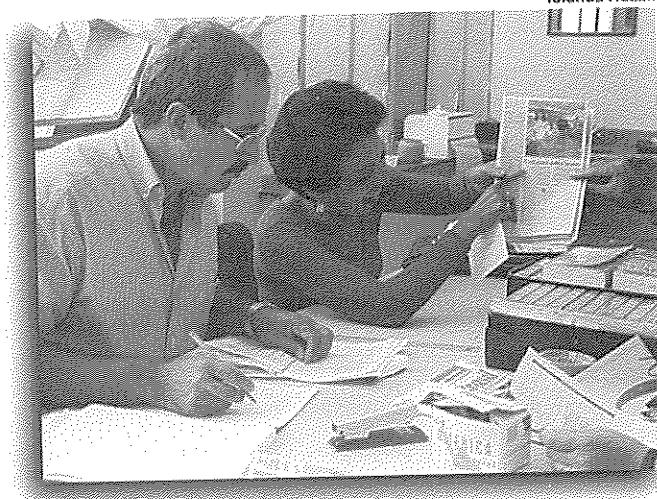


que seja a relação mediada pela televisão, por mais sofisticados que sejam os programas de computador, essas máquinas não são capazes de propiciar, com o mesmo nível de qualidade, o estabelecimento de vínculos, elemento essencial para a aprendizagem. Da mesma forma, não substituem o trabalho conjunto,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

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

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

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



## 5. Formação dos formadores de professores

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

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

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

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

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

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

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



Arquivo MEC

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