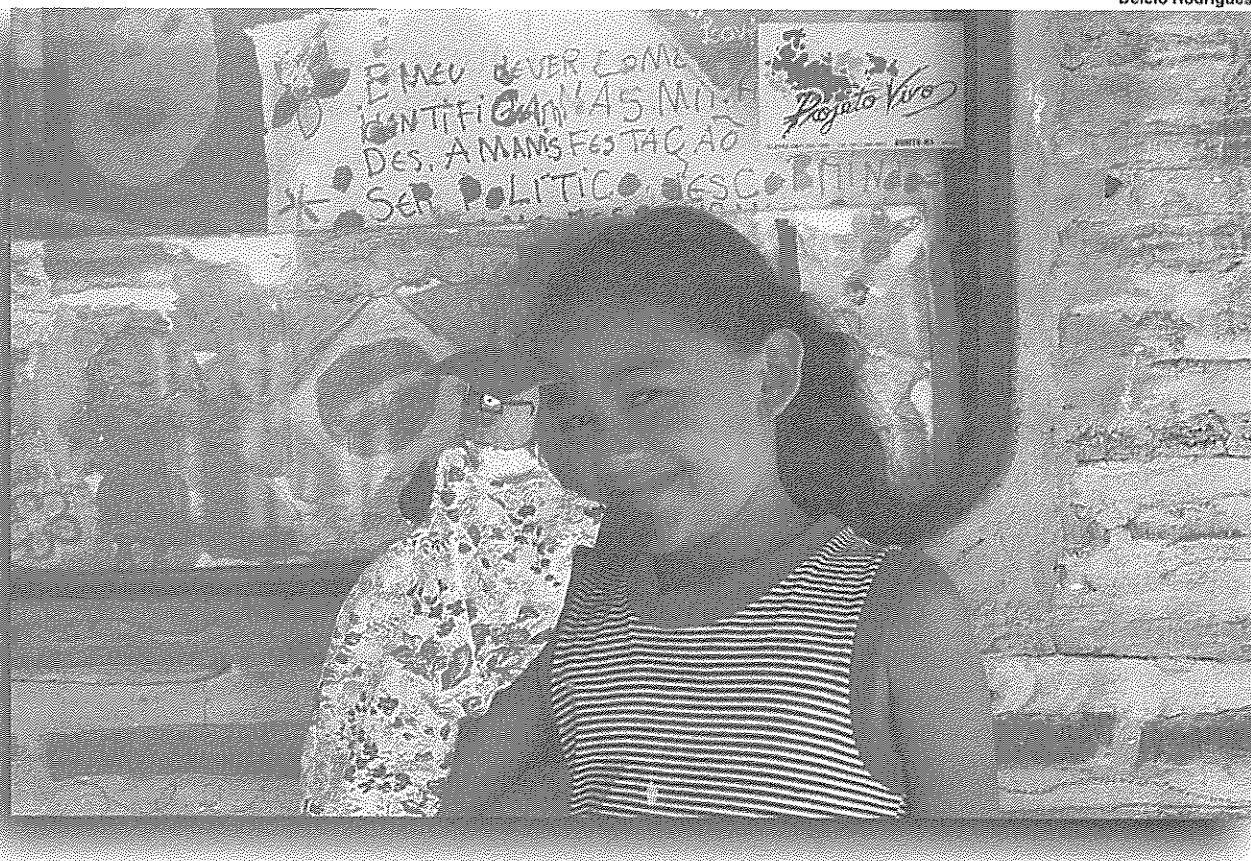


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

**REFERENCIAIS PARA
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**Brasília
2002**

Décio Rodrigues



Iolanda Huzak



AOS RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

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

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

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

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

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

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

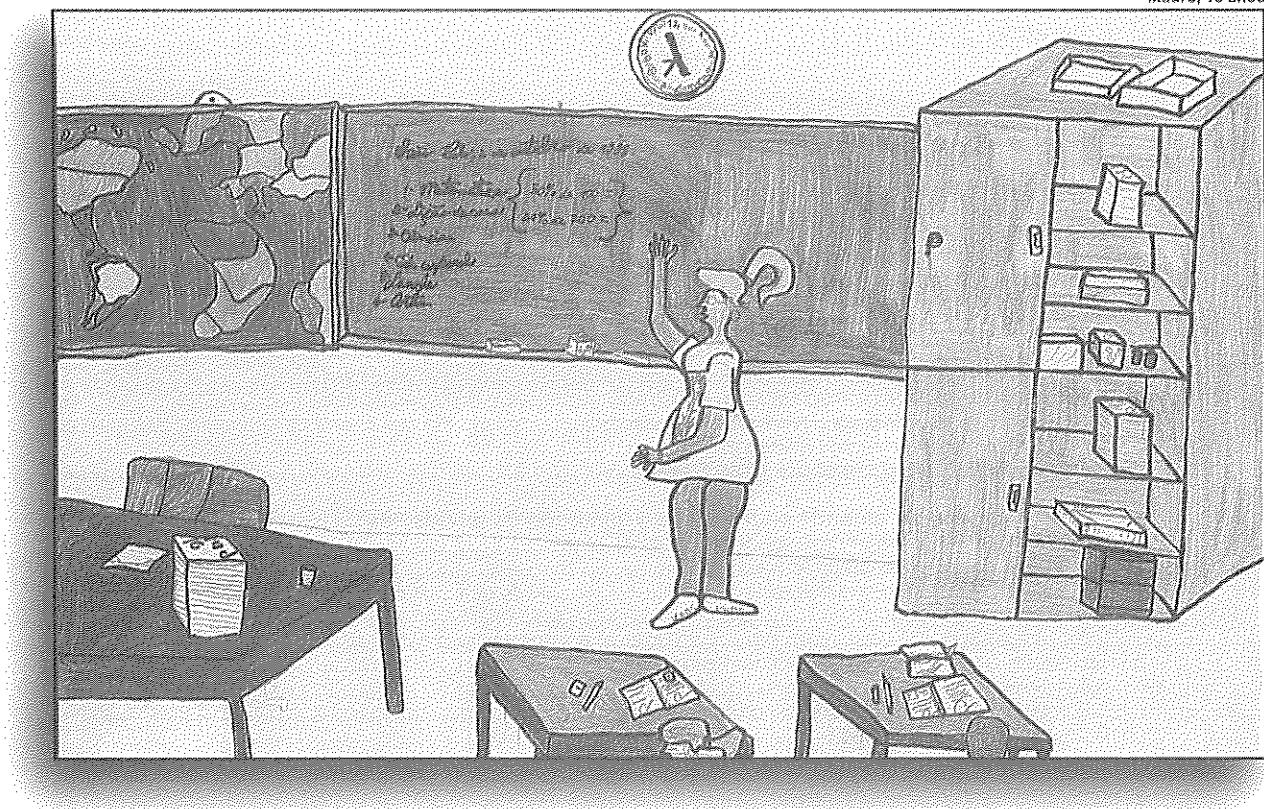
Paulo Renato Souza
Ministro da Educação



SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Apresentação | 9 |
| Breve esclarecimento | 11 |
| Introdução | 15 |
| Um período de transição | 16 |
| Pressupostos dos Referenciais para a Formação de Professores | 18 |
| PARTE I - O papel profissional dos professores: tendências atuais | 21 |
| 1. A educação escolar e a formação de professores no contexto atual | 23 |
| 1.1. Os últimos anos | 28 |
| 1.2. O perfil profissional de professor | 30 |
| 2. Situação da formação de professores no Brasil hoje | 34 |
| 2.1. Nível médio | 34 |
| 2.2. Nível superior | 35 |
| 2.3. Níveis de formação dos professores brasileiros | 36 |
| 2.4. Medidas determinadas pela legislação | 38 |
| 3. Tendências da formação profissional de professores | 40 |
| PARTE II - Repensando a atuação profissional e a formação de professores | 51 |
| 1. As dimensões da atuação profissional do professor | 53 |
| 2. A natureza da atuação de professor | 57 |
| 2.1. Complexidade e singularidade | 57 |
| 2.2. Ação e reflexão | 60 |
| 2.3. A formação de professores e a construção da competência profissional | 61 |
| 3. Formação e desenvolvimento profissional permanente | 63 |
| 3.1. Formação inicial | 67 |
| 3.2. Formação para titulação de professores em exercício | 70 |
| 3.3. Formação continuada | 70 |
| 3.4. O professor iniciante | 71 |
| 4. Formação a distância | 73 |
| 5. Formação dos formadores de professores | 76 |
| PARTE III - Uma proposta de formação profissional de professores | 79 |
| 1. Funções do professor | 81 |
| 2. Objetivos gerais da formação profissional de professores | 82 |
| 3. O conhecimento profissional de professor | 84 |
| 3.1. Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos | 87 |
| 3.2. Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação | 90 |
| 3.3. Cultura geral e profissional | 92 |
| 3.4. Conhecimento pedagógico | 94 |
| 3.5. Conhecimento experiential contextualizado em situações educacionais | 102 |
| 4. Metodologia da formação de professores | 106 |
| 4.1. Construção pessoal e coletiva de conhecimentos pedagógicos | 107 |
| 4.2. A atuação profissional como objeto de reflexão | 108 |
| 4.3. Resolução de problema | 110 |
| 5. Organização curricular dos cursos de formação inicial | 111 |
| 6. Organização institucional | 115 |
| 7. Avaliação | 116 |
| PARTE IV – Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores | 121 |
| 1. Formação inicial | 123 |
| 2. Formação continuada | 131 |
| 3. Formação profissional a distância | 133 |
| 4. Formulação de políticas de formação nas Secretarias de Educação | 134 |
| PARTE V - Desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira | 139 |
| 1. Articulação entre as ações de formação | 142 |
| 2. Avaliação da atuação profissional | 145 |
| 2.1. Avaliação interna às escolas | 148 |
| 2.2. Avaliação externa às escolas | 150 |
| 3. Avaliação dos sistemas de ensino e das práticas de formação | 150 |
| 4. Progressão na carreira | 151 |
| 4.1. A estrutura da carreira de magistério | 151 |
| 4.2. O desenvolvimento profissional como princípio de progressão na carreira | 152 |
| 4.3. Utilização dos resultados da avaliação da atuação profissional para a progressão na carreira | 155 |
| ANEXO | 157 |
| Referências bibliográficas | 167 |

Mauro, 10 años



Rui Faquini



APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

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

Secretaria de Educação Fundamental

BREVES ESCLARECIMENTOS

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

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

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

Assim, neste documento:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

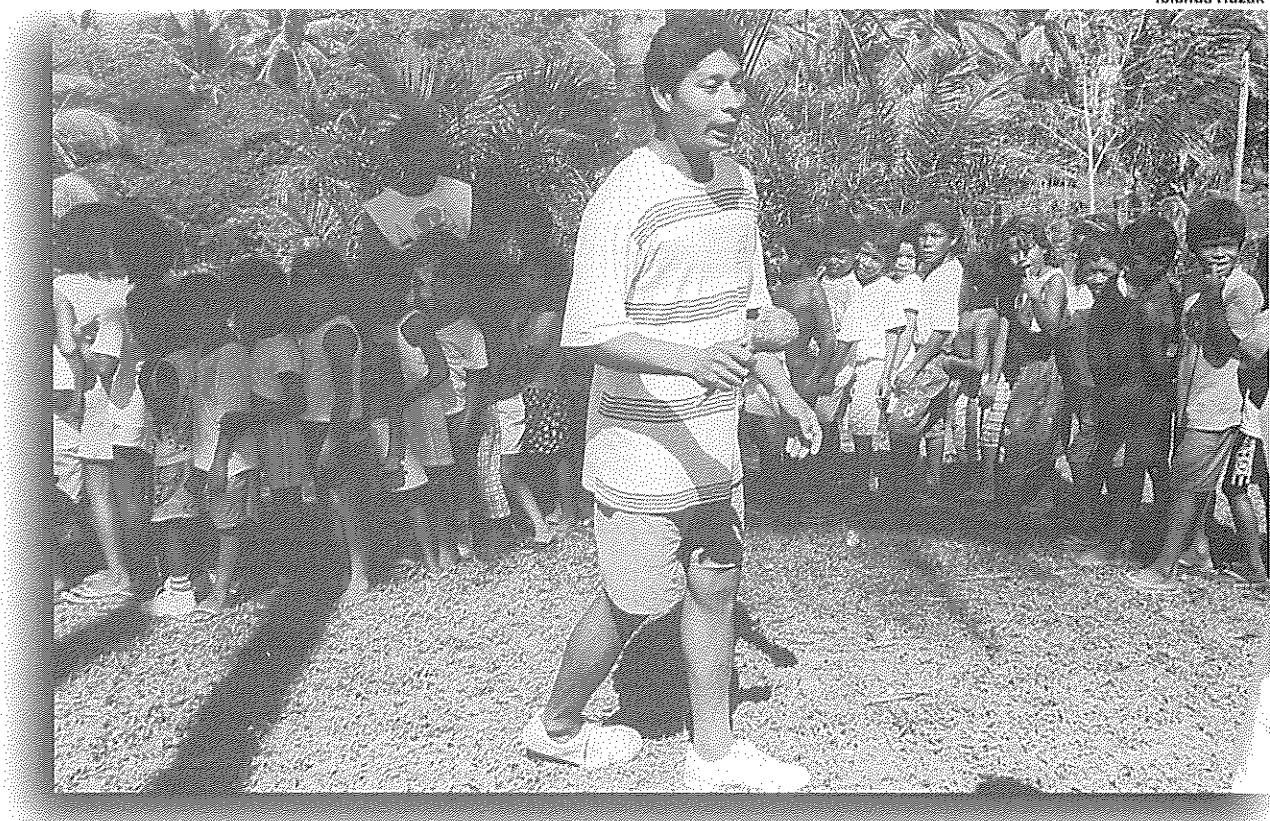
A Parte V aborda a relação entre desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

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

Iolanda Huzak



Iolanda Huzak



INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Um período de transição

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pressupostos dos Referenciais para a Formação de Professores

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

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

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

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

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

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

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

1. O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade.
2. O desenvolvimento profissional permanente¹ é necessidade intrínseca a sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores.
3. A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola,

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

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

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

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

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

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

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

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

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



PARTE I

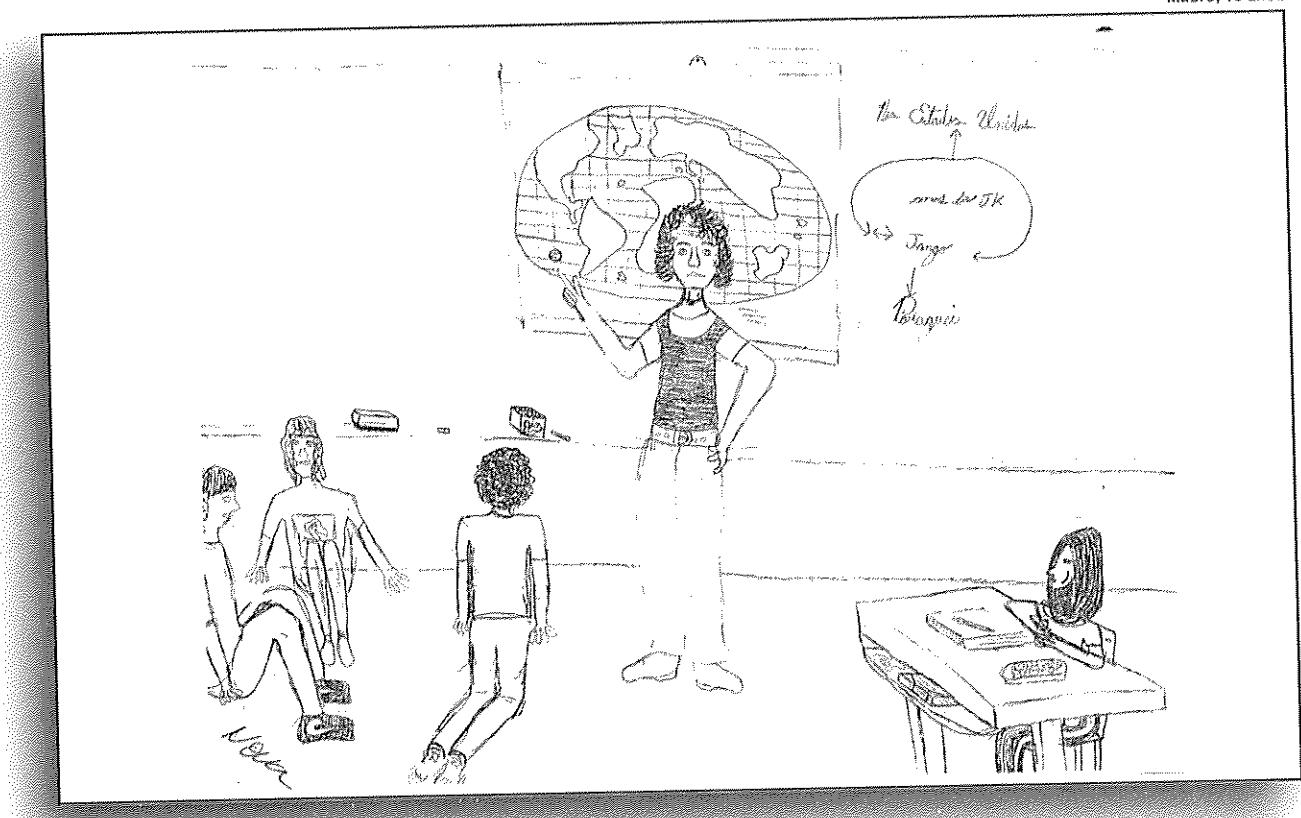
O PAPEL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: TENDÊNCIAS ATUAIS

Iolanda Huzak

A B C D E F G H I



Mauro, 10 anos



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

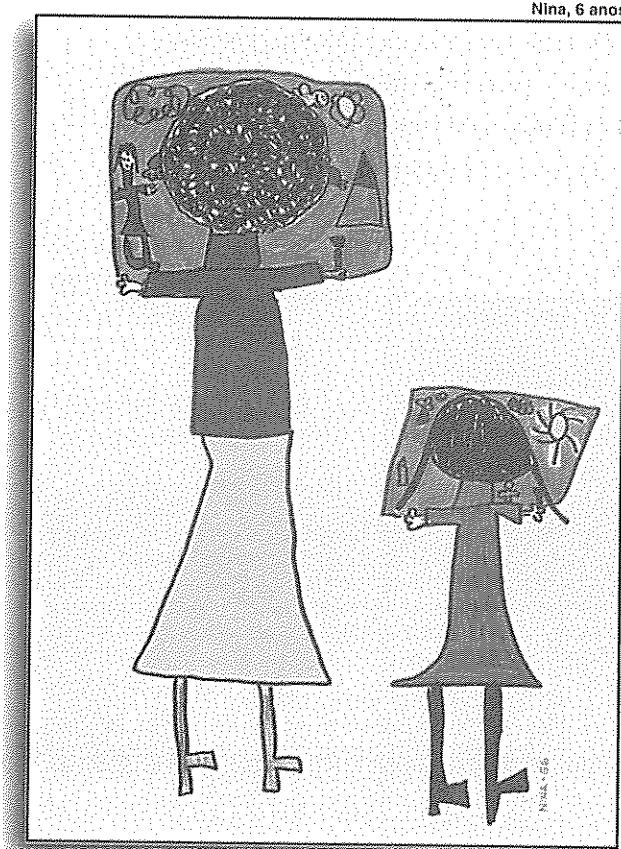
A última década do século XX tem sido marcada pela discussão sobre a qualidade da educação e sobre as condições necessárias para assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a aprendizagens imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades. A preocupação com essa questão não é propriamente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

nacionais e internacionais firmados pelos governos nos últimos tempos como forma de acelerar o processo que leva à melhoria da educação escolar.

⟨Vivemos tempos de globalização econômica, de níveis elevados de pobreza e de introdução acelerada de novas tecnologias e materiais no processo produtivo – fenômenos que, ainda que em níveis diferenciados, influenciam de forma determinante a conjuntura de todos os países do mundo. A situação que se configura em razão do processo de internacionalização da economia e de supremacia dos interesses do mercado e do capital sobre os interesses humanos tem contribuído para a constituição de valores e sentimentos nada construtivos – como o individualismo, a intolerância, a violência... –, o que põe em pauta questões éticas complexas, sem respostas prontas nem soluções fáceis. Por outro lado, as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigem das pessoas novas aprendizagens. Esse

contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar. Assim, algumas novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas⟩

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



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

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

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

Iolanda Huzak



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

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

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

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

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

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

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

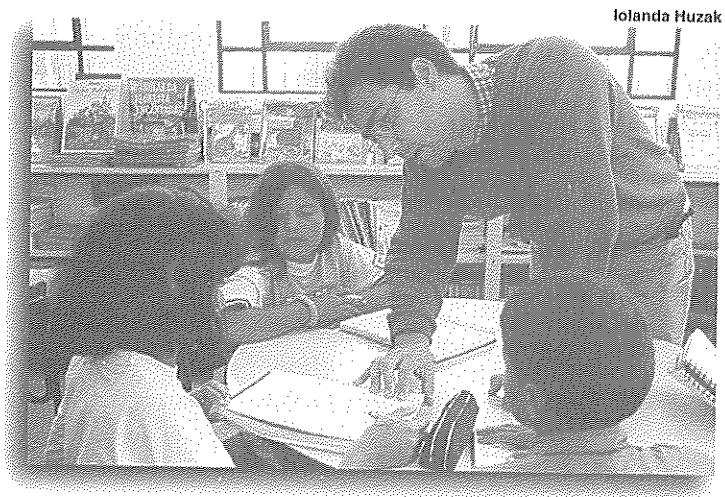
Nas creches e demais escolas de educação infantil, sequer há dados a respeito da aprendizagem dos alunos – mas sabe-se que a situação não é muito diferente. “O uso de creches e mesmo de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças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

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

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

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

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



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

Progressivamente, vem se formando um

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

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

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

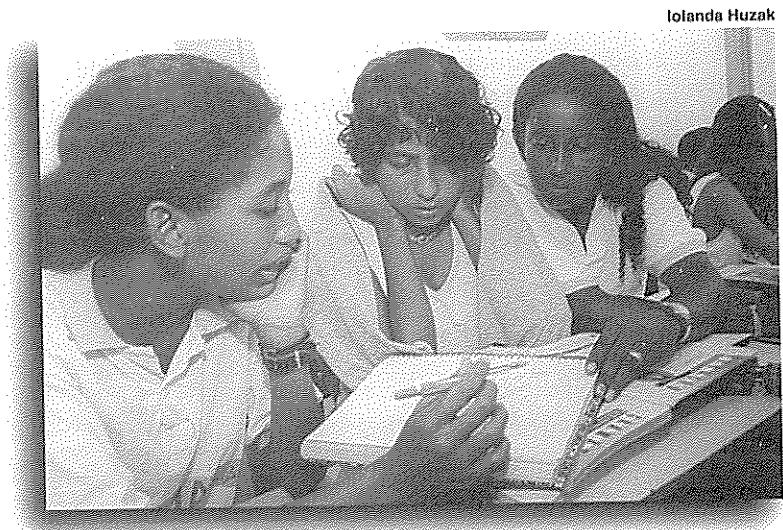
circunstância indica que assumir a bandeira da educação de qualidade por si só não basta: é preciso que todos os que têm responsabilidade, direta ou indireta, pela oferta de condições reais de trabalho aos profissionais da educação possam superar o discurso – esse, já consensual – e criar possibilidades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

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

1.1. Os últimos anos

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

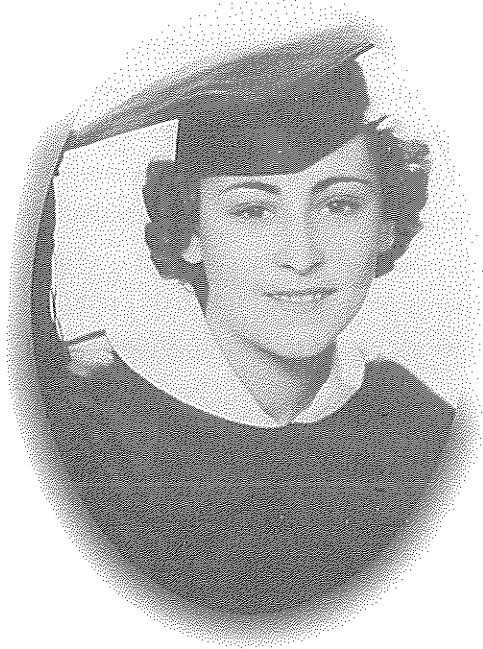
1.2. O perfil profissional de professor

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

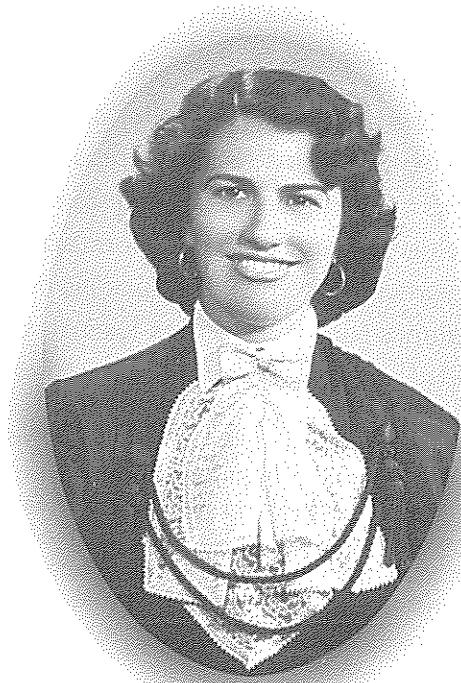
paciência, sabedoria. Atualmente, o discurso educacional se utiliza de outros substantivos: profissionalização, autonomia, revalorização..., ainda que as reais deficiências dos professores no exercício profissional – e, consequentemente, as suas causas – continuem, por assim dizer, ocultas por trás das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

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

A feminilização da função, ao invés de representar de fato uma conquista profissional das mulheres, tem se convertido num símbolo de desvalorização social. O imaginário social foi cristalizando uma representação de trabalho docente destinado a crianças, cujos requisitos são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e o preparo profissional. Em tese, as mulheres seriam mais afeitas a essas “virtudes” e,



portanto, a elas caberia muito bem a função de professoras polivalentes. Como, de um modo geral, o nível de formação e preparo requerido para o exercício profissional é um dos principais indicadores de salário em qualquer profissão, a baixa exigência para o ingresso no magistério – que por muitos



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

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

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

É possível afirmar ainda – a partir da observação, de depoimentos pessoais e de estudos que começam a surgir – que, freqüentemente, o professor está desatualizado em relação à discussão sobre a educação, à profissão e seu papel social, escreve e lê pouco³, tem uma enorme dependência do livro didático – quando leciona no ensino fundamental – e uma visão bastante utilitária do aperfeiçoamento profissional. E que desenvolve seu trabalho solitariamente e sem ajuda dos que teriam a função de apoiá-lo profissionalmente. Somese a esse perfil as reais condições de trabalho, principalmente nas escolas rurais e da periferia dos grandes centros urbanos, e a razão de o magistério ter *status* de semiprofissão será totalmente compreensível.

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

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

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

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

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



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

2. Situação da formação de professores no Brasil hoje

2.1. Nível médio

Segundo os dados do Censo Escolar⁴ de 1997, houve uma expansão muito significativa do número de matrículas em todos os níveis de ensino no período de 1991 a 1997. Dentre as três últimas décadas, a de 90 – ainda em curso – já é a que apresenta maior crescimento de matrículas no ensino médio, verificando-se uma diminuição do atendimento de alunos pela rede particular e aumento na rede estadual. Nesse nível de ensino, a proporção entre as duas redes modificou-se muito: no início da década de 70, a estadual e a particular eram equivalentes; no final da década de 80, a rede estadual já era o dobro da particular; e atualmente é três vezes maior. O crescimento do ensino médio nos últimos anos permite ainda inferir o aumento de demanda do ensino superior. No que se refere à formação de professores oferecida no nível médio, os dados demonstram que a Habilitação Específica para o Magistério, embora em menor escala, também tem tido um crescimento no percentual de matrículas, conforme a tabela a seguir.

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

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

FONTE: MEC/INEP/SEEC/1997

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

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

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

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

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

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

2.2. Nível superior

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

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

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

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

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

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

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

FONTE: INEP/MEC/SEEC - 1996

2.3. Níveis de formação dos professores brasileiros

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

No ensino fundamental, o número de funções docentes⁵ em 1997 é da ordem de 1.413.607, tendo crescido 9,1% em relação a 1991. Desse total, 56,1% atuam de 1º a 4º

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

Tabela 3 - FUNÇÕES DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL⁶, CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO E 1^a a 4^a SÉRIES - 1996

| NÍVEL DE ENSINO | TOTAL | FUNDAMENTAL | | | MÉDIO | | | SUPERIOR | | |
|--|-----------|-------------|----------|------------|----------------|------------------|------------------|----------------|----------------|------------|
| | | INCOMPLETO | COMPLETO | MAGISTÉRIO | OUTRA FORMAÇÃO | COM LICENCIATURA | SEM LICENCIATURA | | | |
| | | | | | | | | COM MAGISTÉRIO | SEM MAGISTÉRIO | MAGISTÉRIO |
| ED. INFANTIL | 219.517 | 16.198 | 19.069 | 134.696 | 9.493 | 35.693 | 3.755 | | | |
| ALFABETIZAÇÃO | 75.549 | 19.758 | 11.412 | 37.281 | 2.584 | 3.867 | 508 | | | |
| 1 ^a a 4 ^a SÉRIES | 776.537 | 63.257 | 55.225 | 474.504 | 25.734 | 143.777 | 11.949 | | | |
| TOTAL | 1.071.603 | 99.213 | 85.706 | 646.481 | 37.811 | 183.337 | 16.212 | | | |
| | | | | 184.919 | | | | | | |
| | | | | 37.811 | | | | | | |
| | | | | 222.730 | | | | | | |
| | | | | | 2.843 | | | | | |
| | | | | | 225.573 | | | | | |
| | | | | | | 646.481 | | | | |
| | | | | | | 16.212 | | | | |
| | | | | | | 662.693 | | | | |
| | | | | | | 183.337 | | | | |
| TOTAL | 1.071.603 | | | | | 846.030 | | | | |

FONTE: MEC/INEP/SEC

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

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

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

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

2.4. Medidas determinadas pela legislação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

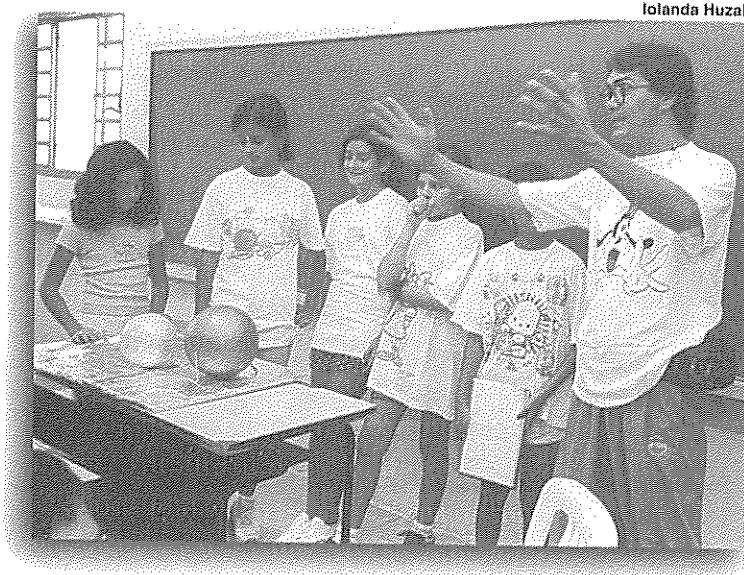
3. Tendências da formação profissional de professores

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

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

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

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



Iolanda Huzak

oportunidades de formação em serviço não parece ser propriamente o ponto. Tudo leva a crer que o que de fato conta é a qualidade da formação de que dispõem⁷.

A hipótese subjacente a este documento é que, embora insuficiente para garantir, por si só, uma aprendizagem escolar de melhor qualidade, a formação de professores é

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

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

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

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

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

As críticas apontadas neste documento não se aplicam, assim, à formação inicial e continuada como tal, mas ao modelo em que se baseiam esses processos de ensino e aprendizagem de professores. Algumas das características desse modelo que, embora questionável, foi se tornando convencional⁸ são as seguintes:

- * considera-se que a necessidade de formação profissional é tanto menor quanto menores forem as crianças (com as quais o professor vai trabalhar ou já trabalha), ignorando-se desse modo a complexidade e a enorme responsabilidade de educar crianças pequenas e a relevância da educação nos primeiros anos de vida;
- * a formação específica fica circunscrita ao exercício da docência, não tratando das demais dimensões da atuação profissional, como a participação no projeto educativo da escola, por exemplo;
- * ignoram-se as condições reais e os pontos de partida dos professores – seus interesses, motivações, necessidades, conhecimentos prévios, experiências e opiniões – quando esses deveriam servir como ingredientes do planejamento das ações de formação;
- * as práticas inspiram-se numa perspectiva homogeneizadora: são destinadas a “professores em geral”, e não ajustáveis a diferentes tipos de professores e suas respectivas necessidades de formação;
- * a concepção é autoritária, cabendo ao professor um papel passivo de receptor de informações e executor de propostas, e não de co-participante do planejamento e discussão do próprio processo de formação;
- * o enfoque é instrumental: as práticas de formação destinam-se a preparar o professor para ser um aplicador e um técnico, e não um profissional com domínio de sua prática e autonomia para a tomada de decisões;
- * não há articulação entre conteúdo e método, entre saber geral e saber pedagógico: com isso, perde-se a oportunidade preciosa de abordar, de forma indissociada, os

⁸ Essa caracterização baseia-se parcialmente na que faz Rosa María Torres no documento “*Profissionalización o Exclusión: los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros*”/1997.

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

- * a educação é tratada como uma atividade formal e rígida, desconsiderando-se a importância que têm a informalidade, o vínculo afetivo, a comunicação, o jogo, o riso, o entretenimento;
- * o foco é a perspectiva do ensino, e não a perspectiva da aprendizagem;
- * a concepção de base é acadêmica e teórica, centrada no texto escrito, desprezando-se a prática como importante fonte de conteúdos da formação;
- * a transmissão de informação é o centro do processo de ensino e aprendizagem, como se ensino pudesse ser confundido com transmissão e aprendizagem com assimilação passiva de informações;
- * não há coerência entre o modelo de formação (pelo qual os professores aprendem) e o modelo de ensino e aprendizagem que é conteúdo de sua formação, ou seja, os professores não experimentam em seu próprio processo de aprendizagem (quando estão, também eles, na condição de alunos) o que lhe sugerem como necessário e bom para seus alunos – práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, de valores democráticos, do exercício de cidadania...;;
- * priorizam-se modalidades convencionais de comunicação como aula, seminário, palestra, curso e oficina, desprezando-se outras, bastante importantes e produtivas: intercâmbio de experiências, observação de classe de professores experientes, uso de recursos de documentação que permitem “trazer a prática” à discussão, atividades de simulação de situações-problema etc.;
- * não há articulação entre conhecimentos de natureza administrativa e pedagógica, considerando-se os primeiros como patrimônio dos administradores e os últimos como próprios e indispensáveis somente para quem se dedica ao ensino, como se todos os profissionais da educação não precisassem dominar os dois tipos de saber;
- * não há um processo paralelo de formação dos formadores de professores, para que construam, também eles, um novo modelo de ação⁹.

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

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

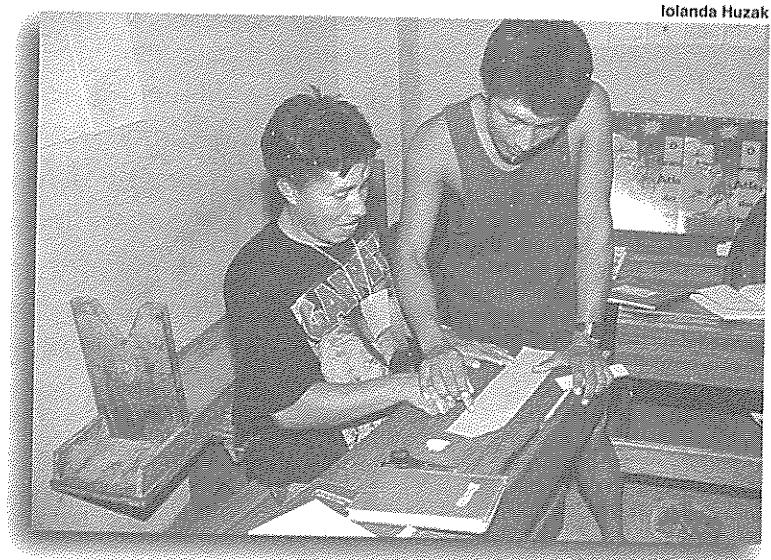
- * cada nova política, projeto ou programa parte da “estaca zero”, desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulados;
- * não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional onde ele ocorre, condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário; a formação é tomada isoladamente;
- * é tida como apropriada fundamentalmente para professores, e não para os demais profissionais da educação – supervisores, diretores, assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral;
- * não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores;
- * destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços já conquistados;
- * não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas;
- * organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo;
- * realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação em serviço;
- * é assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente;
- * utiliza dispositivos de motivação “externa” – pontuação, progressão na carreira, certificados... – que, sem dúvida, são importantes, mas não podem “estar no lugar” do compromisso, pessoal e institucional, com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, a própria aprendizagem e a dos alunos.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

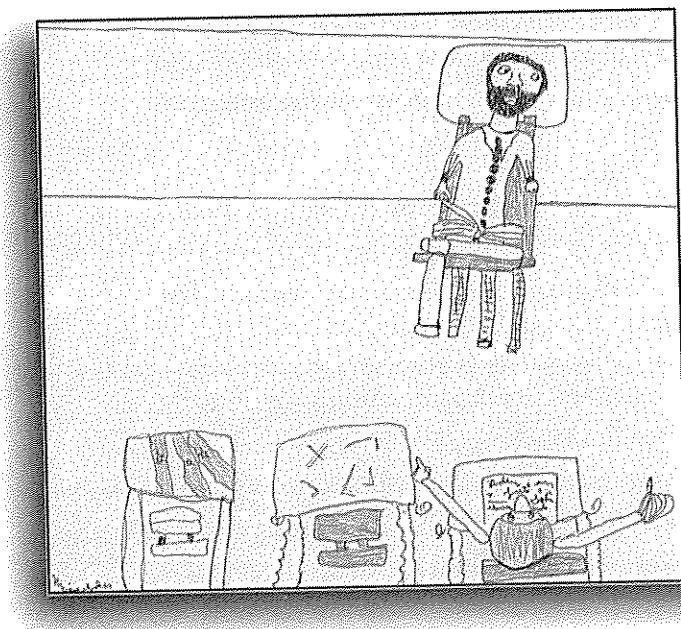
De certa forma, esse conjunto de questões tem uma dimensão metodológica, uma vez que diz respeito ao método de gestão institucional. Entretanto, há ainda as questões metodológicas, que se referem às ações de formação em si. Nesse caso, os problemas avolumam-se, especialmente quando a opção é por modalidades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

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

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

Alguns programas que integram oficinas e cursos teóricos, planejados de maneira orgânica, obtém resultados melhores.

Maria Júlia, 8 anos



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

Agregue-se a esse conjunto de questões a falta de condições institucionais das

escolas para encaminhar e consolidar as mudanças que se fazem necessárias em decorrência dos processos de formação continuada e se terá algumas das respostas para o problema da discripância entre o volume de recursos investidos e melhor qualidade do ensino e da aprendizagem escolar.

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

Do ponto de vista do modelo de formação profissional, o que se verifica hoje é uma tendência¹⁰ no sentido de:

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

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

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

