

Políticas de educação continuada de professores na Ibero-América*

Clarilza Prado de Sousa

Para compreender as tendências atuais que discutem a formação continuada, procurei integrar em minha análise documentos oficiais que apresentam propostas e relatos das políticas públicas de vários países ibero-americanos e o referencial teórico atual que sustenta as discussões sobre formação de professores produzido por autores desses países, bem como pesquisas desenvolvidas na área de formação continuada, que procuraram dar voz ao professor. A tentativa de considerar várias abordagens de análise e vários olhares sobre o problema pretendeu evidenciar a complexidade do tema e a característica multideterminada que o processo de formação de professores envolve.

A formação continuada de professores como elemento fundamental que permita ao Estado conferir uma nova cidadania

Os países da América Latina enfrentam o desafio de promover seu desenvolvimento econômico e social em um contexto de grande competitividade internacional. O aumento dessa competitividade inclui a introdução de novas formas de organização do trabalho,

maior capacidade de integração, trabalho em equipe, maior envolvimento do trabalhador em certas decisões, maior capacidade de abstração, mais leitura, mais matemática. No entanto, tais habilidades não podem ser rapidamente

* Documento elaborado para discussão na Reunión de Trabajo del Comité de Expertos sobre Políticas de Formación de Profesores y Estrategias para la Inserción Profesional, Santiago-Chile, 1998, baseado na análise das Fichas Técnicas da Organização dos Estados Ibero-Americanos, respondidas pelo Panamá, México, Honduras, Paraguai e Espanha e na consulta de referência bibliográfica aos textos produzidos na Argentina, Portugal, Cuba, Brasil – OEI/FT.

improvisadas na contratação do trabalhador. São habilidades típicas de serem desenvolvidas no aparato escolar – não no atual, mas em um reformulado. (Freitas, 1992, p. 5)

Assim, na busca de caminhos para o desenvolvimento, é imprescindível que o Estado possa contar com uma população que possua as competências necessárias para enfrentar as novas formas de organização da produção. A escola é então convocada a atuar com qualidade na formação dessa nova cidadania.

A importância da educação, como capital que gera desenvolvimento, tem feito com que os sistemas educacionais passem a ser alvos de atenção e pauta de análise, não só na área de educação, mas também em setores da economia. Educar com qualidade e equidade para permitir o exercício da cidadania é meta que se desenha para todos os governos dos países comprometidos com a consolidação da democracia e da soberania. Mais ainda, a constatação de que apenas o crescimento econômico não permitiu que muitos países ultrapassassem desigualdades sociais, também tem levado a pensar na educação como recurso estratégico para o desenvolvimento.

En México las políticas públicas relacionadas con la educación y, concretamente, las que refieren a la formación continuada de los profesores en servicio, están dirigidas a establecer marcos orientadores y programas de acción gubernamental que tienden a satisfacer necesidades y demandas que las sociedad plantea en los albores del siglo XXI. En esse sentido, dichas políticas están suscritas actualmente en el Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000, como parte del Desarrollo Social al cual se aspira. (OEI/FT, 1998)

Para atender a esses novos requerimentos do processo produtivo e às orientações das políticas públicas decorrentes, modificações têm sido propostas aos sistemas educativos. Como salienta Guadamuz (1996, p. 9), “se o conhecimento é a chave da atividade produtiva, isso requer naturalmente uma educação básica para todos, uma educação geral para todos, o que exige mudanças radicais nos modelos educacionais”.

Reformas educacionais de todo o tipo têm sido promovidas. Em relação à estrutura dos sistemas de ensino, a LDB-1996 (Lei da Diretrizes e Bases da

Educação Nacional) do Brasil e a Lei Federal de Educação de 1993, que institui a Rede Federal de Formação Docente Contínua na Argentina, são exemplos de estratégias governamentais que buscam uma adequação da educação às necessidades e aos desafios sociais.

Com relação aos currículos escolares, as propostas de mudanças não têm sido menos intensas. No Panamá, o novo modelo curricular, tendo como eixo educação e trabalho, visa “formar al ciudadano panameño, con conocimientos y destrezas para la producción y lo habitual para su desenvolvimiento y participación en la vida pública y en la sociedad moderna” (OEI/FT, 1998). No Brasil, o Ministério da Educação empreendeu um processo de elaboração de parâmetros curriculares que devem permitir aos estados, aos municípios e especialmente às escolas elaborarem projetos pedagógicos para maior qualidade de ensino.

Além disso, muitas propostas também têm sido formuladas, não somente com intenção de modificar estruturas ou currículos, mas também com a preocupação de tornar mais eficiente o sistema de ensino e corrigir velhos e desastrosos problemas, como a evasão, a repetência e o baixo aprendizado. Na introdução do termo de referência do Projeto de Educação Continuada do Estado de Minas Gerais (Brasil), fica clara a ênfase, ao assinalar que “a questão central hoje é a deficiência e a produtividade do sistema educacional” (1998, p. 11). E acrescenta:

O que dizer de um sistema que reprova tanto, a ponto de reter na primeira série do ensino fundamental quase a metade dos alunos que nela ingressaram um ano antes? O que dizer de um sistema que leva à repetência todos os anos cerca de 600 mil alunos, causando um desperdício de recursos da ordem de 200 milhões de dólares anuais? O que dizer de um sistema que, ao reprovar, transmite à criança a mensagem de que há algo de errado com a sua capacidade de aprender, destruindo assim a sua auto-estima? (1998, p. 11)

É nesse contexto que a formação de professores deve ser compreendida pela vital importância para a

concreción de essa política, ya que la Calidad del docente que se incorpora al sistema debe mejorarse en función de los nuevos paradigmas sociales y a las concepciones educativas que se vislumbran a finales del siglo XX y frente a los retos del próximo milenio. (OEI/FT, 1998)

A urgência da implantação desses novos paradigmas sociais faz com que a educação continuada, que atinge os professores já ingressados no sistema de ensino, tenha para o estado a mesma importância da formação inicial tradicionalmente desenvolvida pelas universidades.

Políticas de educação continuada elegem a diversidade e a flexibilidade de alternativas dos modelos de formação

As políticas que vêm sendo empreendidas nessa área tendem a fornecer maior autonomia aos processos de educação continuada e a priorizar a descentralização das atividades pela participação de múltiplas instituições educativas. Para tanto, são convocados a cooperar desde antigos parceiros como as universidades, centros de formação, até associações, sindicatos e empresas privadas.

Em Portugal, a legislação referente à formação continuada define o direito e o dever dos professores à educação contínua e estabelece modalidades bem flexíveis de formação, integrando a progressão e a mobilidade da carreira docente aos processos de formação continuada e institui:

liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação; autonomia científico-pedagógica na concepção e execução de modelos de formação; progressividade das ações de formação; adequação às necessidades do sistema educativo; descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua; cooperação institucional, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo; associação entre escolas, concretizando a sua autonomia; valorização da comunidade educativa; associativismo docente, nas vertentes pedagógica, científica e profissional. (Alarcão, 1996, p. 53)

É preciso, contudo, compreender esses processos de flexibilização e diversidade dos modelos de formação no contexto da história e da cultura de cada país. Implantação de propostas para modificações nessa área, em alguns países, pode ser mais difícil do que em outros.

Em Honduras, por exemplo, é a própria Constituição da República que regula o processo de formação docente. A Constituição da República de Honduras, em seu artigo 163, estabelece: "La formación de docentes es función exclusiva del Estado". Sob esse preceito constitucional, a Secretaria de Educação Pública e a Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán representam o Estado de Honduras em seu papel formativo de docentes em nível nacional. Assim mesmo, quando a Secretaria de Educação Pública de Honduras realiza ações de formação contínua, não outorga títulos, sendo suas ações consideradas apenas complementares enquanto como de atualização de docentes.

Na Argentina, com o objetivo de definir um sistema que assegure a circulação da informação para integrar as políticas nacionais, tendo em vista o desenvolvimento de um plano federal de formação docente contínua, instituiu-se um interessante processo de formação. Os distintos níveis do ensino não universitário podem ser desenvolvidos em instituições reconhecidas, que passaram a integrar a Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), que é formada por 24 centros institucionais e um centro nacional no Ministério de la Cultura y Educación (Secretaria de Programación y Evaluación Educativa), responsável pela coordenação e assistência técnica e financeira.

O Ministério da Educação da Argentina, pelo Acordo Educacional Federal, desenvolve um papel distributivo que assegura formação contínua descentralizada às províncias com distintas capacidades técnicas e financeiras. Essa legislação trata também de várias instâncias da formação do docente, formação de graduação, aperfeiçoamento em serviço, capacitação dos professores já graduados e capacitação pedagógica para graduados não-docentes, já que o sistema educacional da Argentina, hoje, admite profissionais que não têm formação docente, como contadores, advogados, médicos, em áreas em que há falta de professores.

Alinhada com essa diretriz de autonomia e descentralização, também a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SE/SP) vem procurando desenvolver programas de educação continuada envolvendo professores e profissionais de educação. Para mobilizar esses programas foram convocados a

participar, com propostas a serem financiadas, universidades, instituições educacionais, associações, cooperativas, sindicatos e centros educacionais privados. Para o desenvolvimento desse processo, as Diretorias Regionais de Ensino, órgãos de atuação descentralizada, foram convocadas a assumir o papel de gerenciamento do Programa de Educação Continuada (PEC), de forma que

o tradicional sistema de oferta de ações de educação continuada, em que as instituições prestadoras de serviço ofereciam seus cursos à Secretaria invertendo-se colocando a demanda antes da oferta, de modo que a solicitação dos cursos parta do sistema de ensino. A operacionalização dessa nova sistemática começa pelo levantamento, por parte da SE/SP, das agências de formação continuada e dos serviços que oferecem. Assim, as instituições que executam ações de formação e aperfeiçoamento para profissionais da educação são solicitadas a encaminhar suas propostas elaboradas a partir das diretrizes estabelecidas. (PEC-SP/96/98)

Sintetizando, pode-se afirmar que alcançar as metas de qualidade do ensino tem exigido dos países ibero-americanos desenvolver sistemas *flexíveis*, “por lo que no es conveniente crear instituciones con organización rígida y permanente, ya que tienden a burocratizarse en poco tiempo y pierden su capacidad de respuesta a las demandas de los educadores” (OEI/FT, 1998); *descentralizados*, que envolvam várias entidades da sociedade civil e criem uma cultura que enseje a apropriação da necessidade da mudança e legitimação dos rumos da mudança pretendida. Pode-se assim concluir que os documentos elaborados por governos de distintos países deixam claro que a formação de professores deve ser compreendida como um processo multideterminado e permanente e que se faz necessário o desenvolvimento de sistemas flexíveis e descentralizados. Isto é, que permitam a cooperação de diferentes instituições formadoras, além da tradicional atuação da universidade e de centros de formação ligados ao Ministério e secretarias de educação, que assim, além de multiplicar as possibilidades das regiões, também incentiva o desenvolvimento de competências de formação em nível local, possibilitando, dessa forma, a permanência do processo de capacitação a menor custo.

Essa diretriz é claramente sustentada nos documentos oficiais do Paraguai, quando afirmam:

resulta necesario contar con un sistema modernizado de actualización del docente, flexible, que facilite las posibilidades de gestión y de enriquecimiento permanente a las diversas instancias del sistema educativo: un programa que posibilite resultados perdurables y grupos fortalecidos de trabajo por la capacitación de docente, que produzca transferencias y efectos multiplicadores, sobre bases metodológicas activas y realidades educativas particulares del país y de los departamentos y sus zonas. (OEI/FT, 1998)

No entanto, para garantir que essa flexibilidade e descentralização não invertam prioridades definidas pelas instâncias centrais, os sistemas de ensino aliam essa flexibilidade de diferentes modalidades de formação a critérios de financiamento, avaliação e progressão na carreira docente, de modo que as ações de formação continuada traduzam a política de formação do Ministério ou secretarias de educação.

O papel das universidades nos programas e ações de educação continuada

A necessidade de agilizar processos de educação continuada tem levado muitos países a buscar caminhos de formação também fora da universidade. É o caso, por exemplo, do Paraguai, que cria o Sistema Nacional de Actualización Docente (Sinad), coordenado pelo Ministério de la Educación y Culto, que vai possibilitar o desenvolvimento da qualificação em cooperação com diversas instituições do país.

Graciela Bar (1996, p. 23), do Programa de Formação Docente do Ministério de Educação da Argentina, ao discutir a participação das universidades no processo de formação do professor, comenta:

Efetivamente, as universidades na Argentina atendem melhor a formação de docentes para o nível médio ou secundário, pois somente oito faculdades no país têm formação de professores para o nível primário. Sem dúvida, nós pensamos que a formação docente do nível superior não-universitário tem sérios

problemas, ela tem sido a melhor, mas ficamos com muitas dúvidas se as universidades hoje, estão formando bem. Muitas universidades, não têm relação com o sistema educacional primário ou de base; estão em uma torre de marfim onde fazem pesquisa, com muito bons recursos humanos, mas a relação com as escolas é muito escassa.

Para muitos países, no entanto, ainda persistem questões do tipo: a universidade, com a sua função de pesquisa, formação e intervenção em nível superior teria melhores condições de oferecer uma educação continuada construindo e divulgando o saber numa perspectiva de cultura? Competiria à universidade profissionalizar?

O questionamento da participação das universidades no processo de formação continuada também aponta para a concepção curricular dessa instituição. As universidades organizam seus cursos principalmente de “maneira etapista” (Freitas, 1992). Primeiramente, é fornecida aos alunos uma abordagem teórica e, depois, uma abordagem prática.

A raiz desse etapismo está na separação entre a formação e o trabalho. Esse último termina ficando restrito a algumas disciplinas chamadas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, as quais não podem estabelecer relações adequadas com a teoria, até porque esse momento curricular já passou. (Idem, p. 12)

A formação continuada exige que o trabalho – a prática docente – seja o articulador dos programas curriculares, já que reúne em si tanto a teoria como a prática.

Neste sentido não basta anunciarmos a necessidade de melhorar a relação teoria/prática. Tal formulação deixa de apontar o caminho de sua superação: o trabalho. Outra falácia nesta formulação é imaginar que a formação teórica das universidades é de boa qualidade, permitindo dominar fundamentos. A formação teórica é fraca e “força o aluno a esquemas, caricaturas e receitas predefinidas”. (Idem, p. 13)

Exemplo que busca integrar teoria e prática sobre o trabalho docente é a formação pedagógica prática, desenvolvida pelo Ministério de Educação e as Universidades Pedagógicas de Cuba.

O treinamento docente dos futuros graduados começa em sua formação inicial. Durante os dois primeiros anos do curso, os alunos assistem aulas um dia por semana na escola, e permanecem um período contínuo de quatro semanas em um centro docente, com o objetivo de familiarizar-se com o modo de agir na sua profissão.

No terceiro ano, a participação no trabalho é sistemática, podendo os alunos participar de aulas que não sejam de sua docência, de outros cursos, ou participar de dois dias semanais de prática na escola. No quarto ano, assistem aulas na faculdade e lecionam em uma escola por um período concentrado de 14 semanas. Nesse ano, os estudantes já formam um grupo qualificado de docentes e são assessorados, tanto por professores do Instituto Pedagógico, como pelos da escola em que trabalham. No último ano trabalham em tempo integral como professores em uma escola. Só assistem, na faculdade, alguns cursos de especialização, mas o fundamental nesse ano é o trabalho. Concluído o curso, os recém-formados começam a trabalhar como docentes titulados, com propriedades de sua carreira e salário. Cada faculdade e escola que os recebem têm responsabilidade de dar acompanhamento a seus recém-formados, por meio de visitas técnicas junto aos assessores de educação na região, assim como encontros periódicos, seminários, curso de pós-graduação e treinamentos. Os melhores alunos são convidados a fazer parte de um grupo especial de quadros pedagógicos, que constituem a elite dos futuros metodólogos: inspetores e docentes. (Suárez, 1998, p. 70)

A convocação da universidade para atender demandas emergentes da educação básica deve ser entendida como uma importante estratégia de aproximação da universidade com os problemas desses níveis de ensino e uma possibilidade de diálogo entre professores, tradicionalmente afastados depois da formação inicial.

Essa tem sido a tendência de atuação do Ministério de Educación da Espanha, quando fomenta o intercâmbio com as principais universidades do país por meio dos seguintes programas: Programa de Formación Permanente del

Profesorado; Programa de Cooperación entre Departamentos de Educación Secundaria y Departamentos Universitarios; Programa de Profesorado de Educación Secundaria Asociado a la Universidad.

É preciso ressaltar ainda que a experiência desenvolvida em Portugal, com a criação de Escolas Superiores de Educação substituindo as Escolas do Magistério Primário, levaram as próprias universidades a se reestruturarem e já se iniciou publicação do diploma sobre o ordenamento jurídico da Formação contínua de professores.

Gatti (1997), apontando para a flexibilidade da legislação brasileira, indica que em muitas universidades brasileiras esse movimento de reestruturação se iniciou, atingindo os cursos de formação inicial. Nesse sentido, a título de exemplo, cita a Universidade Federal de Mato Grosso e a Universidade Estadual de Mato Grosso (Brasil), que, de forma bastante inovadora, integram cursos das duas universidades, da Secretaria de Estado e envolvem também as prefeituras municipais. Utilizando metodologia de ensino à distância e presencial, formam professores em cursos cuja duração corresponde a quatro ou cinco anos – 2.355 horas e 156 créditos. Essa disposição nova da universidade permite integrar a educação continuada para professores em exercício, ainda não formados, de modo a concluírem a formação plena, de acordo com o que recomenda a lei. O caminho promissor possibilitará à universidade aprofundar seus compromissos sociais.

A integração da educação continuada na carreira docente

O movimento de estruturação dos sistemas de ensino não foi acompanhado com a mesma intensidade pelos processos de promoção e mobilidade da carreira docente em muitos países ibero-americanos.

Alguns países já implantaram mecanismos que procuram integrar a promoção e a mobilidade da carreira docente a alguns dos seguintes aspectos: qualidade de desempenho, participação na escola, relação com a comunidade, formação e atualização profissional.

No caso do sistema de ensino português, às ações de formação contínua são atribuídos créditos para efeitos de progressão na carreira docente.

Seu cálculo faz-se de acordo com o número de horas da ação, dividido pelo coeficiente 25. Para que uma ação de formação tenha efeitos na carreira, é pre-

ciso que o seu conteúdo incida sobre temas relacionados diretamente com o desempenho profissional do docente junto à sua turma ou que integre em programas de reconversão profissional, ou ainda que capacite o professor para o exercício de funções de direção, de gestão e de administração escolar. (Alarcão, 1996, p. 54)

Também no México vamos encontrar um sistema de estímulos e classificação das categorias profissionais que definem a carreira do magistério. São definidos como critérios a qualidade e freqüência ao trabalho, os esforços de formação e atualização profissional e o grau de dificuldade do trabalho realizado.

Este sistema permite la movilidad profesional sin cambiar necesariamente la función que se realiza; es un mecanismo de escalafón horizontal. La carrera docente parte de un nivel de base, definido por el cumplimiento normal de actividades de trabajo y al que refieren el salario profesional base y las prestaciones. A partir de esse nivel, los maestros podrán obtener la elevación de su categoría laboral y de sus ingresos, mediante un sistema de puntuación, que considera los siguientes rubres de desempeño: calidad, participación en la escuela y relación com la comunidad y formación y actualización profesional. (OEI/FT, 1998)

Contudo, a análise das normas e características profissionais exigidas para ascensão no quadro de carreira docente nos indica que, na verdade, ainda não se tem muita clareza quanto aos títulos e certificados que realmente atestam o interesse do professor em promover o seu próprio desenvolvimento e aqueles que têm um reflexo maior sobre a qualidade de sua prática.

Conseqüência dessa falta de clareza do que realmente tem maior impacto no desempenho do professor é que processos de avaliação da prática docente são bastante incipientes. Uma das dificuldades para desenvolver uma avaliação tecnicamente mais significativa do professor está na complexidade da ação docente e nos requisitos que estão sendo exigidos para a profissão.

As avaliações da profissão professor, a partir da leitura dos documentos oficiais analisados, deveriam ser desenvolvidas em três dimensões: em uma primeira dimensão, esperar-se-ia que o professor assumisse o papel de coor-

denador de estratégias em sala de aula e mantivesse com o aluno uma relação pedagogicamente satisfatória para garantir o processo de aprendizagem. A ênfase nessa dimensão caracterizaria a função docente pelo espaço pedagógico criado pelo professor e pelo aluno. Em uma segunda dimensão, procurar-se-ia focalizar a atuação do professor, na qualidade de formador de profissionais (alunos) para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, as avaliações realizadas concentrar-se-iam mais na capacidade apresentada pelo professor para projetar-se na comunidade com atitudes solidárias e com princípios de cooperação e responsabilidade social. E, ainda, numa terceira dimensão, far-se-ia a análise do desempenho docente, que enfatizaria o professor como agente social responsável pela formação do cidadão interessado em implementar e em promover mudanças requeridas pela sociedade.

Tais focos de análise, se, por um lado, indicam-nos a amplitude e a dificuldade de avaliação da prática docente, por outro, trazem-nos pistas sobre o perfil do professor que se pretende que seja formado para esse milênio: o professor com condições de responder não somente às atividades que dão conta de sua atuação em sala de aula, mas que, participando efetivamente do projeto de escola, consegue integrar recursos, metodologias e conteúdos de sua região para inserir seus alunos em mundo social complexo.

Assinalamos, anteriormente, que uma das dificuldades da avaliação da prática docente, que é integrar a avaliação aos processos de progressão funcional, diz respeito, tanto à complexidade da ação docente, quanto aos requisitos que estão sendo exigidos para que esse profissional atue.

Muitos planos de carreira elaborados pelos países definem características e capacidades pessoais que o professor deve alcançar. Espera-se formar um professor com um conjunto de extraordinárias capacidades. O professor, para cumprir satisfatoriamente as exigências impostas à progressão da carreira, deveria apresentar:

- capacidade para dirigir sua classe;
- capacidade para planejar: selecionar, adequar e aplicar de modo eficaz estratégias metodológicas voltadas para o desenvolvimento integral do educando;
- capacidade para integrar em seu campo de trabalho as atividades de docência, pesquisa e extensão;
- rendimento profissional;
- domínio de sua especialidade e de seu método de estudo;

- facilidade para estabelecer comunicação dialógica e flexível com os alunos;
- capacidade para realizar pesquisas;
- atitude para orientar e organizar a atividade cognitiva e formativa do educando, isto é, domínio de métodos científico-pedagógico na tarefa educativa;
- conhecer, crer e aplicar métodos científico-pedagógicos na tarefa educativa;
- habilidade para interagir na comunidade com atitude solidária para princípios de cooperação e responsabilidade social;
- disposição para inovação e mudança;
- responsabilidade;
- iniciativa;
- laboriosidade;
- cooperação;
- espírito de superação;
- ética profissional;
- equidade;
- disciplina e pontualidade;
- relações humanas;
- limpeza e asseio.

Para atender à urgência de tal formação, seria necessário que, aliados a programas de educação continuada, fossem também desenvolvidos programas de valorização da profissionalização docente, de reestruturação da gestão escolar e de modificação de sua situação profissional. Reafirmamos aqui que não se questiona a importância de oferecer a um docente essa formação, menos ainda se se desconsideram as características esperadas; o que, no entanto, nos parece difícil é alcançarmos esse perfil em um futuro próximo, sem ter ainda clareza de como consegui-lo, sem uma especificação mais objetiva do que significa cada uma dessas capacidades no contexto das dimensões em que deve ser compreendida a docência, sem tentarmos profissionalizar o professor, conferindo a esse trabalhador melhor estatuto e melhor salário, e, principalmente, sem ainda termos desenvolvido pesquisas suficientes, que nos permitissem de certa forma correlacionar ou comprovar o valor de cada uma dessas características ou capacidades mencionadas, para a formação dos alunos.

Os fundamentos psicossociais da formação do professor e a formação contínua como um processo pessoal e coletivo

A leitura dos documentos oficiais que regulam a profissão docente e definem a importância do professor no quadro de desenvolvimento de um país mostram-nos os dilemas e desafios que a educação continuada terá que vencer para produzir uma formação que atenda às urgências da escola necessária. Isto é, da escola que permita o desenvolvimento da população com equidade e qualidade e que construa com os alunos um futuro no qual possamos vislumbrar a possibilidade de realizar nossas esperanças de um mundo mais justo e feliz.

Uma das formas de aprendermos a enfrentar dilemas e desafios é, sem dúvida, começando por compreendê-los, na complexidade que cada um deles envolve. O referencial teórico da área de formação de professores mostra-nos que, para penetrar nessa complexidade, algumas questões devem ser respondidas: O que é formar professores? Formar em relação a quê? Quais as dimensões que a formação envolve? Como formar professores para um desempenho significativo?

Tais questionamentos de pesquisas sobre formação de professores realizados nas últimas décadas têm evidenciado que a educação continuada do professor deve estar apoiada na construção do conhecimento profissional (Pimenta, 1998; Pimentel, 1996; Candau, 1996), no desenvolvimento profissional integrado com a docência (Schön, 1995; Lücke, 1996) e no fortalecimento da construção pessoal que o professor deve fazer do conhecimento (Novoa, 1991; Balzan, 1996).

Tais estudos se referem, igualmente, a processos de socialização profissional, processos de autodesenvolvimento profissional e de identidade profissional, dentre outros, e vêm apontando sistematicamente a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal de tal experiência e da consideração da prática profissional como fonte básica (embora não única) de tal aprendizagem. (Mizukami, 1996, p. 60)

Os trabalhos desenvolvidos na perspectiva de uma nova epistemologia da prática docente (Schon, 1995; Novoa, 1995; Perrenoud, 1993) consideram que a formação do professor pode ter um importante papel na constru-

ção da “profissionalidade” docente, que irá desencadear uma cultura profissional junto ao professorado e uma cultura organizacional no interior das escolas. Os pilares dessa nova epistemologia são: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

O desenvolvimento pessoal do professor, como uma possibilidade de produzir nova identidade profissional, é pensado em uma perspectiva crítico-reflexiva. Parte da

constatação apresentada por Nias (1991) ao afirmar que o professor é uma pessoa, e a parte importante da pessoa é o professor e procura-se encontrar na formação espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (Novoa, 1995, p. 25)

Assim, em um processo de reestruturação curricular, não bastaria oferecer aos professores apenas informações sobre como atuar, mas seria fundamental garantir a eles tempo para refletirem coletivamente sobre as mudanças e para ensaiarem novas respostas às situações. Dessa forma, teriam condições de dominar as novas situações a que estão submetidos e de refazer suas identidades. A formação continuada, quando atende ao caminho proposto por Schön (1995) – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação –, acrescida ao contexto do desenvolvimento pessoal dos professores, permite transformar essa educação em momentos de produção de sentido, reescrita pessoal sobre as vivências e experiências. “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua vida’, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua profissão’” (Novoa, 1995, p. 26).

No entanto, a formação continuada de professores, ao reforçar seu processo de autodesenvolvimento, não pretende isolar o professor das dimensões coletivas de seu trabalho e do saber pedagógico e científico. Ao contrário, o seu autodesenvolvimento é compreendido no contexto da ampliação do seu universo cultural, científico e tecnológico.

Assim, um programa de formação continuada que buscasse a ampliação do universo profissional do professor deveria contemplar as seguintes dimensões, sintetizadas por Placco e Silva (1998): técnico-científica; da continuidade; do trabalho coletivo; dos saberes para ensinar; crítico-reflexiva; avaliativa.

a) *Técnico-científica* – o professor deve ser formado para domínio dos conhecimentos relacionados à sua área específica. Evidentemente, não uma formação específica, única, universal, que comprometeria a possibilidade de mudança e adaptações que o professor deve fazer para absorver o progresso científico de sua área.

b) *Continuidade* – o desenvolvimento de um processo de formação continuada não se encerra com a realização de cursos, seminários, palestras, círculos de estudos, em determinados momentos definidos pelo sistema escolar. É preciso que processos de formação continuada ganhem

materialidade em múltiplos espaços/atividades... que favoreçam a apropriação de conhecimentos, estimulem a busca de outros saberes e introduzam uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (Placco e Silva, 1998)

Concebida dessa forma, a continuidade da formação é um movimento que se estende para dentro do cotidiano escolar, para o interior da prática docente e se constitui em uma habilidade que impulsiona o professor a buscar, a se desenvolver.

c) *Trabalho coletivo* – a educação continuada de professores deve reforçar o trabalho coletivo da escola e procurar integrá-lo em torno do projeto de escola, no sentido de desenvolver a cooperação na busca de soluções dos problemas do cotidiano escolar.

d) *Saberes para ensinar* – a educação continuada deve permitir ao professor aprofundar seu conhecimento sobre os saberes para o processo de ensinar. Conhecer seus alunos (origem social, experiências prévias, capacidade para aprender) permite ao professor equacionar seu ensino às necessidades dos alunos. Conhecer as finalidades e a utilização dos procedimentos didáticos permite ao professor selecionar os mais úteis e eficazes para realização da tarefa didática que deve desempenhar. Conhecer os aspectos afetivos-emocionais irá

ajudá-lo a entender a educação como um processo de comunicação entre pessoas. Conhecer os objetivos educacionais e os seus compromissos como cidadão e profissional irá orientá-lo na visão de educação, no perfil de homem que deverá procurar formar.

e) *A dimensão avaliativa* – “interpenetrando todas essas dimensões da formação, a capacidade avaliativa do professor refere-se a aspectos específicos de sua prática pedagógica ou a aspectos específicos estabelecidos ou valorizados pelo sistema ou pela escola em que trabalha. Assim, é fundamental que o professor desenvolva habilidades de coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses a respeito dos dados, propor encaminhamentos, propostas e soluções para as questões encontradas e pô-las em marcha” (Placco e Silva, 1998).

Concluindo, pode-se afirmar, a partir de estudos que vêm sendo realizados que atendem às dimensões anteriormente citadas, que a educação continuada deve levar o professor a exercer ou aprende a exercitar sua atividade crítico-reflexiva, o que implica manter um movimento em relação a si mesmo que o impulse a analisar sistematicamente seu conhecimento, sua prática, para se propor metas de aperfeiçoamento pessoal. Essa diretriz, sobre a qual existe maior consenso, na literatura atual da área, adquire unanimidade porque tem-se demonstrado por meio de pesquisas como a mais efetiva, no sentido de promover o desenvolvimento das habilidades necessárias ao professor.

E que habilidades são essas que as atividades crítico-reflexivas fazem despertar no professor? Pimentel (1996), analisando a prática pedagógica de professores que se formaram exercitando esse movimento crítico-reflexivo, traduz a construção dessa habilidade como aquela que indica a capacidade

de correr riscos, a de ter tolerância para com a ambigüidade, a de estabelecer relações amplas, em sínteses provisórias, que reúnem um número muito grande de fatos da realidade, conceitos teóricos, aspectos objetivos e subjetivos de um dado, informações reais e imagens – representações simbólicas. (p. 85)

São os professores que

conhecem o seu próprio caminho na busca da construção do conhecimento e o reproduzem na sua metodologia. Têm todas as habilidades necessárias para inovar e criar, para mudar um mundo com qual não estão satisfeitos. São ca-

pazes de rupturas com o estabelecido, conhecem o jogo das representações sociais que lhes atribuem papéis com os quais não concordam. Têm clareza de propósitos e de ações. (Idem, p. 85)

A avaliação de programas de formação continuada

Seja qual for a concepção de ensino, ele deve sempre levar à aprendizagem. Ensinar sem fazer aprender e sem finalidade de aprendizagem, não existe. O ensino-aprendizagem é uma dupla indissociável, são duas possibilidades de olhar sobre o mesmo objeto. Da mesma forma, professor sem aluno é uma abstração, um conjunto vazio. Ser professor significa defrontar-se com a tarefa de ensinar e fazer aprender. Nesse sentido, pesquisas que procurem analisar quais características, quais estratégias assumidas pelo professor obtêm maior sucesso sobre a aprendizagem dos alunos são muito importantes para orientar programas de formação docente.

Avaliações de sistema realizadas nacionalmente, quando procuram correlacionar proficiências dos alunos às características de professores, indicaram que professores envolvidos na aprendizagem dos alunos, que participam de práticas coletivas na escola, que acreditam nas possibilidades de aprendizagem de seus alunos, que desenvolvem maior auto-estima em seus alunos, que seguem uma proposta pedagógica definida, que não estão sujeitos a critérios políticos quando são selecionados e que apresentam maior escolaridade, tendem a obter maior sucesso em sala de aula (cf. MEC/Inep-Saeb/95 – Sistema de Avaliação da Educação Básica).

A título de exemplificação, tomemos a Tabela 1, que sintetiza os dados obtidos a partir de avaliação nacional e que permite comparar o nível de escolaridade do professor e a proficiência dos alunos em matemática, realizada pelo MEC/Inep-Saeb – Brasil (1995).

Tabela 1 – Nível de escolaridade do professor e proficiência dos alunos em matemática

Nível de escolaridade	4ª série – Ensino Fundamental		8ª série – Ensino Fundamental		3ª série – Ensino Fundamental	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
1º grau – (1ª a 4ª série)	156	20	–	–	–	–
1º grau – (4ª a 8ª série)	184	16	261	26	–	–
2º grau – magistério	184	30	230	26	253	35
2º grau – outros	177	26	241	26	274	33
Superior – licenciatura	192	28	256	31	287	37
Superior – outros	192	23	262	33	286	35
Pós-Graduação	198	24	268	28	308	39

Fonte: MEC/Inep-Saeb, Brasil (1995).

Analisando os resultados obtidos nas provas de matemática, constata-se a tendência de melhores desempenhos estarem associados ao aumento no nível de escolaridade dos professores. Da mesma forma, a Tabela 2 mostra que alunos de professores que declararam ter participado de cursos de capacitação alcançaram médias mais altas.

Tabela 2 – Participação de professores em cursos de capacitação

Participou de cursos em 1995?	4ª série – Ensino Fundamental		8ª série – Ensino Fundamental		3ª série – Ensino Fundamental	
Sim	190	30	256	33	294	37
Não	182	28	254	32	286	39

Fonte: MEC/Inep-Saeb, Brasil (1995).

Avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, a qualidade do ensino oferecido em nossas escolas, correlacionar nível de aprendizagem com características do professor e, a partir daí, procurar subsidiar o desenvolvimento de ações corretivas de replanejamento, é um procedimento importante e vem sendo continuamente utilizado em programas de diagnóstico da educação nacional.

No entanto, é preciso, aqui, quando discutimos essa prática de analisar características docentes e nível de desempenho do aluno no contexto da questão da formação continuada de professores, chamar a atenção para alguns aspectos que tais análises implicam.

É preciso compreender, inicialmente, porque os estudos feitos a partir dessas avaliações nacionais, por um lado, indicam que professores mais habilitados (formação inicial plena) conseguem maior rendimento de seus alunos e, por outro, os resultados de programas de formação continuada não indicam um impacto muito claro sobre o rendimento escolar dos alunos.

O primeiro aspecto a considerar é que a análise do impacto da educação continuada sobre a aprendizagem dos alunos exige estudos a longo prazo e que incluam procedimentos metodológicos do tipo estudo de caso, que permitam descrever a dinâmica do cotidiano escolar. Estudos panorâmicos são importantes, muito mais para identificar perfis, características e fornecer orientações para políticas públicas, mas são pouco esclarecedores dos processos de mudança que ocorrem no desempenho docente. Além disso, programas de formação continuada com vistas a mudanças significativas do desempenho docente são lentos e exigem persistência, continuidade e devem estar integrados a programas mais amplos, que incluam a preparação administrativa da escola, dos materiais pedagógicos que irão apoiar o professor em seu processo de mudança. Portanto, somente com uma metodologia mais adequada, que tenha condições de captar os movimentos de assimilação de novos padrões de desempenho e integração de conhecimentos, é que se podem fazer afirmações a respeito do impacto de tais programas.

Essa preocupação tem permeado os projetos que avaliam os programas de formação continuada apoiados por agências internacionais. No estado de São Paulo e Minas Gerais, os programas de formação continuada de professores são acompanhados por processos de avaliação que procuram conciliar metodologias que favorecem uma análise mais ampla do sistema, com procedimentos que permitem compreender a dinâmica do processo de mudança em sala de aula.

O segundo aspecto que é preciso ponderar quando se analisam programas de avaliação continuada e se procura fazer corresponder resultados de alunos a desempenho de professores, diz respeito a contingências e instabilidades a que tais programas são submetidos. Assim, programas de formação continuada que sofrem grandes modificações a cada gestão governamental, o

que é muito comum ocorrer em países latino-americanos, desenvolvem processos de resistência que acabam dificultando cada vez mudanças do sistema de ensino. Sistemáticas que avaliem esses programas precisam, por isto mesmo, conhecer a história da formação continuada no país, as expectativas criadas e frustradas dos professores, as “novas” propostas elaboradas e “implantadas” para, então, interpretar o caminho que estão seguindo os professores. Em pesquisa realizada com professores submetidos a programas de formação continuada durante um ano, Varlotta (1996) observou que

em suas respostas, os professores dizem que o curso de capacitação possibilitou mudanças em suas concepções e em suas ações. Uma leitura atenta de suas respostas permite-nos perceber que, quando se referem às mudanças de concepções e atitudes, o fazem de acordo com o referencial proposto e, quando descrevem mudanças que dizem ter ocorrido em suas práticas, revelam as contradições de quem se encontra a meio caminho entre o tradicional e o novo, entre a adesão e resistência. (p. 142)

Na mesma direção, Amaral (1996) corrobora a recomendação de que um processo de avaliação de programas de educação continuada deva considerar o universo de discursos dos professores criado pelas múltiplas orientações que governos sucessivos desenvolvem em programas de educação continuada, com a intenção, cada um deles, de modificar o sistema de ensino de acordo com sua visão política. Assinala a autora:

sem uma compreensão mais profunda das diferenças fundamentais entre o que está sendo proposto e o que está posto na tradição pedagógica, as professoras apropriam-se de fragmentos desse discurso. Dessa “colcha de retalhos” que é o discurso pedagógico presente na escola, procuram encontrar atividades “diferentes” do que era feito até então e as assumem como a nova proposta. (p. 86)

Nesse contexto, ganham mais importância os sistemas de educação continuada, no estilo do proposto pela Argentina, com a criação da Rede Federal de Formação Docente Contínua, apoiada na Lei Federal de Educação (1993),

que permitem maior estabilidade dos processos de formação, possibilitando, ainda, ao professor, uma visão prospectiva e um planejamento pessoal, a longo prazo.

O terceiro aspecto que é preciso ainda ressaltar na análise do impacto da formação continuada sobre a modificação da qualidade do ensino, sobre a implantação de novas propostas político-pedagógicas, é o conceito que tomou forma nesses últimos tempos e que se convencionou chamar de responsabilização docente. Partindo de orientações de processos de avaliação concebidos como instrumentos que visam “prestar contas” à sociedade, compreendem que a tarefa do professor está subordinada legal, moral e profissionalmente à administração ou a quem o contratou (cf. Rosales, 1992). Competiria ao professor cumprir as normas estabelecidas. A questão assim pensada estabelece uma hierarquia na relação do aluno com o professor e desse com os supervisores, diretores e todo o sistema de ensino, e descreve de uma forma simplista o complexo processo educacional, além de reduzir a difícil tarefa do sistema de ensino, que é a de promover o compromisso social, para a de formar agentes capazes de cumprir determinações estabelecidas. A responsabilidade de educar é atribuída e não partilhada com o professor. Conseqüência imediata dessa afirmação é entender os fracassos escolares, as dificuldades do processo de ensinar como “culpa” dos professores. Representações dessa natureza, quando são integradas na cultura dos educadores, prestam um serviço negativo à educação e criam resistências à futuras propostas de formação. Longe de criar responsabilidade, essa culpabilidade leva os professores à alienação, atribuindo toda possibilidade de mudança de seu cotidiano a uma reorganização estrutural do sistema de ensino e “não se vêem como pessoas importantes no processo de mudança, não percebem que podem assumir as rédeas da construção do seu próprio conhecimento” (Pereira, 1995, p. 93).

Pretende-se alertar aqui para o cuidado em não transformar programas de avaliação de formação continuada de professores em mecanismos de controle. “Os mecanismos de controle supõem uma existência de uma verdade preestabelecida que deve ser validada. A validação consiste, portanto, em medir a conformidade dos resultados de uma ação a uma norma preestabelecida” (Prado de Sousa, 1996, p. 51). Avaliação de programas de formação continuada orientados somente pelo controle procuram apenas verificar se os professores dominaram as propostas formuladas nos programas, se estão implan-

tando o que foi determinado de acordo com o previsto. Não escutam as reflexões presentes em suas vozes, que trazem uma riqueza de trajetórias e alternativas já experimentadas. São avaliações dessa natureza que descontextualizam a tarefa social do docente, enclausuram a ação, impedem a produção “da consciência compromissada com a descoberta de caminhos que conduzam à melhoria da qualidade da educação” (idem p. 51).

Modalidades de formação continuada

A estratégia presente em muitos países ibero-americanos, proposta com o objetivo de estruturar o processo de educação continuada, consistiu na criação de sistemas ou de redes que inter-relacionam diferentes parceiros – universidades, ONGs, centros de formação, associações – sob o comando do Estado. Essas estruturas administrativas mais permanentes permitiram organizar sistemas de educação continuada mais flexível, que têm favorecido o desenvolvimento de modalidades diferenciadas desse tipo de atividade.

No Paraguai, o Sinap – Sistema Nacional de Actualización Docente (Resolución N° 3066) e na Argentina, a Rede Federal de Formação de Docente Contínua (Lei Federal de Educação de 1993) são exemplos dessa tentativa de organizar administrativamente essa estratégia de educação continuada, integrado-a à estrutura do sistema de ensino e oferecendo um suporte legal para as atividades a serem desenvolvidas, dificultando assim a descontinuidades das atividades na área. Na justificativa descrita da criação do ProNap, do México (Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio), fica claro o objetivo pretendido de implantar uma estratégia que possibilite a “continución de un sistema integrado y pertinente que evite la proliferación y reconocimiento oficial de cursos y programas de actualización ajenos a los problemas de la enseñanza y de la escuela” (OEI/FT, 1998).

Fundamentalmente, essa estratégia administrativa que vem sendo desenvolvida pelos ministérios e secretarias de educação envolve a realização de ações em nível central – para equipes técnicas e multiplicadores – e em nível descentralizado – para professores. O conteúdo das ações realizadas a nível central trata basicamente de teorias e técnicas de planejamento, supervisão, avaliação de atividades educativas, organizações de ensino procurando formar

os administradores do sistema de ensino. As ações descentralizadas têm tido como ênfase conteúdos específicos das disciplinas ou conhecimentos psicopedagógicos que embasam e aperfeiçoam a prática pedagógica.

Os diferentes sistemas de educação continuada que vêm sendo implantados têm também favorecido a realização de várias modalidades de atividades de formação de professores, que podem ser categorizadas em duas tendências básicas: uma que procura promover a formação do professor com a realização de cursos, seminários, círculos de estudos de educação, e outra, que procura reescrever o significado da profissão docente em conjunto com o professor na própria escola.

A tendência que busca promover a formação do professor em determinadas instituições credenciadas pelo sistema de ensino, caracteriza-se pela realização de cursos ou atividades para professor em determinados momentos, utilizando metodologias presenciais ou de cursos à distância. A proporção de ações que utilizam metodologias presenciais ou à distância é bastante variada nos diferentes países ibero-americanos. Somente para exemplificar, pode-se citar que se, em Honduras, 60% das ações de educação continuada são realizadas de forma semipresenciais ou à distância, no Paraguai essa modalidade é utilizada em 1,37% das ações. Na verdade, a realização de cursos à distância e mesmo a integração de recursos como a televisão e as redes informatizadas como estratégias desses cursos, ainda se apresentam na forma de projetos-piloto em fase de avaliação sobre sua efetividade, não permitindo afirmar que tenham já criado um hábito de ensino para professores.

A tendência que procura reescrever o significado da profissão docente em conjunto com o professor, na própria escola, tomou corpo principalmente nessa última década, com os estudos de profissionalização docente (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Schon, 1995; Novoa, 1995).

Considera-se que o *locus* da formação continuada deva ser a própria escola. Isto é, deslocar a universidade e demais agências formadoras para a escola para propiciar o processo de reflexão, ação e criação coletiva da identidade escolar. Nessa perspectiva, argumentam os que defendem e desenvolvem ações nessa direção, os programas de educação continuada adquiririam maior credibilidade porque estariam articulados em torno dos problemas que o professor enfrenta no seu cotidiano e não dependentes de pautas acadêmicas, ainda distantes dos interesses dos professores. Partindo dos problemas vi-

vidos e levando o professor a aprofundar o estudo para construir ele mesmo projetos de superação, garantir-se-ia um maior aprofundamento teórico e mudanças mais significativas da prática educativa.

Contudo, a necessidade de desenvolver programas de educação continuada, que alcance todo o sistema de ensino em prazos comandados pelas urgências das reformas educacionais, tem dificultado que as agências de formação, principalmente as universidades, realizem ações que tenham como *locus* exclusivo a escola. Até porque a universidade não conta com recursos humanos e técnicos suficientes para se envolverem em programas dessa natureza. No entanto, mesmo em programas de formação continuada que são desenvolvidos de forma clássica, em que os professores são convidados a retornar à universidade para retomar sua formação, uma diretriz hoje se impõe, quando se pretende uma mudança na prática docente: valorização do saber docente, isto é, dos saberes construídos no cotidiano pelos professores na escola, e compreensão das representações que os professores vêm construindo em sua vivência na escola e que orientam sua predisposição para agir em determinada direção. Dessa forma, e a partir daí, será possível superar a dicotomia entre teoria e prática entre os professores universitários que produzem conhecimento e os que estão continuamente se atualizando e os professores do ensino básico que atuam na socialização desses conhecimentos (cf. Candau, 1996).

Conclusão – síntese das principais tendências políticas de educação continuada

A análise dos documentos oficiais, das produções da área e de pesquisas desenvolvidas com o objetivo de compreender a formação de professores nos apontam tendências, caminhos a serem percorridos por aqueles que buscam o aperfeiçoamento da prática docente, a melhoria da qualidade do ensino. Resumindo, a discussão apresentada até aqui relata as principais tendências.

A formação continuada de professores é entendida no contexto nas reformas educativas que compreendem a educação como estratégia de desenvolvimento. Nesse sentido, formar professores na direção dessas reformas é um elemento fundamental que irá permitir ao Estado conferir uma cidadania que inclua competências cognitivas, sociais e éticas para toda a população.

As estruturas administrativas articuladas pelos ministérios e secretarias de educação para desenvolver programas de educação continuada procuram

ser flexíveis e descentralizadas. Flexíveis de forma a permitir a cooperação de diferentes instituições formadoras, além da tradicional atuação da universidade e de centros de formação ligados a ministérios e secretarias de educação. Flexíveis de forma a evitar a burocratização que impediria a essas estruturas a capacidade de resposta às demandas dos educadores e absorção rápida dos fundamentos psicossociais que devem subsidiar a elaboração de programas de formação continuada. Descentralizadas de forma a envolver várias entidades da sociedade civil e criar uma cultura que permita a apropriação da necessidade da mudança e legitimação da direção da mudança pretendida.

A formação de professores é entendida como um processo multideterminado. Desse modo, formar professores exige que se compreenda as múltiplas dimensões de sua formação e se procure analisar as condições que têm para integrar o que aprenderam em suas práticas cotidianas.

A formação de professores para a mudança e a melhoria da qualidade de ensino é um processo contínuo e permanente, que não deve sofrer interrupções que impliquem a redução de conquistas já alcançadas por professores e, assim, desenvolvam mais resistência às mudanças. A criação de tais sistemas de formação continuada, quando não ficam atrelados a gestões governamentais, tem potencializado que os países incentivem o desenvolvimento de competências de formação em nível local, favorecendo também a permanência do processo de capacitação a menor custo. Os processos de formação continuada, quando estruturado institucionalmente e com apoio legal, garantem maior estabilidade aos processos de formação, permitem ao professor uma visão prospectiva e um planejamento pessoal a maior prazo. Além disso, esses sistemas assim estruturados sofrem menores modificações com gestões governamentais sucessivas e podem assim construir metas de formação a médio prazo, impedindo a criação de resistências e dificuldades, fruto da descontinuidade administrativa.

As universidades têm um importante papel a desempenhar junto aos sistemas de formação continuada. No entanto, para atender efetivamente às necessidades dos sistemas de ensino e, de fato, desenvolver ações que contribuam para a melhoria da prática pedagógica, é preciso que haja uma disponibilidade das universidades para criar modelos alternativos de formação. A integração da universidade a processos de educação continuada tem favorecido as próprias universidades, fazendo com que seu corpo docente se com-

prometa mais claramente com as dificuldades e os problemas enfrentados pelos professores da educação básica e pesquise alternativas para o aperfeiçoamento desse nível de ensino.

Sistemas de formação continuada de professores devem estar integrados a plano de carreira docente. Contudo, não está ainda claro como integrar a avaliação do desempenho do professor à carreira docente. Alguns países apresentam propostas bastante interessantes de como vêm fazendo a articulação. Contudo, a amplitude e a extensão das habilidades descritas como esperadas do professor dificultam a realização de avaliações objetivas, que evidenciem melhoria de desempenho como efeito da participação do professor em programas de formação.

A educação continuada do professor deve estar apoiada na construção do conhecimento profissional, no desenvolvimento profissional integrado com a docência e no fortalecimento da construção pessoal que o professor deve fazer do conhecimento. Uma das diretrizes apontada pela maioria dos estudos de socialização profissional, de processos de autodesenvolvimento profissional e de identidade profissional se refere à importância de desenvolver programas de educação continuada que permitam ao professor re-significar sua própria experiência como um processo de reescrever sua vida. Tais estudos têm demonstrando que a reflexão sobre a experiência pessoal é fonte importante para garantir aprendizagens, mudança de práticas e para a ampliação e o aperfeiçoamento profissional.

Programas de formação continuada devem buscar a ampliação do universo profissional do professor, contemplando as seguintes dimensões: técnico-científica; continuidade; do trabalho coletivo; dos saberes para ensinar; crítico-reflexiva; avaliativa.

Avaliação de programas de educação continuada devem considerar metodologias apropriadas, que permitam apreender o impacto das mudanças no cotidiano escolar. As avaliações devem se diferenciar de mecanismos de controle. O controle que o Estado deve ter sobre a qualidade de ensino oferecido em suas escolas, freqüentemente analisado a partir de sistemas de avaliação nacionais, não permitem diagnosticar a prática docente, o desempenho de professores e o efeito de programas de educação continuada sobre a aprendizagem dos alunos. Avaliações de programas de formação continuada não podem apenas verificar se os professores dominaram as propostas formuladas nos cursos, se estão implantando o que foi determinado de acordo com o que

foi previsto. Tais avaliações, se orientadas apenas para a verificação e o controle, não identificarão as inúmeras tentativas e trajetórias feitas pelos professores na busca de encontrar um bom caminho para a aprendizagem dos alunos. O problema de não se diferenciarem mecanismos de controle e processos de avaliações é o de descontextualizar a tarefa social do docente, responsabilizando-o isoladamente pelos resultados da aprendizagem do aluno.

A formação continuada de professores tem sido desenvolvida basicamente em duas modalidades: uma que procura promover a formação do professor através da realização de cursos, seminários, círculos de estudos, e outra que procura reescrever o significado da profissão docente em conjunto com o professor, tendo como *locus* a própria escola. No entanto, as limitações de se desenvolverem programas de educação continuada somente tendo como *locus* a escola, não devem impedir que cursos presenciais ou à distância elejam como diretriz a valorização dos saberes construídos no cotidiano pelos professores, e que ainda considerem as representações que os professores constroem na escola em conjunto com seus colegas, uma vez que essas representações são, na verdade, orientadoras de sua forma de pensar e agir. Essa é uma diretriz que traçará um caminho fértil para se construir uma praxis reflexiva em parceria – professores formadores e professores em formação.

Finalmente, é preciso reforçar que a formação, inicial e contínua, de professores, é composta por dois segmentos de um único processo, os quais devem ser percebidos como elementos essenciais para o aperfeiçoamento da competência docente, que reverterá, sem dúvida, na formação de uma cidadania que inclui competências cognitivas, sociais e éticas para todos os alunos (cf. Fusari, 1998). Nesse sentido, é preciso que programas de formação continuada recebam a atenção do Estado na forma de planejamentos a médio prazo, com recursos orçamentários compatíveis e articulados com a formação inicial, de forma a impedir ações apenas contingentes, esporádicas desenvolvida em momentos de crise de qualidade de ensino. Na verdade, é preciso impedir que tais momentos se instalem. Dessa forma, estaremos aperfeiçoando o desempenho docente de modo cumulativo, aprimorado gradativamente, tendo como alvo a competência do professor e como referência a aprendizagem significativa dos alunos, conseqüência da melhoria da qualidade do ensino em nossas escolas.

Referências

- Alarcão, I. (1996). "A experiência portuguesa". In: Menezes, L. C. (org). *Professores: formação e profissão*. Campinas, Autores Associados e São Paulo, Nupes (Coleção Formação de Professores).
- Altret, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.
- Amaral, S. (1996). *O saber docente e ensino de língua materna nas séries iniciais*. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC.
- A Política Educacional de Minas Gerais* (1994). Documento de prioridades comprometidos e ações. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.
- Balzan, N. (1996). "Discutindo o processo de socialização profissional". In: Reali, A M. M. R. e Mizukami, M. G. (orgs.). *Formação de professores*. São Carlos, Editora UFSCar.
- Bar, G. A. (1996). "Experiência argentina". In: Menezes, L. C. (org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas, Autores Associados e São Paulo, Nupes (Coleção Formação de Professores).
- Benaventes, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudanças*. Lisboa, Livros Horizontes.
- Candau, V. M. F. (1996). "Formação continuada de professores: tendências atuais". In: Reali, A. M. M. R. e Mizukami, M. G. (orgs.). *Formação de professores*. São Carlos, Editora UFSCar.
- Chaves, I. S. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto, Porto Editora.
- Freitas, L. C. (1992). Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*. Brasília, Inep, ano 12, n. 54, abr./jun.
- Fusari, J. C. (1998). Em defesa de uma política de forma contínua de educadores. *Educação em Debate*, ano I, n. 0, março. Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal de Mauá, Brasil
- Gatti, B. (1997). *Formação de professores e carreira docente*. Campinas, Autores Associados.
- Guadamuz, L. S. (1996). "Educação versus pobreza". In: Menezes, L. C. (org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas, Autores Associados e São Paulo Nupes (Coleção Formação de Professores).
- Harji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris, PUF.

- Kicheloe, J. (1997). *A formação do professor como compromisso político – Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Lücke, M. (1996). “Os professores e a sua socialização profissional”. In: Reali, A M. M. R. e M. G. Mizukami, M. G. (orgs.). *Formação de professores*. São Carlos, Editora UFSCar.
- MEC/INEP/SAEB/95 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (1996). Relatório Técnico. MEC/Inep/Saeb – Fundação Carlos Chagas/Fundação Cesgranrio.
- Mizukami, M. G. (1996). “Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional”. In: Reali, A M. M. R. e Mizukami, M. G., M. G. (orgs.). *Formação de professores*. São Carlos, Editora UFSCar.
- Nias, J. (1991). *Changing times, changing identities: grieving for a lost self In Educational Research and Evaluation*. Londres, Burgess.
- Novoa, A (org.) (1991). *Profissão professor*. Porto, Porto Editora.
- ____ (org.) (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- OEI/FT (1998). Fichas técnicas respondidas para a Organização dos Estados Ibero-Americanos pelos seguintes países: Panamá, México, Honduras, Paraguai e Espanha.
- Patrício, F. M. (1994). *A formação de professores à luz da lei de bases do sistema educativo*. Lisboa, Texto Editora.
- Pimenta, S. G. (1998). Formação de professores – os saberes da docência. *Educação em Debate*, ano I, n. 0. Secretaria de Educação – Prefeitura Municipal de Mauá.
- Pereira, M. V. (1995). *Reconsiderando o desempenho docente por meio de depoimentos de professoras alfabetizadoras da rede pública paulista*. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- ____ (1995). *O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Porto Editora.
- Pimentel, M. G. (1996). *O professor em construção*. Campinas, Papirus.
- Placco, V. M. N. S. e Silva, S. H. S. (1998). *A formação no Saresp – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*. São Paulo, SE/SP – FDE.

- Plan anual de formación* (1995-1996). Curso. Documento para la Planificación. Ministério de Educacion y Ciencia, Cuba
- Prado de Sousa, C. (1966). Avaliação educacional – Questões metodológicas da avaliação institucional de universidades. *Psicologia da Educação*, 2 jun., São Paulo, Educ.
- Projeto de Educação Continuada – PEC* (1996-1998). Documento oficial da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, SP, jul.
- Rodrigues, A e Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto, Porto Editora.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto, Edições ASA.
- Schön, D. (1995). “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: Novoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Severino, A. J. (1998). A educação e a construção do conhecimento. *Educação em Debate*, ano I, n. 0, mar. Secretaria de , Prefeitura Municipal de Mauá.
- Simões, C. M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Suárez, R. M. (1998). A realidade da educação em Cuba. *Educação em Debate*. ano I, n. 0, mar. Secretaria de Educação – Prefeitura Municipal de Mauá.
- Tardif, M.; Lessard, C. e Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4.
- Teodoro, A (1994). *A carreira docente. Formação. Avaliação. Progressão*. Lisboa, Texto Editora.
- Varlotta, Y. M. C. (1996). *Capacitação e mudança de desempenho de professor – ecos de vozes em um discurso tecido na/pela interlocução entre a teoria construída e a experiência vivida*. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC.

Clarilza Prado de Sousa

Coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP

Pesquisadora da FCC

Doutora em Educação – PUC-SP

Pós-doutorada pela École des Hautes Études en Sciences Sociales – Paris/França

E-mail: clarilza@pucsp.br