

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS E PESPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.**

**Autor:** José Edmilson da Cunha – Aluno do Curso de Especialização em Educação pela Faculdade de Natal/RN.

**Orientador:** Prof. Dr. Jorge Ubiracy Barbosa da Silva.

**Resumo:** O objetivo do presente estudo bibliográfico foi o de verificar se os estudos realizados no Brasil e pesquisas feitas através dos órgãos governamentais revelam que a formação de que dispõem os professores brasileiros, especialmente, no nível fundamental e médio, bem como sua contribuem para que os alunos se desenvolvam nos aspectos sociais, culturais, cognitivos e éticos, a partir da iniciativa do MEC criando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio, os Referenciais para Formação de Professores, os Referenciais Curriculares Nacionais possibilitaram às secretarias municipais e estaduais de educação referem suas propostas curriculares e seus projetos políticos pedagógicos, redimensionando objetivos e metas com relação à formação docente e melhoria de qualidade da educação.

**Palavras Chave:** Formação de Professores; PCN; Educação.

### **INTRODUÇÃO**

É um fato que no atual contexto, a dúvida, o conflito e as contradições com as quais os homens convivem são parte de um emaranhado de fatores que acompanham o desenvolvimento da atividade docente, principalmente, a parti da crescente exigência da sociedade atual, de uma regulamentação social em todas as esferas da atividade humana, aliada à necessidade de explicar e compreender a realidade, favorecendo o florescimento e a discussão de questões conceituais, éticas e morais que envolvem as atividades humanas nas mais diversas áreas. Por outro lado, em relação à ciência, observa-se que os homens se defrontam com um impasse crescente entre a necessidade de adquirir novos conhecimentos, compreender a realidade e obter as formas de adquirir esses novos conhecimentos num envolvente e frenético vai-e-vem de mudanças.

É nesse contexto de duvida, de inquietação e incertezas que se busca compreender a atividade do professor diante da necessidade urgente da elevação do nível de qualidade da educação escolar que passa, entre outras coisas, por processos de mudanças na formação inicial e continuada dos professores.

É consenso entre educadores e especialistas em educação que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui eficientemente para que os 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. Nos últimos

anos têm havido um crescente interesse por parte do Ministério da Educação, Universidades e Secretarias Estaduais de Educação em estudar a questão da formação dos professores do ensino fundamental e médio do Brasil. Outros setores da sociedade, além dos profissionais da educação, e dos órgãos oficiais, vêm colocando em discussão a concepção de educação, a função da escola, a relação entre conhecimento escolar e a vida cultural e, portanto, o trabalho profissional do professor. Assim, ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar, um novo papel e um novo perfil de professor está sendo criado a partir de novas práticas pedagógicas, de atuação de carreira e da demanda social.

Entretanto, apesar desses movimentos virem se configurando em uma nova forma de compreender e atuar na educação, 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 atuação da maioria dos professores em exercício e as novas concepções de trabalho do professor que esses movimentos vêm produzindo. Tais mudanças exigem, dentre outras questões, que os professores reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso “construir pontes” entre a realidade do seu trabalho e o que se tem como meta.

Considerando-se a realidade brasileira; dimensão geográfica, diversidade cultural, complexidade social, heterogeneidade nos mais diversos aspectos, é preciso compreender a formação do professor como um processo não linear, simples e único. Assim, a formação do professor terá que ser elaborada com base na grande diversidade cultural – característica do Brasil – nas peculiaridades regionais e nas especificidades da população e grupos atendidos pela escola.

## **DESENVOLVIMENTO**

Partindo desses pressupostos, o MEC, no documento Referências para Formação de Professores (BRASÍLIA, 1999) propõe mudanças na criação dos sistemas de formação – nos quais se articulem os processos de formação inicial e continuada<sup>1</sup> e propõe que a formação de professores se oriente pelos seguintes pressupostos:

- 1- O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade.
- 2- O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca a sua atuação é, 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 do

conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte de 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 pública.

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 desigualdades e exclusão.

6- O desenvolvimento de competências<sup>2</sup> profissionais, exige metodologias pautadas na articulação teoria prática, na resolução de situações – problema e na reflexão sobre a atuação profissional.

---

<sup>1</sup>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 práticas de formação continuada. A formação continuada refere-se à formação de professores já em exercício, programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presenciais e a distância).

<sup>2</sup>Refere-se à capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um determinado tipo de situação.

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.

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 à condição de trabalho, avaliação, carreira e salário.

Os pressupostos acima relacionados suscitam novos olhares pra a dimensão e natureza da atuação profissional do professor e, conseqüentemente, para os requisitos da formação no contexto atual.

Ao analisar tais pressupostos, as conclusões remetem a um quadro já bastante conhecido no Brasil. Basta lembrar da forma como a partir dos anos 80 novas teorias da aprendizagem, novas metodologias começaram a impregnar o meio educacional e tornaram-se expressões de uso corrente nos documentos de reforma das políticas educativas, sendo muito comum encontrá-las no discurso reformador, transformados em excelentes peças de retórica. Se a retórica parece brilhante, a realidade aparece estupefacente. Como ressalta Perrenoud, (2000 p.17)

*“As reformas escolares fracassam, os novos programas não são aplicados, belas idéias como os métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada são pregadas, porém nunca praticadas. Por quê? Precisamente porque, na área da educação não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente”.*

Junte-se a isso, o fato de os currículos dos cursos de formação, em sua maioria, serem dissociados da realidade com a qual o futuro professor vai se deparar; as políticas públicas serem inconsistentes, inconstantes e, quando os programas são aplicados, não existe o acompanhamento e avaliação dos resultados por parte do governo; as ações de clientelismo, favorecimento político, ainda serem muito comuns na escola pública desviando o foco principal que é o ensino de qualidade. Assim, muitas formas de intervenção têm sido tentadas, em nível federal, estadual e municipal: Parâmetros Curriculares Nacionais, Referencial Curricular para Formação de Professores, Referencial Curricular Nacional, Ensino a Distância, Livros Didáticos etc. Apesar de tudo isso, o problema da má qualidade do ensino persiste. E as deficiências na formação do professor da educação básica continuam sendo detectadas.

As pesquisas realizadas pelo (SAEB)<sup>3</sup> que aferem os níveis de desempenho dos alunos brasileiros vêm indicando que, no caso do ensino fundamental e médio, a escola não tem conseguido cumprir adequadamente sua tarefa de promover as aprendizagens dos alunos.

Tem se constatado um elevado índice de crianças nas creches e no ensino fundamental, cerca de 97%, segundo dados do MEC. No entanto, esse número reflete apenas a atuação dos programas governamentais utilizados como estratégia para combater a pobreza e resolver os problemas de sobrevivência das crianças. Por outro lado, os orçamentos destinados à educação ainda são insuficientes, as instalações físicas das escolas em muitos municípios são precárias e a formação dos professores insuficiente.

Esse quadro que se configura na educação básica requer investimentos substanciais para sua transformação, que devem se destinar tanto à melhoria dos recursos materiais das creches e escolas de formação dos profissionais, dos quais depende a educação brasileira, como também para implementação de programas de formação continuada dos docentes em exercício, haja vista, que a formação de professores destaca-se como uma questão crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados a escola exigem do trabalho educativo uma outra resposta à sociedade, muito superior à que está sendo

dada hoje. É preciso garantir às crianças e jovens, o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis, não só para conquistarem sucesso escolar, mas principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. É preciso, por tanto, que o poder público, através das instituições competentes (Universidades, Institutos etc) possa garantir aos professores, oportunidades de formação continuada que possam promover o seu desenvolvimento profissional.

Por outro lado, a formação continuada dos professores, não depende, apenas, dos programas oficiais, das propostas de governo. A escola deve se constituir num espaço privilegiado de debate, discussão e encontros que possam, progressivamente promover a formação continuada dos professores.

---

<sup>3</sup> Sistema de Avaliação Básica do Ministério da Educação

Embora reconhecendo que a formação é um dos fatores mais importantes, não se pode tomá-la como único fator para o sucesso das aprendizagens que cabe à escola promover. Vem se formando um consenso sobre as condições necessárias para se garantir uma educação escolar de qualidade nas quais se destaca:

- Existência de um projeto pedagógico explícito e compartilhado pelos diferentes segmentos da escola. A LDB nº 9.394/96 reflete um processo e um projeto político para a educação brasileira, porque estabelece.
- As diretrizes que definem os princípios, as finalidades, as intenções e os objetivos da educação brasileira.
- A bases referentes aos níveis e às modalidades de ensino, aos processos de decisão, às formas de gestão e às competências e responsabilidades relativas a manutenção e ao desenvolvimento do ensino no país.
- Formas ágeis e flexíveis de organização institucional e de funcionamento, quadro estável de professores, qualidade da formação inicial dos professores, desenvolvimento profissional contínuo, planejamento coletivo numa perspectiva de experimentação e avaliação contínua, adequação do espaço físico e das instalações, qualidade dos recursos didáticos, existência de bibliotecas e acervos 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.

Na LDB, destacam – se três grandes eixos diretamente relacionados à construção do projeto político pedagógico que são:

- O eixo de flexibilidade: vincula – se à autonomia, possibilitando à escola organizar o seu próprio trabalho pedagógico.
- O eixo da avaliação: reforça um aspecto importante a ser observado nos vários níveis do ensino público (artigo 9º, inciso VI).
- O eixo da liberdade: se expressa no âmbito do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas ( artigo 3º, inciso III ) proposta de gestão Democrática do ensino público ( artigo 3º, inciso VIII ), a ser definida em cada sistema de ensino.

Considerando esses três grandes eixos, a LDB reconhece na escola um importante espaço educativo e nos profissionais de educação, uma competência técnica e política que os habilita a participar da elaboração do seu projeto pedagógico. Nessa perspectiva Democrática, a lei amplia o papel da escola diante da sociedade colocando-a como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais e sugere o fortalecimento de sua autonomia.

No âmbito legal, a garantia de formação inicial e continuada dos professores está garantida na LDB (artigo 61,62,63), como se pode constatar a seguir:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 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.

Art.63. Os institutos superiores de educação manterão:

Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar a educação básica.

Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Como se pode constatar a legislação vigente, hoje, no Brasil é bastante significativa no que se refere do reconhecimento e a obrigatoriedade de se criar e desenvolver programas de

formação inicial e continuada para os docentes. Há por parte de especialistas e, por parte do próprio MEC, o consenso de 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 constituem peças fundamentais para se alcançar a qualidade das aprendizagens de crianças e jovens.

Contraditoriamente, a tudo que se observa na legislação e aos movimentos constituídos na última década da universalização e melhoria da qualidade da educação no Brasil, o consenso que se forma a respeito das bases epistemológicas e das condições que favoreçam o desenvolvimento de uma educação de qualidade, o que se tem constatado é uma acentuada deterioração das condições de trabalho dos professores, consideradas “intoleravelmente baixas” pela organização internacional do trabalho (OIT)<sup>1</sup> nos últimos anos. Porém a partir da década de 80 várias reformas educacionais ocorreram no Brasil e no mundo. Oprimido por exigências sociais e por uma educação que responda aos anseios da população, um ciclo de mudanças começa a acontecer no Brasil. Essas mudanças caracterizam-se pela organização de movimentos de educadores e, pela discussão sobre a formação de professores. Assim, a mobilização dos profissionais da educação, intensificada em fins da década de 70, atingiu seu ponto máximo e se tornou pública nos anos 80, tanto no que se refere às lutas salariais e por melhores condições de trabalho, como também, no que se refere à melhoria da educação e da formação profissional.

Historicamente, os anos 80 foram marcados pelo crescente achatamento dos salários dos profissionais da educação – uma vez que não havia reposição frente a uma inflação muito alta – e também, por índices astronômicos de fracasso escolar no ensino fundamental com altos percentuais de repetência e evasão. Foi um tempo de greves em vários pontos do país, de amplos debates sobre os destinos da educação, dinamização das entidades educacionais e de articulação nacional dos diversos segmentos da sociedade em torno da criação da lei de diretrizes bases, de reformas curriculares, em especial do ensino fundamental, da criação de programas de formação continuada e criação dos centros de formação e aperfeiçoamento do magistério (CEFAMS)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Fonte: Referencial Curricular para Formação de Professores, MEC / 1999.

<sup>2</sup>Iniciativa do MEC e outras instituições, criado em 1982 com a finalidade de elaborar uma proposta integrada para formação de professores de 1º grau, com aperfeiçoamento de profissionais, práticas inovadoras e pesquisas.

Os anos 90 caracterizam-se por uma acentuada desvalorização profissional do magistério – fundamentalmente em razão dos baixos salários e conseqüentemente pela luta dos educadores por melhores condições de trabalho e salário. Nesse mesmo período vários fatos marcantes ocorrem desencadeando todo um processo de mudanças. A Constituição recém promulgada, que

incorporou em seus princípios a valorização do magistério, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia 1990), compromisso internacional firmado por diversos 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”. A Declaração indicava, ainda a necessidade urgente da implementação de políticas públicas visando a formação continuada, profissionalização, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas para um exercício docente de qualidade.

Outro fato marcante que aconteceu em 1993, com ampla mobilização nacional foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. A discussão do Plano com os mais diferentes setores da sociedade culminou com o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação firmada pelo Ministério de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Esses órgãos tinham como consenso o objetivo de estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério visando elevar os padrões de qualidade da educação básica. Logo em seguida, em 1996, foi enviada a lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, e inciso 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. (cf. C.F.).

Ainda, em 1996 foi aprovada, depois de ampla discussão no Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz em seu bojo, os princípios norteadores da educação brasileira. Também, nesse mesmo ano foram criados os parâmetros Curriculares Nacionais (ensino fundamental e ensino médio), os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil e a TV escola, dentre outras ações governamentais criadas visando a formação continuada dos professores e a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Além do que prevêem legalmente e recomendam a LDB e o FUNDO, também a proposta do Plano Nacional de Educação – documento produzido pelo MEC, com a participação da comunidade brasileira - destaca a importância da valorização dos profissionais da educação; “a melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar a população brasileira o acesso pleno a 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.

## **RESUMO DAS TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL.**

O desenvolvimento profissional continuado a que todos os educadores têm direito envolve formação inicial e continuada, sendo que a segunda ocorre com o professor no exercício de suas atividades. Devido a sua ineficácia, o modelo convencional de formação continuada dos professores, vem sendo bastante questionado nos últimos anos.

As práticas de formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação, têm uma história recente no Brasil. Acentuaram-se nos anos 80 e foram assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração – desde cursos rápidos, até programas que se estendem por alguns anos e modalidades (presencial ou a distância) direta ou por meio de multiplicadores.

No entanto, apesar de haver um reconhecimento da necessidade de se manter essas práticas, observa-se que elas não têm surtido os resultados esperados. Há por outro lado, um conjunto de circunstâncias e escolhas políticas-administrativas, organizativas e metodológicas que, quando ocorrem, gera dificuldades no campo da formação continuada, onde quer que ela aconteça.

No que diz respeito às questões políticas e administrativas o que se constata é uma 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 instrucionais 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.

As questões organizativas relacionadas ao planejamento, execução e avaliação de programas de formação em serviço, muitas vezes, com a justificativa de que as redes públicas são muito grandes e que é muito difícil atender a todos os professores, não se planeja de forma articulada, priorizando-se a realização de grandes eventos pontuais, cujo efeito é bastante duvidoso e discutível.

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 adquiridas na prática dos professores.

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

Por outro lado, há a inexistência por parte dos sistemas de ensino, de mecanismos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação, onde os professores possam colocar as dificuldades que encontram no exercício profissional, haja vista que essas informações são fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos programas.

Com relação às questões metodológicas, os problemas são emblemáticos e avolumam-se, principalmente quando os sistemas de ensino optam por modalidades convencionais de formação com elevado número de professores, como palestras, seminários e grandes cursos concentrados. Nesses eventos geralmente se dá ênfase à transmissão de informação teórica sem haver preocupação em avaliar a prática dos professores em formação, resultando num certo desconforto entre formadores e professores que nesses eventos consideram tudo muito teórico e os formadores dizem que os professores estão à procura de “receitas”.

Às vezes são oferecidas, em momentos pontuais, as chamadas “oficinas”: encontros para ensinar os professores a fazer ou “vivenciar” práticas pedagógicas. Mesmo assim, raramente se aprofunda a compreensão dos objetivos e possibilidades didáticas de aplicação das atividades realizadas nas oficinas em sala de aula.

De acordo com o Referencial Curricular para Formação de Professores (BRASÍLIA, 1999), do ponto de vista do modelo de formação profissional, o que se verifica hoje é uma tendência 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. Nesse sentido, Demo (1994) propõe:

*“a) Capacidade de pesquisa para corresponder desde logo ao desafio construtivo do conhecimento, o que transmite em sala de aula tem que fazer parte do processo de construção do conhecimento assumir textura própria em termos de mensagem, configurar componente de projeto autônomo criativo e crítico.*

*b) Elaboração própria para codificar pessoalmente o conhecimento que consegue criar e variar favorecendo a emergência do projeto pedagógico próprio.*

*c) Teorização das práticas...*

*d) Formação permanente.*

*e) Manejo da instrumentalização eletrônica...”(pág. 54 e 55)”.*

Na perspectiva de Demo, o perfil do professor para o atual contexto de contemporaneidade deve ser: autônomo, renovador, criativo, crítico e transformador. Um profissional docente capaz de orquestrar o processo pedagógico e buscar caminhos para o futuro. Para Demo (1993 p. 13), a superação da habilidade didática e pedagógica compreende restauração, e ressalta que:

*O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, á aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos.*

- Garantir condições adequadas de trabalho, remuneração e incentivos que façam do magistério uma profissão atraente;
- Definir novas práticas e critérios de seleção para o ingresso de professores na carreira;
- Redimensionar o papel profissional do professor no cotidiano das tarefas atualmente colocadas pela realidade à educação escolar;
- Criar um sistema integrado de formação permanente que inclua formação inicial e continuado;
- 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 são questões fundamentais nesse caminhar.

Ao se analisar o exposto nesse texto sobre os modelos e concepções de formação até então existentes evidencia-se a necessidade de encaminhar e consolidar mudanças na perspectiva de se obter uma formação inicial e continuada dos docentes na realidade atual. A expectativa criada pelos educadores de encontrarem paradigmas, abordagens ou tendências pedagógicas inovadoras nem sempre leva em consideração o sujeito do processo, que é o aluno. Usuário do processo pedagógico e das metodologias reprodutivas, o aluno tem sido submetido a aceitá-las sem que lhes ofereçam oportunidades criativas para sua formação.

Para Demo (1994, p.100),

*As escolas são lugares de “decoreba” onde o aluno tangido para a domesticação, por vezes, internaliza coisas, junta na cabeça um monte de informações, aprende pedaços do conhecimento, mas não os junta, sistematiza, questiona, reconstrói, porque o próprio professor não “sabe fazer isso”.*

Desfaz-se a ótica estabelecida em sala de aula, na qual o professor é o centro, onde ensina e o aluno só aprende. O mundo contemporâneo exige dos sujeitos uma formação que envolve raciocínio lógico, criatividade, espírito de investigação, diálogo com os autores, construção de textos próprios, capacidade produtiva e vivência de cidadania plena. Assim, influenciados pelos meios de comunicação e pelos movimentos populares os indivíduos estão cada vez mais conscientes dos seus direitos como cidadãos e buscam qualidade nos serviços oferecidos. Os alunos que freqüentam o sistema escolar, em todos os níveis de ensino, convivem com o desencontro entre o que é proposto em sala de aula e que realmente é exigido pela sociedade dos profissionais.

O problema que se coloca na contemporaneidade é a competência do educador na sua prática efetiva, em que a simples reprodução de conhecimentos nos moldes das escolas normais, não responde às inquietações e as necessidades, sejam elas do próprio educador ou da sociedade. Atualmente se requer um educador que seja formador e organizador de conhecimentos.

A análise de Monlevade (1996) é bastante própria e esclarecedora da situação dos educadores. Ele traça um perfil da história, da geografia e da economia presentes no ato de ensinar.

Junte-se a esse conjunto de questões decorrentes da desagregação da profissão docente, a falta de condições das escolas para encaminhar e consolidar as mudanças que se fazem necessárias em decorrência dos processos de formação continuada. Em vista disso, a importância de dar uma resposta urgente a esta situação, leva a se apontar a necessidade de um “Processo de Formação da Competência Humana” (DEMO, 1996, p. 271) na qual identifica-se o conhecimento como o instrumento fundamental e primordial desta competência. (DEMO, 1996, p.272).

Estudos e experiências educacionais ressaltam a importância dos sistemas de ensino implementando programas de formação permanente ou continuada, cuja característica básica é a formação em serviço, reconhecendo a importância de se aliar a teoria e prática.

Retomando o entendimento de que o conhecimento é o principal instrumento na formação de competências para o educador, destacam-se algumas das idéias de Demo (1996) ao reconhecer essa prioridade e a apontar alguns elementos que estariam permeando os programas e as propostas de desenvolvimento profissional.

De acordo com Demo (1996), há um entendimento consensual entre os pesquisadores e as instituições de ensino sobre o papel fundamental da educação e do conhecimento frente às oportunidades de desenvolvimento, considerando um contexto cujo enfoque seja integrado e interdisciplinar. Por outro lado, Demo resalta que associado a esse consenso, há algumas crenças que são cultivadas e que, muitas vezes, elevam as propostas a um “status” de panacéia, apesar de ao mesmo tempo, indicarem alguns rumos da discussão atual.

O autor também resalta que se mantivermos o binômio Educação e Conhecimento como matriz estratégica, integrada e integradora do desenvolvimento, evitaremos panacéias, ao mesmo tempo que o impacto das discussões sobre educação se ampliam.

Partindo desse entendimento, a simples reprodução do conhecimento no atual contexto, não tem mais significado e o que se espera da formação básica como critério essencial da competência moderna, destaca-se pelo reconhecimento de que é através dessa formação que se faculta a capacidade do sujeito renovar-se diante dos novos desafios que estão postos.

Nessa perspectiva Demo (1996) resalta como fundamental para se obter a “qualidade da educação” unir os objetivos de formar cidadãos competentes ao mesmo tempo em que educa pelo conhecimento.

Reconhece, por outro lado, que isso se constitui em um desafio que não é basicamente de teorias ou práticas específicas, mas o desafio do “questionamento reconstrutivo ou da educação pela pesquisa”.

Sendo assim, a escola passa a representar o espaço privilegiado da formação dessa competência, o que vale dizer de cidadãos dotados de qualidade formal e política. Essa análise

revela desafios que o educador haverá de enfrentar e traz a tona a situação de extrema precariedade da educação pública.

Nessa perspectiva, Demo (1996, p. 273) afirma que:

*Para encarar as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, [o educador] deve impreterivelmente saber reconstruir conhecimentos e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, professor será quem, sabendo reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, orienta o aluno no mesmo caminho. A diferença entre professor e aluno, em termos didáticos, é apenas fase de desenvolvimento, já que ambos fazem estritamente a mesma coisa.(...) Neste sentido, o professor não será mais profissional de ensino, mas da educação, pois o primeiro tende a ser instrução, treinamento, domesticação, enquanto a segunda busca a ambiência emancipatória.*

Analisada a pensada sob essa ótica a formação inicial e continuada do professor deve ser então a mais abrangente possível, de modo que possibilite ao educador a renovação permanente e a competência pedagógica. Partindo desses pressupostos, Demo (1996, p. 274-278) relaciona alguns dos aspectos mais relevantes que se espera deste novo educador:

*Capacidade de pesquisa, capacidade de elaboração própria, capacidade de analisar processualmente, capacidade de teorizar as práticas, capacidade de atualização, capacidade de trabalho interdisciplinar e capacidade de manejar instrumentos eletrônicos.*

As considerações teóricas apresentadas, principalmente o discurso de Demo (1996), colocam em discussão uma questão fundamental na formação dos docentes que é: como se dá a relação entre conhecimento e ação pedagógica para que se possa, efetivamente, buscar os mecanismos de formação mais eficientes. Os pesquisadores/ educadores reconhecem que o conhecimento é instrumento fundamental para que ocorram as transformações exigidas pela sociedade. No entanto, como efetivar essas mudanças de modo a produzir impactos significativos na prática do professor, apreendendo os mecanismos cognitivos de apreender, aprender e

construir conhecimentos novos e significativos, ainda é uma questão que merece a atenção e estudos dos especialistas.

Para que a formação seja transformadora da compreensão dos fenômenos educativos, das atitudes do professor e do seu compromisso com a aprendizagem dos alunos, é imprescindível considerar os processos pelos quais os professores se apropriam e constroem seus conhecimentos, suas características pessoais e suas experiências de vida e profissional.

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

A construção do conhecimento é um processo pessoal, por outro lado é uma produção coletiva, fruto de um processo compartilhado: o conhecimento de cada um resulta de aprendizagens conquistadas coletivamente. O trabalho em colaboração é um poderoso aliado nesse sentido e situações de real parceria certamente possibilitam uma qualidade de conhecimento superior á que se poderia conquistar sozinho, graças ao enriquecimento resultante do confronto e da troca de ponto de vista e da ampliação do repertório de significados, de experiências e de informações.

Uma das competências fundamentais a ser desenvolvida na formação é a de trabalhar de forma cooperativa para que o processo educativo possa ser desenvolvido pela equipe escolar, que com suas diferenças se potencializam.

É fato concreto que o modelo de formação tradicional e as metodologias tradicionais, quadro e giz, aula expositiva, repasse de conhecimento e informações não estão dando conta dos anseios dos diferentes sujeitos que são os alunos. O professor tem se deparado com uma enorme dificuldade em ser ouvido, em despertar interesse e promover a motivação dos alunos pelos conteúdos de ensino com suas aulas expositivas. Ele entra na classe, fala, explica, dá exemplos, se desdobra para que a turma entenda a matéria, se angustia com o desinteresse, chama a atenção, enfim, faz de “quase” tudo. Alguns até fazem uma ou outra pergunta, outros ficam apáticos. Será que eles estavam realmente interessados, aprendendo? Depende. É consenso entre os pensadores e pesquisadores da educação e da psicologia que a criança só interioriza o que se ensina se estiver, de certa forma, ligada ao conteúdo por um desafio, uma motivação. Ou se perceber a importância e a aplicação de tudo aquilo que está sendo transmitido. Essa angústia é quase que generalizada em se tratando do ensino em escolas públicas, por parte das docentes.

Essa contextualização é uma das bases do ensino por competências, palavra de ordem da educação no Brasil e em vários outros países. O objetivo dessa abordagem é ensinar aos alunos o que eles precisam aprender para ser cidadãos que saibam analisar, decidir, planejar, expor suas

idéias e ouvir as das outras. Enfim, para que possam ter uma participação ativa sobre a sociedade em que vivem. Uma concepção nobre que, no entanto, na maioria das escolas ainda está por ser decifrada. Quando se trata de aplicá-la na frente do quadro-negro, sobram dúvidas e falta quem possa solucioná-los. Assim o que se vivencia e o que se constata em sala de aula é que os alunos não sabem formular hipóteses sobre o conhecimento, não conseguem organizar o pensamento lógico, tem dificuldade em reconhecer e vivenciar valores como respeito, solidariedade, humildade, companheirismos etc.

Não há uma receita simples para aprender a ensinar na abordagem do ensino por competência. Pode-se começar compreendendo como ela surgiu. **Jomtien** na Tailândia, em 1990, foi sede da Conferência Mundial de Educação para todos e onde foi elaborado o documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, onde são lançados os quatro pilares da educação.

Para dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver junto, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes.

Pode-se perceber que são objetivos que vai muito além da informação ou mesmo do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual. Abarcam toda a formação humana e social da pessoa. É fácil perceber que metas tão ambiciosas envolvem conhecimento, comportamento, conceito, procedimentos, atitudes, saber fazer e ser. Não podem ser atingidas com um ensino livresco, fragmentado e estagnado. E pelas razões já explicitadas neste texto a escola não tem conseguido alcançar os seus objetivos, seja pela formação deficiente do professor, seja por falhas na estrutura organizacional e funcional dos sistemas de ensino decorrente da falta de políticas públicas sérias e comprometidas em transformar a realidade do ensino brasileiro, e até mesmo porque, a sociedade não se deu conta de que é a partir de uma educação de qualidade, que realmente uma nação cresce, se desenvolve e consegue viver em plenitude.

## **A ESCOLA ENQUANTO ABRIGO E FONTE DE OCORRÊNCIAS DAS ATIVIDADES PROFESSOR / ALUNO.**

Durante décadas a escola privilegiou o que deveria ser ensinado, ou seja, os conteúdos, supondo que, em decorrência disto, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, portanto,

ganhou autonomia em relação a aprendizagem, deu-se grande ênfase aos processos e métodos de ensino e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano.

Hoje, porém [...] “o conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a um ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de qualquer coisa, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros” (PCN - Introdução, MEC 1998, p.71).

Os Parâmetros Curriculares e os Referenciais Curriculares propõem o diálogo entre o processo de ensino e aprendizagem quando afirmam que “o ensino depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos do conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador. A interação dos alunos entre si é outro aspecto essencial nesse processo”.

A análise das diferentes relações que ocorrem entre alunos, professor, saber e de diferentes variáveis didáticas presentes no ensino e aprendizagem é apresentada nos parâmetros e Referenciais Curriculares como orientações didáticas. Não são receitas de “como ensinar”, mas fundamentalmente, reflexões que podem orientar a ação do professor na criação de situações de aprendizagem. (PCN - Introdução, MEC 1998, p.81).

Outra questão pertinente levando em conta à atual legislação, é, como a escola tem lidado com o atendimento e o respeito à diversidade. Assim, os Parâmetros ressaltam que, “a partir do reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual a escola irá potencializar as capacidades dos alunos ajustando sua maneira de selecionar e tratar conteúdos, de modo a auxiliá-los a desenvolver, no máximo e sua possibilidade, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social ao longo do ensino fundamental” (PCN - Introdução, MEC 1998, p.93).

A partir desses pressupostos é possível fazer alguns questionamentos e buscar re-significar os processos de ensino e aprendizagem tendo em vista que há muitas contribuições teóricas que se referem ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. É possível se fazer uma comparação entre a concepção de educação explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e os modelos de Formação de Professores existentes, hoje, no Brasil. Será que seguem os mesmos princípios? Será que a

formação dos professores, em geral, busca, os mesmos objetivos, aqueles explicitados, nos documentos oficiais e busca atender as demandas e necessidades da clientela escolar?

A Transmissão de informação não é o centro do processo de ensino e aprendizagem, nem o ensino pode ser confundido com transmissão e aprendizagem com assimilação passiva de informação. (Referenciais para Formação de Professores, MEC / SEF, Brasília, 1999: p.43).

Partindo da análise dos pressupostos explicitados nos Parâmetros, infere-se que, todo processo de formação deve estar fundamentado na idéia de que todos os indivíduos são pensantes, precisa resolver problemas, construir atitudes favoráveis em relação ao conhecimento de desenvolver capacidades. Sendo assim, não se podem pensar situações de ensino e aprendizagem, sem pensar que por mais que os materiais didáticos disponibilizados possam e devam contribuir para a realização da aprendizagem, nada poderá substituir a atuação dos professores na tarefa de ajudar os alunos a construir significados sobre os conteúdos de ensino. São os professores, portanto, que enriquecem, modificam, constroem novos conhecimentos e atuam na mediação e utilização de instrumentos de ação e interpretação do objeto do conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A concepção de formação de professores determina a definição dos objetivos de ensino e de aprendizagem, a organização curricular e institucional, de modo que não é possível abordar uma questão separada da outra.

O êxito de uma proposta de formação dependerá da clareza dos seus objetivos e consideravelmente, da metodologia utilizada, dos estreitos vínculos com as demandas da clientela escolar dos professores. Assim, a formação deve ser transformadora da compreensão dos fenômenos educativos, das atitudes do professor e do seu compromisso com a aprendizagem de seus alunos, devendo-se considerar ainda os processos pelos quais os professores se apropriam e constroem seus conhecimentos, suas características pessoais e suas experiências de vida profissional. A flexibilidade das ações de formação que não devem ser sempre organizadas e propostas de uma única forma, mas de acordo com as necessidades de aprendizagem do professor, detectadas através de diagnósticos que apontem um caminho a ser seguido e das características do que se aprende.

Em fim, o professor, no atual contexto, necessita para poder dar conta das demandas da sociedade, muito mais do que um curso de formação inicial, que se sabe, insuficiente para desempenhar suas funções com eficiência, mas de uma formação continuada que possibilite a profissionalização, o aperfeiçoamento constante, a reflexão sobre a prática pedagógica, formação

esta realizada em serviço com o objetivo de compensar as deficiências da formação inicial e manter o docente atualizado com relação às tendências pedagógicas atuais.

### ABSTRACT

The aims of the present bibliographical study was to verifying the studies accomplished in Brazil and researches done through the government organs reveal that the formation that they dispose the Brazilian teachers, especially, in the fundamental and medium level, as well as yours contributes so that the students grow in the aspects social, cultural, cognitive and ethical, starting from the initiative of MEC creating the Parameters National Curriculum for the fundamental and medium teaching, Referential for Formation of Teachers, Referential National Curriculum made possible to the municipal and state general offices of education refer their proposals curriculum and their pedagogic political projects, objective redimension and goals regarding the educational formation and improvement of quality of the education.

**Key Words:** Formation of Teachers; PCN; Education.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (org). **Formação de professores: os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2º ed. 2000.
- BRASIL, Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Centro gráfico, 1998.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional N° 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Referenciais para formação de professores, Brasília, MEC / SEF, 1999.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume Introdutório, Brasília, MEC / SEF, 1998.
- DELORS, Jaques et alli. **Educação: Um tesouro a descobrir** (Os Quatros Pilares da Educação). São Paulo: Cortez, 1999.
- DEMO, Pedro. **Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa**. In MENEZES, L.C. (org) Professores: Formação e Profissão. Campinas, S.P: Autores Associados, 1996.
- DEMO, Pedro. Pesquisa: Princípios Científicos e Educativos. São Paulo. Cortez Editora, 1991.
- \_\_\_\_\_. Educação e Qualidade. Campinas: Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. Desafios Modernos na Educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo; *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica*, Editora Paz e Terra, 20º Ed. 2001.

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

GUIMARÃES, Ana Archangelo, MATE, Cecília Hanna e Outros. *O coordenador Pedagógico e a Educação Continuada*. Edições Loyola, 4º ed. 2001.

MENEZES, L.C. (org). *professores: formação e profissão, campinas, SP: Autores Associados, Col. Formação de professores*).

MONLEVADE, João. *Pequenas geografias, histórias e economia da profissão docente no Brasil*. In: MENEZES, L. C. (org). *Professores: formação e profissão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Col. Formação de professores).

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*; Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_. *10 novos competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos, ARTMED Editora, Porto Alegre, 2000.

DOCUMENTOS OFICIAIS.

