MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

# PROPOSTA DE DIRETRIZES
# PARA A FORMAÇÃO INICIAL
# DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA,
# EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR.

MAIO/2000

PRESISENTE DA REPÚBLICA
Fernando Henrique Cardoso

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Paulo Renato Souza

SECRETÁRIO EXECUTIVO
Luciano Oliva Patrício

GRUPO DE TRABALHO:

Ruy Leite Berger Filho – Coordenação Geral

Célia Maria Carolino Pires - SEF
Guiomar Namo de Mello (coordenadora) – SEMTEC
Maria Beatriz Gomes da Silva- SEMTEC
Maria Inês Laranjeira - SESU
Neide Marisa Rodrigues Nogueira - SEF
Rubens de Oliveira Martins - SESU

## ÍNDICE

1. A reforma da educação básica

2. As demandas da reforma da educação básica para a formação de professores

3. O suporte legal da formação de professores

4. Questões a serem enfrentadas na formação inicial

5. Princípios orientadores para uma reforma da formação de professores

6. Diretrizes para a formação de professores

6.1 Diretrizes gerais

6.2 Diretrizes para a organização curricular

6.3 Diretrizes para a organização institucional das escolas de formação

6.4 Diretrizes para a avaliação dos cursos de formação de professores a ser realizada pelas instituições formadoras

6.5 Diretrizes para avaliação dos cursos de formação de professores a ser realizada no nível do sistema

7. Bibliografia

## APRESENTAÇÃO

As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio.

Tudo isso delineia um cenário educacional com exigências para cujo atendimento os professores não foram, nem estão sendo preparados. Dentre as exigências que se colocam para o papel docente destacam-se:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento curricular;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Diante dessas novas demandas, é imprescindível rever os modelos de formação docente, significando com isso:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
  - atualizar e aperfeiçoar os currículos face às novas exigências;
- articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea;
- articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças;
- melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação.

Além das mudanças que são necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de:

- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação e certificação de cursos, diplomas e competências de professores em âmbito nacional.

Deste modo, o presente documento tem por finalidade encaminhar ao Conselho Nacional de Educação proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.

Esta proposta busca construir uma sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação. Objetiva, ainda, a proposição de orientações gerais que apontam na direção da profissionalização do professor e do atendimento às necessidades atuais da educação básica na sociedade brasileira, tendo como base documentação já existente no Ministério da Educação e indicada em bibliografia anexa, textos elaborados por colaboradores individuais, comissões de especialistas e grupos de trabalho no âmbito das diferentes Secretarias do Ministério da Educação e estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP.

## 1. A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

### 1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[1]: sinalizando o futuro e traçando diretrizes inovadoras

> **É necessário ressignificar o ensino de crianças e jovens para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos. Ao longo dos anos 80 e da primeira metade dos 90, as iniciativas inovadoras de gestão e de organização pedagógica dos sistemas de ensino e escolas nos estados e municípios deram uma importante contribuição prática para essa revisão conceitual.**

Durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem desse nível escolar. Mais recentemente, agregam-se a esse esforço o aumento da oferta de ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e disseminação das tecnologias da informação e das comunicações estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável. Quanto mais a sociedade brasileira consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

O marco político-institucional desse processo foi a LDBEN. Incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 80 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a

[1] Lei 9394/96 - LDBEN

organização e a gestão dos sistemas da educação básica. Com sua promulgação, o Brasil encerra a primeira geração de reformas educacionais iniciada no começo dos anos 80, e que teve na Constituição seu próprio e importante marco institucional. O capítulo sobre educação da Carta Magna reclamava, no entanto, uma Lei que o regulamentasse.

Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar: (a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada; (b) foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos não têm sustentação em si mesmos, mas constituem meios para que os alunos da educação básica possam desenvolver capacidades e constituir competências; (c) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados.

### 1.2 Reforma curricular: um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica

> **O contexto atual traz a necessidade de promover a educação escolar, não como uma justaposição de etapas fragmentadas, o que tem acontecido até aqui, mas numa perspectiva de continuidade entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, dando concretude ao que a legislação denomina educação básica e que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola.**

Com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica, o país dispõe hoje de uma concepção clara da organização pedagógica das distintas etapas da escolarização e de materiais para dar apoio à reestruturação curricular, que será necessária para transformar o novo paradigma curricular em realidade. Tomando como base a LDBEN e em colaboração com a sociedade e demais esferas federativas, os órgãos educacionais nacionais, executivos e normativos vêm interpretando e regulamentando esses paradigmas curriculares de modo ousado e inovador.

As normas e recomendações nacionais, de cuja falta o país se ressentiu nos anos recentes, surgem nos marcos de um quadro legal de flexibilização da gestão pedagógica e reafirmação da autonomia escolar e da diversidade curricular, que sinaliza o caminho para um regime de colaboração

menos sujeito a injunções políticas entre as Unidades da Federação e um modelo de gestão mais contemporâneo para reger as relações entre o centro dos sistemas e as unidades escolares.

Essa reforma curricular é pautada pelos enormes desafios que estão colocados para a sociedade brasileira e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar. Cada vez mais, em todo o mundo, a educação escolar passa a ter papel essencial no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, a serviço de um desenvolvimento sócio-cultural e ambiental mais harmonioso. É indicada como um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais e fazer recuar a pobreza, a exclusão, a submissão, as opressões de todas as ordens.

A situação que se configura, em razão do processo de internacionalização da economia e de tensões entre interesses de mercado e de capital e interesses sociais, tem contribuído para a predominância de valores e sentimentos nada construtivos – como o individualismo, a intolerância, a violência, o preconceito, o que põe em pauta questões éticas complexas, sem respostas prontas nem soluções fáceis e que traz novos desafios à educação.

Por outro lado, as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens. Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar simultaneamente com pessoas de diferentes locais.

Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que todos os países industrializados experimentaram, ou experimentam, a transformação de uma sociedade industrial numa sociedade baseada na informação. O fator de produção absolutamente decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, relativizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato do conhecimento ter passado a ser um recurso fundamental, tende a mudar a estrutura da sociedade, cria novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas.

Nesse contexto, a escola que se delineia como ideal é aquela voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva.

Assim, é urgente ressignificar o ensino de crianças e jovens, para que possam relacionar-se com a natureza, construir instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver.

Algumas novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem.

No que se refere à faixa etária de zero a seis anos, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo.

Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso que aprendam a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.

É também necessário aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades.

Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Em particular, no ensino médio, isso implica uma transformação radical na visão hoje predominante de preparação para transpor a barreira de ingresso ao nível superior ou da preparação visando apenas o mercado do trabalho.

Com esta visão, já é possível pensar estratégias e mecanismos de implementação de políticas, com prioridade para aquelas endereçadas à provisão dos requisitos para que a reforma se implemente com plenitude: materiais de apoio didático pedagógico, apoio à melhoria da gestão de sistemas e de escolas.

Mas, o mais importante é que já é possível partir com segurança para uma nova fase, que é a da revisão e da implementação da formação inicial e continuada de professores.

Se há um consenso nacional, ele manifestou-se na discussão de diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares com secretarias de educação, universidades e instituições formadoras de professores em todo o país - a implementação das idéias contidas nessas propostas dependem de um investimento na reorientação da formação dos professores que atuam nas diferentes etapas da educação básica.

## 2. AS DEMANDAS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

> **Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino.**

É amplamente reconhecido que só a existência de professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos pode dar sustentação a médio e longo prazo à reforma da educação básica e abrir caminho para que novas gerações da mesma surjam, a partir da avaliação e ajuste das medidas que estão sendo implementadas agora. Embora todas as políticas que se destinam a prover as condições básicas para o funcionamento da escola sejam importantes, só professores que assumam, na prática, os princípios da reforma poderão garantir o bom uso dos materiais, fazer do desenvolvimento curricular um processo vivo e dar à gestão educacional a dimensão pedagógica da qual ela tanto se ressente nos dias de hoje.

É certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou. Essa circunstância provoca a necessidade de muito investimento na formação profissional.

Como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos – e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de governo, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão magistério.

Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.

## 3. SUPORTE LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A LDBEN organiza a educação escolar anterior à superior em um mesmo segmento denominado educação básica. Integra, assim, a educação infantil e o ensino médio ao ensino fundamental obrigatório de oito anos. Esse conceito de educação básica aumenta a duração da escolaridade considerada base necessária para exercer a cidadania, inserir-se produtivamente no mundo do trabalho e desenvolver um projeto de vida pessoal autônomo. À extensão no tempo, deverá seguir-se, inevitavelmente, a ampliação da cobertura: se a educação é básica dos zero aos 17 anos, então deverá ser acessível a todos.

Uma educação básica unificada e ao mesmo tempo diversa de acordo com o nível escolar, demanda um esforço para manter a especificidade que cada faixa etária de atendimento impõe às etapas da escolaridade básica. Mas exige, ao mesmo tempo, o prosseguimento dos esforços para superar rupturas seculares, não só dentro de cada etapa, como entre elas. Para isso, será indispensável superar, na perspectiva da Lei, as rupturas que também existem na formação dos professores de crianças, adolescentes e jovens.

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, para crianças, jovens ou adultos.

*Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:*

*I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*

*II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*

***III – zelar pela aprendizagem dos alunos[2];***

*IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*

*V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento,*

*VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.*

As inovações que a LDBEN introduz nesse Artigo constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores:

a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com dificuldades de aprendizagem –, toma como referência na definição de

[2] Grifo nosso

suas responsabilidades profissionais, o **direito de aprender** do aluno e não apenas a liberdade de ensinar do professor; vale dizer que não é mais suficiente que um professor ensine; terá de ter competência para produzir resultados na aprendizagem do aluno;

b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;

c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

Complementando as disposições do Artigo 13 sobre as incumbências do professor, a LDBEN dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Esse capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

> *Art. 61. A formação de profissionais da educação,* ***de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino***[3] *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.*

É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei, ao declarar um princípio aparentemente óbvio: a formação dos profissionais da educação, portanto, dos professores, **deve atender aos objetivos da educação básica.**

Esse princípio define que, do ponto de vista legal, os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de educação inicial ou continuada de professores devem tomar como referência: os Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36[4] da mesma LDBEN, bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação[5].

Mas há outros dois princípios no Art. 61 que precisam ser destacados: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem

---

[3] grifo nosso

[4] Nesses artigos, a LDBEN determina as finalidades gerais da educação básica e os objetivos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio.

[5] Pareceres nº, 04/98, 15/98 e 22/98 e Resoluções nº 02/98, 03/98 e 01/99, da Câmara de Educação Básica, homologados pelo Sr. Ministro da Educação.

objetivos da educação básica, expostos nos artigos citados. E, reconhecendo a necessidade de estabelecer processos isomorfos para a formação do professor, a LDBEN os destaca como princípios metodológicos que presidirão os currículos de formação inicial e continuada.

A LDBEN, portanto, deixa claro que, para construir junto com seus futuros alunos experiências significativas de aprendizagem e ensiná-los a relacionar a teoria e a prática em cada disciplina do currículo, é preciso que a formação dos professores seja pautada em situações equivalentes de ensino e aprendizagem. Esse isomorfismo de processos, neste documento referido também como simetria invertida, é decisivo como critério de avaliação dos cursos de formação de professores e como critério de validação de novas propostas institucionais e pedagógicas.

Definidos os princípios, a LDBEN dedica os dois Artigos seguintes aos tipos e modalidades dos cursos de formação inicial de professores e sua localização institucional:

> *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:*
>
> *I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;*
>
> *II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;*
>
> *III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.*

Merecem nota alguns pontos desses dois Artigos: (a) a definição de todas as licenciaturas como plenas; (b) a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do fundamental), meta que será reafirmada nas disposições transitórias da lei, como se verá mais adiante; (c) a abertura de uma alternativa de organização para essa formação em cursos normais de nível superior; (d) o reconhecimento de que é necessário manter, no ensino médio, a modalidade normal, dando a ela a atenção que merece, como alternativa adequada na realidade educacional do país.

Quando se examinam esses pontos em seu conjunto, o que resulta é um sistema que busca a excelência da formação superior, mas não esquece a realidade do país; que amplia as alternativas de espaços ou modelos institucionais. É o princípio da flexibilidade e diversificação, um dos eixos da LDBEN operando no capítulo da formação de professores.

O outro ponto de destaque nos Artigos 62 e 63 refere-se à criação dos institutos superiores de educação (ISEs). Coerente com o princípio da flexibilidade, a LDBEN deixa em aberto a localização dos ISEs – dentro ou fora da estrutura universitária – e os posiciona como instituições articuladoras.

Em primeiro lugar, atribui aos ISEs a função de oferecer formação inicial para professores de toda a educação básica. Com isso, favorece a articulação entre a formação para atuação multidisciplinar e a atuação de professor especialista em disciplina ou área, portanto, a articulação da formação para as diferentes etapas da educação básica, o que deve contribuir para a superação das rupturas desta última.

A desarticulação entre a formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a formação dos professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio tem trazido para a formação dos alunos prejuízos de descontinuidade, gerando gargalos no fluxo da escolarização, representados, principalmente, pelos índices de evasão e repetência observados na transição entre a 5ª e a 6ª séries do ensino fundamental. O acentuado fracasso verificado na aprendizagem dos alunos da 5ª série está relacionado à mudança abrupta da forma de tratamento pessoal e metodológicos a que são submetidos no processo de escolarização.

A percepção desse quadro é antiga e as tentativas de enfrentamento dessa questão não obtiveram, ainda, nenhum sucesso. A Lei 5692/71 buscou essa integração por meio da instituição do Primeiro Grau, em substituição aos antigos Primário e Ginásio. Entretanto, na prática, a medida não passou de justaposição, mantendo-se a ruptura entre as séries iniciais e as séries finais do Primeiro Grau e, por certo, uma das mais importantes determinantes dessa manutenção é a falta de integração entre a formação dos professores que atuam nessas diferentes etapas de escolarização.

Na medida em que conjugam diferentes licenciaturas por áreas ou disciplinas, os ISEs têm ainda potencial articulador destas últimas, fazendo com que a interdisciplinaridade e a

transdisciplinaridade, que são princípios organizadores do currículo da educação básica, passem a ser, também, princípios organizadores dos currículos da formação, em nível superior, de seus professores.

Finalmente, ao incluir entre as funções dos Institutos Superiores de Educação a formação pedagógica de profissionais de nível superior e a formação continuada de professores em serviço, a LDBEN os posiciona como articuladores entre esta e aquela, o que deve se refletir na melhoria de ambas as dimensões do processo de desenvolvimento profissional.

O legislador quis, ainda, dar maior objetividade à meta de formação de todos os professores da educação básica em nível superior. Por essa razão, a inscreveu com prazo no Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN:

*Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei.*

.....

*Parágrafo 4º – Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.*

Em que pesem as imperfeições da redação legislativa, a intenção é clara: o legislador quis dar um prazo ao país para propiciar formação adequada aos professores da educação básica, em nível superior ou por meio de programas de educação continuada.

Mas, é preciso lembrar que as disposições transitórias não podem se sobrepor às disposições definitivas da Lei e que nestas, como se examinou no Artigo 62, admite-se que professores formados em cursos de nível médio, na modalidade normal, lecionem na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Os princípios estabelecidos na LDBEN foram objeto de maior explicitação nas regulamentações que se seguiram: a Resolução CP/CNE 1/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação e o Decreto nº 3.276/99, que dispõe sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica.

A Resolução aborda, dentre outras questões, princípios de formação, competências a serem desenvolvidas, formas de organização dos Institutos, composição de seu corpo docente, carga horária dos cursos e finalidades do Curso Normal Superior, reforçando o caráter articulador dos ISEs:

a) posiciona o curso normal superior como licenciatura de professores para atuação multidisciplinar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas modalidades do ensino fundamental especializadas em jovens e adultos, indígenas, portadores de necessidades especiais de aprendizagem;
b) estipula que os ISEs desenvolvam um projeto próprio de formação de professores, com a função de articular todos os projetos pedagógicos das licenciaturas oferecidas pela instituição, ou seja, os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professor para atuação muldisciplinar e os de especialistas por áreas ou disciplinas, o que implica no fortalecimento da identidade do curso de formação como curso profissional;
c) determina a existência de uma direção ou coordenação – qualquer que seja a forma de organização do Instituto - responsável por articular a elaboração, execução e avaliação do projeto institucional, promovendo, assim, condições formais de aproximação entre as diferentes licenciaturas por áreas de conhecimento ou disciplinas.
d) favorece, em razão de promover as condições formais dessa aproximação, o desenvolvimento da pesquisa, que deve abranger o objeto do conhecimento enquanto objeto de ensino.

O Decreto 3276/99 regulamenta a formação básica comum que, do ponto de vista curricular, se constitui no principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica. No seu Artigo 5º, determina a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, a serem definidas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio de proposta do Ministro da Educação, o que, legalmente, fundamenta a elaboração do presente documento.

Dois pontos são dignos de nota no Decreto 3276/99:

- a exigência contida no Artigo 5º, § 2º, de que as diretrizes para a formação dos professores atendam às diretrizes para a formação dos alunos e tenham por referência os parâmetros curriculares nacionais, formalizando a vinculação entre formação e exercício profissional, base legal do presente documento;
- a importância atribuída ao estudo dos objetos de ensino na formação do professor para atuação multidisplinar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, característica distintiva dos cursos normais superiores.

## 4. QUESTÕES A SEREM ENFRENTADAS NA FORMAÇÃO INICIAL

> **Milton da Silva Rodrigues, em 1959, na USP, assim se pronunciava: "Em poucas palavras, o sistema que admite a concomitância de duas finalidades – a da formação de cientistas e a da preparação de professores secundários – na realidade, persegue uma só, a primeira. Os que ficam para a segunda são os que fracassam em relação à primeira. Fracassam noventa, triunfam dez. É desumano para os alunos; é um desperdício para a sociedade" (Apud WEREBE, p.225).**

As questões a serem enfrentadas na formação inicial são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Refere-se aqui a "diploma" e não à "formação", pois se trata muito mais de uma certificação formal, após o cumprimento de créditos burocraticamente definidos para a área pedagógica, do que preparação integrada que propicie uma reflexão dos conteúdos da área com a realidade específica da atuação docente.

Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como "licenciados" torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como "inferior", em meio à complexidade dos conteúdos da "área", passando muito mais como atividade "vocacional" ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação de "jeito de dar aula".

A revisão do processo de formação inicial de professores, necessariamente, terá que enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente explicitados. Dentre os principais, destacam-se:

### 4.1 No campo institucional

#### 4.1.1 Segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica

O distanciamento e a ruptura existentes entre a formação de professores polivalentes e especialistas, ao longo da história da formação de professores no Brasil, foram marcados, já de início, pelo nível da escolaridade em que essa formação era realizada - ensino médio e ensino superior.

Certamente, é difícil justificar pesos e medidas tão diferentes: que para lecionar até a quarta série do ensino fundamental é suficiente que o professor tenha uma formação em nível de ensino médio, enquanto que, para lecionar a partir da quinta série, seja exigido um curso superior de quatro anos, pois a tarefa tem nível de complexidade similar nos dois casos.

Por outro lado, a desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis contribui para a existência de uma desarticulação na prática desses profissionais e, portanto, no percurso escolar dos alunos da educação básica. Se existe um projeto para a educação básica, a formação de seus professores também necessita de um projeto comum.

#### 4.1.2 Submissão da proposta pedagógica à organização institucional

A organização curricular e a organização institucional de um curso de formação de professores estão intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter, como função, dar condições à primeira. Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador.

Um exemplo de organização institucional interferindo na organização curricular é o do funcionamento dos cursos de licenciatura, como anexos do curso de bacharelado[6], aproveitando disciplinas e professores comuns. Isso, como se sabe, não tem permitido a construção de um curso com identidade própria, ou seja, um curso de fato voltado à sólida formação de professores. Um outro exemplo, é o fato de que, muitas vezes, o estágio que o professor em formação deve fazer fica

[6] Nesses cursos, procura-se formar o bacharel, com a intenção de que possa vir a ser um futuro pesquisador naquela área de conhecimento ou atuar em diferentes áreas do mercado de trabalho e, como apêndice, oferecer-lhe como mais uma opção, a possibilidade de ser professor no ensino fundamental/médio.

prejudicado porque não há espaços institucionais que assegurem um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais da escola de formação e os da escola de educação básica que receberá os estagiários.

### 4.1.3 Isolamento das escolas de formação

Muitos estudos têm-se concentrado na questão da abertura e do enraizamento da escola na comunidade, como uma imposição de novos tempos. Advertem que a escola tem que passar a ser mais mobilizadora e organizadora de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade e, sobretudo, ajudando a criar esse ambiente científico e cultural, que leve à participação do leque de opções e ao reforço das atitudes criativas do cidadão.

Nessa diversificação dos espaços educacionais, estão incluídos, dentre outros, a televisão e os meios de comunicação em geral, as próprias empresas, os cursos técnicos especializados, o espaço científico e o espaço do conhecimento comunitário.

Se a abertura das escolas de educação básica à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma as instituições formadoras, longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva, precisam penetrar nas novas dinâmicas sociais e nas demandas colocadas para a educação escolar; seu foco, sua finalidade, seus valores, levando em conta características, anseios, necessidades da comunidade local e da sociedade em que ela se insere.

### 4.1.4 Distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professor no ensino fundamental e médio

O problema apontado no item anterior relaciona-se diretamente com a ausência ou insuficiência da articulação entre escolas de formação de professores e as escolas de educação básica e a inexistência de parcerias e convênios com responsabilidades definidas e compartilhadas. Geralmente, fica a cargo do próprio estagiário escolher e entrar em contato com a escola em que fará estágio.

O fato das escolas de formação não conseguirem se articular com um grupo de escolas do sistema de ensino - e compartilhar com elas o desenvolvimento de um projeto de formação, com ações

que atendam aos interesses das duas instituições - impede que o estágio cumpra o relevante papel que desempenha em uma formação profissional.

#### 4.1.5 Distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica

As diretrizes para os diversos segmentos do sistema escolar brasileiro definidas pelo Conselho Nacional de Educação e os Parâmetros e Referenciais Curriculares propostos pelo Ministério de Educação - em processos interativos com sistemas estaduais e municipais, instituições formadoras e representações da sociedade civil - ainda não fazem parte do rol de assuntos abordados na formação de professores.

Da mesma forma, o estudo e a análise de propostas curriculares de Secretarias Estaduais e/ou municipais e de projetos educativos das escolas também ficam, em geral, ausentes da formação dos professores dos respectivos estados e municípios. O resultado é que a grande maioria dos egressos desses cursos desconhecem os documentos que tratam desse assunto ou os conhecem apenas superficialmente, bem como as instituições responsáveis por sua definição e implementação.

A diversificação e ampliação das formas de socialização desses documentos por parte das instituições que os produzem e a inclusão dos mesmos nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização, é condição para que os professores possam inserir-se no exercício profissional com autonomia.

### 4.2 No campo curricular

#### 4.2.1 Desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação

Aqui, o problema é o fato do repertório de conhecimentos dos professores em formação não ser considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Esse problema se apresenta de forma diferenciada. Uma delas diz respeito aos conhecimentos que esses alunos possuem, em função de suas experiências de vida cotidiana e escolar. A outra forma ocorre quando os alunos dos cursos de formação inicial, por circunstâncias diversas, já têm experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática e, mesmo assim, estes conhecimentos acabam não sendo considerados/tematizados em seu processo de formação.

Mas, há também problemas causados pelo fato de se idealizar que esses alunos "deveriam saber" determinados conteúdos, sem se buscar conhecer suas experiências como estudantes, para subsidiar o planejamento das ações de formação. Estudos mostram que os ingressantes nos cursos superiores, em geral, e nos cursos de formação inicial de professores, em particular, têm, muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade dos cursos da educação básica que lhes foram oferecidos. Essas condições reais, comumente, não são levadas em conta pelos formadores, ou seja, não são considerados os pontos de partida nem as necessidades de aprendizagem desses alunos.

Para reverter o quadro da educação brasileira, ditado pelo círculo vicioso (inadequação na formação do professor ⇒ inadequação na formação do aluno ⇒ inadequação na formação do professor ⇒), é preciso que os cursos de formação tomem para si a responsabilidade de suprir as deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

### 4.2.2 Tratamento inadequado dos conteúdos

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das várias áreas do conhecimento, os contextos em que se inscrevem e as temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como suas especificidades.

Entretanto, não há clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais os conteúdos de ensino propriamente ditos. São, assim, desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática.

Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstrata. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz de eleger as estratégias mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos,

as diferentes faixas etárias e ainda outras especificidades (educação inclusiva, educação de jovens e adultos).

Nos cursos atuais de formação de professor, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – "pedagogismo", ou se dá atenção exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – "conteudismo" , sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar na educação básica.

Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam para o diálogo com a produção contínua de conhecimento das áreas e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares da educação básica.

Mesmo quando a formação desses professores multidisciplinares é feita em nível superior, nos cursos de Pedagogia, em geral, não há o necessário tratamento aprofundado nem a ampliação dos conhecimentos previstos para serem ensinados no início do ensino fundamental.

Enquanto isso, nos demais cursos de licenciatura, que formam especialistas e colocam o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas, o aluno passa bom tempo estudando assuntos que jamais necessitará para ensinar em detrimento de um trabalho sobre os conteúdos que irá desenvolver no ensino fundamental e médio. Na maioria dos casos, não se dá nenhuma atenção em indicar com clareza para o aluno qual a relação do que está aprendendo na licenciatura com o currículo a ser ensinado no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio.

Uma coisa é conhecer um assunto como mero usuário e outra é analisar esse mesmo assunto como um professor que vai ensiná-lo. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Ignorar esses dois níveis de apropriação do conteúdo, que devem estar presentes na formação do professor, é um equívoco que precisa ser corrigido.

### 4.2.3 Desarticulação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos de ensino

Um dos problemas centrais dos cursos de formação é a falta de articulação entre os chamados conteúdos pedagógicos e os conteúdos a serem ensinados. Isso se mostra muito nitidamente nos cursos de licenciatura[7], compostos por dois grupos de disciplinas. Em um grupo, estão as disciplinas de formação específica na área e, no outro, estão as disciplinas de formação geral e pedagógica. Geralmente, esses dois grupos de disciplinas são desenvolvidos de forma desarticulada e, até mesmo, contraditória. Afirma-se, por exemplo, uma concepção de ensino e de aprendizagem à luz da idéia de resolução de problemas, enquanto nas aulas das disciplinas do primeiro grupo prevalece uma prática baseada, unicamente, na transmissão de conhecimentos descontextualizados, sem participação do aluno. Pode-se dizer, também, que, em muitas instituições formadoras, há um certo desprestígio do segundo grupo de disciplinas e dos professores que trabalham com elas.

Um ponto especial é a questão da relação entre a aprendizagem dos conteúdos a ensinar e a aprendizagem de suas especificidades didáticas. Ainda que se saiba que abordar de forma articulada os conteúdos e o respectivo tratamento didático é condição para o desenvolvimento de competências para ensinar, em geral, discute-se a didática das áreas apenas em suas questões de ordem geral e, raramente, as especificidades do ensino dos diferentes conteúdos.

Embora existam orientações didáticas gerais, na área de Matemática, por exemplo, há peculiaridades no que se refere ao ensino e à aprendizagem do sistema de numeração, das operações, da geometria etc.

Da mesma forma, em Língua Portuguesa, é preciso aprender como ensinar conteúdos de natureza bastante diferente como escrever diferentes tipos de texto e dominar o diálogo como instrumento argumentativo.

No caso de História, é preciso aprender como ensinar aos alunos a questionarem as relações presente e passado na sua realidade, quais as fontes de informação existentes sobre outros tempos, como analisá-las e interpretá-las, etc.

### 4.2.4 Falta de oportunidades para desenvolvimento cultural

A ampliação do universo cultural é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, ela é mais importante ainda. No entanto, os cursos propostos ainda não se comprometem com essa exigência.

Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, permeando todos os espaços/tempos institucionais, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em campanhas, movimentos ou empreendimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, apresentações e tantas outras formas de manifestação cultural e profissional.

Se a reforma da educação básica aponta para uma formação voltada à construção da cidadania, que incorpore o tratamento de questões sociais urgentes, isso não poderá ser realizado se os professores de todos os segmentos da escolaridade não tiverem uma sólida e ampla formação cultural.

### 4.2.5 Tratamento restrito da atuação profissional

A formação inicial de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade.

Dificilmente são levadas em conta outras dimensões do exercício profissional, ficando ausentes, também, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação da categoria profissional. Esse problema é agravado pelas frágeis relações interinstitucionais entre escola de formação, associações profissionais, sindicatos, que possibilitem tais vivências e as ampliem para além da instituição de formação.

---

[7] Em função da própria organização institucional dos cursos de licenciatura. Mas também ocorre nos cursos de formação de professores para a

### 4.2.6 Concepção restrita de prática

Nos cursos de formação inicial de professores, a concepção dominante segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

Uma concepção mais ampla de prática implica em vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente na escola de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional – e que, portanto, o foco da reflexão deve estar no conteúdo das práticas, quanto está presente nas escolas campo de estágio, nos momentos em que se trabalha na atividade profissional – e, que, portanto, o foco da reflexão deve estar na significação e ressignificação do conteúdo das práticas.

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas na escola de formação e a avaliação dessa experiência, na escola campo de estágio, deve se constituir em conteúdos para o trabalho de toda a equipe de formadores e não, apenas, do "supervisor de estágio".

Quando se tem uma visão restrita da prática, o conhecimento e a análise de situações pedagógicas, tão necessários ao desenvolvimento de competências profissionais, ficam, praticamente, restritos aos estágios.

As outras formas de contato com a prática de sala de aula são pouco utilizadas, ou seja, a prática contextualizada, raramente, vem até a escola de formação por meio de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos ou do uso das tecnologias da informação e das comunicações – como computador e vídeo.

---

atuação multidisciplinar

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final do curso, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado.

A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.

### 4.2.7 Inadequação do tratamento da pesquisa

Uma decorrência da concepção restrita de prática apontada em 4.2.6 é o fato de que, apesar da importância dada aos conteúdos teóricos, os cursos de formação acabam por formar o professor como um aplicador de teorias - um técnico e não um profissional com domínio sobre sua prática, com autonomia e capacidade para construir conhecimento pedagógico e para a tomada de decisões. A preocupação de que o professor desenvolva uma postura investigativa sobre sua área de atuação e que aprenda a usar procedimentos de pesquisa como instrumentos de trabalho é um aspecto em geral ausente na formação dos professores.

Embora muitos formadores se preocupem em apresentar algumas pesquisas desenvolvidas na área educacional a seus alunos - como por exemplo, os trabalhos de Piaget, de Vigotsky – geralmente, não há um trabalho de interpretação e uso dessas pesquisas na prática pedagógica, o que leva o futuro professor a criar representações de que “a teoria, na prática, é outra”.

A mesma carência se faz sentir em muitos casos, no que se refere à familiaridade com os procedimentos de investigação sobre os objetos de ensino e com o processo histórico de produção do conhecimento. Carência esta que priva os professores de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção de conhecimento e da provisoriedade das certezas científicas.

O futuro professor termina por não fazer uso de nenhuma das dimensões da contribuição dada pela pesquisa: não participa da sua produção, nem utiliza a produção disponível. Assim, não aprende a

transformar os saberes que sua atividade profissional lhe proporciona em saberes disponíveis para os demais, nem a valorizar a pesquisa, que é, permanentemente, produzida, nem a se apropriar dos seus resultados. Desse modo, as contribuições desses trabalhos dificilmente chegarão a intervir na prática, para aprimorá-la.

### 4.2.8 Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações

Se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores. No entanto, ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, vídeo-cassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias.

De um modo geral, os cursos de formação eximem-se de discutir padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência, que muitas vezes, disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos- professores em formação, para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento.

Com abordagens que vão na contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, os cursos não preparam os professores para atuarem como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia. Presos às formas tradicionais de interação face a face, na sala de aula real, os cursos de formação ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas décadas, quando a mediação da tecnologia só vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados.

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando os mesmos para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que só acontece na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e

referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais.

### 4.2.9 Desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica

O sistema educacional brasileiro atende, na educação básica, a algumas demandas diferenciadas e bem caracterizadas.

A existência de um contingente ainda expressivo, embora decrescente, de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade, faz da educação de jovens e adultos um programa especial que visa a dar oportunidades educacionais apropriadas aos brasileiros que não tiveram acesso ao ensino fundamental e ensino médio na idade própria, que hoje são aproximadamente 3 milhões de alunos, só no ensino fundamental.

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de fazer adaptações e ressignificações dos currículos e das práticas de ensino. Se a concepção de aprendizagem e os princípios metodológicos que orientam a prática de ensino podem – e devem – ser comuns, entretanto, a construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos.

A educação básica deve ser inclusiva, ou seja, deve atender a uma política de integração dos portadores de necessidades especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores inclua noções relativas ao atendimento a esses alunos. No âmbito da deficiência mental, é necessário aprofundar a reflexão sobre os critérios de constituição de classes especiais, em razão da gravidade que representa o encaminhamento de alunos para tais classes.

Em muitas situações, esse encaminhamento vem sendo orientado pelo equívoco de considerar como dificuldade de aprendizagem o que pode ser dificuldade de ensino. Esse quadro tem promovido a produção de uma pseudo deficiência, terminando por manter em classes especiais para portadores de deficiência mental, alunos que, na realidade, não o são. Os limites enfrentados pela realização de diagnósticos que apontem com clareza a deficiência mental, fazem com que, na formação profissional, os professores devam preparar-se para tratar dessa questão.

Tais temáticas, porém, não estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devessem fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que na região isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade lingüística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são outras temáticas a serem refletidas.

Em função da desarticulação entre o que se propõe a estudar nos cursos de formação e os conteúdos que o professor vai ensinar, também não tem havido atenção suficiente àquilo que ele vai trabalhar nas séries finais do ensino fundamental . As especifidades de atuação nesse segmento e o enfrentamento de problemas clássicos da educação brasileira, como o dos índices de evasão e repetência na 5ª série, geralmente, ficam ausentes nos cursos de licenciatura

**4.2.10 Desconsideração das especificidades próprias das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica**

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens . A questão a ser enfrentada é a da definição de qual é a formação necessária para que os professores dessas áreas possam efetivar as propostas contidas nas diretrizes e parâmetros curriculares.

Na formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, por força da organização disciplinar presente nos currículos escolares, predomina uma visão excessivamente fragmentada do conhecimento.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade previstas na organização curricular daquelas etapas da educação básica requerem um redimensionamento do enfoque disciplinar desenvolvido na formação de professores. Não se trata, obviamente, de se negar a formação disciplinar, mas de se situar os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar.

No ensino médio, em especial, é requerida a compreensão do papel de cada saber disciplinar particular, considerada sua articulação com outros saberes previstos em uma mesma área da organização curricular. Os saberes disciplinares são recortes de uma mesma área e, guardam, portanto, correlações entre si. Da mesma forma, as áreas, tomadas em conjunto, devem também remeter-se umas às outras, superando a fragmentação e apontando a construção integral do currículo.

A superação da fragmentação, portanto, requer que a formação do professor para atuar no ensino médio contemple a necessária compreensão do sentido do aprendizado em cada área, além do domínio dos conhecimentos e competências específicos de cada saber disciplinar.

## 5. PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA UMA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante dos problemas a serem enfrentados e considerando as mudanças necessárias em relação à formação inicial de professores da educação básica, é possível propor alguns princípios norteadores de uma reforma curricular dos cursos de formação de professores.

Não será possível atender às demandas de transformação da educação básica se não mudarmos a tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças e adolescentes. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se de que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica, mas voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Essa formação deve ser de alto nível no cuidado e na exigência, tanto em relação ao que é oferecido pelo curso quanto ao que é requerido dos futuros professores.

### 5.1 a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores

> **As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem "em situação" e, portanto, não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias. Para construí-las, as ações mentais não são suficientes - ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo.**

Um tema de presença marcante no debate atual, nacional e internacional sobre a crise e a reconstrução da identidade de professor é a necessidade de se assumir a dimensão profissional de seu trabalho, em contraposição à visão de sacerdócio.

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto

em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.

O trabalho do professor demanda um perfil profissional que atua em situações singulares, para as quais precisa dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas. Decorre disso, das altas responsabilidades envolvidas nesse fazer profissional, a importância de que sua formação se dê em nível superior. Dessa forma, a profissionalização inicia-se após a conclusão da educação básica, direito comum a todos, e incorpora e amplia a aprendizagem básica que o professor teve em seu trajeto escolar.

Entretanto, elevar a formação ao nível superior, por si só, não é garantia da qualidade esperada. É preciso que essa formação responda, de fato, às demandas da atuação profissional do professor, corporificadas nos desafios da educação brasileira hoje e nas concepções de aprendizagem e de conhecimento em desenvolvimento na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, as quais buscam dar respostas àqueles desafios.

Para tanto, o domínio da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência, segundo a qual, a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional de professor.

Nessa perspectiva, a construção de competências para se efetivar, deve se refletir nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação.

Muito se tem discutido a respeito da formação de professores, indicando que não se pode continuar tomando teoria e prática como campos que não se comunicam entre si e a serem aprendidos em processos isolados e posteriormente articulados.

A superação disso requer que se desenvolvam estratégias de aprendizagem, na formação de professores, que propiciem a eles a aquisição das competências consideradas básicas para o exercício da profissão.

Além disso, a aquisição das competências requeridas ao professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, um fazer articulado imediatamente com a reflexão e sistematização teórica desse fazer.

A aprendizagem por competências supera a dicotomia teoria - prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.

Esse foco que é dado à dimensão prática, porém, não implica descartar o domínio da dimensão teórica do conhecimento. Implica, sim, redimensionar a organização curricular dos cursos de formação de professores, subordinando os conhecimentos gerais e específicos a serem construídos nas diversas etapas de aprendizagem à finalidade última dessa aprendizagem: assegurar aos futuros professores condições suficientes para o exercício de sua profissão, entendidas essas condições como o desenvolvimento de competências e a aquisição dos conhecimentos requeridos para esse exercício.

## 5.2. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor

### 5.2.1. A simetria invertida

A preparação do professor tem uma peculiaridade muito especial: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional.

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor que inclui o conceito de homologia de processos, mas vai além deste. A primeira dimensão

dessa simetria invertida refere-se ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente.

A compreensão desse fato, que caracteriza a situação específica da profissão docente, descrita por alguns autores como homologia de processos[8] evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas.

Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas nos Artigos 27, 32, 35 e 36 da LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Também Schön aborda essa questão utilizando a expressão *hall of mirrors* [9]: a importância da exploração, na situação de aprendizagem profissional, do paralelismo com a situação da prática profissional. O formador e o formando movem-se em situações isomorfas: a da atuação prática do formador e a da aprendizagem do futuro professor sendo preparado para atuar como profissional.

A consideração radical da simetria invertida entre situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na educação média. Não se trata de infantilizar a educação inicial do professor, mas de torná-la uma experiência isomorfa à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos, ou seja, um aprender que permita apropriar-se de estruturas comuns, abstraindo as diferenças de conjuntura, para poder compreender outras situações e atuar em diferentes contextos.

---

[8] **(Zina 93:30)**

As concepções de aprendizagem, de conteúdos, de contextualização dos saberes, de avaliação, entre outras, que o futuro professor construir em seu processo de formação, marcarão sua atuação profissional. Fatores que reforçam a importância de que elas sejam discutidas pela equipe de formadores e que estejam claramente explicitadas no projeto pedagógico de cada curso de formação.

### 5.2.2.Concepção de aprendizagem

A concepção de aprendizagem, presente no decurso da implementação da reorganização da educação básica e da educação profissional do país, que vem sendo coordenada pelo Ministério da Educação, aponta o entendimento de que: "competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer".

O conceito de competência é assim definido no documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio, Exame que, aplicado na etapa final da educação básica, avalia a aquisição de competências e habilidades mínimas desenvolvidas ao longo de toda essa educação básica.

Decorrem dessa definição três aspectos cuja consideração é fundamental para a organização dos cursos de formação de professores. Primeiramente, o entendimento de que competências são estruturas mentais prévias a desempenhos de qualquer natureza, não se confundindo com eles. As competências são estruturas do pensamento mais gerais e mais profundas. O desempenho são as ações, são o fazer em si. As competências geram tais ações. Não, há, portanto, desempenho sem competências, nem competências sem desempenho. E, ainda, o desempenho, seja ele qual for, é indicial do processo de aquisição de competências. Se os desempenhos são comportamentos considerados indesejados ou errôneos, são, muitas vezes, indícios de diferentes etapas do processo de aquisição de competências. Subentende-se, portanto, uma concepção dinâmica, processual e vivencial da aprendizagem.

O segundo aspecto a ser considerado, trata do papel da contextualização na aprendizagem. O que dá sentido à aprendizagem é a dimensão vivencial que a condiciona. O processo de aquisição de competências desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual

---

[9] Alarcão 96: 29

vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em aquisição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura.

Para que esse processo se dê, é indispensável que as situações de aprendizagem proporcionem o contato efetivo com a realidade vivencial na qual o indivíduo está inserido e para a qual é formado. Essa é a razão e a condição para a superação da dicotomia teoria-prática.

Os indivíduos constróem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola.

Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais alunos e professores coparticipam, concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo.

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

Se pretendemos que a formação promova o compromisso do professor com as aprendizagens de seus futuros alunos, é fundamental que os formadores também assumam esse compromisso, começando por levar em conta suas características individuais, experiências de vida, inclusive, as profissionais.

É muito comum que professores em formação não vejam o conhecimento como algo passível de ser construído, mas apenas como algo a “ser transmitido”. Também é freqüente não considerarem importante compreender as razões explicativas subjacentes a determinados fatos, tratados tão-somente de forma descritiva. Justificam, muitas vezes, que “aprenderam desse jeito” e que os caminhos que podem levar à melhor compreensão de um dado assunto são muito longos, sob alegação de que não se pode “perder tempo”, pois há um “programa” a ser cumprido.

É preciso que eles próprios – alunos dos cursos de formação – sejam desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem.

O terceiro aspecto que a concepção de competências permite considerar diz respeito ao fato de que a aquisição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos. Isso implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências.

As competências estão para a inteligência, assim como as disciplinas estão para o conhecimento.[10] Portanto, os conhecimentos específicos, organizados de forma disciplinar, devem ser redimensionados na perspectiva de constituírem a construção de um instrumental a serviço do desenvolvimento da inteligência com autonomia e, portanto, do desenvolvimento pessoal, pré-condição ao desenvolvimento como cidadão e como profissional.

Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a aquisição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas.

No caso da formação do professor especialista, isso tem um papel muito importante, pois há uma idéia bastante generalizada de que algumas disciplinas ou áreas de conhecimento pouco têm a ver com as demais ou com o tratamento de questões sociais urgentes.

Decorre daí, a necessidade de se repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes saberes, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola.

---

[10] MACHADO, Nilson José. *Eixos teóricos que estruturam o ENEM:* conceitos principais: interdisciplinaridade e contextualização. Brasília: MEC/INEP, 1999.

Desse modo, nos cursos de formação de professores, é necessário que existam ações direcionadas para o desenvolvimento de uma postura interdisciplinar. Compartilhar saberes é um elemento essencial e necessário para a constituição de um campo específico de produção de conhecimento para a atuação pedagógica e condição da criação de uma nova identidade profissional do professor.

### 5.2.3.Concepção de conteúdo

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio da aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. Em outras palavras, é por meio deles que os propósitos da instituição de formação se realizam. Assim, no seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional. Os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor prevêem conteúdos com essas diferentes dimensões. A seleção dos conteúdos deve levar em conta sua relevância para o exercício profissional em toda sua abrangência e sua contribuição para o desenvolvimento da competência profissional, tomando em conta o professor como pessoa e como cidadão.

É imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e método, na opção didática que se faz. Portanto, não se deve esquecer aqui a importância do tratamento metodológico. Muitas vezes, a incoerência entre o conteúdo que se tem em mente e a metodologia usada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se deseja ensinar. Para que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Se a premissa de que compreender é apreender o significado e de que para apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, não é interessante abordar conteúdos sempre de forma compartimentada. Em outras palavras, a metodologia é constitutiva dos conteúdos aprendidos.

### 5.2.4. Concepção de avaliação

A avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada professor a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento. Assim, é possível promover o exercício da metacognição, que implica conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo capacidade de autoregular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações. O domínio sobre os processos de apropriação de conhecimentos de cada um permite, ainda, quando partilhado no âmbito do trabalho coletivo, que todo o grupo dos professores em formação possa ser beneficiado, ampliando suas possibilidades de aprendizagem, por meio do intercâmbio entre diferentes formas de aprender.

Tendo a atuação do professor natureza complexa, avaliar as competências profissionais no processo de formação, é, da mesma forma, uma tarefa complexa. As competências para o trabalho coletivo têm importância igual a das competências mais propriamente individuais, uma vez que é um princípio educativo dos mais relevantes e, portanto, avaliar também essa aprendizagem é fundamental.

Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que assimilação de conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou

observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

Em qualquer um desses casos, o que se pretende avaliar não é a quantidade de conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-los e de buscar outros para realizar o que é proposto. Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

Retomando no contexto da avaliação o conceito de simetria invertida, é importante assinalar que, se estas considerações são válidas para a avaliação de toda e qualquer competência em cursos profissionais, são indispensáveis para o caso da formação do professor. O novo paradigma curricular da educação básica também está orientado para a constituição de competências dos alunos desse nível escolar. Para que esse novo paradigma tenha sustentação, será preciso ensinar os aspirantes a professor como avaliar as competências de seus futuros alunos. É, assim, imprescindível que o professor seja submetido, como aluno do curso de formação docente, a um processo de avaliação coerente com aquele que ele terá de conduzir em sua prática profissional com os alunos da educação básica.

### 5.3 A pesquisa é elemento essencial na formação profissional de professor

O professor - como o médico, o cirurgião, o ator - muitas vezes, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo aguardando uma certeza ou uma nova alternativa de ação. Como outros profissionais, precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação exata do produto final.

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível.

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Portanto, não são as competências para fazer pesquisa básica na área de conhecimento de sua especialidade que são essenciais no processo de formação do professor; o ensino e a aprendizagem (pelos alunos da educação básica) dos conteúdos escolares é que constitui o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente.

Entretanto, é importante para a autonomia dos professores que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextuando-os nas situações reais.

Além disso, o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina.

Assim, para que a atitude de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos comuns aos usados na investigação científica: registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses, verificação etc.

Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático.[11]

---

[11] Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens.

Não se pode esquecer, ainda, que a pesquisa é também conteúdo a ser ensinado aos alunos da educação básica. Nos Parâmetros e Referenciais que orientam os currículos da educação básica, procedimentos de pesquisa aparecem como conteúdos a serem ensinados no campo de diversas áreas. É imprescindível, portanto, que os professores não só dominem esses procedimentos de pesquisa, como também aprendam a construir situações didáticas para ensiná-los aos seus futuros alunos.

Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de saberes que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos.

A pesquisa na formação de professores deve, portanto, ser contemplada de modo a garantir:

- a produção de conhecimento pedagógico que favoreça a construção e reconstrução dos procedimentos necessários para promover e acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- a compreensão dos processos de produção de conhecimento nas ciências: naquelas com as quais interagem os conhecimentos escolares que ensina (Matemática, História...); naquelas que dão suporte a seus trabalho de educador (Psicologia, Sociologia, Filosofia) e naquelas que se dedicam a investigar os processos de aprendizagem dos diferentes objetos de conhecimento (Didáticas);
- o conhecimento atualizado dos resultados desses processos, isto é, as teorias e informações que as pesquisas nas diferentes ciências produzem.

# 6. DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

## 6.1 Diretrizes gerais

### 6.1.1. A formação de professores para a educação básica deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor

> **O desenvolvimento de competências profissionais é processual e a formação inicial é, apenas, a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente. A perspectiva de desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estende ao processo de formação continuada, sendo, portanto, um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente.**

Organizar um curso de formação de professores a partir da concepção de competência implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. É com essa finalidade que estão elencadas neste item.

Por outro lado, é necessário que a instituição e seus profissionais se comprometam com a criação de condições para que os futuros professores desenvolvam efetivamente tais competências ao longo do curso. Assim, um elenco de competências define aquilo que a escola deve promover, usando, para isso, todos os recursos de que puder dispor.

É importante deixar claro que isso se diferencia da idéia de que cada futuro professor deva, ao final do curso, dominar plenamente todas as competências - o que seria humana e socialmente impossível - e que seu processo de formação termina nesse momento, atingindo essa meta. Ao contrário, o desenvolvimento de competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente. A perspectiva de desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estende ao processo de formação continuada sendo, portanto, um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente.

O conjunto de competências ora apresentado não pretende esgotar tudo o que uma escola de formação pode oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes, oriundas da análise da atuação profissional e assentam-se nas definições do Conselho Nacional de Educação expressas na Resolução CP/CNE nº 1/99, Artigo 1, § 2º, e no Decreto Presidencial nº 3276/99, Artigo 5º, § 1º e naquelas apontadas pelo documento Referenciais para Formação de Professores elaborado e publicado pelo Ministério da Educação.

A forma como estão organizadas buscou dar visibilidade à sua relação com diferentes aspectos da atuação profissional (cabeçalhos em negrito) e explicitá-las em procedimentos teórico-práticos mais detalhados (itens no interior de cada bloco), de modo a cumprirem sua função orientadora das ações de formação.

Estas competências referem-se à formação comum a todos os professores da educação básica. Têm, portanto, que ser complementadas, adequadas e/ou contextualizadas pelas competências específicas necessárias a cada etapa e a cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

**COMPETÊNCIAS REFERENTES AO COMPROMETIMENTO COM OS VALORES ESTÉTICOS, POLÍTICOS E ÉTICOS INSPIRADORES DA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA**

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos;
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.
- Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos.
- Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade

**COMPETÊNCIAS REFERENTES À COMPREENSÃO DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA**

- Compreender o processo de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;
- Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola.

**COMPETÊNCIAS REFERENTES AO DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS A SEREM SOCIALIZADOS, DE SEUS SIGNIFICADOS EM DIFERENTES CONTEXTOS E DE SUA ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR**

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento e às questões sociais que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades dos alunos;
- Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- Compartilhar saberes com especialistas de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;
- Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa em todas as tarefas , atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;
- Fazer uso das novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;

**COMPETÊNCIAS REFERENTES AO DOMÍNIO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO**

- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;
- Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- Analisar, produzir e utilizar materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;

**COMPETÊNCIAS REFERENTES AO CONHECIMENTO DE PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO QUE POSSIBILITEM O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

- Analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente;

- Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a própria prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões, de forma a aprimorá-las;
- Usar procedimentos de pesquisa para manter-se atualizado e tomar decisões em relação aos conteúdos de ensino;
- Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.

**COMPETÊNCIAS REFERENTES AO GERENCIAMENTO DO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

- Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;
- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- Utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional e participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural;

**6.1.2. A escola de formação de professores para a educação básica deve, sempre que necessário, responsabilizar-se por oferecer aos futuros professores condições de aprendizagem dos conhecimentos da escolaridade básica, de acordo com a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais.**

O desenvolvimento das competências profissionais de professor pressupõe que os estudantes dos cursos de formação docente tenham construído os conhecimentos e desenvolvido as competências previstos para a conclusão da escolaridade básica. Entretanto, a realidade atual do sistema educacional brasileiro é marcada por uma formação básica precária e, muitas vezes, insuficiente como base para qualquer formação profissional.

Sendo assim, a formação de professores terá que garantir que os aspirantes a professor dominem efetivamente esses conhecimentos. Sempre que necessário, devem ser oferecidas unidades curriculares de complementação dos conhecimentos relacionados ao uso eficaz da linguagem e aos demais conteúdos.

Essa intervenção deverá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos a todos os estudantes de magistério que revelem lacunas na sua formação básica, anterior ou simultaneamente à formação profissional, durante o período que seja necessário para garantir seus efeitos de longo prazo.

As eventuais dificuldades dos futuros professores relacionadas às atividades lingüísticas de ler/interpretar, escrever e falar, devem ser tratadas com especial atenção pelos formadores, uma vez que são nucleares na atuação profissional, mas, também, porque lhes permitem buscar dados e informações referentes aos diversos assuntos dos quais terão de apropriar-se continuamente.

Vale ressaltar que isso não pode ser feito por meio de simples "aulas de revisão" (sobre assuntos que, muitas vezes, não foram "vistos"), de modo simplificado e sem a eficiência necessária. Tais assuntos podem ser abordados numa perspectiva em que já se discuta, por exemplo, questões de ordem didática envolvidas.

As Diretrizes e os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser usados como balizadores de um diagnóstico a ser, necessariamente, realizado logo no início da

formação. Também, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um bom instrumento de avaliação desses conhecimentos essenciais.

### 6.1.3. Na formação de professores para a educação básica devem ser contemplados os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor.

Como em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional de professor representa o conjunto de saberes que o habilita para o exercício da docência e de todas as suas funções profissionais: saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes escolares que deverá ensinar, saberes produzidos no campo da pesquisa didática, saberes desenvolvidos nas escolas, pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada futuro professor.

Tomando como ponto de partida a atuação profissional, podemos definir os âmbitos que compõem esse conhecimento como um "mapa" que delineia pontos de necessária atenção, de modo a possibilitar o desenvolvimento das competências acima elencadas. São eles: cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conteúdos das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento experiencial.

Esses âmbitos estão intimamente relacionados e não estão exclusivamente vinculados a uma ou outra área/disciplina. Segue, abaixo, uma descrição de cada um deles. Os conteúdos indicados não os esgotam, estão colocados com a intenção de explicitar de modo mais concreto a natureza dos conhecimentos a que se referem.

**CULTURA GERAL E PROFISSIONAL**

Uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões – o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa.

Do modo como é entendida aqui, cultura geral inclui um amplo espectro de temáticas: desde o contato com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas, até a

atualização em relação ao que acontece no mundo, informações sobre as diferentes realidades e debates em pauta no país e no mundo, e nas associações da categoria.

A cultura profissional, por sua vez, refere-se àquilo que é próprio do exercício da profissão de professor. Também fazem parte desse âmbito, temas relativos à atuação profissional, pessoal e da categoria, o conhecimento sobre e a interação com as organizações sindicais e as associações de caráter científico e cultural que congregam os profissionais da educação, assim como de outras áreas de relevância para o trabalho educativo.

É necessário, também, que os cursos de formação inicial ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a usar recursos de informação e comunicação, cujo domínio seja importante para a docência e para as demais dimensões da atuação profissional.

**CONHECIMENTO SOBRE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS**

A formação profissional de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta, assim como as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o habilitarão para o atendimento à diversidade dos alunos e para trabalhar na perspectiva da escola inclusiva.

É importante que, independentemente da etapa da escolaridade em que o futuro professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária com a qual vai trabalhar.

## CONHECIMENTO SOBRE A DIMENSÃO CULTURAL, SOCIAL, POLÍTICA E ECONÔMICA DA EDUCAÇÃO

Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos às relações sociais na realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder a elas associadas.

A dimensão cultural da vida humana e a importância dos conhecimentos, símbolos, costumes, expressões, atitudes e valores dos adultos, crianças e jovens que se encontram – e muitas vezes se confrontam – na escola, são temáticas imprescindíveis à formação de professores, pois lhes permitem entender o significado que os alunos, suas famílias e sua comunidade atribuem à escola e às aprendizagens. É importante, sobretudo, que o professor adote uma visão pluralista de sociedade e desenvolva a capacidade de compreender o "outro" – base da ética, da autonomia, da solidariedade.

Igualmente, as políticas públicas da educação, dados estatísticos, quadro geral da situação da educação no país, dimensão social da escola, relações da educação com o trabalho, as relações entre escola e sociedade, são informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo e, ainda, a análise da escola como instituição – sua organização, relações internas e externas – concepção de comunidade escolar, gestão escolar democrática, Conselho Escolar e projeto educativo de escola, entre outros.

Este âmbito inclui, também, conhecimentos sobre a situação sócio-cultural de determinados grupos sociais, cujas especificidades precisam ser compreendidas em profundidade: crianças e adolescentes de rua, jovens e adultos sem escolarização, populações de assentamentos rurais, comunidades indígenas e de outras etnias, bem como portadores de necessidades especiais.

## CONTEÚDOS DAS ÁREAS DE ENSINO

Incluem-se aqui os conteúdos das áreas que compõem os currículos da educação básica, assim como das que lhe são complementares, numa perspectiva disciplinar e interdisciplinar e têm como suas fontes principais: as ciências humanas e naturais, a cultura e as artes, os conhecimentos substantivos sobre os diversos aspectos da realidade e das questões sociais postas para o trabalho com os alunos da educação básica. São conhecimentos essenciais para que o professor possa criar as condições e mediações para que os alunos, por sua vez, deles se apropriem.

A necessária contextualização dos conteúdos[12], , assim como o tratamento dos Temas Transversais[13] – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, sexualidade, trabalho, consumo e outras - seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social.

Espera-se que o professor tenha consciência dos valores e concepções que veicula em suas aulas e quando se relaciona com os alunos e com outros integrantes da comunidade escolar. Assim, em ambos os casos, se faz necessário contemplar conteúdos que possibilitem desenvolver o trabalho educativo tanto na dimensão pessoal quanto na dimensão social. Por isso, embora não exijam uma formação de especialista, é imprescindível que o futuro professor desenvolva a compreensão da natureza dessas questões e dos debates atuais sobre elas, alcance clareza sobre seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com os alunos.

Portanto, é necessário garantir espaços específicos para tratá-los na formação profissional, uma vez que, freqüentemente, além de conhecimento sobre cada tema, é preciso que o professor reveja seus valores e atitudes em relação a eles.

**CONHECIMENTO PEDAGÓGICO**

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, transposição didática, currículo e desenvolvimento curricular, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, contrato didático, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação das aprendizagens dos alunos, inclusão de portadores de necessidades especiais, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, produção de conhecimento pedagógico, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.

[12] princípio do PCN Ensino Médio
[13] previstos no PCN Ensino Fundamental

**CONHECIMENTO EXPERIENCIAL**

O que está designado aqui como conhecimento experiencial é, como o nome já diz, o conhecimento construído "na" experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento "sobre" a realidade. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a "ser" professor.

Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.

Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem. Não se deve esquecer, também, que a educação é uma prática relacional em que todos participam como pessoas.

A natureza educativa da atuação profissional do professor exige-lhe um envolvimento pessoal que também precisa ser tematizado, refletido, para que se explicitem as atitudes necessárias para levar com sucesso sua atuação. O professor precisa aprender a reconhecer esse aspecto, e ser capaz de perceber-se para desenvolver um estilo próprio de atuação. Todos esses conhecimentos constituem a base para a gestão da classe, uma das funções principais dos professores.

As demais dimensões da atuação profissional (participação na definição do projeto educativo e curricular da escola, inserção nas associações profissionais, interação com pais de alunos e demais membros da comunidade escolar) também demandam aprendizagens experienciais, uma vez que se trata de conhecimentos que só se aprende fazendo.

Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial não se desenvolve se não for articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.

### 6.1.4. A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por, e ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade.

Multidisciplinar ou especialista, aquilo que o professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: são conhecimentos mais amplos do que os que se constróem até o ensino médio, tanto no que se refere ao nível de profundidade quanto ao tipo de saber. Portanto, além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área.

Isso se justifica porque a compreensão do processo de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos da educação básica e uma transposição didática adequada dependem do domínio desses conhecimentos. Sem isso, fica impossível construir situações didáticas que problematizem os conhecimentos prévios com os quais, a cada momento, crianças, jovens e adultos se aproximam dos conteúdos escolares, desafiando-os a novas aprendizagens, que vão constituindo saberes cada vez mais complexos e abrangentes.

A definição do que um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se tem em mente não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista (a complexidade com que o objeto de ensino vai sendo apresentado a partir de uma dada etapa da escolaridade, faz com que a presença de especialistas seja mais indicada que a de professores multidisciplinares).

Da mesma forma, definir o que um professor especialista, em uma determinada área de conhecimento, precisa conhecer sobre ela, não é tarefa simples. Também, nesse caso, é fundamental que o currículo de formação não se restrinja aos conteúdos a serem ensinados e inclua outros que ampliem o conhecimento da área em questão.

Entretanto, é fundamental que ampliação e aprofundamento do conhecimento tenham sentido para o trabalho do futuro professor. Por exemplo, nas licenciaturas em Matemática, um estudo adequado do

Cálculo Diferencial e Integral certamente pode ajudar o futuro professor a construir uma visão mais ampla do que ele vai propor para o ensino de "Funções". Já disciplinas como "Equações Diferenciais", " Cálculo Numérico ", herdadas dos cursos de bacharelado, muito provavelmente possam ceder lugar ao tratamento de questões mais importantes para sua atuação futura.

### 6.1.5. Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.

Nas últimas décadas, cresceram os estudos e as pesquisas que têm a aprendizagem e o ensino de cada uma das diferentes áreas de conhecimento como objeto de estudo. Em algumas áreas, e para determinados aspectos do ensino e da aprendizagem, esse crescimento foi mais significativo do que em outras. Porém, pode-se afirmar que em todas elas há investigações em andamento.

Essas pesquisas ajudam a criar didáticas específicas para os diferentes objetos de ensino da educação básica e para seus conteúdos. Assim, por exemplo, estudos sobre a psicogênese da língua escrita trouxeram dados para a didática na área de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à alfabetização. Do mesmo modo, na área de Matemática, tem havido progressos na produção de conhecimento sobre aprendizagem de números, operações, etc, que fundamentam uma didática própria para o ensino desses conteúdos.

Os professores em formação precisam conhecer, tanto os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, quanto as didáticas específicas que permitirão um ensino eficaz. Em outras palavras, a melhor estratégia é tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá ser feito a partir da perspectiva de sua didática. Vale lembrar, que isso só é possível garantindo-se aos próprios professores em formação o domínio dos conteúdos da escolaridade básica, conforme indicado na diretriz 6.1.2., explicitada anteriormente.

**6.1.6. A avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a habilitação de profissionais com condições de iniciar a carreira.**

Tomando-se como princípio o desenvolvimento de competências para a atividade profissional, é importante colocar o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional e não na quantidade de conhecimento adquirido ao longo do curso.

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser diversificados - para o que é necessário transformar formas convencionais e criar novos instrumentos. Avaliar as competências dos futuros professores é verificar se (e quanto) fazem uso dos conhecimentos construídos e dos recursos disponíveis para resolver situações-problema – reais ou simuladas – relacionadas, de alguma forma, com o exercício da profissão. Sendo assim, a avaliação deve pautar-se por indicadores oferecidos pela participação dos futuros professores em atividades regulares do curso, pelo empenho e desempenho em atividades especialmente preparadas por solicitação dos formadores, pela produção de diferentes tipos de documentação, pela capacidade de atuar em situações-problema.

A avaliação deve ser realizada mediante critérios explícitos e compartilhados com os futuros professores, uma vez que o que é objeto de avaliação representa uma referência importante para quem é avaliado, tanto para a orientação dos estudos como para a identificação dos aspectos considerados mais relevantes para a formação em cada momento do curso. Isso permite que cada futuro professor vá investindo no seu processo de aprendizagem, construindo um percurso pessoal de formação.

Assim, é necessário, também, prever instrumentos de auto-avaliação do processo de formação pelos futuros professores, o que favorece tomada de consciência do percurso de aprendizagem, construção de estratégias pessoais de investimento no desenvolvimento profissional, estabelecimento de metas e exercício da autonomia em relação à própria formação. Por outro lado, o sistema de avaliação da formação inicial deve estar articulado a um programa de acompanhamento e orientação do futuro professor para a superação das eventuais dificuldades.

Os cursos de formação inicial não podem habilitar quem não dispuser das condições mínimas necessárias a uma atuação profissional de qualidade, o que deve ser claramente colocado para os alunos da formação.

## 6.2 Diretrizes para a organização curricular

### 6.2.1. Os cursos devem ser organizados de forma a propiciar aos professores em formação estímulo e condições para o desenvolvimento das capacidades e atitudes de interação e comunicação, de cooperação, autonomia e responsabilidade.

A formação de professores não é aprendizagem que se faça isolada, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais. A construção do projeto educativo da escola, por exemplo, é, necessariamente, um trabalho coletivo do qual o professor em formação terá que participar.

Da mesma forma, é necessário que, ao longo de sua formação, os professores possam exercer e desenvolver sua capacidade de estabelecer relações de autonomia - tanto na relação com o conhecimento quanto nas relações institucionais - e de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva - bases da ética profissional .

É fundamental, portanto, promover atividades constantes de interação, de comunicação e de cooperação entre os professores em formação e deles com os formadores, uma vez que tais aprendizagens necessitam de práticas sistemáticas para se efetivarem. Para isso, além de adotar princípios metodológicos que as privilegiem, a escola de formação deverá criar dispositivos de organização curricular e institucional que favoreçam sua realização, empregando, inclusive, recursos de tecnologia da informação que possibilitem o estabelecimento de interações dentro da instituição e desta para o ambiente educacional.

### 6.2.2. Os cursos devem ser organizados de forma a propiciar aos professores em formação vivenciar experiências interdisciplinares.

A construção da maioria das capacidades que se pretende que os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio desenvolvam atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores. Por outro lado, a construção de competências para a atuação profissional demanda da formação a utilização da estratégia didática de resolução de situações-problema contextualizadas, que necessitam abordagens interdisciplinares.

Sobretudo, os cursos de formação de professores especialistas devem promover ações direcionadas para o desenvolvimento de verdadeira postura interdisciplinar, pois há uma idéia bastante generalizada de que algumas áreas pouco têm a ver com as demais áreas de conhecimento ou com o tratamento de questões sociais urgentes. A tecnologia pode ser uma excelente base para o desenrolar de ações, conteúdos e vivências interdisciplinares.

**6.2.3. O tempo destinado pela legislação à parte prática (800 horas[14]) deve permear todo o curso de formação, de modo a promover o conhecimento experiencial do professor.**

A finalidade desse tempo de prática é possibilitar aos alunos da formação a construção daqueles conhecimentos experienciais conforme definidos anteriormente, essenciais à sua atuação como professores.

Portanto, os cursos de formação de professores não podem mais propor um espaço isolado para a experiência prática, que faz com que, por exemplo, o estágio se configure como algo com finalidade em si mesmo e se realize de modo desarticulado com o restante do curso. Também, não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor seu "saber fazer" para o "fazer", sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares, como indicado a seguir.

a) **No interior das áreas ou disciplinas, durante o próprio processo de aprendizagem dos conteúdos que precisa saber.** Para isso, a aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido por ação-reflexão-ação, e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. No que se refere, especificamente, aos conteúdos que irá ensinar, é necessário que aprenda esses conhecimentos de modo contextualizado, para que possa atribuir-lhes significado com referência à sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real, já que deverá fazer isso com seus alunos.

[14] Parecer CNE nº 05/97

b) **Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica**. O estágio deve ser realizado ao longo de todo o curso de formação e vivido com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões profissionais, incluindo o envolvimento pessoal. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de professor assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente. Estes "tempos na escola" devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, é desejável que o estágio não fique sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação.

c) **Em um tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de supervisão, em trabalhos orientados pelos diferentes formadores.** A proposta desse
espaço de supervisão está relacionada com o estágio, mas não se restringe a ele.
Tem como finalidade promover a articulação dos diferentes conteúdos da formação e, portanto, uma perspectiva interdisciplinar da atuação do professor. Com a participação de todos os formadores, a supervisão possibilita contemplar a complexidade e a singularidade da prática e tematizá-la, colocando em uso todos os recursos teóricos e experienciais. Isso favorece o desenvolvimento de um estilo pedagógico próprio, mediante a reflexão sobre vivências pessoais, sobre a implicação com o próprio trabalho, sobre as relações estabelecidas na prática educativa. O exercício de reflexão sobre a prática deve ser sistemático desde o início do curso de formação de professores. Embora lance mão da totalidade dos conteúdos da formação, a supervisão tem conteúdos próprios: os procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática real de sala de aula não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode "vir" até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos. Desse modo, as novas tecnologias podem ampliar as possibilidades de discussão da prática, pois oferecem múltiplas formas de registro e de abordagem da experiência pedagógica: um vídeo amador, por exemplo, pode "captar" aspectos da intervenção do professor e da tomada de decisão

em situações contextualizadas, apresentando não só alternativas viáveis, mas, também, experiências para serem discutidas, para se pensar sobre as diferentes formas de agir de diferentes professores em diferentes contextos.

### 6.2.4 A organização dos currículos deve contemplar atividades curriculares diversificadas.

Ao elaborar seu projeto curricular, a equipe de formadores tem como uma primeira ação necessária a de buscar novas formas de organização, em contraposição a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas, a partir das quais se definem conteúdos que, nem sempre, são significativos para a atuação profissional dos professores.

Isso não significa renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos domínios profissionais visados. Os cursos com tempos e programas pré-definidos para alcançar seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. Têm, assim, um papel fundamental na atualização e no aprofundamento dos conhecimentos relacionados com o trabalho de professor, que são chaves de leitura necessárias à atuação contextualizada e condição para a prática reflexiva do professor.

Entretanto, o desafio principal na elaboração de um plano de formação profissional não é dar lugar a todos os tipos de disciplinas, mas conceber um desenho curricular que permita construir, colocar em uso e avaliar as competências essenciais ao seu exercício.

Para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso renunciar à idéia de repartir o tempo disponível entre as disciplinas. Ao contrário, é preciso instituir tempos e espaços curriculares diferenciados, como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. As oficinas, por exemplo, oferecem ótimas possibilidades de colocar em uso tipos de conhecimento, construindo instrumentos e materiais didáticos, vivenciando procedimentos próprios de cada área de ensino.

O currículo de formação deve, ainda, prever atividades autônomas dos alunos ou a sua participação na organização delas: a constituição de grupos de estudo, a realização de seminários "longitudinais" e interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, a programação de exposições e debates de trabalhos realizados, de atividades culturais são exemplos possíveis.

Convém, ainda, destacar a importância de atividades individuais, como a produção do memorial do professor em formação, a recuperação de sua história de aluno, projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso.

### 6.2.5 A organização dos currículos de formação deve incluir uma dimensão comum a todos os professores de educação básica

Um dos grandes desafios da formação de professores é atender as especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas de vida dos alunos, sem nela reproduzir uma visão segmentada do desenvolvimento e da aprendizagem humanas. Muitos conhecimentos são igualmente necessários, muitas das temáticas são igualmente pertinentes, assim como são comuns os pressupostos para a formação do professor.

Só é possível pensar na formação de professores da educação básica porque existe algo de comum a todo professor, atue ele na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio. Portanto, há competências profissionais que todos eles precisam desenvolver.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que há desafios próprios dos professores de atuação multidisciplinar e outros dos especialistas, tanto em função da etapa da escolaridade em que atuam quanto ao domínio de conteúdos a ensinar.

Finalmente, há competências ligadas à especificidade da docência em cada etapa da escolaridade. Contemplá-las de modo integrado exige manter o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente, no que se refere à dimensão da docência. É aí que as especificidades se concretizam e, portanto, é ela (a docência) que deverá ser tratada no curso de modo específico. Isso pede uma organização curricular que possibilite,

ao mesmo tempo, um aprofundamento em relação aos segmentos da escolaridade e uma formação comum a todos os professores.

O detalhamento que se segue está expresso em termos de competências indicativas da definição de conteúdos, uma vez que é por meio da aprendizagem deles que se dá o desenvolvimento dessas diferentes competências. Os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores não podem, portanto, deixar de definir e explicitar os conteúdos ou conhecimentos essenciais à constituição dessas competências, de modo a garantir sua qualidade.

Para que os futuros professores tenham uma visão ampla e não fragmentada da vida e dos processos de aprendizagem dos seus alunos e do trabalho escolar que realizam, os cursos deverão contemplar essas diferentes dimensões da formação, de modo articulado e complementar.

Em decorrência, a organização curricular dos cursos deve incluir sempre:

1) espaços e tempos em que se garanta uma formação comum aos professores de todas as etapas da Educação Básica;
2) nos cursos para atuação multidisciplinar, por sua vez, uma formação comum a esse tipo de atuação, seja da educação infantil, seja das séries iniciais do ensino fundamental. Analogamente, nos cursos para atuação especializada por áreas ou disciplinas, deverá haver uma formação comum a todos os professores especialistas;
3) Assentados na base comum, os cursos deverão oferecer formação específica de licenciatura de professores para educação infantil; de ensino fundamental – anos iniciais; e de ensino dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, esta, por sua vez, especializada por áreas de conhecimento ou disciplinas;
4) Optativas, a critério da instituição, para atuação em áreas específicas.

**Formação comum a todos os professores da Educação Básica.**

O enfrentamento do problema da segmentação da educação básica pressupõe que os professores, independentemente da etapa de escolaridade em que atuam, tenham uma visão ampla das questões educacionais, das questões escolares, do desenvolvimento humano, além de uma cultura geral e profissional mais abrangente.

A formação comum para professores de todas as etapas da educação básica deverá mobilizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento para constituir saberes pedagógicos, valores - dignidade humana, solidariedade, autonomia intelectual, respeito e acolhimento da diversidade, igualdade e justiça social, entre outros - visões de educação e sociedade, que permitam ao futuro professor compreender a realidade da educação e formular propostas de ação/intervenção na escola e/ou em nível mais amplo do processo educativo. Assim, esta formação deverá preparar o professor, especificamente, para:

- promover a educação dos alunos em sentido amplo, incluindo, além do ensino de áreas e disciplinas escolares e desenvolvimento cognitivo, o cuidado com aspectos afetivos, físicos, sócio-culturais e éticos, a partir da constituição de valores comprometidos com os princípios estéticos, políticos e éticos que orientam a educação escolar numa sociedade democrática;
- identificar, extrapolar, formular tendências e/ou propostas de intervenção em seu ambiente de trabalho, a partir da compreensão da realidade educacional brasileira em suas dimensões política, histórica, social, cultural e econômica, construída, não apenas com base em conhecimentos, como com base na análise de situações contextualizadas;
- contribuir de forma pró-ativa para a melhoria da realidade escolar, a partir da compreensão da organização dos sistemas de ensino, da própria instituição escolar e do papel social da escola e de suas relações com a sociedade em geral e com as comunidades em que se inserem, em particular;
- trabalhar coletivamente, de modo a compartilhar a responsabilidade pelo convívio escolar, a partir da adoção de atitude de acolhimento aos alunos e seus familiares, de respeito mútuo e do compromisso com a justiça, o diálogo, a solidariedade e a não-violência.
- participar da elaboração do projeto pedagógico da escola, a partir da compreensão dos processos de organização e desenvolvimento curricular, das diferentes concepções de currículo e das diretrizes curriculares nacionais da educação básica, dos parâmetros e referenciais curriculares nacionais e das normas, recomendações ou propostas curriculares regionais, locais e escolares;
- estabelecer formas de interação que promovam a constituição da identidade e o desenvolvimento da autonomia do aluno, a partir da compreensão do seu papel de professor na constituição da subjetividade deste último e da compreensão de suas características sociais, culturais e econômicas e de suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem;
- tomar decisões didáticas, a partir do conhecimento e da análise crítica das diferentes correntes explicativas do desenvolvimento bio-psico-social e da aprendizagem, da influência dessas correntes nas opções pedagógicas e práticas de ensino e de sua contribuição para a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem;

- avaliar seu trabalho de ensino, a aprendizagem dos alunos e a execução do projeto pedagógico da escola, a partir da compreensão dos objetivos da ação educacional e da análise dos fatores que incidem sobre seus processos e resultados;
- integrar-se de modo ativo na sua categoria profissional, a partir do conhecimento das associações sindicais e científicas e da compreensão da dimensão sócio-política da profissão docente, do contexto e dos determinantes institucionais e legais da carreira de professor;
- mobilizar competências que foram (ou deveriam ter sido) constituídas na educação básica, para acessar, processar, produzir, registrar e socializar conhecimentos e recursos profissionais, incluindo-se o domínio das linguagens que utilizam as tecnologias da comunicação e informação;
- desenvolver atitudes de acolhimento e respeito à diversidade, a partir de informação e conhecimento adquiridos pela familiaridade com a problemática de grupos diferenciados existentes na população brasileira: gêneros, etnias, culturas, portadores de necessidades especiais, religiões.

**Formação comum a todos os professores de atuação multidisciplinar**

Esta formação visa a preparar os professores para:

- tratar, de forma significativa, os conteúdos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da consolidação, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos constituídos até o final da educação básica, nas diferentes áreas - Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanas e dos temas que são transversais a todas elas;
- gerenciar a dinâmica da relação pedagógica, na sala de aula ou em outros espaços escolares, suas próprias relações com os alunos e destes entre si, a partir da constituição e do aprofundamento de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem, cultura e comportamento de crianças de 0 a 10 anos, bem como suas formas de interação e inserção com o ambiente social;
- fazer escolhas pedagógicas e didáticas, a partir da compreensão da especificidade do trabalho docente multidisciplinar e em ambientes escolares multisseriados;
- conceber, executar e avaliar projetos e ações didáticas interdisciplinares, a partir da compreensão entre as articulações das diferentes áreas de conhecimentos e suas relações com os diferentes contextos nos quais vivem os alunos.

**Formação comum a todos os professores especialistas**

Esta formação visa a preparar os futuros professores para:

- tratar de forma significativa e interdisciplinar os conteúdos curriculares dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a partir da constituição de conhecimentos sobre as características epistemológicas das diferentes áreas/disciplinas, da compreensão do sentido da aprendizagem em cada área do ensino fundamental e em cada disciplina e área do ensino médio, as conexões entre elas e os contextos significativos para a aprendizagem;
- Considerar a vida escolar dos alunos, tanto no que se refere ao seu percurso em anos anteriores (continuidade) quanto em relação à sua situação de aluno de diferentes professores, estudante de diferentes áreas ou disciplinas (contiguidade);
- gerenciar a dinâmica da relação pedagógica, na sala de aula ou em outros espaços escolares, suas próprias relações com os alunos e destes entre si, a partir da constituição e do aprofundamento de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem, cultura e comportamento de adolescentes e jovens, bem como suas formas de interação e inserção com o ambiente social;
- conceber, executar e avaliar projetos e ações didáticas interdisciplinares pela constituição de saberes que lhes permitam inserir as contribuições de sua área/disciplina na aprendizagem dos alunos das séries finais do ensino fundamental e no ensino médio

**Formação específica a todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental**

Esta formação visa a preparar os professores para:

- promover o desenvolvimento das capacidades previstas para as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da compreensão das expectativas de desenvolvimento e aprendizagem específicos dos alunos dessa etapa da escolaridade;
- selecionar e organizar conteúdos da Língua Portuguesa, da Matemática, de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, a partir de uma consistente formação nessas áreas, destacando seu papel na formação dos alunos, seus conteúdos, sua historicidade, seus métodos de investigação, bem como sua didática;
- compreender as relações entre professor, aluno e saber a ser ensinado e propor/escolher seqüências didáticas adequadas ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças nessa etapa da escolaridade, a

partir da compreensão de estudos e pesquisas das didáticas das diferentes áreas, da análise e da vivência de práticas em que esses conhecimentos possam ser experienciados;

- planejar e gerenciar o tempo, o espaço e as rotinas escolares, selecionar e usar bons recursos didáticos e estratégias metodológicas, a partir da compreensão de dos temas didáticos como os acima indicados, da observação, da tematização e reflexão sobre a prática, tal como entendida neste documento;
- analisar as produções dos alunos e interpretar o significado dos "erros", para fazer intervenções apropriadas que façam as crianças avançarem em suas hipóteses, a partir do conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem e do confronto entre esse conhecimento e a aplicação de teorias e práticas didáticas;
- trabalhar os temas que são transversais ao currículo dessa etapa de ensino, tanto em sua área específica como no convívio escolar;
- trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, na perspectiva da inclusão, a partir da adaptação curricular das diferentes áreas de conhecimento às necessidades específicas dessas crianças.

**Formação específica de professores da Educação Infantil**

Esta formação visa a preparar o professor para:

- trabalhar com turmas de educação infantil, a partir da compreensão da primeira infância como uma fase de aprender a se auto-cuidar, a entender o valor das linguagens e de progressiva aproximação com as práticas do grupo de referência sócio-cultural;
- prover cuidados e educação a crianças de zero a três anos de idade, a partir da compreensão de que, nessa faixa etária, as crianças são mais dependentes e suas aprendizagens centradas nas relações corporais, afetivas e emocionais, e baseadas no fazer de conta;
- construir um vínculo positivo com crianças de zero a três anos, a partir da compreensão do papel da imitação, da interação e da brincadeira como linguagem constitutiva da infância e dos cuidados essenciais com a higiene e a saúde.
- organizar situações de aprendizagem adequadas a crianças de quatro a seis anos a partir da compreensão de que vivem um processo de ampliação de experiências com relação a construção das linguagens e dos objetos de conhecimento, considerando o desenvolvimento, em seus aspectos afetivo, físico, psico-social, cognitivo e linguístico.

- planejar pedagogicamente a educação infantil, elegendo conteúdos a ensinar e suas didáticas, gerenciando o espaço escolar na educação infantil, levando em conta o desenvolvimento e aprendizagem específicos nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos;
- trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, na perspectiva da inclusão.

**Formação específica dos professores especialistas por áreas/disciplinas[15]**

Esta formação visa a preparar os professores para:

- promover o desenvolvimento das competências previstas para os alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a partir da compreensão das expectativas de desenvolvimento e aprendizagem específicos dos alunos dessas etapas da escolaridade;
- compreender o papel do recorte específico da sua disciplina na área de organização curricular em que se insere
- selecionar e organizar conteúdos de sua área/disciplina, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, a partir de uma sólida formação nos diferentes aspectos de sua área, destacando seu objeto, seus conteúdos, sua historicidade, seus métodos de investigação;
- compreender e aplicar o princípio da contextualização do conhecimento escolar como estratégia propiciadora da aprendizagem;
- selecionar contextos, problemáticas e abordagens que sejam pertinentes à aprendizagem de cada saber disciplinar e adequados à etapa de desenvolvimento
- do aluno.
- trabalhar os temas que são transversais ao currículo do ensino fundamental e contextuais ao do ensino médio, tanto em sua área específica como no convívio escolar;
- compreender as relações entre professor, aluno e saber a ser ensinado e propor/escolher seqüências didáticas adequadas ao desenvolvimento e aprendizagem de alunos nessas etapas da escolaridade a partir da compreensão de estudos e pesquisas das didáticas das diferentes áreas, da análise e da vivência de práticas em que esses conhecimentos possam ser experienciados;
- planejar e gerenciar o tempo, o espaço e as rotinas escolares, selecionar e usar recursos didáticos adequados e estratégias metodológicas, a partir da compreensão dos temas didáticos como os

[15] Trata-se dos professores especialistas que atuarão nas áreas nas séries finais do ensino fundamental e dos professores especialistas que atuarão nas disciplinas do ensino médio, portanto, devem Ter na sua formação específica a dimensão da área e da disciplina de formação e a articulação entre elas.

acima indicados, da observação, da tematização e da reflexão sobre a prática tal como entendida neste documento;

- analisar as produções dos alunos e interpretar o significado dos "erros", para fazer intervenções apropriadas que façam os alunos avançarem em suas hipóteses, a partir do conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem e do confronto entre esse conhecimento e a aplicação de teorias e práticas didáticas;
- trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais, na perspectiva da inclusão, a partir da adaptação curricular das diferentes áreas de conhecimento às necessidades específicas desses alunos.

**Opções de formação em campos específicos de atuação.**

Os cursos de formação de professores da educação básica poderão oferecer, no interior das 3200 horas, a critério da instituição, formação para a atuação em campos específicos, a escolha dos professores em formação:

- educação de crianças e jovens em situação de risco;
- educação de jovens e adultos correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental;
- educação de jovens e adultos correspondente aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio;
- atuação em escolas rurais ou classes multisseriadas.

**Quadros-síntese**

Os quadros abaixo sintetizam a organização curricular acima proposta

**QUADRO 1:CURSO NORMAL SUPERIOR - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

| | |
|---|---|
| FORMAÇÃO COMUM A TODOS OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 20% |
| FORMAÇÃO COMUM A TODOS OS PROFESSORES DE ATUAÇÃO MULTIDISCIPLINAR | 32,5% |
| FORMAÇÃO ESPECÍFICA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL[16] | 35% |
| FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAÇÃO EM OUTRAS ÁREAS PROFISSIONAIS | 2,5% |
| ESTÁGIO | 10% |

**QUADRO 2: CURSO NORMAL SUPERIOR - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

| | |
|---|---|
| FORMAÇÃO COMUM A TODOS OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 20% |
| FORMAÇÃO COMUM A TODOS OS PROFESSORES DE ATUAÇÃO MULTIDISCIPLINAR | 32.5% |
| FORMAÇÃO ESPECÍFICA AOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL[17] | 35% |
| FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAÇÃO EM OUTRAS ÁREAS PROFISSIONAIS | 2,5% |
| ESTÁGIO | 10% |

[16] Parte que caracteriza a habilitação específica
[17] Parte que caracteriza a habilitação específica

**QUADRO 3: LICENCIATURAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E PARA O ENSINO MÉDIO**

| | |
|---|---|
| FORMAÇÃO COMUM A TODOS OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 20% |
| FORMAÇÃO COMUM A TODOS OS PROFESSORES ESPECIALISTAS | 5% |
| FORMAÇÃO ESPECÍFICA DOS PROFESSORES, DAS DIFERENTES ÁREAS/DISCIPLINAS DE CONHECIMENTO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO | 62,5% |
| FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAÇÃO EM OUTRAS ÁREAS (A SEREM OFERECIDAS AOS ALUNOS COMO OPÇÕES PROFISSIONAIS) | 2,5% |
| ESTÁGIO | 10% |

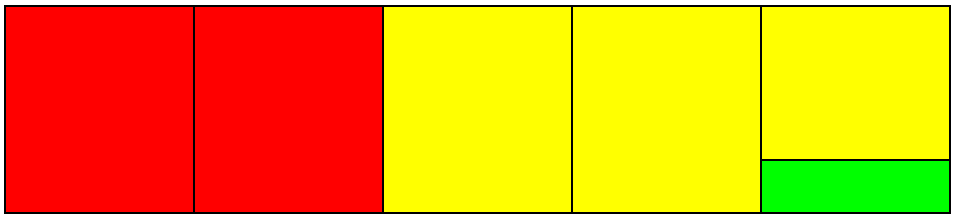
A leitura dos blocos apresentados pode sugerir que existe entre eles uma ordem hierárquica ou de seqüência temporal. Para desfazer possíveis equívocos, apresentam-se os quadros a seguir, nos quais se pode visualizar os critérios que deverão orientar o percurso da formação do professor.

Pela legenda, é possível constatar que, no início da formação, predominam os conteúdos que são necessários à constituição de competências comuns – seja a todos os professores da educação básica, seja aos multidisciplinares e especialistas, respectivamente. Nos dois anos finais, a tendência deverá ser a de ir especializando os conteúdos para a construção de competências próprias de diferentes etapas e/ou disciplinas, sem no entanto dar exclusividade a elas.

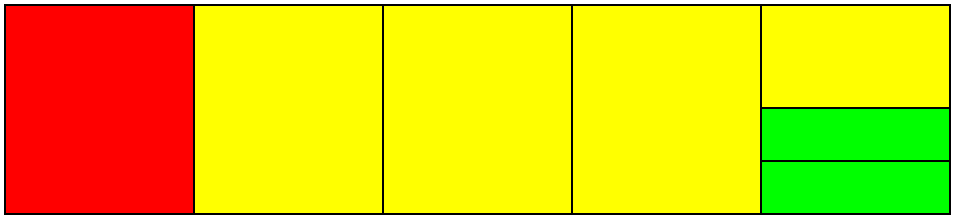
O estágio e as demais atividades práticas devem estar presentes ao longo de todo o curso e tomando como referência o conteúdo da formação comum ou formação especializada conforme o caso.

**O percurso de formação dos professores de atuação multidisciplinar**

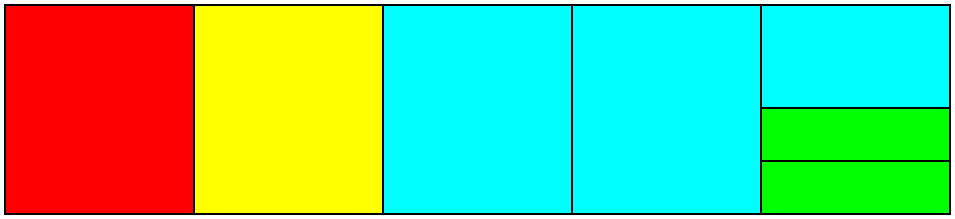
**1° ano**



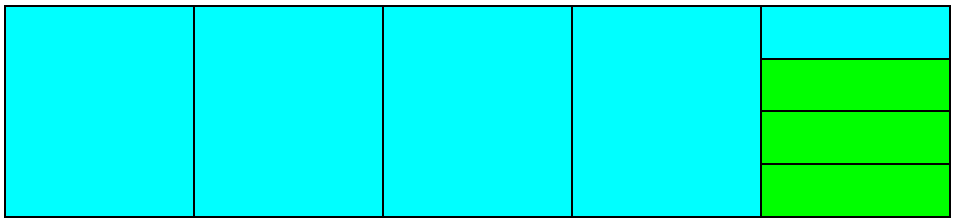
**2º ano**



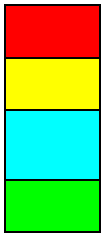
**3° ano**



**4° ano**



Legenda:



Formação comum aos professores da Educação Básica

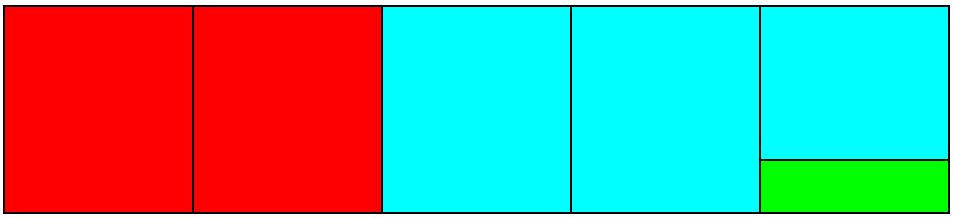
Formação comum aos professores de atuação multidisciplinar

Formação específica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental ou da educação infantil, incluindo as opções de formação em áreas específicas

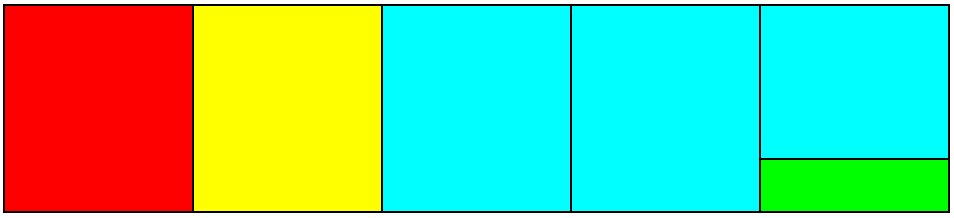
Estágio

**O percurso de formação dos professores especialistas em áreas ou disciplinas**

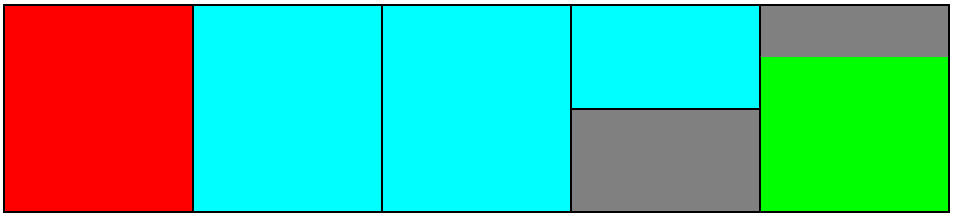
**1º ano**



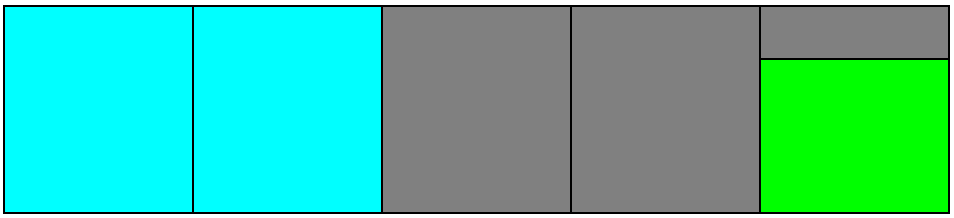
**2º ano**



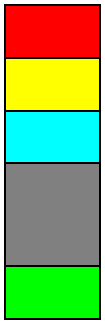
**3º ano**



**4º ano**



Legenda:



Formação comum aos professores da Educação Básica

Formação comum aos professores especialistas

Formação específica dos professores de cada disciplina/área – conteúdos ampliadores

Formação específica dos professores de cada disciplina/área - perspectiva do ensino e da aprendizagem, incluindo as opções de formação em áreas específicas

Estágio

## 6.3 Diretrizes para a organização institucional das escolas de formação

A organização institucional deve ter como principal finalidade viabilizar as propostas pedagógicas dos cursos de formação. As diretrizes que se seguem buscam orientar as instituições formadoras nesse sentido.

- A formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo, numa estrutura com identidade própria, distinta dos cursos de bacharelado, dos programas ou cursos de formação de especialistas em educação e mantendo estreita parceria entre institutos, departamentos e cursos de áreas específicas.
- As instituições formadoras devem constituir direção e colegiados próprios, que formulem seu projeto pedagógico de formação de professores, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas.
- As escolas de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas do sistema de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.
- A organização institucional deve prever a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para atividades coletivas, estudos e investigações sobre as questões referentes à aprendizagem dos professores em formação.
- As instituições de formação devem facilitar o acesso de seus professores a cursos de pós-graduação no Brasil e no exterior.
- As escolas de formação devem garantir, com qualidade e em quantidade suficiente, recursos pedagógicos convencionais, tais como: bibliotecas, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação, para que formadores e futuros professores realizem satisfatoriamente as tarefas de formação.
- As escolas de formação devem garantir acervos, iniciativas, parcerias, convênios, entre outros, para a promoção de atividades culturais.

## 6.4 Diretrizes para a avaliação dos cursos de formação de professores para a educação básica a ser realizada pelas instituições formadoras

- A avaliação dos cursos de formação deve ser periódica e sistemática, incluir procedimentos e processos diversificados – institucional, de resultados, de processos – e incidir sobre todos os aspectos relevantes – conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro

de formadores e qualidade da vinculação com as escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.

- As competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e
-

avaliar os aspectos relevantes.

- A avaliação dos cursos de formação de professores deve incluir processos internos e externos, pois a combinação dessas duas possibilidades permite identificar diferentes dimensões daquilo que é avaliado, diferentes pontos de vista, particularidades e limitações.

## 6.5 Diretrizes para avaliação dos cursos de formação de professores a ser realizada a nível de sistema

As diretrizes indicadas para a avaliação a ser feita pelas instituições ou cursos de formação teriam validade, também, para as iniciativas de avaliação públicas ou privadas feitas pelo e no nível do sistema de ensino, superior ou de educação básica. Por outro lado, já existem normas nacionais que regulam a avaliação do ensino superior, portanto, também aplicáveis aos cursos de formação de professores.

Caberá, assim, ao Ministério da Educação e ao CNE compatibilizar as diretrizes indicadas neste documento e as normas nacionais de avaliação do ensino superior. Para que essa compatibilização seja efetuada sem perder de vista a especificidade da formação profissional do professor, indicam-se, a seguir, algumas diretrizes operacionais.

- A autorização para funcionamento, o credenciamento, o reconhecimento e a avaliação externa – institucional e de resultados - dos cursos de formação de professores devem ser realizados em "locus" institucional e por um corpo de avaliadores direta ou indiretamente ligados à formação e/ou ao exercício profissional de professores para a educação básica.
- Ministério da Educação, CNE, CONSED, UNDIME, representantes das associações profissionais e científicas, das instituições de formação e de outros segmentos que forem pertinentes, deverão estabelecer as diretrizes para organização de um sistema nacional de certificação de competências dos professores da educação básica.

**BIBLIOGRAFIA**

ALARCÃO, Isabel. (Org). Formação Reflexiva de Professores. Coleção CIDINE. Portugal: Ed. Porto, 1996.

ARCHERO JUNIOR, AQUILES. Lições de História da Educação. Edições e Publicações Brasil. São Paulo. 1951.

BRAULT, Michel. A formação do professor para a educação básica - Perspectivas - Cadernos de educação Básica série Inovações-6. Mec/Unesco, 1994.

BROUSSEAU, GUY. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, Cecília e SAIZ, Irma. (Org). Didática da Matemática - Reflexões Pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

BRZEZINSKI, Íria. A formação do professor para o início de escolarização. Goiânia: Ed. UCG, 1987.

_____. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

CURY, JAMIL. A Educação na Revisão Constitucional de 1925-1926. Relatório de pesquisa. CNPq. 1990-1992. UFMG. Belo Horizonte.1992. (mimeo)

DAVINI, Maria Cristina. LA FORMACIÓN DOCENTE EN CUESTIÓN: POLÍTICA Y PEDAGOGIA. Paidós. Buenos Aires, 1995.

ESTRELA, Maria Teresa (org). Viver e Construir a profissão docente. Portugal, Ed. Porto, 1997.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In UNIVERSIDADE, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

FERREIRA, Fernando e Ilídio. Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico - O Papel dos Professores, das Escolas dos Centros de Formação. Portugal, Ed. Porto, 1994

FIGUEIRINHAS, ANTONIO. Impressões sobre a Instrução no Rio de Janeiro e S. Paulo. Casa Editora de A. Figueirinhas. Porto. 1929

FISCHMANN, Roseli (org). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

PIMENTA, Garrido Selma. DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCURSOS E (org) PERSPECTIVAS NO BRASIL E EM PORTUGAL. São Paulo, Ed. Cortez, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação - Coleção formação de professores. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO. HACIA UNA NUEVA CULTURA PROFESIONAL. Graó. Barcelona, 1994.

JOLIBERT, Josette (org). Transformar la formación docente inicial - Propuesta en didactica de lengua materna. Chile, Santilana, Aula XXI, UNESCO, 1996.

LERNER, Délia . El conocimiento didáctico como eje del proceso de capacitación - Mimeo, 1996 "Capacitação em serviço e mudança da proposta didática vigente". Texto apresentado no projeto "Renovação de práticas pedagógicas na formação de leitores e escritores" em Bogotá, 06/10/93

"El lugar del conocimiento didáctico en la formación del maestro". Texto apresentado no Primeiro Seminário Internacional "Quem é o professor do terceiro milênio ?" Bahia, agosto de 1995.

MARQUES, Mário Osório. A formação do profissional da educação. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1992.

MELLO, Guiomar Namo. Formação Inicial de Professores da Educação Básica: uma (re)visão radical – SEADE, Revista _____ (no prelo)

MENEZES, Luis Carlos, (org). Professores: formação e profissão - Coleção Formação de Professores. Campinas, São Paulo, Autores Associados: NUPES, 1996.

NAGLE, JORGE. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo. EDUSP-EPU. 1972.

NÓVOA, Antonio. Para um estudo sócio-histórico e desenvolvimento da profissão docente. In: Teoria e educação. Porto Alegre, Ed. Panorâmica, (4), 1991. 109-139 p.

_____. Os professores: em busca de uma autonomia perdida?. In Ciências da Educação em Portugal - Situação Actual e Perspectivas. Porto: Sociedade portuguesa de Ciências da Educação, 1991. 521- 531p.

_____. (org.) Profissão: Professor. Porto. Porto Editora, 1991. 9-32 p.

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro. Universidade de Aveiro, 1991. 15-38 p.

_____. & Popkewitz, Thomas (org). Reformas Educativas e Formação de professores. Lisboa. Educa, 1992.

_____. & Estrela, Albano (org.) Avaliações em Educação: Novas Perspectivas. Lisboa. Educa, 1992

OLIVEIRA, J. Batista Araújo. Salário dos Professores. Brasília, DF, (Mimeo), 1997

PERRENOUD, Philippe. Formar os professores do primeiro grau à Universidade: a aposta de Genebra. Universidade de Genebra, Mimeo, 1996.

_____. A qualidade da formação profissional se concretiza já em sua concepção. Texto apresentado no Encontro dos Profissionais de Saúde, organizados pelo CEFIEC sobre o tema "Projeto qualidade de cuidados médios". Marseille, Mimeo, 1997.

_____. Ensinar soberes ou desenvolver competências: a escola entre dois paradigmas. Universidade de Genebra. Mimeo.

_____. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO. PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS. Lisboa, Publicações Dom Quixote., 1993.

PRIMITIVO, MOACYR. O Ensino Público no CN: breve notícia. Rio de Janeiro.1916.

SANTOS, Boaventura de Souza. UM DISCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS. 9ª Edição. Edições Afrontamento. Porto, 1997.

SCHÖN, Donald A. - LA FORMACIÓN DE PROFISIONALES REFLEXIVOS. Barcelona. Ed. Paidós, 1992.

SILVA, CARMEM SILVIA BISSOLLI DA. Curso de pedagogia no Brasil – História e Identidade. Editora Autores Associados. Campinas. 1999.

SILVA, Ezequiel T. Professor de primeiro grau: identidade em jogo. Campinas, São Paulo. Ed. Papirus, 1995.

SOLÉ, Isabel - “Disponibilidade para aprender e sentido da aprendizagem”- Construtivismo em aula. Ed. Graó, 1989.

TORRES, Maria. Formación Docente: Clave de la reforma educativa. Texto apresentado no Seminário “Nuevas formas de aprender y de enseñar: Demandas a la formación inicial del docente”. CIDE/UNESCO-OREALC/UNICEF, Chile, Santiago, Mimeo, 1985

_____. Profesionalización o Exclusion: Los educadores frente a la realidad actual y los desafios futuros. Textos apresentado na Conferência Internacional de Educação, organizada pela Confederação de Educadores da América (CEA), México, Mimio, 1997.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, São Paulo, Ed. Papirus, 1998.

ZABALA , ANTONI. A prática educativa – como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

ZEICHNER, Kenneth M. “A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas, (Educa. Professores; 3.)

WEREBE, MARIA JOSÉ GARCIA. Grandezas e misérias do Ensino no Brasil. Difusão Européia do Livro. São Paulo. 1970.

DOCUMENTOS OFICIAIS

ANFOPE. VIII Encontro Nacional. Documento gerador. Formação de profissionais da educação. Desafios para o século XXI. Goiânia, 1996. (mimeo)

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Propostas de programas de ensino para a Escola Normal. Salvador: BA. 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASÍLIA (Distrito Federal). Secretaria de Educação. Projeto de Curso: habilitação ao magistério. Brasília: DF. FEDF, 1995.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Proposta curricular para o ensino médio: magistério. Goiânia, GO, 1995.

——————— Escola de magistério em Goiás: avaliação e perspectiva. (Relatório de pesquisa). Goiânia, GO, 1995.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Proposta curricular magistério. Cuiabá, MT, 1994.

MEC/ SEF/ COEDI - POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasil, 1994.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Curso Normal: programas de ensino. Belo Horizonte, MG, SEC/FAE/UFMG. 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria da Educação Médio e Tecnológica. O ensino Médio é Educação Básica, Brasília/DF, 1997.

_____. Dados Estatísticos - Brasília-DF, MEC/INEP, (Mimeo), 1997.

PARAÍBA (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Surgimento do Curso Normal no Estado da Paraíba. João Pessoa, PB, 1991.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular do curso de magistério. Curitiba, PR, 1992.