

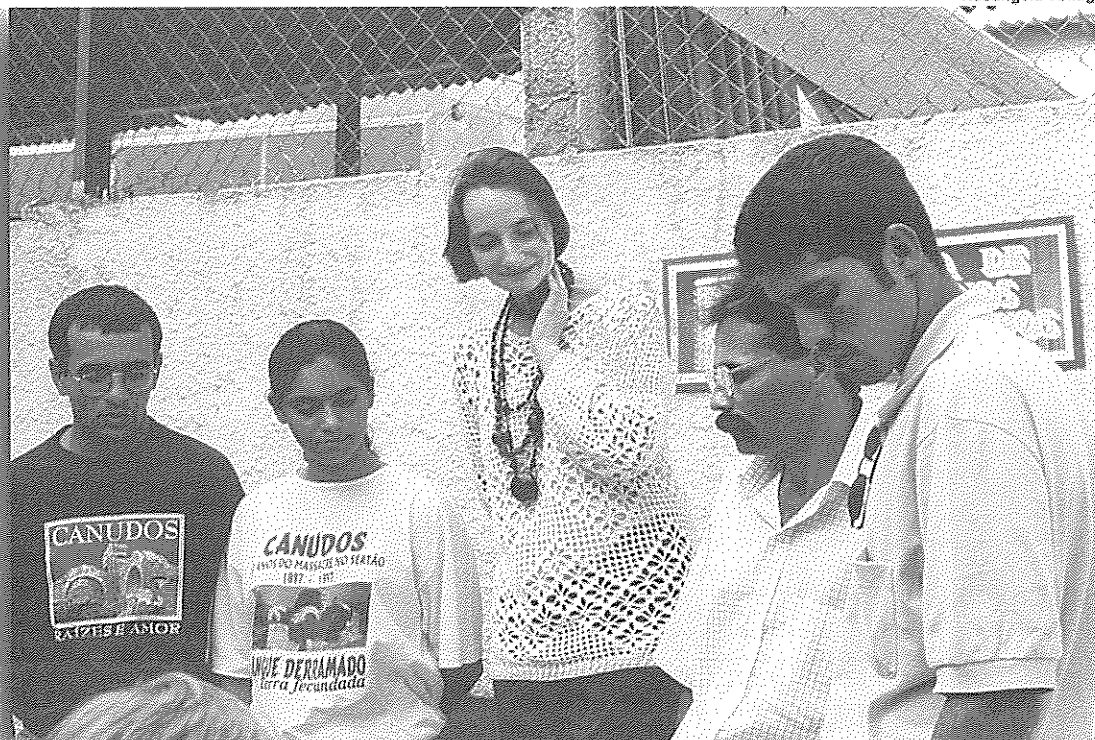
PARTE IV

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

Rosângela Veliago



Rosângela Veliago



1. Formação inicial

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

Indicações para a organização institucional

1. É fundamental que todas as escolas de formação de professores – sejam no nível superior, em unidades das universidades ou em institutos isolados, seja em nível médio – formulem e desenvolvam um projeto educativo próprio com a participação de toda sua equipe de profissionais. Esse projeto deve se constituir a partir da definição coletiva de princípios, finalidades, metas e prioridades envolvendo aspectos relacionados ao gerenciamento financeiro e institucional, ao uso de recursos materiais e a um projeto curricular – esse último necessariamente elaborado por toda a equipe de formadores¹⁸, que, embora possam ser responsáveis pelo ensino de áreas diferentes do conhecimento, precisam atuar articuladamente para que se possa promover, de fato, o desenvolvimento das competências profissionais que são objetivo da formação. A possibilidade de constituir uma nova cultura profissional e a identidade de cada escola de formação, depende da participação efetiva de todos no projeto educativo da instituição.

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

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

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

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

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

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

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

Indicações para a organização curricular

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

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

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

- * É importante que logo no início do curso sejam trabalhados conteúdos referentes à função social da escola, às formas de estruturação do sistema educacional, à história das políticas educacionais e do perfil profissional do professor. Com isso, os futuros professores podem se inteirar da realidade profissional em que vão atuar, conhecer sua abrangência, seu papel social, suas dificuldades e potencialidades.
- * Tanto por sua quantidade quanto por sua relevância, os conteúdos relativos à intervenção pedagógica, às didáticas, à caracterização dos alunos nas diferentes idades e nos diferentes momentos da escolaridade, às relações entre o ensino e a aprendizagem, às fundamentações psicológicas, sociológicas e filosóficas da educação, à gestão de classe e aos conhecimentos experienciais devem ser trabalhados durante todo o curso, já desde o primeiro ano. Isso propiciará ao futuro professor uma imersão progressiva no seu papel profissional, como também um exercício de reflexão sobre a prática.
- * Todo curso de formação inicial deve oferecer uma formação básica geral, garantindo conhecimentos essenciais relacionados à educação infantil, ao ensino fundamental, à educação de jovens e adultos e de portadores de necessidades especiais. É desejável, entretanto, que o último ano seja de especialização numa das modalidades que o futuro professor escolher, mas isso deve ser definido em função das peculiaridades de cada sistema de ensino.

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

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

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

- * Os futuros professores são considerados sujeitos participantes de um processo em que intervêm seus conhecimentos anteriores e suas características pessoais – que têm, portanto, um percurso particular de desenvolvimento no qual precisam ser atendidos. Eles têm um mundo para ser desvendado – o mundo da atuação profissional – o que não podem fazer por meio de um modelo de formação baseado na transmissão de conteúdos.
- * A resolução de problema é um princípio metodológico central que deve permear todo currículo de formação, uma vez que o desenvolvimento das competências profissionais implica “pôr em uso” conhecimentos adquiridos em diferentes situações da vida profissional e pessoal. Sendo assim a principal competência do professor é resolver problemas, sejam relativos a sua intervenção como profissional sejam de natureza teórica.
- * A análise e reflexão sobre a prática é considerada um valioso instrumento para a formação e um dos mais importantes procedimentos a serem aprendidos pelos futuros professores: portanto, recurso privilegiado para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos do conhecimento profissional. Trata-se de uma atividade intelectual que se aprende pelo próprio exercício, em situações de reflexão sobre a atuação profissional nas suas diferentes dimensões, e mediante procedimentos de observação, investigação, sistematização e produção de conhecimento pedagógico, construção de propostas de intervenção e de avaliação.

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

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

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

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

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

Indicações para a formação de professores em nível médio

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

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

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

- * A condição de aluno do ensino básico ainda é marcante limitando sua possibilidade de conceber-se como professor.
- * Geralmente, o nível ainda insuficiente de maturidade pessoal limita a capacidade de compreensão de fenômenos complexos como a escola, os processos de aprendizagem e a atuação profissional.
- * O processo de “descoberta” das diferentes linhas e perspectivas teóricas que constituem o saber pedagógico ainda está se iniciando; os alunos estão tomando conhecimento e apropriando-se delas, em muitos casos pela primeira vez, o que faz com que sua visão crítica não seja suficientemente aprofundada.

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

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

Com isso, observam-se algumas limitações:

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

- * Se um curso de nível médio regular exige três anos para essa tarefa, não se pode negar que, num curso de quatro anos, o tempo dedicado à formação básica concorre com o que é dedicado à formação profissional.
- * A construção de conhecimentos profissionais (como as didáticas específicas, por exemplo) que pressupõem o domínio dos conteúdos da escolaridade básica tem que ser feita simultaneamente.
- * Não é possível oferecer, na medida desejável, a necessária atenção às especificidades nas quais o futuro professor pode atuar, ou seja, a educação infantil, o ensino regular das séries iniciais e de jovens e adultos.
- * Uma vez que os futuros professores podem ingressar na carreira profissional imediatamente após o término do curso de nível médio, esses tendem a centrar-se na gestão de classe, no ensino dos conteúdos e das práticas de ensino, em detrimento dos demais conteúdos que compõem o conhecimento profissional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Formação de professores em exercício

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

2. Formação continuada

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Formação profissional a distância

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Formulação de políticas de formação nas Secretarias de Educação

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

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

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

- * cuidar dos aspectos direta ou indiretamente relacionados à qualidade da atuação dos profissionais da rede e da educação escolar oferecida, assessorando e avaliando as ações de formação continuada realizadas nas escolas;
- * promover a formação dos profissionais formadores responsáveis pela formação continuada desenvolvida no âmbito da escola;
- * elaborar, coordenar e desenvolver programas de formação continuada dos profissionais da rede, difundindo propostas bem sucedidas realizadas nas escolas, planejando e organizando eventos e publicações que propiciem intercâmbio de informações e experiências;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

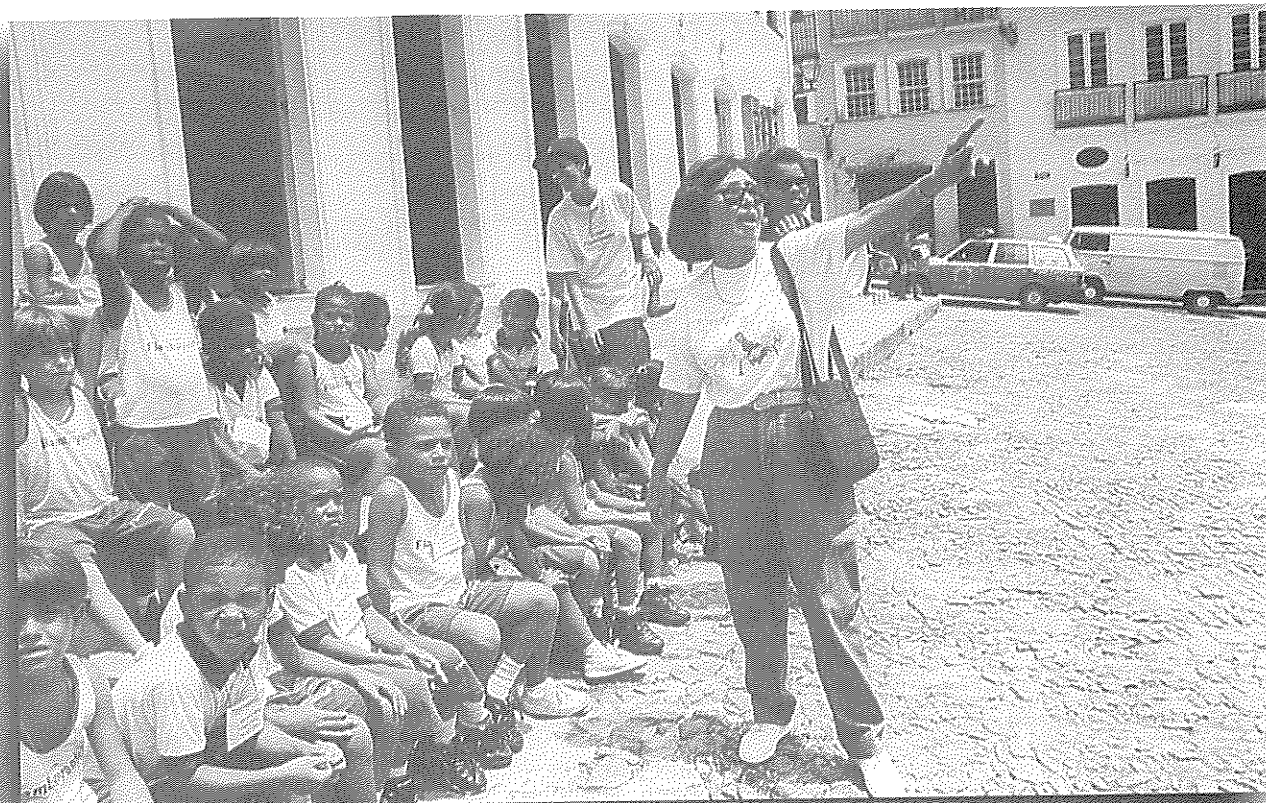
PARTE V

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PERMANENTE E PROGRESSÃO NA CARREIRA

Rosângela Veliago



Iolanda Huzak



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

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

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

Transformar essa concepção implica:

- * ampliação e revisão das ofertas de formação – para que todos tenham acesso a condições de desenvolvimento profissional, não ficando, esse, associado exclusivamente ao esforço individual;
- * necessidade de avaliar adequadamente a atuação dos professores para que ela expresse os avanços e limitações no desenvolvimento profissional, orientando o trajeto de cada professor e as ações de formação dos sistemas de ensino;
- * construir indicadores para progressão na carreira, de modo que haja correspondência entre o aperfeiçoamento dos professores e possibilidades efetivas de progressão na carreira.

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

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

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

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

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

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

Uma dessas possibilidades é a de trabalhar como **professores-formadores** junto aos estagiários e aos professores iniciantes, nos horários extraclasse previstos na jornada de trabalho¹⁹. Essa função do professor experiente, tratada em seções anteriores deste documento, já existe, ainda que de modo informal, em algumas redes de ensino. Instituí-la oficialmente oportuniza aos professores a possibilidade de desenvolverem outras atividades sem deixar de exercer a docência.

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

1. Articulação entre as ações de formação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SISTEMA DE FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PERMANENTE

	A quem se destina	Finalidade	Ação	Local	Instituições envolvidas na implementação
Formação Inicial	Alunos da formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> Preparação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> Curso de formação inicial (médio ou superior). Acompanhamento do estágio. 	Escolas de formação inicial e de ensino fundamental.	Escolas de formação inicial públicas e privadas. Escolas de Educ. Infantil e Ens. Fundamental; Secretarias de Educação.
Formação Continuada	Professores iniciantes	<ul style="list-style-type: none"> inserção no trabalho profissional. aprimoramento no nível ou modalidade em que atua. conquista de autonomia para a atuação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento sistemático pelo professor-formador para orientação e apoio ao professor iniciante no desenvolvimento do trabalho e na reflexão sobre sua prática. 	Escolas de educação infantil e ensino fundamental.	Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Secretarias de educação.
	Professores iniciantes e professores experientes	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento do projeto educativo da escola. Desenvolvimento do projeto curricular da escola. Sistematização da prática e produção de conhecimento pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho de equipe para discussão e decisões em relação ao projeto educativo da escola. Trabalho de equipe para desenvolvimento curricular, planejamento e avaliação do trabalho com os alunos. Grupo de estudo. Trabalho conjunto com equipes técnicas das secretarias de educação. Assessorias externas. 	Escolas de educação infantil e ensino fundamental.	Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.
	Professores experientes	<ul style="list-style-type: none"> Atualização e aprofundamento de conhecimentos. Socialização de conhecimentos produzidos. Ampliação da cultura geral e profissional. Ampliação da participação na comunidade educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Programas de formação desenvolvidos na forma de cursos, oficinas, palestras etc. Criação de Centros de desenvolvimento profissional e cultural para professores. Encontros, Seminários, Congressos etc. locais, regionais, nacionais. Publicação de registros experiências e reflexões sobre o trabalho pedagógico produzido nas escolas, etc (revista, jornal, livro, vídeo, programa de rádio etc). 	Nas redes, entre escolas.	Secretarias de Educação; Escolas de Formação; ONGs; Associações Profissionais.
	Professores experientes	<ul style="list-style-type: none"> Formação para atuar como professores-formadores. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho conjunto da escola de formação inicial e professores formadores das escolas da rede que recebem estagiários. 	Escolas de formação inicial.	Escolas de Ed. Inf. e de Ed. Fund.

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

2. Avaliação da atuação profissional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dimensões da atuação	Indicadores relativos a	Instrumentos	Avaliadores
Docência.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem dos alunos. • Gestão da classe. • Qualidade das atividades propostas. • Relação com os alunos. • Atendimento à diversidade dos alunos. • Domínio dos conteúdos que ensina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das aprendizagens dos alunos. • Registros do professor. • Registros e coordenação. • Análise coletiva da equipe. • Relatórios da direção da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • O próprio professor (auto-avaliação).
Exercício de outras atividades na escola (professor-formador, apoio/recuperação de alunos etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados do trabalho. • Organização e gestão do trabalho. • Qualidade das ações desenvolvidas. • Reconhecimento da comunidade escolar. • Socialização do conhecimento construído, contribuindo para o desenvolvimento do projeto educativo e curricular da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de trabalho. • Análise da equipe. • Registro do acompanhamento pela coordenação pedagógica. • Avaliação do desenvolvimento dos alunos. 	
Compromisso pessoal.	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação ética. • Autonomia. • Atitude cooperativa. • Disponibilidade para aprender. • Investimento na própria formação. • Assiduidade, cumprimento de horários e dos compromissos assumidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro do trabalho realizado. • Análise coletiva da equipe. • Relatórios da direção. 	<ul style="list-style-type: none"> • A equipe de professores.
Produção de conhecimento pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização do trabalho e de suas reflexões. • Criação de propostas de trabalho inovadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registros de sistematização da prática. • Análise coletiva da equipe. • Relatórios da direção da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • A equipe de direção e coordenação da escola.
Participação no projeto educativo da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição no desenvolvimento do projeto educativo, e participação nas reuniões de equipe, colaboração com os colegas, socialização de conhecimentos etc. • Atuação em diferentes ações educativas desenvolvidas na escola. • Promoção da relação entre escola, famílias e comunidade (participação em reunião de pais, criação e desenvolvimento de projetos de interação com as famílias e outras instituições etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro do trabalho realizado. • Análise coletiva da equipe. • Relatórios da direção da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • As equipes técnicas responsáveis pelo acompanhamento das escolas.
Participação na Comunidade Educacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Aproveitamento em participação em eventos educacionais (palestras, seminários, encontros etc.) • Apresentação de trabalhos de sistematização da prática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro do trabalho realizado. • Análise coletiva da equipe. • Relatórios da direção e coordenação pedagógica. • Publicações (artigos, cartas, relatos, ensaios etc.). 	

2.1. Avaliação interna às escolas

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

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

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

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

Registros

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

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

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

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

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

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

Análise da equipe

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

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

Relatório da direção da escola

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

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

2.2. Avaliação externa às escolas

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

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

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

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

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

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

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

4. Progressão na carreira

4.1. A estrutura da carreira de magistério

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2. O desenvolvimento profissional como princípio de progressão na carreira

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

perspectiva de adequá-las à concepção de desenvolvimento profissional dos professores, conforme colocado até aqui²⁰.

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

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

Titulação em nível médio ou superior

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

Estágio probatório

Definido pela legislação²¹, o estágio probatório é um período de trabalho anterior à estabilidade no cargo. Nesse tempo, é possível ao professor adaptar-se, enfrentar seus primeiros desafios, colocar em uso seus conhecimentos, construir relações de confiança e atitude de responsabilidade para com o trabalho. É um “período de experiência” e portanto deve haver uma avaliação da atuação dos professores ao final desse estágio para que só depois de obter resultados satisfatórios o profissional ganhe estabilidade como funcionário. Em outras palavras, essa avaliação deve ter caráter seletivo. Os tradicionais concursos devem

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

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

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

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

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

Certificações da formação continuada

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

Professor-formador, outras funções e a progressão na carreira

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

