

Conferência Internacional
Desempenho dos Professores na América Latina
Tempo de Novas Prioridades

Formação de Professores na América Latina e Caribe:
A Busca por Inovação e Eficiência

TERESA CRISTINA REGO (*)

GUIOMAR NAMO DE MELLO ()**

(*) – Pedagoga, Doutora em Educação e professora da Universidade de São Paulo (USP)

(**) – Pedagoga, Doutora em Educação, membro do Conselho Nacional de Educação e Diretora Executiva da Fundação Victor Civita.

Brasília, julho de 2002

ÍNDICE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: A BUSCA POR INOVAÇÃO E EFICIÊNCIA.....	3
Introdução	3
O papel decisivo dos professores na construção de uma nova escola.....	4
A melhoria da qualidade da formação de professores na América Latina e Caribe: avanços e desafios.....	6
As análises sobre a formação de professores: entre o conservadorismo e a inovação	9
Os estudos específicos sobre a formação de professores: lições e omissões.....	12
A construção de um novo paradigma de formação docente.....	18
Onde estarão os pontos de tensão na definição de políticas de formação docente. 20	
O papel do poder público	20
O <i>locus</i> de formação: mudar de instituição ou mudar as instituições?.....	22
A superação da tradicional separação entre a formação do polivalente e o especialista	25
Conclusões.....	27
Bibliografia	30
Anexo I - Formação inicial de professores na América Latina e Caribe	37
Anexo II - Algumas experiências internacionais: modelos em debate.....	43

**Conferência Internacional
Desempenho dos Professores na América Latina
Tempo de Novas Prioridades**

Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência

Introdução

O tema da formação de professores vem alcançando neste início de século XXI, em todo o mundo, papel de grande destaque. O interesse sobre o assunto é notável não somente entre pesquisadores e acadêmicos, como também entre aqueles que se responsabilizam, direta ou indiretamente, pela definição de políticas que afetam seus sistemas de profissionalização. Além da intensa produção teórica sobre diversos aspectos envolvidos na formação docente, um bom indicador da importância atribuída à temática é a crescente circulação de informações sobre o assunto decorrentes do intercâmbio entre dirigentes e técnicos de diferentes países, membros de governos nacionais e de agências internacionais.

Todos os que trabalham na área de formação de professores parecem estar convencidos de que as reformas que visam a melhoria da educação básica terão sustentação a médio e o longo prazo somente se existirem professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Parecem estar convencidos também de que não se pode esperar mudanças na atuação do professor junto aos seus alunos se não mudarem também a forma de atuar junto aos professores. Desse modo, a preparação profissional inicial ou continuada – entendidas como componentes essenciais de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor - passa a ter papel crucial para possibilitar que os professores, no seu processo de aprendizagem, desenvolvam competências necessárias para atuar em um novo cenário.

Coerente com estes postulados é possível observar que em todos os países, praticamente todas as reformas que vem sendo implementadas, contemplam, entre seus principais itens, medidas relacionadas tanto com a formação inicial dos professores como com alternativas de aperfeiçoamento e capacitação de quem está em serviço. Essas medidas variam muito de profundidade, extensão e eficiência. Apesar dessas iniciativas e da abundante produção e debates sobre o tema, as análises comumente feitas sobre o assunto no âmbito da América Latina e Caribe ainda são insatisfatórias e, conseqüentemente, as políticas que delas decorrem.

Conscientes dessas limitações e sem a pretensão de formular e responder todas as inquietações, nem tampouco de esgotar o tema, este trabalho pretende agregar às análises novas discussões em torno dos modos de conceber a formação docente. Espera-se, desse maneira, trazer algumas contribuições para a necessária mudança no conteúdo e desenho da formação de professores para a escola básica. Tomando como pressuposto o resultado de estudos recentes, de autores de diferentes nacionalidades, e da reunião de informações de experiências diversas, normalmente dispersas, procurar-se-á revisitar alguns aspectos centrais na discussão e formulação de políticas sobre o assunto, buscando dar respostas a algumas questões e, com elas, contribuir para a formulação de políticas de formação docente no contexto do sub-continente.

O papel decisivo dos professores na construção de uma nova escola

A atenção privilegiada à questão da preparação e desempenho dos professores relaciona-se basicamente a dois fatores. De um lado, ao novo perfil que a escola e os professores devem assumir para atender as demandas do mundo contemporâneo (Brzezinski, 2000; Delors, 1998, Demo, 2000; Hargreaves, 1998, 2002, Morin, 2000). Neste novo contexto, marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, a educação passa a ter um papel bem mais amplo e complexo do que teve até agora. Os desafios da sociedade da informação colocam em xeque os modelos escolares tradicionais assim como de desempenho docente, e conseqüentemente, a eficácia de suas instituições formadoras.

Por outro lado, o interesse pela temática, sobretudo nos países em desenvolvimento, pode ser explicado pela premência em equacionar problemas crônicos do sistema educacional, agravados nas décadas mais recentes, com a maciça expansão das matrículas no ensino fundamental. Os avanços no sentido de universalizar o acesso ao ensino obrigatório transformam significativamente as expectativas educacionais. Neste cenário os professores passam a ser vistos como elementos essenciais, ainda que não exclusivos, na realização da complexa tarefa de reconstrução e atualização das escolas para atender com eficiência as necessidades de alunos de origens e interesses muito diversos, alunos para quem a escola até hoje não fez muito sentido até porque durante muitas gerações seus familiares foram delas excluídos ou expulsos (Charlot, 2000 e 2001).

A combinação destes fatores tem impulsionado, em todo o mundo, um intenso questionamento acadêmico e social em torno da educação e, mais particularmente, do papel da escola e dos professores na construção da democracia e da modernidade. Há um reconhecimento unânime de que os desafios colocados à escola atualmente exigem do trabalho educativo um patamar profissional muito superior ao hoje existente, o que sugere uma espécie de reinvenção da profissão docente (Alarcão, 2001 b; Braslavsky, 1999; Estrela, 1997; Imbernón, 1998, Mello, 2000, Perrenoud, 2000, Tedesco, 2001, Torres, 1997). Neste novo contexto, as expectativas depositadas no professor são muito diferentes daquelas que vigoravam num passado recente:

- quanto às características pessoais é voz unânime que o professor deste século terá que ser acolhedor da diversidade, aberto à inovação, comprometido com o sucesso da aprendizagem e solidário com as características e dificuldades de seus alunos;
- quanto à sua formação intelectual apontam-se uma sólida formação científica e cultural, o domínio da língua materna e das novas linguagens da tecnologia associados ao domínio dos conhecimentos de sua especialidade;
- quanto à formação profissional, destaca-se a capacidade de: (a) articular conteúdos curriculares a conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos para assegurar uma gestão eficaz do ensino-aprendizagem; (b) relacionar sua área de especialidade com outras áreas do currículo para garantir projetos de ensino interdisciplinares e integração da equipe de docentes dos estabelecimentos escolares; (c) trabalhar em equipe, construir e implementar projetos coletivos contribuindo produtivamente para o projeto pedagógico da sua instituição; (d) acompanhar as mudanças na produção e disseminação do conhecimento, e assumir com autonomia a gestão de seu próprio desenvolvimento profissional;
- quanto ao seu estilo cognitivo e prático, o professor – como outros profissionais – tem sido definido como alguém que precisa saber fazer e refletir sobre o que faz com intenção de melhorar sua prática, num contexto em que não se detém o controle sobre todos os fatores que interferem no seu trabalho, e que o obriga a agir na urgência, decidir na incerteza,

improvisar com criatividade e inteligência e sentir-se estimulado com a imprevisibilidade que caracteriza o trabalho docente.

Uma série de estudos realizados nas últimas décadas voltados à compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem do professor e da profissionalização docente, ajuda a caracterizar essas novas exigências e competências do ofício. Destes trabalhos emergem claramente duas perspectivas que definem um professor competente: a primeira ressalta o caráter reflexivo que a atividade docente deve assumir. Nesta ótica o professor passa a ser entendido como um profissional reflexivo, preparado para examinar com criticidade sua prática e o contexto em que trabalha, e para lidar de modo autônomo e criativo com as incertezas e problemas concretos do cotidiano escolar. A outra perspectiva ressalta a dimensão da pesquisa no ofício docente. Nesse enfoque o professor passa a ser visto como profissional-pesquisador, que investiga os meandros do cotidiano de sua sala de aula e da cultura institucional da qual está incorporado, capaz, portanto, de produzir conhecimentos e não apenas consumir os conhecimentos já elaborados¹.

A principal questão reside no fato de haver uma significativa distância entre o perfil da escola e do professor necessário e o perfil existente para enfrentar as demandas deste novo cenário. E o que é mais grave: uma enorme distância entre os modelos de formação que até hoje vigoraram e os modelos que a realidade atual exige. É importante ressaltar que os problemas referentes à inadequação do desempenho escolar e dos modelos de formação adotados, não se restringem aos países menos desenvolvidos como certas análises sugerem. Em várias regiões do mundo, como, por exemplo, no contexto norte americano e europeu, o sistema tradicional de formação profissional dos professores tem sido alvo de severas críticas, já que não tem conseguido responder com eficácia às exigências do mundo contemporâneo, sobretudo no que se refere à democratização do acesso à escola e ao conseqüente direito que os alunos têm a serem bem sucedidos na sua escolaridade. Tardif, Lessard e Gauthier (1999), coordenadores de um estudo comparativo das reformas realizadas nos últimos anos num conjunto relevante de países, confirma que *“na Europa como na América e um pouco em toda a parte, é severo o diagnóstico sobre a escola, acusada de um desempenho medíocre em função das importantes somas investidas. A formação dos professores tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes que tivessem podido inverter ou mitigar a situação, melhorando o desempenho dos alunos.”*

Na agenda de muitos países da América Latina e Caribe, especialmente a partir da década de 90, quando se intensificaram as iniciativas de reformas educativas, nota-se a presença significativa dos elementos chaves dessa discussão, seja por meio de reformulações das instituições de formação inicial, do sistema de formação permanente centrados nas escolas ou por intermédio da implantação de novas fórmulas que possibilitem o aperfeiçoamento das condições profissionais dos docentes já em exercício.

Apesar da grande heterogeneidade na maneira como os países da região concretizam as aspirações de transformações no setor educacional como um todo e na política de formação dos professores em particular, é possível perceber alguns traços comuns entre esses diferentes países que permitem uma análise da situação da formação na região de um modo geral, como veremos a seguir.

¹ Schön (1987, 1992) foi um dos primeiros autores a desenvolver o paradigma do profissional reflexivo-investigativo. Esta abordagem vem sendo revisitada e ampliada por diversos autores mais diretamente envolvidos na formação de professores, tais como Perrenoud (1993, 1999, 2000, 2001), Zeichner (1993, 2000, 1998), Contreras (1997), Nóvoa (1992 a 1992 b, 1999 a), Alarcão (1996, 2001 a, 2001 b) e Canário (1997, 1998).

A melhoria da qualidade da formação de professores na América Latina e Caribe: avanços e desafios.

“Uma boa docência requer bons mestres, que por sua vez requerem boa formação, boa direção e boa remuneração. Sem dúvida, os docentes latino-americanos tendem a estar mal capacitados, mal dirigidos e inadequadamente remunerados, por isso é difícil chegar a bons resultados.”

A frase acima foi extraída do texto recém elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação, Equidade e Competitividade Econômica na América Latina e Caribe². Apesar de se concentrar na avaliação das medidas recentemente implementadas, o texto oferece um instigante balanço dos avanços e retrocessos da educação latino-americana de um modo geral e, mais especificamente, das ações relativas ao desempenho e formação dos docentes nas últimas décadas.

Ainda que se reconheça a importância deste tipo de abordagem, é preciso ressaltar, como os próprios autores do documento fizeram, que as análises genéricas representam sempre um risco, na medida em que por meio delas não é possível garantir a descrição das especificidades de cada realidade. Existem grandes diferenças (históricas, geográficas, econômicas, políticas e educacionais) entre os países da América Latina e Caribe. Em muitos casos, nem sempre os índices gerais são capazes de revelar as significativas disparidades internas presentes em cada realidade. Em outros casos não se dispõe de dados completos para a devida compreensão da complexidade de cada país. Sendo assim, é necessário entender que a reflexão apresentada a seguir oferece apenas um panorama aproximado dos principais desafios e conquistas da região.

No que se refere à questão dos professores especificamente, o documento identifica basicamente dois problemas que explicam a deficiente qualidade da docência na região: a falta de capacitação e a ausência de incentivos capazes de fortalecer e profissionalizar o ofício docente. Reconhecem ainda que a maior parte dos países latino-americanos estão empenhados em aperfeiçoar a formação e capacitação docente, porém são poucos os que estão se dedicando a difícil tarefa de melhorar a estrutura de incentivos. A razão desta diferença em termos de atenção e mobilização deve-se ao fato de que as alterações nos sistemas de incentivo serem ainda mais complexas e desafiadoras já que requerem mudanças profundas nos modelos tradicionais de contratação, direção e remuneração dos professores.

Conforme já demonstrado em outros estudos contemporâneos³, os autores relacionam assim, a excelência docente não somente à qualidade da formação prévia e em serviço que é oferecida aos docentes, mas também à uma adequada e eficiente estrutura de incentivos salariais e não monetários. A precária política de incentivos vigente atualmente na maior parte dos países da América Latina e a ausência de investimentos e reformas neste âmbito acabam provocando uma série de problemas e distorções no exercício da profissão docente. O documento menciona o caso de alguns países, como Colômbia e Chile, que tem empreendido iniciativas inovadoras com o objetivo de motivar a excelência docente por meio de diferentes incentivos. Todavia, na maior parte das vezes, estas iniciativas acabam tendo um

² PREAL. *Quedándonos atrás. Um informe Del Progreso Educativo em América Latina*. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividade Económica en América Latina y el Caribe. Dezembro de 2001.

³ - Ver, por exemplo, Gatti, 1997; Villegas-Reimers (1998), Navarro y Verdisco (2000), Torres (1996, 2001) e Tiramonti (1997),

pequeno impacto, já que consistem em programas que tem tido curta duração, devido, principalmente, a razões políticas.

Um outro aspecto analisado no documento, e também corroborado por outros trabalhos, diz respeito ao tipo de envolvimento dos professores nas reformas em curso atualmente na maior parte dos países da América Latina e Caribe. De um modo geral, a participação dos professores na definição das políticas educacionais tem sido bastante limitada e deficitária, fator que tem prejudicado significativamente a concretização das mudanças desejadas. Muitos docentes, por não serem convidados a se envolverem como co-autores das reformas pretendidas, se colocam no papel de mero executores dos programas definidos em instâncias superiores.

Nesta perspectiva, não se apropriam dos princípios das reformas propostas e, principalmente, não se sentem devidamente estimulados a realizar alterações na sua prática pedagógica. Este problema se agrava na medida em que, geralmente, as associações de docentes concentram suas ações na luta pelo aumento de salários. Ao enfatizar quase exclusivamente a questão salarial, deixam de desempenhar um papel ativo nas iniciativas voltadas ao aperfeiçoamento da educação como um todo. Todavia, algumas experiências que vem sendo realizadas em diferentes regiões, acenam a possibilidade de transformação deste quadro. Os autores mencionam o caso de Córdoba, na Argentina, da República Dominicana e do México, lugares onde as organizações docentes tem vinculado as demandas por melhores condições salariais e de trabalho com o aumento da responsabilidade dos professores pelo desempenho e aprendizagem dos alunos.

Os autores apontam uma série de outros problemas relacionados à formação docente ainda presentes na maior parte dos países da região. De um modo geral, os professores não recebem uma formação inicial adequada para o futuro exercício profissional. Além de curtos, inadequados e de má qualidade, os programas de formação vigentes na maior parte dos países se caracterizam por baixo prestígio, corpo docente mal capacitado e um currículo que dá demasiada ênfase aos aspectos teóricos, pouca atenção à dimensão da prática pedagógica e ao desenvolvimento de recursos apropriados ao trabalho com alunos desfavorecidos. Este quadro se agrava na medida em que a maior parte dos aspirantes, antes de ingressar na carreira profissional, já traz uma série de lacunas, decorrentes da baixa qualidade da educação que recebeu no ensino básico e médio.

Segundo os autores, o aperfeiçoamento em serviço tem sido proposto por muitos países como recurso para compensar as insuficiências da formação inicial dos professores. Todavia reconhecem que a alternativa não tem trazido resultados animadores. Para eles, a razão está relacionada, principalmente, aos princípios subjacentes aos programas desenvolvidos, traduzidos em breves e precárias propostas metodológicas e curriculares.

Apesar de enfatizar a má qualidade da formação oferecida na região, o documento reconhece as iniciativas de alguns países no sentido de aprimorar a formação inicial ou continuada dos docentes, é o caso dos programas desenvolvidos no Uruguai, Colômbia e Peru.

De um modo geral, a precariedade da formação se expressa não somente na qualidade dos programas desenvolvidos, como também na quantidade de tempo envolvido nesta preparação. Se comparados com o tempo de preparação exigido nos países desenvolvidos, os professores latino-americanos tem menos horas de formação profissional. Por exemplo, nos Estados Unidos, na Europa e no Japão os professores do ensino pré-escolar e básico, possuem geralmente 16 anos de formação. Na América Latina o tempo médio destinado à preparação não ultrapassa 14 anos.

A região também fica atrás no que se refere à formação dos professores do ensino secundário. Um número significativo de docentes não possui título universitário ou seu

equivalente. Na Argentina somente 39% dos professores tem formação em nível superior das matérias que lecionam. No Panamá apenas 9% e no Equador este índice baixa para 1%. Em contrapartida, quase todos os mestres de ensino secundário do Egito, Japão, Polônia e Kuwait possuem título universitário. O documento cita, porém, algumas exceções alentadoras: é o caso da Colômbia, onde mais da metade dos professores que atuam no ensino secundário tem formação universitária e do Paraná, importante estado brasileiro, cujo índice de professores com titulação superior é de aproximadamente 80%.

Outros trabalhos diagnósticos⁴, sobre os avanços conseguidos nos sistemas educativos latino-americanos de um modo geral, elaborados por autores de diferentes tendências, também constata a presença dos mesmos problemas relacionados à formação e desempenho dos docentes na região, dentre eles: freqüente desvinculação dos programas de formação inicial ou continuada com as exigências das escolas na sociedade contemporânea, significativa deterioração das condições de trabalho docente, desprestígio social da profissão, marcante desmotivação por parte dos professores e, ainda, escassa participação na gestão do processo educativo e no desenho das propostas inovadoras. Há um reconhecimento unânime que este conjunto de fatores acaba incidindo na qualidade do ensino e na possibilidade de atrair para a profissão jovens motivados e melhor qualificados.

Boa parte destes estudos analisa a condição docente no contexto mais amplo das reformas que vem sendo empreendidas na região a partir da década de 90. Embora reconheçam alguns inegáveis avanços que começam a se consolidar a partir das iniciativas implementadas, constata que os progressos esperados no que diz respeito à tarefa de modernizar, atualizar e fortalecer os sistemas educativos de um modo geral e, particularmente a profissão docente, ainda são modestos. Muitos chamam a atenção, inclusive, para a grande distância existente entre as metas preconizadas nos discursos reformistas (que tem em comum o fato de creditar aos professores um papel estratégico para o êxito das mudanças desejadas) e as conquistas efetivadas neste âmbito.

Sem dúvida, o exame da realidade do conjunto de países da região mostra que os problemas relacionados à formação e desempenho dos professores persistem e exigem solução. Todavia, entendemos que não somente os problemas são reais como possibilitam diferentes interpretações. Os limites e objetivos deste trabalho não permitem que analisemos com profundidade as diferentes visões sobre as razões históricas e conjunturais que originaram este quadro preocupante. Em princípio podemos afirmar que as opiniões a este respeito estão longe de serem consensuais. Por exemplo, alguns interpretam as deficiências da formação e desempenho docente como resultado de um longo processo histórico. Conseqüentemente, acreditam que as mudanças efetivas neste cenário dependerão de alterações profundas da sociedade, já que a questão da formação não está suspensa num vazio de relações sociais e políticas; ela forma parte de uma trama social que condiciona sua posição no campo estritamente educativo. Outros associam as dificuldades encontradas às inadequações do processo de implementação das “grandes reformas”. Apontam recorrentes falhas e equívocos nos pressupostos dos ambiciosos objetivos de mudança e nas estratégias adotadas para concretizá-los. Finalmente, outros acreditam que as políticas atualmente em curso estejam corretas, porém ainda não tiveram o tempo necessário para se consolidarem. Consideram precoce avaliar o impacto das reformas, pois acham que ainda é cedo para se julgar se os objetivos propostos conseguirão ser cumpridos com êxito.

O balanço das políticas educativas implementadas na região na década de 90, elaborado por Gajardo (1999) sugere novas perspectivas para este debate. O estudo mostra

⁴ - Ver, por exemplo, Gajardo (1999), Torres (2001) e Krawczyk, Campos e Haddad (2000)

como o atual cenário educativo dos países da região, apesar da persistência de sérios problemas, é bastante mais favorável do que em décadas passadas, o que indica que as reformas estão operando num sentido certo. O tremendo esforço empreendido pelos países da região em modernizar seus sistemas de educação pública (especialmente do nível básico de ensino), profissionalizar o trabalho docente e oferecer uma educação de qualidade ao conjunto da população já tem trazido alguns importantes resultados.

As reformas em curso têm possibilitado algumas conquistas relevantes, tais como, maior consciência pública sobre a importância da educação, maior clareza por parte do poder público sobre o que reformar e como operacionalizar estas transformações e, finalmente, êxitos parciais nas políticas que visam mudanças na gestão e funcionamento do sistema educativo e melhores condições de formação e trabalho docente. A autora cita especialmente os diferentes programas de incentivo e capacitação em serviço adotados no Chile, Colômbia, Brasil, Argentina, Uruguai e República Dominicana. Todavia, embora reconheça os progressos ocorridos na última década, o balanço chega ao mesmo diagnóstico de outros estudos: a consolidação das mudanças propostas para acelerar os processos de melhoria da qualidade e equidade na região dependerá da superação de difíceis obstáculos.

Esta rápida descrição da situação da condição docente na América Latina e Caribe permite que se vislumbre parte da complexidade do tema e, principalmente, a necessidade de se estudar alternativas que contribuam para a construção de um novo paradigma que supere as visões estreitas, as medidas parciais e ou emergenciais, os saberes incompletos e as vontades unilaterais, traços ainda marcantes nas análises e na política de formação docente da região. As mudanças efetivas neste cenário dependerão, dentre outras medidas, do exame da questão da formação num quadro mais amplo e complexo de referências.

As análises sobre a formação de professores: entre o conservadorismo e a inovação

Em várias partes do mundo, os estudos, diagnósticos críticos e as propostas de intervenção neste setor, realizados por especialistas acadêmicos, representantes nacionais dos professores, de suas instituições formadoras, de seus empregadores públicos e de autoridades do campo educacional, vem gerando debates calorosos, reacendendo polêmicas e, principalmente, trazendo novos insumos para a necessária reformulação dos modelos tradicionais de formação docente.

Apesar das tensões e conflitos resultantes das posições antagônicas muitas vezes assumidas pelos diferentes protagonistas, as discussões travadas em torno do tema, partem de alguns pressupostos comuns. Primeiramente todos atribuem aos professores um papel determinante e crucial, ainda que não exclusivo, para o futuro das sociedades que lutam para alcançar uma educação de qualidade. Conseqüentemente, reconhecem que os debates atuais sobre os processos de construção e implementação de políticas públicas que visam a correção de problemas relacionados à cobertura, qualidade e equidade existentes no campo educacional, não podem deixar de privilegiar as questões relativas ao desempenho e formação docente.

Todos admitem também que a formação destes profissionais é um ponto nevrálgico de toda a reforma de ensino que pretenda produzir efeitos duradouros; e que, sem a sua adequada solução, qualquer mudança estará limitada, quando muito, a resultados efêmeros. Nessa perspectiva, acredita-se que o sucesso ou o fracasso das reformas dependerão, em última instância, do nível de convencimento e transformação dos docentes. Como avalia Ortega (1994): *"é o professor, a partir de seu próprio sistema de idéias e crenças sobre a educação,*

que reinterpretará a proposta de reforma, tomará decisões sobre ela e a traduzirá, assimilando-a aos seus próprios sistemas de pensamento e ação para colocá-la em prática”.

Já que os professores são entendidos como elemento chave da mudança educativa, muitos ressaltam, com razão, a importância vital de sua participação ativa neste processo, sobretudo se o que se pretende é uma mudança complexa, sistêmica e permanente. (Canário, 1999; Fullan, 1993; Hargreaves, 1998, 2002; Huberman e Miles, 1990; Hopkins, 1992; Torres, 2001)

Em suma, ainda que não se pretenda atribuir aos professores toda a responsabilidade pelo êxito das reformulações dos sistemas educacionais, todos partilham do pressuposto de que mudanças qualitativas dependem também do envolvimento do professorado e da transformação dos modelos formativos vigentes.

Embora haja concordância quanto ao reconhecimento da necessidade de priorização das questões relacionadas à formação e condição profissional dos docentes, não existe um consenso sobre as melhores alternativas para concretizar esta meta. Isso se agrava na medida que na literatura especializada existe significativa heterogeneidade quanto à qualidade, dimensão e abrangência dos estudos sobre o assunto, sobretudo no contexto da América Latina e Caribe. Sendo assim, dessa ampla produção, não tem emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de “reformulação dos modelos formativos vigentes”, e do “novo perfil desejável para o professor”.⁵

Muitos trabalhos detêm-se na caracterização das insuficiências dos modelos tradicionais. Identificam as inúmeras falhas (poder centralizado, autoritário e burocratizado das esferas governamentais, precariedade dos programas de formação, desvinculação dos aspectos teóricos e práticos, despreparo dos docentes para a educação inclusiva, resistência do professorado em aderir as reformas, inadequações das políticas adotadas etc.), mas não conseguem explicar a origem desses problemas, nem tampouco sugerir medidas alternativas a este quadro. Outros, além do diagnóstico, arriscam entender as razões das incongruências encontradas, porém de modo geral, não conseguem avançar para além das já conhecidas e desgastadas justificativas: falta de participação dos docentes, desmotivação, baixos salários, perda de prestígio da profissão etc. Nas análises impera um tom crítico e ideologizado; quase sempre restrito à denúncia e a queixa. Outros ainda acabam por se preocupar exclusivamente com aspectos metodológicos da formação (prévia ou em serviço). Esses, mais sujeitos aos jargões da moda, parecem reduzir a problemática da transformação dos sistemas de formação à adoção de “estratégias metodológicas mais eficazes”.

Embora este traçado das discussões e estudos seja um pouco simplificado, ele capta três tendências sempre presentes no encaminhamento do tema da formação de professores:

- dificuldade de discernir os traços que distinguem a formação inicial da formação em serviço;
- adoção de uma noção vaga e impressionista sobre os fatores que origem a qualidade (ou sua falta) nos modelos formativos

⁵ - Nóvoa (1999) no artigo *Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas* faz uma crítica contundente acerca do impacto dessas produções – assim como das políticas que vem sendo desenvolvidas - na formação e profissão docente. Segundo o autor, a análise da retórica atual (que atribui importância fundamental aos professores) e das condições reais da situação docente em várias partes do mundo evidencia sérias contradições. De modo geral, o excesso de discursos esconde a pobreza das práticas.

- utilizações de explicações parciais, recorrentes e desgastadas.

Com relação a primeira tendência, as análises ficam limitadas na medida em que se adotam argumentos comuns para situações totalmente distintas. Por exemplo: a afirmação de que os professores não participam das formulações das inovações pode servir como possível explicação para a pouca eficácia da educação em serviço, mas não é possível estabelecer relação imediata e direta com a formação inicial. Como os aspirantes a professores estariam envolvidos e participantes nos processos de reforma se eles, em tese, ainda não atuam no sistema educativo?

Do ponto de vista técnico e pedagógico, a formação inicial e continuada devem orientar-se por pressupostos filosóficos e teóricos comuns. Mais ainda, é necessário superar o divórcio entre ambas modalidades formativas para dar organicidade à trajetória de preparação e exercício profissional. Mas até mesmo para que sejam articuladas na política, é preciso que se entenda a identidade própria de cada processo. Um destinado a alunos que não têm ainda prática docente e outro, para quem está trabalhando, inserido numa carreira e imerso numa determinada cultura escolar. Se é verdade que a articulação entre teoria e prática é indispensável para o professor, é preciso reconhecer que em cada caso ela se dá de modo substancialmente distinto.

Além disso o suposto desprestígio da profissão docente afeta de modo inteiramente distinto a educação inicial e a educação em serviço. Para a primeira o efeito é o de atrair pessoas que não têm outra perspectiva profissional. Para a segunda, corroboraria a desmotivação ou até o abandono da carreira docente. O não reconhecimento destas diferenças em termos das características do público alvo das duas modalidades de formação representa uma séria incoerência com um princípio pedagógico básico de toda proposta educativa que se pretenda progressista: em qualquer situação de ensino e aprendizagem é preciso tomar sempre como ponto de partida o repertório (expectativas, experiências, conhecimentos, visões de mundo etc.) dos educandos.

Quanto à segunda tendência o problema é ainda mais grave porque boa parte das discussões sobre o tema pauta-se numa idéia abstrata das causas que originam a qualidade formativa. Como não conseguem circunscrevê-las, ficam apenas no sintoma: "baixa qualidade". A constatação do problema não implica necessariamente no encaminhamento de sua solução. Seguindo esse raciocínio podemos apenas concluir que é preciso qualificar os programas de formação. Mas afinal, o que significa boa qualidade? Por quê os cursos de formação inicial são de má qualidade? Isso significa de qualidade inferior aos demais, ou a questão da qualidade da formação é séria em várias profissões? Em cada caso as decorrências são muito diferentes! A baixa qualidade decorre de quê? Modelos de formação inadequados? Por que? Vinculação institucional equivocada? Qual e por que? Falta de relação entre a teoria e a prática? Por quê? Ênfase nos aspectos exclusivamente teóricos ou exclusivamente práticos? Por quê? A má qualidade está associada ao modo como se formula e se implementa a formação inicial? Por quê? Essas mesmas questões, quando colocadas para a formação em serviço, tem respostas iguais?

A terceira tendência é igualmente preocupante. Boa parte das justificativas para as dificuldades encontradas na formação e desempenho dos docentes se fundamenta em explicações parciais, recorrentes, circulares e desgastadas, incapazes de ajudar na compreensão de determinados fenômenos. Por exemplo, pensemos na questão do desprestígio da profissão. Na sociedade contemporânea a educação é cada vez mais um valor social. Como é possível os profissionais que exercem uma atividade que cada vez é mais prestigiada, perder prestígio? Isto não é incoerente? Ao invés de afirmar que a profissão de professor perdeu prestígio, será que não temos que colocar esse problema numa perspectiva

diferente e dinâmica, e perguntar o que está acontecendo com a profissão de professor? Além disso, quando observamos o valor que a escola tem para as comunidades excluídas e pobres, vemos que o valor da educação e o prestígio (mais que isso, poder legitimado) de quem a ministra é bastante grande! Em suma, de qual prestígio se fala? Do prestígio do passado, quando a educação era destinada à uma elite e, portanto, todos que dela se apropriavam – e todos que dela faziam o seu ganha pão – tinham prestígio inerente à situação de elite? Ou de um novo valor da profissão que se massifica na medida em que a educação escolar se democratiza? Trata-se então de valorizar o professor ou de ressignificar o que é valorização neste novo contexto?

Um outro bom exemplo desta terceira tendência diz respeito ao discutível relacionamento causal entre a baixa remuneração do professor e a precariedade do ensino. Obviamente um profissional que receba salários indignos se sentirá desmotivado e aviltado, aspectos que não favorecem a melhoria de seu desempenho. É certo também que a elevação salarial pode trazer maior competitividade e, conseqüentemente, possibilitar o recrutamento de profissionais mais capacitados. Todavia, será que melhor condição salarial garantirá por si só, o equacionamento do problema da má qualidade do ensino? Provavelmente não, pois onde houver um professor mal formado, qualquer que seja o nível de sua remuneração, haverá um ensino de baixa qualidade (Azanha, 1998). Ainda que reconheçamos a necessidade imperiosa da elevação dos padrões salariais vigentes, esta reivindicação não pode obscurecer o grave problema da formação do professorado.

Com isso não queremos dizer que a questão se resume a uma boa formação do professor. Obviamente o equacionamento dos problemas educativos que estão colocados hoje no contexto da América Latina e Caribe são bastante complexos e não dependem exclusivamente da competência dos docentes. Além da precariedade das políticas salariais e de incentivo no plano da carreira, muitos profissionais são obrigados a exercer suas atividades em condições absolutamente inadequadas, já que muitas escolas são bastante desprovidas de recursos físicos, materiais (didáticos e tecnológicos, por exemplo) e humanos. Reconhecemos que nessas condições adversas nem mesmo os profissionais competentes conseguem chegar a bons resultados. Todavia, a análise dos diferentes sistemas educativos da região nos permite afirmar que os investimentos na estrutura física dos equipamentos escolares, nos projetos curriculares ou na melhoria das condições salariais dos docentes, ainda que extremamente importantes, não são suficientes para garantir o sucesso das transformações educacionais necessárias: “Poderão se aperfeiçoar os planos de estudo, os programas, textos escolares; se construir magníficas instalações; se obter excelentes meios de ensino e novas tecnologias, mas sem docentes preparados, não poderá ter lugar o aperfeiçoamento real da educação.” (Veloz & Andaur, 2002, p. 5)

Os estudos específicos sobre a formação de professores: lições e omissões

Apesar dessas incertezas e debilidades analíticas, é preciso examinar a produção teórica e empírica recente voltada à formação docente no âmbito da América Latina e Caribe como objeto de investigação em si mesma e não apenas como componente das reformas educativas ou dos processos de inovação que visam melhorar a qualidade da educação básica.

Ainda que variados em termos de enfoque, abrangência, metodologia e profundidade, esses trabalhos trazem alguns insumos importantes para o debate e aprofundamento da temática. No estado da arte sobre formação docente elaborado por Messina (1999) é possível encontrar um rico balanço dessas produções (particularmente das que foram realizadas desde o final da década de 80) que permitem não somente identificar algumas tendências e características da formação na região, como também as lacunas e temas

inexplorados. Por essa razão, as considerações deste tópico tomam como referência os tipos de análises categorizadas pela autora a partir dos estudos por ela examinados⁶. As análises que faremos a seguir se inspiram também em outros estudos que ela não abarcou no levantamento.

Muitos trabalhos sobre formação de professores na América Latina têm por objeto a análise dos processos de mudança institucional que estão ocorrendo na área, dos quais o mais importante é a passagem da formação de professores para o nível superior, em geral dos professores de ensino primário. Trata-se em cada país de uma transição marcada por circunstâncias políticas e institucionais próprias, mas em todos os casos supera os níveis de formação até então exigidos, médios ou secundários. Esse processo, que em muitos casos acontece no plano puramente normativo e formal, em alguns tem dado margem a conflitos e debates que jogam luz sobre as condições institucionais necessárias à formação do professor, sobre a importância das relações entre agências de formação e sistema escolar primário e secundário, e sobre a relevância dos centros de decisão e poder na definição da formação – se as instâncias de gestão dos sistemas educativos ou as instituições de nível superior ou universidade com seus variados graus de autonomia.

Outros estudos são descritivos da formação inicial, seja em nível superior ou não e/ou são analíticos do alunado que frequenta os cursos de formação. Destes últimos destacam-se informações relevantes para o presente trabalho: há uma tendência crescente de que os alunos dos cursos de formação docente originem-se das camadas médias baixas e baixas; há uma clara feminilização da profissão de professor; os cursos de formação de professores apresentam alto grau de evasão nos anos finais, fato que parece ser comum a várias carreiras profissionais.

Alguns poucos estudos examinam a formação inicial ou continuada no marco de pressupostos filosóficos, sociológicos, antropológicos ou pedagógicos sobre o que é uma educação básica de qualidade, qual o perfil de professor que poderia assegurá-la e como deveriam ser os cursos de formação. Estes trabalhos destacam quase sempre a importância de articular teoria e prática, de incluir a investigação como elemento de formação e de criar condições para que o professor se constitua como profissional com clareza de seu papel e autonomia para assumi-lo. Neste sentido pressupõem um modelo de formação ainda não hegemônico na região latino-americana. Por esta razão, são ou descrições de experiências ou análises críticas – com ou sem referência empírica – de cursos ou programas existentes.

Um outro tipo de estudos toma como objeto a educação continuada, quase sempre nos marcos das teorias mais recentes de construção coletiva do conhecimento, de aprendizagem colaborada e de reflexão sobre a prática. São em geral análises de experiências de uma instituição, uma instância educativa ou grupo, que tomam as oficinas pedagógicas, os “*talleres de profesores*” como estratégia privilegiada.

Finalmente, identificam-se estudos que não são específicos da formação de professor, mas fazem referência ou aportam algo para sua análise a partir do exame de outros aspectos da educação: o trabalho e a identidade docentes, a implementação de inovações ou reformas, ou o exame de teorias e paradigmas pedagógicos e didáticos que trazem, como dimensão importante, a formação de seus atores. As contribuições, limitações e distorções que podem advir desse tipo de estudos já foram objeto de comentários na parte anterior deste trabalho. Quanto aos demais vale a pena deter-se em alguns pontos.

⁶ - Não serão feitas referências explícitas a esses textos. As informações completas podem ser obtidas no trabalho original da autora.

Pelo que valorizam ou pelo que criticam, pelo que identificam ou não conseguem identificar, as análises feitas sobre a formação docente – puramente conceituais ensaísticas ou referenciadas em dados primários ou secundários – contêm lições importantes. Dentre essas lições as mais relevantes são as que se referem aos fatores responsáveis pela boa qualidade na formação de professores.

- O nível de ensino no qual se situa a formação. O problema da qualidade é associado à segmentação da oferta. Por essa razão, a formação do professor em nível superior é condição necessária mas não suficiente para garantir qualidade. Em quase todos os países observam-se circuitos de formação diferenciados segundo modalidades, tipos de instituições, localização institucional isolada ou integrada à universidade e ao sistema de ensino superior que estabelecem diferenças significativas na quantidade de alunos atendidos e na qualidade da formação às quais estes têm acesso. (O anexo I oferece um bom panorama da grande diversidade de modelos institucionais que caracterizam a região).
- Articulação teoria-prática. Talvez o mais importante e unânime fator responsável pela qualidade da formação. Essa articulação é tomada como indispensável e, em geral, aponta-se sua ausência ou a desarticulação entre os domínios teóricos e práticos. Na maioria dos cursos existe uma preocupante e comprometedora separação: de um lado ênfase nos conhecimentos do universo acadêmico e teórico, privilegiando a transmissão de um grande volume de informações, normalmente desarticuladas entre si, pouco significativas e até contraditórias, com a pretensão de que no futuro desempenho da profissão o professor consiga, de acordo com as variáveis que se entrelaçam nas situações cotidianas de ensino-aprendizagem, tomar decisões adequadas e justificá-las. De outro lado uma espécie de “ativismo pedagógico” que, por não se associar a uma boa teoria, reduz a prática docente à execução de receituários.
- Valorização da prática. A prática deve ser uma fonte relevante de conteúdos da formação, mas não é esse o padrão dominante nos cursos de formação inicial. Frequentemente o contato com a prática se dá por meio de estágios pouco produtivos, quase sempre realizados no final dos cursos. Cabe ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor sozinho o que aprendeu na esfera do “saber” (relacionados às áreas e disciplinas que integram o currículo de formação) para a esfera do “saber fazer” (modos de agir frente à complexidade da prática educativa no cotidiano escolar).
- Vinculação institucional orgânica entre a formação e a realidade das escolas primárias e secundárias. As agências de formação e os formadores de professores que nelas atuam, estão, na maior parte das vezes, totalmente distanciados da realidade escolar e do cotidiano da sala de aula. São poucas as iniciativas no sentido de atualizar e transformar os formadores de professores. Perde-se a oportunidade preciosa de possibilitar que eles também construam um novo modelo de ação. Há poucas experiências que integram num mesmo universo conceitual e prático o projeto pedagógico da instituição de formação e o projeto pedagógico das escolas campo da prática.
- Articulação entre formação inicial e em serviço. Essa tradição quase inexistente na América Latina. A formação em serviço não pergunta o que e como o professor aprendeu em sua formação inicial. Esta por sua vez não considera a continuidade do processo constitutivo do docente, é oferecida como tudo o que há para aprender, *once and for all*. Por esta razão não há preocupação em desenvolver a autonomia e a capacidade de auto-gestão do processo de aprendizagem permanente no professor – aspecto que se cobrará dele em relação a seus alunos.
- O conceito de qualidade na escola primária e secundária é defasado das demandas contemporâneas e, conseqüentemente, o perfil desejado de professor. O conceito de

educação e, principalmente de qualidade da educação é ultrapassado e inadequado para atender às demandas que sobrecarregam o professor neste século pleno de incertezas. Essa defasagem teórica e pedagógica resulta na transmissão de conteúdos, posturas e valores também defasados. Por exemplo, os cursos insistem numa visão da escola como lugar de transmissão de conhecimentos e no professor como sua voz ex cátedra; os professores pensam na educação mais como ensino do que como aprendizagem, entre outros aspectos.

Mas os fatores **não mencionados ou não identificados** na maior parte das análises já produzidas na região revelam também lições interessantes.

- A desarticulação entre teoria e prática ganharia contornos mais precisos se as análises dos programas de formação atentassem para:
 - a) a necessidade de coerência entre modelo de formação e modelo de exercício. O velho preconceito contra a teoria, expresso no dito “na prática a teoria é outra”, decorre em grande parte da percepção difusa que os alunos (futuros professores) têm desse fato: a incoerência entre o modelo pelo qual eles aprendem ao longo de sua educação (como alunos da escola primária e secundária e depois nos cursos de formação) e o modelo de ensino-aprendizagem que é preconizado para ser praticado quando no exercício de ensinar. Esta incoerência pode ser observada, por exemplo, não somente no modo de abordar o conhecimento como também na metodologia adotada para construí-lo. Nos cursos de formação tradicionais, o conhecimento é trabalhado de maneira desarticulada, descontextualizada e disciplinarizada. Espera-se, entretanto, que o futuro professor tenha a competência de ajudar os alunos a construírem conhecimentos de modo articulado, contextualizado e interdisciplinar. Os programas de formação existentes adotam metodologias que enfatizam a assimilação passiva de informações. Contraditoriamente, espera-se que os professores desenvolvam práticas que estimulem o pensamento crítico, a aprendizagem ativa, o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Sendo assim, os modelos vigentes não possibilitam que os futuros professores vivenciem em seu próprio processo de aprendizagem (quando estão na condição de alunos) o que lhe sugerem como necessário e adequado para seus futuros alunos;
 - b) a necessária associação entre os conteúdos substantivos, suas respectivas didáticas, os fundamentos da educação, e o conhecimento da realidade escolar, são, em geral, tratados de modo desarticulado. Isto se agrava na medida em que a formação se circunscreve à regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional, tais como a participação no projeto educativo da escola, relação com os pais e comunidade etc. Em suma, as práticas de formação destinam-se a preparar o professor para ser um aplicador e um técnico, e não um profissional reflexivo e investigativo, com domínio teórico e preparo suficiente para analisar e tomar decisões no âmbito de sua prática com autonomia e competência;
 - c) as muitas dimensões das relações entre teoria e prática: inicialmente no tratamento dos conteúdos a serem ensinados, que não são contextualizados nem na vida em geral muito menos no ofício de professor; em seguida na relação entre objeto de conhecimento, objeto de ensino e transposição didática do objeto de ensino para contextos de aprendizagem de crianças e jovens;
 - d) a importância de usar com os cursos de professores o mesmo princípio que se apregoa para a pedagogia da escola primária e secundária, de levar em conta o ponto de partida do aluno (no caso pretendente a professor), aquilo que já aprendeu e como aprendeu, assim como os conteúdos que precisarão ser ressignificados para

ganharem sentido na vida acadêmica e profissional. Este aspecto é especialmente importante no caso do futuro professor já que sua experiência de vida – inclusive a escolar – são elementos constitutivos da representação que o futuro professor faz de si mesmo, da profissão que escolheu, seus limites, responsabilidades e contornos pessoais. A falta de clareza nesse sentido pode gerar a situação existente em alguns países: de alunos recém egressos de uma educação de má qualidade, não passarem por nenhum programa de recuperação do que não aprenderam ou aprenderam de modo errado na vida escolar anterior.

- Os estudos não conseguem identificar como problema a necessidade de sintonia entre as etapas da educação básica – primária e secundária, com os programas de formação. Dessa forma assumem que a organização da educação de base é um todo fixo e coerente, ignorando que ela se produziu pelas rupturas sociais que caracterizaram o acesso e a permanência na escola das diferentes camadas sociais (primeiramente na obstrução do próprio acesso; depois criando pontos de estrangulamentos no fluxo escolar que se refletem na “divisão” entre o professor de crianças – geralmente da maioria – e o professor de adolescentes e jovens de uma escola negada a muitos e acessível a uma minoria, fato ainda marcante em muitos países).
- A falta de consideração da natureza histórica das etapas de escolaridade leva a não consideração também da marcante distância entre os currículos de formação dos professores polivalentes (que atuarão na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino elementar) e dos professores especialistas (que se responsabilizarão pelo ensino pós-primário na secundária intermediária, e na secundária superior ou média). As distorções que essa divisão ocasiona, por sua vez, não são objeto de análise dos estudos. De um lado, considera-se que a necessidade de formação profissional é tanto menor quanto menores forem os alunos, indo em sentido contrário ao de outros estudos de forte base empírica que mostram a complexidade e significativa responsabilidade da educação infantil e nos primeiros anos de vida escolar.⁷
- Conseqüentemente não se avalia o potencial integrador ou desintegrador que o lugar institucional da formação em nível superior pode ter na determinação da qualidade dos sistemas de ensino. Desde logo desconsidera-se que a divisão disciplinarista, hierarquizada e por níveis é parte da própria estrutura do ensino superior, sobretudo no modelo de universidade que predomina na região, departamentalizada e definida como somatória de muitas autonomias. Assim, os estudos falham em apreender que, de um modo geral, por causa da estrutura mesma do ensino superior, principalmente o universitário, dispensa-se o futuro professor de educação infantil e anos iniciais da escola primária, de estudos científicos, lingüísticos, culturais e artísticos, separados que estão estes estudos nas diferentes departamentalizações universitárias autônomas. Por outro lado, no caso dos professores especialistas, também não apreendem que a desvalorização da formação pedagógica, tida como menos importante do que os conhecimentos de sua área de especialidade, são reveladoras de uma concepção escolar disciplinarista, cativa da visão

⁷ - Apesar do crescente reconhecimento da importância da formação dos docentes para atuarem com os alunos mais novos, de um modo geral essa visão ainda impera na maior parte dos programas de formação vigentes nos países ocidentais. Todavia, os países que valorizam a formação daqueles que trabalham com a educação infantil, como a Itália e a Suécia, demonstram um desempenho bastante superior deste nível de ensino. (Pascal; Bertram; Heaslip, 1994)

propedêutica, destinada ao acúmulo de informações mais que à construção de sentidos que possam orientar a vida real e imediata dos alunos⁸.

- Finalmente, ainda que insistam na necessidade de articular a formação inicial com a formação em serviço, poucos estudos dão atenção específica aos programas de iniciação, estágio, residência ou transição da primeira para a segunda e quase nenhum preocupa-se em analisar a experiência de outros países em programas de certificação de competências e acreditação de cursos, sendo notáveis neste caso as exceções constituídas pelos trabalhos de Braslavsky (1999) e Abarca (1999).

Em relação mais especificamente à formação em serviço, os estudos de formação docente valorizam e, por conseqüência, consideram determinantes os seguintes elementos:

- existência de tempos e espaços institucionais que garantam uma permanente reflexão da prática do professor, revelando a teoria que esta por detrás de sua ação e o seu processo de construção de conhecimentos, abordando ainda de forma crítica, as relações e contribuições da teoria à prática pedagógica e vice e versa (Rego, 1998);
- um sistema orgânico de formação permanente que supere o caráter pontual, assistemático e de curta duração que caracterizam a ações de educação continuada da região;
- modelos de educação em serviço que resultem de maior protagonismo dos docentes na definição dos conteúdos e estratégias dessa formação, evitando a logística do multiplicador, ou em outras palavras, necessidade de participação dos professores no desenho das políticas educativas em geral e dos programas de formação continuada em particular;
- aderência à realidade do professor, no caso sua prática, a situação real enfrentada em seu dia a dia e a incorporação dos mecanismos e circuitos do saber docente, do modo concreto como dele se apropriam os professores em culturas escolares diversas, seja para legitimá-los seja para superá-los ou ressignificá-los;
- a necessidade de construir modelos, instrumentos de avaliação para determinar a eficácia das ações desenvolvidas associadas a mecanismos institucionais de sustentabilidade dos programas, para evitar ou atenuar as descontinuidades que a troca do governo de turno imprime à formação continuada;
- a construção de mecanismos de incentivo para a participação dos docentes que avancem além da pontuação e oferta de certificados para progressão na carreira, que não têm a força necessária para estimular o compromisso pessoal e institucional com o desenvolvimento profissional permanente e a autonomia em sua gestão.

No que se refere à educação continuada, ainda que muitos estudos relatem experiências exitosas com oficinas ou “*talleres*” de professores, poucos se detêm na análise da própria escola primária ou secundária como espaço de formação e as inúmeras facetas, positivas ou negativas que esse espaço apresenta. Por esta razão, em que pesem os “*talleres*”, poucos dizem respeito à formação em serviço de equipes escolares integradas, multidisciplinares e multi funcionais, modelo já mencionado em estudos anteriores⁹. Na verdade parece que a escola enquanto instituição, o exercício da autonomia da equipe docente e as

⁸ Nenhum dos estudos mencionados por Messina ou consultados diretamente estabelece relação entre a divisão da formação docente e os anos da escolaridade básica nos quais incide com maior intensidade a repetência e o insucesso da aprendizagem, que pelo menos no Brasil, coincidem com os anos de início (alfabetização) e de mudança do professor polivalente para uma equipe de professores especialistas (quintas séries).

⁹ - Ver, por exemplo, Mello e Neubauer (1992), Ezpeleta (1986), Rockwell & Mercado (1986)

necessidades que devem ser geradas no bojo do projeto pedagógico da unidade não se fazem presentes com o destaque que mereceriam.

Ao não conceitualizar a escola como unidade de formação, deslocando a ênfase para as oficinas, os estudos deixam sem resposta uma pergunta banal: como garantir espaços de participação aos professores em exercício senão usando para isso a estrutura mesma dos sistemas de ensino primário e secundário? Ou seja, onde se constituem instâncias legítimas de participação senão nas escolas ou nos grêmios e associações de docentes? E qual delas é mais facilitadora da reflexão sobre a própria prática que seria a base da contribuição dos professores aos desenhos dos programas de formação em serviço?

A construção de um novo paradigma de formação docente

O conjunto das informações advindas do campo teórico (das produções no âmbito da América Latina e de estudos internacionais) e das experiências práticas em curso em muitos países nos permitem afirmar não só que é urgente transformar a formação dos docentes como que já existe um arsenal teórico e prático senão suficiente pelo menos adequado para desencadear processos de transformação. Obviamente esses conhecimentos terão que ser continuamente reconceitualizados na dinâmica de sua implementação. Em outras palavras: já temos hipóteses plausíveis sobre a direção das transformações que poderiam orientar novas políticas de formação docente na região.

- Em primeiro lugar é preciso que essa política exista. Para isso deve haver alguma clareza, ainda que transitória e passível de mudança, quanto ao papel da escola no mundo contemporâneo e quanto ao papel do professor. Com esse ponto de partida a política de formação docente deveria ser nacional e fornecer referenciais e diretrizes orientadoras das estratégias voltadas ao desenvolvimento profissional dos professores;
- As instituições formadoras, em qualquer nível ou arranjo institucional, precisam passar por mudanças no seu interior. Objetivo dessas transformações deve ser o de garantir a todos os futuros docentes (que atuarão na educação infantil, na escola elementar ou no ensino médio) formação integrada e de alta qualidade, quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no plano da articulação teórico-prática. As mudanças devem também visar maior coerência entre as metodologias adotadas ao longo dos cursos de formação e as práticas pedagógicas que serão exigidas no futuro exercício profissional docente.
- Uma política de formação precisa contemplar os diferentes componentes necessários à qualidade dos cursos e programas: a formação de formadores, os modelos de incentivos que subsidiem financeiramente a demanda e não apenas a oferta de cursos diversificados e um sistema de certificação e acreditação, capaz de identificar as instituições habilitadas a receber apoio técnico.
- O divórcio entre currículos de formação e a realidade existente ou desejada da escola primária e básica constitui um dos “nós” a serem desatados e é geradora de conflitos entre as instâncias de gestão dos sistemas educativos e as instituições de formação. A política de formação docente deve estar atenta a essas zonas de tensão e eleger negociadores legítimos que possam abrir caminhos para conciliar as demandas sociais e os vários graus de autonomia acadêmica envolvidos em cada modelo ou arranjo institucional.
- Modelos e estratégias inovadoras, que busquem superar a atual dicotomia entre a formação do professor polivalente e a dos especialistas, devem ser incentivados, sendo

dignos de observação e acompanhamento os planos curriculares que prevêm o equilíbrio entre o conhecimento dos diferentes objetos de conhecimento, de componentes específicos (que garantam por, exemplo, a formação para atuar na educação infantil, nas series iniciais do ensino básico ou no secundário) e uma base comum de formação para todos os professores.

- Os paradigmas de formação que promovam a preparação de professores capazes de refletir sobre sua prática, assumir a responsabilidade pelos resultados do desempenho escolar de seus alunos e pelo seu próprio desenvolvimento profissional, devem ser favorecidos pela vida acadêmica e pelas instâncias de gestão educacional. Para que o professor possa auto-gerenciar o seu desenvolvimento e participar como protagonista na implementação de políticas educativas, os programas de formação devem não somente oferecer sólida formação teórica, como também estimular uma atitude simultaneamente crítica, atuante, inovadora e investigativa em relação à atividade educativa.
- Mais do que as tradicionais modalidades de formação em serviço (seminários, palestras, cursos e oficinas), é preciso que se privilegiem ações que propiciem reflexões coletivas no contexto escolar onde os professores atuam. Nessa ótica a escola passa a ser entendida não somente como um lugar onde o professor ensina, mas também um lugar onde ele aprende. As ações voltadas para professores individualmente precisam ser substituídas por ações que envolvam a equipe pedagógica da escola como um todo.¹⁰
- Estudos mostram que as relações pedagógicas vivenciadas ao longo de toda a formação do professor (como aluno da escola básica, da Universidade e dos cursos profissionalizantes) exercem grande influência no desempenho docente. Nos diferentes contextos de formação, os sujeitos constroem não somente conhecimentos acerca de diferentes objetos, como também representações, conceitos e valores sobre o papel da escola, do professor e da relação ensino e aprendizagem. Essas imagens e experiências prévias se estendem ao exercício da profissão, pois se convertem em referência para a atuação do professor. Durante o exercício de sua profissão o professor vai adquirindo novas competências sobre seu ofício, provenientes da própria prática e cultura escolar em que está imerso. Sendo assim, a formação deve ser entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, que tem início antes de seu ingresso nos cursos de preparação para o Magistério e prossegue durante o exercício de sua prática profissional. Por essa razão os conhecimentos e representações que o professor construiu ao longo de sua formação devem ser tomados como ponto de partida nos programas de formação inicial e ou continuada.¹¹

¹⁰ - Há uma tendência atual em reconhecer que essa modalidade de formação (chamada por alguns autores, de formação do tipo clínico ou interativa-reflexiva) é a que mais tem contribuído para a formação de um profissional reflexivo e investigativo e, principalmente, um profissional comprometido com a administração permanente de sua própria formação. (Alarcão, 2001 a; Canário, 1998; Chartier, 2000; Geraldi, 1988; Nóvoa e Popkowitz, 1992; Perrenoud, 1999; Pimenta & Ghedin, 2002)

¹¹ - O interesse sobre essa temática tem gerado trabalhos muito instigantes que procuram compreender, por meio da abordagem autobiográfica, os valores e as representações do professor construídas ao longo de sua história educacional. Os estudos de Bueno (1996) dá uma boa noção das pesquisas que tem sido feitas nessa linha. Em Dominicé (1990), Josso (1999), Nóvoa e Finger (1998) e Bueno, Catani, Souza & Souza (1998) é possível encontrar análises da utilização do método biográfico em programas de formação contínua.

- A articulação da formação inicial e continuada depende de programas que assegurem a incorporação dos novos professores ao exercício profissional da maneira mais racional, orientada e tranqüila possível, o que põe em destaques as iniciativas de tutoria, estágios de residência, entre outras.
- Os cursos de formação docente inicial ou continuada devem ser cobrados quanto à articulação de seu projeto pedagógico com o projeto pedagógico da(s) escola(s) na qual se realiza a prática do futuro professor. E um nível mais amplo os cursos deverão revelar sua preocupação com a realidade da educação básica, independentemente de terem ou não uma posição crítica das políticas que as direcionam. Neste sentido são bem-vindas as experiências que possibilitem que profissionais das escolas campo de prática participem de processos de avaliação dos cursos de formação e do perfil de seus egressos.
- É mais urgente incorporar a tecnologia da informação nos currículos de formação docente do que nos currículos da educação primária e secundária. As novas tecnologias devem ser usadas para apoiar a aprendizagem do professor, possibilitando que ele avalie com base na sua própria aprendizagem, a riqueza que as tecnologias da informação podem aportar ao ensino.
- Finalmente é preciso que se aproveite a experiência ou a lição aprendida com a produção de materiais didáticos para ajudar a ensinar na escola primária ou secundária (livros, programas, material visual, entre outros), para iniciar uma política séria de incentivo à produção de materiais para o professor aprender: recursos de multi mídia, que utilizem não só material bibliográfico como vídeos, televisão em circuito aberto ou fechado, *soft wares* preparados para o professor aprender e, principalmente, roteiros e seqüências didáticas que facilitem a exploração dos recursos disponíveis na rede mundial de computadores.

Onde estarão os pontos de tensão na definição de políticas de formação docente

Além de vontade política e determinação, o êxito na concretização das transformações necessárias no âmbito da América Latina e Caribe dependerá também da clareza e do exame aprofundado acerca de alguns pontos nevrálgicos e ainda mal equacionados no debate atual, conforme trataremos a seguir.

O papel do poder público

A educação escolar é uma política pública, destinada à constituição da cidadania. Desse ponto de vista, o professor deve ser entendido como um profissional que exerce uma função de interesse público, atue ele no ensino público ou no privado, forme-se ele nas grandes universidades estatais ou em pequenos programas de organizações não governamentais. Isso não implica que o Estado seja o provedor direto dos cursos ou programas de formação, ao contrário, é desejável que existam muitas alternativas diferenciadas. Implica, no entanto, no exercício pelo poder público, do controle da qualidade da formação do professor.

Por essa razão, há cada vez mais consenso acerca da necessidade da definição de uma política específica de âmbito nacional de formação docente, que deve ser liderada pelo poder público, mas contar com a contribuição dos diferentes segmentos interessados (universidades e outras agências de formação, associações profissionais, organismos normativos, instituições educacionais, organizações não governamentais que atuam na

educação, provedores de insumos didático-pedagógico para ensinar e para aprender, entre outros).

Tomando como referência as competências a serem constituídas na educação básica, esta política deve estabelecer diretrizes e referenciais capazes de dar parâmetros sobre o perfil desejável para o professor, o currículo e a organização política-institucional dos cursos de formação. Deve também definir critérios claros para o sistema de autorização, avaliação e credenciamento dos cursos, de seus egressos e dos professores já em exercício (certificação de competências). A razão principal para legitimar a existência desta política assenta-se no princípio de que a tutela sobre a formação de professores é considerada um elemento constitutivo da tutela sobre a natureza e a qualidade da educação, oferecida à população. Em outras palavras, entende-se que, diferentemente de outros cursos de formação, os cursos de preparação docente tem um papel estratégico para todo o sistema educacional de um país.

Os países que comungam desse princípio já instituíram uma política específica de formação de professores (com mecanismos que permitem controlar a qualidade dos cursos oferecidos e de seus egressos), para além da política geral do ensino superior, como os Estados Unidos e boa parte dos países europeus. Nessas regiões já vem sendo possível estabelecer critérios de financiamento, padrões de qualidade e mecanismos de avaliação e acompanhamento dos cursos de formação e de seus egressos. Desse modo, além da autorização e reconhecimentos prévios, os resultados dos cursos de formação docente já podem ser aferidos, independentemente da instituição onde esta formação foi conseguida.

Além de protagonizar o controle de qualidade dos cursos de formação, o poder público tem um importante papel no estímulo e fomento de estudos e pesquisas sobre a temática da formação docente. A experiência de alguns países mostra que este é, cada vez mais, fator essencial para a melhoria da profissionalização dos professores e do ensino de um modo geral.

Apesar do crescente interesse que a questão da formação provoca, este ainda é, no âmbito da América Latina e Caribe, um tema pouco investigado. Além da inexistência de diagnósticos mais precisos acerca do professor e de suas necessidades, há uma série de lacunas e interrogações que precisam ser respondidas, como, por exemplo, é preciso dar repostas mais seguras sobre como se organiza as situações de aprendizagem dos professores para que esses construam conhecimentos, assim como é preciso compreender de modo mais aprofundado a relação entre aquilo que o professor sabe ou deve saber (em termos do domínio do conhecimentos) e aquilo que precisa ser aprendido pelos alunos (e, portanto, o conteúdo que deve ser ensinado por parte do professor).

Deve ser preocupação dos Ministérios da Educação, das agências de fomento, das instituições de formação dos docentes, das Universidades, dos sindicatos e da sociedade de um modo geral: (a) a criação de estratégias e mecanismos que estimulem a qualidade principalmente pelo subsídio financeiro e a assistência técnica às instituições públicas ou privadas credenciadas, que possam receber alunos beneficiados por crédito educativo ou qualquer outro mecanismo de subsídio financeiro à demanda; (b) na área da pesquisa os mecanismos de incentivo a linhas de investigação sobre o tema, privilegiando a investigação-ação como método e o ensino como objeto de construção do conhecimento, sobretudo o ensino de objetos diferentes do conhecimento como é o caso das ciências exatas, das ciências humanas e das linguagens; (c) na área de formação de formadores o apoio a programas de estudos pós-graduados em centros de investigação que satisfazem esses critérios e a programas de estudos no exterior.

O *locus* de formação: mudar de instituição ou mudar as instituições?

Em boa parte do mundo vem se consolidando a idéia de que a educação superior deve ser requisito para formar os professores. Hoje restam alguns poucos países, como o Haiti, Honduras, Colômbia, e parte do Brasil, que têm formação de professores em um nível médio. A tendência em praticamente todos os países ocidentais tem sido a de eliminar as Escolas Normais de nível médio (*locus* tradicional de formação) e elevar o nível de formação dos professores à graduação universitária. A hipótese subjacente e que justifica esta necessidade é a de que as demandas educacionais são muito complexas para serem enfrentadas por profissionais com uma qualificação deficitária.

No momento atual existe também uma crescente concordância a respeito da necessidade não somente de elevar o teor acadêmico dos cursos de preparação como também de integrar a formação teórico-científica e a formação para a prática docente. É consensual o reconhecimento da premência em oferecer uma formação sólida, que integre organicamente as disciplinas dos campos de ciências pedagógicas e sociais, as matérias de conteúdo e didáticas especiais, bem como as temáticas relativas à realidade escolar. Nesse sentido as agências de formação estão sendo desafiadas a buscar maior articulação com os sistemas de ensino, sob responsabilidade do poder público. Todavia, a análise das diferentes iniciativas reformistas até hoje empreendidas nos diferentes países, deixa transparecer que ainda não se sabe como alcançar este objetivo.

As experiências desenvolvidas até agora em diferentes partes do mundo mostram claramente que a melhoria da qualidade da formação não depende simplesmente de sua transferência para a universidade. A pergunta que está colocada hoje para muitos países é se a universidade consegue dar conta desta tarefa e mesmo se este é o seu papel. Esta questão está inserida num debate mais amplo, que vem se estabelecendo ao longo de muito tempo, que discute a forma institucional mais adequada para a realização da formação dos professores: se em institutos especializados, escolas superiores ou universidades. Este é um tema que sempre gerou e ainda gera muita incerteza, polêmica e controvérsia. O exame dos modelos europeus adotados ao longo da história exemplificam a grande dificuldade de equacionar a questão.

Existem debates históricos a este respeito que, em algumas ocasiões têm levado a posições irreductíveis e antagônicas. Mas há argumentos que devem ser considerados em ambos os lados.

Num extremo há aqueles que defendem a idéia de que à universidade que se dedica ao ensino e à pesquisa não cabe tal encargo e que a formação de professores, entendida como um elemento vital para todo sistema público, tem que ser realizada em instituições especializadas de nível superior, sintonizadas com as demandas da realidade escolar e educacional. Argumentam que a formação acadêmica, apesar de extremamente relevante, não é suficiente para a formação profissional. Para eles, os cursos de formação devem se alimentar das informações provenientes das pesquisas realizadas nas universidades, porém devem se dar num *locus* com vocação para a preparação dos professores. Além do desconhecimento e despreparo para lidar com as questões da prática, apontam a negligência das grandes instituições universitárias para com a formação do professor em benefício da formação do acadêmico pesquisado. Acreditam que é preciso criar novas modalidades de formação, que representem alternativas de formação em nível superior, mas não restrita a universidade.

Num outro extremo há aqueles que defendem a participação ativa até mesmo exclusiva da Universidade no processo de formação de professores. Argumentam que esta instituição, por sua própria natureza, explicitada em seus objetivos e funções, tem um papel de

destaque a desempenhar nas respostas às demandas educacionais colocadas pela sociedade. Para eles a Universidade tem o compromisso de elaborar uma proposta efetiva para a formação do professor para a escola básica, de maneira a atender as novas exigências colocadas pela sociedade atual. Os que defendem esta posição, advogam que os conhecimentos decorrentes de uma sólida formação acadêmica e o espírito crítico desenvolvido no âmbito universitário, são suficientes para preparar o professor para enfrentar os diferentes desafios do cotidiano pedagógico. Esses fazem severas críticas aos modelos de formação isolados da universidade. Chamam a atenção para o risco destas instituições oferecerem uma formação precária, superficial e desatualizada em termos das descobertas científicas mais recentes e da fundamentação teórica de um modo geral.

Há ainda os que defendem a participação da Universidade, mas reconhecem que ela não é capaz de dar conta sozinha de toda a formação, especialmente no que se refere à dimensão prática. Acreditam que, se a Universidade estiver seriamente empenhada na tarefa de formar bons profissionais, ela pode, em parceria com outras instituições e com as escolas do sistema de ensino, prestar um grande serviço à construção da democracia e da modernidade no mundo atual. Postulam que, quando a formação está totalmente fora da universidade, sob a responsabilidade das ações governamentais, ela pode ficar muito mais vulnerável as discontinuidades administrativas. Argumentam ainda que se as universidades conseguirem se aproximar e se articular com o sistema público, elas podem contribuir para a necessária vinculação entre os aspectos teóricos e práticos já que as salas de aula e escolas podem funcionar como um laboratório para a realização de pesquisas e novos aprendizados, trazendo descobertas e conhecimentos, fecundos para alimentar a atuação prática e o campo das investigações. Esta tem sido a tendência de muitos países europeus, que reconhecendo as limitações da universidade para lidar com a dimensão da prática profissional, tem adotado uma solução mista: parte da formação é feita na universidade ou em instituições equivalentes e parte nos sistemas de ensino. É o caso, por exemplo da França, Portugal, Alemanha e Inglaterra.

O exame das diferentes experiências em curso mostra com clareza que não se trata da mera substituição das universidades por institutos ou vice versa, ou se devemos valorizar mais as universidades do que as instituições não-universitárias de formação docente. O *locus* da formação não tem garantido por si só melhorias significativas na formação docente. As soluções adotadas hoje (fazer a formação fora da universidade, fazer somente na universidade ou adotar um modelo misto) têm aspectos positivos e negativos. Cada vez parece mais imperioso que se modifique os esquemas básicos dessa formação. Com isto queremos dizer que não adianta mudar o *locus* de formação se a concepção dessa formação não se reformular. Afinal, qual deve ser o preparo do professor? É para esta questão que precisamos primeiramente ter respostas.

Diante da complexidade que a temática da formação de docentes encerra parece que a polêmica a respeito de a formação estar ou não na universidade ou em centros de formação especializados deve ser resolvida tomando como critério: a necessidade de modelos plurais, que contemplem a diversidade dentro dos países e entre países.

No conjunto de países, essa pluralidade de agências formativas já está instalada. Algumas delas, independentemente de serem universidades ou não, parece que estão conseguindo ser melhores sucedidas do que outras. Isso indica que a questão não se reduz à formação universitária ou não universitária, mas conseguir oferecer uma formação de boa qualidade.

O ponto de partida das decisões sobre o lugar institucional da formação docente deve ser o perfil de formação desejado para o professor. A partir dele, e de acordo com as condições presentes em cada contexto nacional a conclusão de bom senso é de que os

arranjos institucionais mais adequados para a formação docente serão aqueles que derem conta de construir esse perfil para o maior número possível de futuros professores, com custos factíveis para os mecanismos de financiamento.

A reformulação dos modelos de formação face às demandas contemporâneas

As novas exigências da sociedade e da realidade escolar contemporânea trazem importantes desafios à formação docente. Para dar conta dessas demandas é preciso construir um novo paradigma curricular e metodológico. Nesta nova perspectiva os conteúdos dos cursos de formação deixam de ter importância em si mesmos e passam a ser entendidos como meios para produzir aprendizagens e constituir competências nos professores. Essas competências por sua vez, devem estar em sintonia com as competências que se espera desenvolver nos alunos da educação básica.

Um outro aspecto que precisa ser considerado nos programas de formação diz respeito ao conjunto de representações e conhecimentos que o professor construiu ao longo de sua experiência, antes mesmo de ingressar num curso profissionalizante. A formação do educador é uma síntese complexa de múltiplos elementos, resultantes de um longo ciclo formativo que abrange a experiência do docente como aluno (formação escolar básica), como aluno-mestre (formação escolar específica -profissionalizante), como estagiário (nas práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos de atividade profissional) e como titular (formação continuada).

A identificação destas características têm duas implicações práticas. Por um lado nos leva a admitir que os programas de formação, para serem eficientes, precisam tomar como ponto de partida os conhecimentos, repertórios, valores e representações que o professor construiu ao longo de sua experiência individual e coletiva. Este conjunto de saberes tem que ser objeto de permanente reflexão, já que eles influenciam significativamente o modo do professor atuar e entender os processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado nos obriga a reconhecer que quaisquer programas de formação inicial que visem a transformação das práticas tradicionais devem buscar coerência entre as metodologias adotadas e aquelas que são esperadas que os professores adotem no futuro desempenho de seu ofício (homologia de processos ou simetria invertida). Ou seja, os contextos de formação inicial devem ser presididos pelos mesmos princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que orientam as reformas da educação básica (Mello, 2000)

Esta lógica deve orientar também a formação em serviço: é preciso encontrar meios de assegurar coerência entre os princípios didáticos adotados nos programas de formação e os princípios que devem estar presentes na prática profissional dos professores.

Outro grande desafio a ser enfrentado na reformulação dos programas de formação se refere à necessidade de equilibrar a formação teórica e a prática. Este é um ponto nevrálgico e ainda mal resolvido nos sistemas adotados nos diferentes países. Os modelos tradicionais de formação, baseados na racionalidade técnica, não preparam os professores para as exigências do mundo contemporâneo, já que circunscrevem a prática docente ao exercício técnico de saberes. Como em qualquer profissão, os saberes teóricos estabelecidos pela pesquisa são necessários mas não suficientes já que grande parte dos problemas enfrentados por um profissional em exercício são imprevisíveis e singulares. Sendo assim a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos futuros profissionais os meios de um pensamento autônomo, que o instrumentalize para as tomadas de decisão nas inúmeras situações problemáticas que enfrentará na sua prática.

Deve-se, portanto, atribuir um novo status à dimensão prática do trabalho, à reflexão e ao conhecimento na ação. Nessa ótica a reflexão sobre a prática deve ser entendida como a categoria essencial da formação docente: condição vital para preparar de modo mais adequado

os futuros professores no âmbito da formação inicial e para transformar ou aperfeiçoar a prática pedagógica dos professores já em exercício, no âmbito da formação continuada. Obviamente não se trata de menosprezar a importância dos conhecimentos teóricos, baseados na racionalidade científica, mas sim de desenvolver formações que articulem de modo orgânico e equilibrado as dimensões da teoria e da prática reflexiva.

A dimensão prática nos desenhos curriculares precisa contemplar não apenas a relação entre teoria e prática no interior de cada área de estudos, mas também a relação entre elas e os estudos pedagógicos e didáticos, desde o início da formação. No plano da formação inicial é preciso ainda desenhar estratégias de estágio, residência, indução ou “clínica” (estas terminologias variam conforme a nacionalidade) que possam dar conta de colocar a prática permanentemente presente nos planos de estudos de todas as áreas do currículo de formação.

Finalmente, é importante ressaltar que os currículos de formação inicial devem se pautar também numa visão de longo prazo, que se antecipe às demandas que virão, já que nesta modalidade, se prepara profissionais para atuar no futuro. As análises sobre o perfil ideal não podem ignorar as mudanças vertiginosas pelas quais passa a sociedade e o mundo profissional no contexto contemporâneo. É crucial que se discuta o perfil desejável para o professor do futuro, em função não apenas das novas demandas e das que estão por vir como também da debilidade já revelada no modelo de escola que ainda tem hegemonia (Braslavsky, 1999).

A superação da tradicional separação entre a formação do polivalente e o especialista

As divisões internas do processo de formação, em especial a inicial, precisa obedecer a uma lógica que desconstrua aquela que presidiu seu aparecimento. A constituição dos diferentes modelos de formação do professor generalista e do especialista confunde-se com a história da estruturação do sistema formal de ensino. Como veremos a seguir, as deficiências dos programas atuais de formação de professores refletem com clareza as marcas desta trajetória.

Em boa parte dos países europeus, desde a criação do sistema público de ensino e até os anos do pós-guerra, os professores se dividiam em duas ordens hierárquicas: uma voltada ao ensino primário de massa e outra ao ensino secundário, acessível apenas a uma parcela da população, pois visava uma formação acadêmica que conduzisse ao Ensino Superior e às profissões de maior prestígio social. Apesar da coexistência, cada uma dessas ordens sempre teve identidades profissionais e imagens públicas muito bem definidas, com diferentes lugares de formação, perfis profissionais, sistemas de ingresso e progressão na carreira e organizações sindicais próprias¹². Coerente com esta hierarquização, os cursos de formação dos professores do ensino primário enfatizavam os aspectos didáticos e metodológicos. Em contrapartida, a preparação dos docentes do ensino secundário obedecia uma outra lógica, já que se destinava alunos de uma outra origem social. Nesta perspectiva, além da preocupação em fornecer uma cultura erudita, a ênfase recaía na especialização dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento.¹³

¹²- Isto explica, em parte, as razões históricas da estratificação interna da profissão, como por exemplo, o pouco status do professor de crianças pequenas, traduzido num princípio ainda bastante presente no cenário contemporâneo: quanto menor a criança a se educar, menos exigente é o padrão de sua formação prévia, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador. Justifica também o fato do magistério ser uma profissão eminentemente feminina. Em função dos salários mais baixos e das concepções tradicionais sobre o papel da mulher na sociedade, o percentual do contingente feminino é tão mais alto quanto mais se baixa a faixa-etária do alunado. Segundo dados da UNESCO (1998, p.114) em 1995, esses percentuais, para o conjunto de países era de 94% no nível pré-escolar, 58% no primário e 47% no secundário.

¹³- A formação de professores em nível superior, se é um indicador de melhoria qualitativa também pode significar a submissão dessa formação aos desencontros e crises que têm acometido a educação superior como um todo.

A diferença entre as duas ordens –a do professor generalista e a do especialista, começa a se diluir em alguns países europeus somente a partir do período pós-guerra, com o aumento da taxa de cobertura dos cursos posteriores ao primário. Nesta fase começa a haver uma diversificação de trajetórias escolares, algumas conduzindo a cursos profissionalizantes de nível secundário e outras ao secundário acadêmico com direito de acesso ao nível superior. A organização que historicamente assumiu as escolas européias (e por decorrência, boa parte dos modelos formativos dos professores) guarda bastante semelhança com os processos vividos mais recentemente em outros países ocidentais, notadamente no contexto latino americano. As mudanças sociais e econômicas ocorridas nestes países também vem provocando transformações importantes nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, no mercado de trabalho e no perfil dos professores. Nesses diferentes contextos, a democratização do ensino traz novas perspectivas para o desenho dos programas de formação inicial dos docentes: a escolarização obrigatória se estende, a pressão da demanda transfere-se para outros níveis de ensino (primeiramente para o médio e depois para a entrada na universidade), a população escolar cresce e, e, em decorrência, o mercado de trabalho para os professores amplia-se consideravelmente. Nesses países há uma massificação da profissão, que contribui para a colocar em xeque as ordens hierárquicas estabelecidas.

Esta breve análise evidencia que os problemas relacionados à formação inicial vigente tem uma longa história marcada por rupturas, distanciamentos e desarticulações. A reformulação destes modelos, por sua vez, depende não somente da compreensão desta trajetória como também do questionamento de algumas dessas heranças. Primeiramente é importante destacar que a divisão entre professores polivalente e especialista por disciplina precisa ser submetida à outra lógica: a lógica conformada pelas necessidades das diferentes faixas etárias atendidas na escola básica e as características epistemológicas e psicológicas dos processos de aprendizagem das diferentes áreas do saber. As perguntas a responder estão postas: Qual a razão de se postular a exigência de formação diferente para os docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e a de nível superior para os que lecionam nas séries finais deste nível ou no ensino médio se em termos de desafios e complexidade os níveis se equivalem? Sabemos que a formação do professor polivalente, mesmo quando realizada em nível superior, continuou enfatizando quase exclusivamente aspectos pedagógicos. Qual é a vantagem da segmentação tradicional já que ela imprime aos professores generalistas uma identidade debilitada em termos de conteúdo, e aos professores especialistas uma identidade absolutamente precária em termos pedagógicos? Na prática pedagógica o domínio de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos não é tão importante quanto a competência para ensinar esses conteúdos as crianças e jovens? Os argumentos supostamente pedagógicos adotados para justificar esta diferença não são suficientemente convincentes. Em contrapartida, a análise histórica dessas diferentes modalidades de formação docente evidenciam que a divisão foi em grande parte motivada pelas configurações que a escola foi assumindo ao longo do tempo.

Assim, vale observar que existiram dois modelos distintos de formação superior de professores: os institutos superiores de educação, em alguns países denominados institutos de formação docente, e as licenciaturas especializadas em disciplinas nas instituições superiores nem sempre voltadas, na sua origem, para a formação docente. Em geral, quando a formação do professor se fazia em instituições próprias, de caráter profissional, também outras profissões de nível superior tinham suas próprias instituições, nem sempre integradas à Universidade, como é o caso, em alguns países, da Administração, das Artes entre outras modalidades. Estar ou não na estrutura nem sempre foi uma opção institucional privativa dos cursos de magistério.

De qualquer forma, no panorama do ensino superior em geral e, particularmente universitário, a formação de professores especialistas constituiu desde o início, uma alternativa de segunda categoria ante os demais cursos superiores. No ensino universitário, salvo raras exceções, sempre se enfatizou a formação do acadêmico ou bacharel, com o propósito de que o aluno pudesse vir a ser ou um pesquisador na área ou, em alguns casos, um profissional liberal. (Fétizon, 1978)

Responder a essas indagações é hoje mais necessário do que nunca com a perspectiva de uma educação básica universalizada para todos. É preciso, portanto, pensar em reformulações radicais que possibilite a consolidação da formação do professor da educação básica como um todo, equilibrada em termos de saber específico e pedagógico. Em outras palavras, é preciso garantir a todos os docentes a aquisição de sólidos conhecimentos nas áreas substantivas, a constituição de competências para ensinar esses conteúdos aos alunos, ou seja, a transposição didática desses conteúdos assim como preparação adequada para a atuação com alunos em diferentes níveis.

Em resumo, o exame da literatura hoje disponível e da realidade da região, possibilita concluir que na definição de políticas de formação docente, dentre outros, estes aspectos discutidos devem merecer a atenção de gestores e formadores:

- A definição do papel do poder público
- O lugar ou os lugares institucionais da formação
- A sintonia dos cursos com as demandas da educação contemporânea
- A articulação entre formação do polivalente e formação do especialista

Como contribuição para a reflexão que este trabalho venha a produzir, o Anexo II apresenta a experiência de alguns países de fora da região da América Latina e Caribe, destacando, em cada caso, a solução que foi adotada para esses quatro aspectos, e oferecendo informações pertinentes sobre o contexto institucional e político das mesmas.

Os avanços e problemas referentes à estrutura e à organização docente adotado em cada país refletirão, sempre, as marcas dos contextos histórico, político, cultural e educacional no qual se inserem. Sendo assim, ainda que extremamente profícuas, as aproximações e comparações entre sistemas adotados em diversos países deve contar também com uma boa dose de cautela, já que as experiências não podem ser simplesmente transplantadas de uma realidade para outra. As práticas inovadoras, para serem efetivamente incorporadas, precisarão sempre ser reconfiguradas no plano local. Trata-se, portanto, de um processo de apropriação e não de mera reprodução. (Canário, 1999).

O respeito a esses limites não impede, entretanto, que se reconheça que, apesar das enormes diferenças sócio-econômicas, há efetivamente uma série de traços e dificuldades que são recorrentes nos diversos modelos de formação docente tratados, sejam eles de países considerados mais avançados ou não. Isto confirma nossa hipótese de que a compreensão do modo como diferentes países tem enfrentado a complexa tarefa de formar seus docentes, pode gerar idéias fecundas e indicar caminhos promissores.

Se observarmos com atenção as características dos modelos de formação adotados nas diferentes regiões, provavelmente constataremos que não existe um que cumpra com todas as condições de êxito. Algumas experiências em curso são mais promissoras; outras, mais maduras. Todavia, a partir delas se podem extrair lições para o aperfeiçoamento e consolidação das políticas inovadoras neste setor.

Conclusões

O presente trabalho examinou uma série de temas e um leque de alternativas pedagógicas e gerencias que podem tornar as políticas de formação docente melhores sucedidas. O sucesso, em cada caso, dependerá da adequação entre as práticas adotadas e as condições e recursos disponíveis nos vários países da América Latina e Caribe.

O sucesso dependerá também da clareza acerca de alguns pontos nevrálgicos e ainda mal equacionados nas iniciativas já implementadas e nos estudos e debates sobre o tema. Por essa razão, procurou-se trazer novas abordagens às análises sobre a formação de professores, deslocando-a de uma perspectiva excessivamente diagnóstica e crítica (basicamente centrada nos sintomas e não nas causas), para uma perspectiva capaz de dar respostas a algumas questões que se colocam no debate contemporâneo, que ajuda a explicar as falhas e êxitos nas iniciativas existentes e, principalmente, avançar o nível de compreensão dos problemas.

De acordo com o que foi analisado anteriormente, é preciso promover transformações radicais tanto na forma como no conteúdo das práticas que se tornaram tradicionais na formação docente.

Para os professores que já estão em exercício é preciso oferecer alternativas mais eficazes que possibilitem um desenvolvimento profissional de melhor qualidade. Esta formação continuada, se bem feita, poderá minimizar os efeitos perversos da formação inadequada que estes professores receberam (quando eram alunos da escola básica ou dos cursos de preparação inicial) que tanto prejudicam as escolas e os alunos.

Porém, mais do que suprir lacunas e deficiências da prática docente, a formação contínua deve ser entendida como uma oportunidade de atualização profissional, voltada à introdução de um novo repertório de conhecimentos de natureza teórica ou prática, decorrentes da produção de novos saberes nas diferentes áreas do conhecimento.

A formação contínua deve ainda ser compreendida como um poderoso instrumento de profissionalização, capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão conjunta e investigação, no contexto da escola, acerca dos problemas concretos enfrentados no cotidiano. Os encontros devem objetivar que o professor, com a ajuda dos seus pares e de referências teóricas, consiga identificar, analisar, justificar e encontrar alternativas para as inúmeras situações problemáticas do cotidiano escolar. Os diálogos, os debates, a troca de experiências, os estudos e as análises críticas decorrentes dessas reflexões podem representar uma importante contribuição não somente para a valorização pessoal e profissional do docente, como também para integração de toda a equipe que atua na escola.

Além de mudanças no plano da educação continuada, o momento exige que se concretize, mais do que nunca, reformulações profundas nos modelos de formação inicial vigente, com o objetivo de incidir nas matrizes geradoras de maus profissionais. Para a nova geração de professores, que substituirá a médio e longo prazo os hoje existentes, é preciso garantir uma formação de alta qualidade, traço que afetará o destino de milhões de alunos. No futuro, quando estes professores estiverem exercendo o magistério, além de melhores preparados para o ensino, terão mais condições do que os professores atuais de serem autogestores de sua própria atualização profissional.

Temos certeza que o momento atual oferece uma oportunidade histórica de realização de mudanças substantivas no quadro da formação vigente na região. No contexto da América Latina e Caribe o desenvolvimento profissional dos professores é de extrema relevância não somente para assegurar a implementação das reformas da educação básica recentemente iniciadas como também para transformar o cenário educativo das próximas décadas. Os responsáveis pela formulação de políticas educacionais, os organismos financiadores de projetos de reforma, as universidades e outras instituições de formação, precisam se convencer da importância estratégica de investimentos neste setor. No caso da América Latina e Caribe em particular, esse investimento pode ser altamente vantajoso, na medida em que pode significar um ônus financeiro bem menor do que os custos necessários

para administrar as dificuldades decorrentes de uma educação deficitária, promotora de graves problemas como o fracasso e a evasão escolar.

Bibliografia

ABARCA, José C. Profesores que se inician em la docência: algumas reflexiones al respeito desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 19. Formación Docente. Enero-Abril, 1999

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

_____. A experiência Portuguesa. In: MENEZES, L. C. (Org.) *Professores: Formação e Profissão*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, SP: NUPES, 1996 b. – (Coleção formação de professores).

_____. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora, 2001.

_____. (org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

AZANHA, José M. P. Comentários sobre a formação de professores. In: SERBINO, Raquel et al. (org.), *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1996.

BARANGER, Patrick, BLAIS, Marie-Claude. *La formation commune affiche ses contenus*. Nancy (FRN): Université de Nancy II, 1992. (Documento interno INRP)

BIRD/BANCO MUNDIAL e PREAL. Material da Conferência Internacional sobre papel e características sobre a profissão de professor na América Latina, ocorrida em São José, Costa Rica em junho de 1999.

BOURDONCLE, Raymond. De l'instituteur à l'expert: les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et Formation*, Paris, n. 8, p. 57-72, 1990.

BRASIL, MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referenciais para formação de professores, Brasília, 1999.

BRASLAVSKY, Cecília. Bases, orientaciones y critérios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* no. 19, enero-abril, 1999.

BRAULT, Michel. A experiência francesa. In: MENEZES, L. C. (Org.) *Professores: Formação e Profissão*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, SP: NUPES, 1996. – (Coleção formação de professores).

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Busca e movimento*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

BUENO, Belmira A . B. O. *Autobiografias e Formação de Professores: Um Estudo Sobre Representações de Alunas de Um curso de Magistério*. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, tese de Livre Docência, mimeo, 1996.

BUENO, Belmira.; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia e SOUZA. (orgs.) *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CAMPOS, Bárto. *A experiência dos USA na Acreditação de Formação de Professores*. INAFOP- Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores, Portugal, 1997 a.

_____. *A Formação de Professores em França: Aprovação de Cursos e Certificação Profissional* INAFOP- Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores, Portugal, 1997 b.

_____. *Acreditação e Certificação da Formação de Professores em Inglaterra*. INAFOP- Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores, Portugal, 1997 c .

_____. *Políticas de formação em Portugal*. INAFOP- Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores, Portugal, 2000

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0-10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, 20 (68 n. especial) 126-42, dez. 1999.

CANÁRIO, R. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, (6): 9-27, jun. 1998.

CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. A. V. e JÚNIOR, C. (orgs.) *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*, v. 3. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*. Anped. n. 2, Mai./Jun./Jul./Ago, 1996.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000

_____. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 26, n. 2, p.157-168, jul./dez. 2000.

COCHRAN-SMITH, Marilyn, and LYTLE, Susan. *Inside/Outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press, 1993.

CONTRERAS, J. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

DARLING-HAMMOND, Linda, WISE, Arthur E., KLEIN, Stephen P. *A license to teach: raising standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999

DARLING-HAMMOND, Linda, SYKES, Gary. *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999

DAVINI, Maria Cristina. *La formación docente en cuestión: política e pedagogia*. Paidós. Buenos Aires, 1995.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEMARTINI, Zeila, F. e ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 86, pp. 5-14, ago., 1993.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Edition L'Harmattan, 1990.

DOSSIÊ EDUCAÇÃO. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, maio/agos. 2001.

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

EZPELETA, Justa. La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. *Cuadernos de Investigación*, México: Departamento de Investigaciones educativas, 1986.

FÉTIZON, B. A . de Moura. *Educar professores? (A formação dos professores níveis I e III e o papel da Universidade de São Paulo)*, 1978, dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da USP.

FULLAN, M. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, London: The Falmer Press, 1993.

GAJARDO, M. *Reformas Educativas em América Latina. Balance de uma década*, Santiago do Chile, PREAL, 1999

GARCIA, Bárbara G. de. School reform U.S. Schools: implications for teachers education. Faculdades de educação e formação de professores. In: KRASILCHIK, Miriam (org.) *Faculdades de Educação: realizações e desafios*. São Paulo, USP/FE, 2000. p. 127-38 (Estudos e Documentos, 42)

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

GERALDI, C. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, ALB, 1998.

GOERGEN, Pedro. O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In: GOERGEN, Pedro e SAVIANI, Demerval (Orgs.). *Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Nupes, 2000.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1998.

_____ et al. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOLMES GROUP. *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing, MI: The Holmes Group, 1995.

HOPKINS, D. "School Improvement in an Era of Change". In: RIBBINS, P. e WHALE, E. (eds.) *Improving Education: The Issue is Quality*. London: Casell, 1992.

HUBERMAN, N. e MILES, M. *Innovation Up Close*, New York: Plenum, 1990.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó. Barcelona, 1998

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.) *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000, 140 p.

LE BOTERF, Guy. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.

LEVINE, Marsha, TRACHTMAN, Roberta (editors). *Making professional development schools work: politics, practice, and policy*. (The series on school reform). New York: Teachers College Press, 1997

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Cadernos de Posgrad*, n. 1., Santos: Unisantos: 2000

_____ & NEUBAUER da S. T. R. La gestión de la escuela em las perspectivas de las políticas educativas. In: FURLAN A. y EZPELETA, J. *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO, Santiago do Chile, 1992.

MENEZES, Luiz Carlos (org.). *Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano*. – Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados, São Paulo: NUPES, 1996.

_____. Professores: formação e profissão. – Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados, São Paulo: NUPES, 1996.

MESSINA, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*. NO. 19, Enero-Abril de 1999

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NAVARRO, J. C. Y VERDISCO, A. *Teacher Training in Latin America: innovations and trends*. IADB, Sustainable Development Department, Education Unit, Technical Papers Series, 2000.

NCTAF- National Commission on Teaching and Americas Future. *What Matters Most: Teaching for America's Future*, 1996.

NODDINGS, Nel Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56 (4), pp. 496-510, 1986.

NÓVOA, António (org.) *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

_____. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. (coord.) *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999

_____. e FINGER, Mathias (org.) *O Método (Auto)biográfico e a Formação* Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988, p. 35-50.

_____. e POPKEWITZ, Thomas (orgs.). *Reformas Educativas e Formação de professores*. Lisboa: Artes Gráficas, 1992

TBFF - Thomas B. Fordham Foundation. *The Teachers We Need and How To Get More of Them*, 1999

NUNES, Teresina. A experiência Inglesa. In: In: MENEZES, L. C. (Org.) *Professores: Formação e Profissão*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, SP: NUPES, 1996 – (Coleção formação de professores).

Organización Internacional del trabalho y Unesco. La situación docente. Um instrumento para melhorarla: la recomendación internacional de 1966. Comentarios comunes de la OIT y la UNESCO, 1984.

ORTEGA, M. J. B. *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU, 1994.

PASCAL, Christine e BERTRAM, Anthony; HEASLIP, Peter. Mudanças no contexto da formação do educador infantil na Europa. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (orgs.) *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. Anped. n. 12, Set/Out./Nov./Dez., 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001

PREAL. *Quedándonos atrás. Um informe Del Progreso Educativo em América Latina*. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Dezembro de 2001.

REGO, Teresa C. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO J. G. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

_____. *Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995

ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth (1986) *La escuela, lugar Del trabajo docente*. Descripciones y Debates. México: departamento de Investigaciones Educativas – IPN.

SCHÖN, Donald A . *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass publishers, 1987.

SCHÖN, Donald A . Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, António (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1991. (1ª. ed. 1984)

TARDIF, M., LESSARD, C. e GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Lisboa. Rés Editora, 1999

TEDESCO, Juan C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2001. (Série Educação em ação).

TIRAMONTI, Guillermina. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. *Revista Faculdade Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1 / 2, p. 49 – 69, jan./dez. 1997

TORRES, Rosa Maria. Sin reforma de la formación no habrá reforma educativa, en *Perspectivas*, n. 99. OIT, 1996

_____. Profesionalización o exclusión: los educadores frente a realidade actual y los desafíos futuros. Texto apresentado na Conferência Internacional de Educação, organizada pela Confederação de educadores da América (CEA), México, Mimeo, 1997.

_____. *Itinerários pela educação latino-americana: caderno de viagens*. Porto Alegre: Artmed, 2001

UNESCO. *Formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina*. (Cadernos UNESCO Brasil. Série Educação; 4). UNESCO, 2000.

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

VILLEGAS-REIMERS, E. The World Bank, Human Development Department *The preparation of teachers in Latin América* (1998)

VELOZ, H. V. & ANDAUR, S. B. *Estado actual de la evaluación docente en diez países de América Latina*. Grupo de interés sobre Evaluación Docente. UNESCO / OREALC – Oficina regional de Educación para América Latina Y el Caribe. Abril de 2002

VONK, Hans. Some trends in the development of curriculum for the professional preparation of teachers in Europe. *British Journal of Educational Studies*, v. 39, n. 2, p. 117-137, 1991.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaço e confronto. *Educação e Sociedade*, 21 (70): 129-55, abr. 2000.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, p. 5-15, jul./ago. 2000.

_____. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. (org.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: ALB, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. In: GOMEZ, P. A. et al. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, 1999. p. 506 –532.

Anexo I - Formação inicial de professores na América Latina e Caribe

	Países	Formação de Professores por Nível de Ensino	Instituições responsáveis	Tempo de formação (anos)	Observações
AMÉRICA do SUL	Argentina	Educação Básica	Institutos de Formação Docente	3	5 semestres no Instituto e 1 de experiência prática em escolas
		Educação Secundária	Universidades	De 4 a 5	
	Bolívia	Educação Básica	Escolas Normais Superiores	3	Pré-requisito: bacharelado
		Educação Secundária	Escolas Normais Superiores	4	Pré-requisito: título de bacharelado e 2 anos de experiência
	BRASIL	Educação Básica	Escolas Normais (nível secundário), Faculdades de Pedagogia e Institutos Superiores de Educação	3 a 4 anos	
		Educação Secundária	Universidades e Institutos Superiores de Educação	2 a 6	Nas universidades geralmente o diploma de bacharelado é pré-requisito para o curso de licenciatura, realizado nas Faculdades e Departamentos de Educação.
	CHILE	Educação Básica	Universidades	De 3 a 5	
		Educação Secundária	Universidade ou Instituto Profissional	De 4 a 5	
	COLÔMBIA	Educação Básica	Escolas Normais (nível secundário) e Escolas de Educação (nível superior)	De 3 a 4	

		Educação Secundária	Faculdades de Educação de instituições de educação superior e Universidades Pedagógicas	De 3 a 4	
EQUADOR		Educação Básica	Institutos Pedagógicos em Universidades	De 3 a 4	
		Educação Secundária	Universidades	4	
GUIANA		Educação Básica	“Cyril Potter College of Education” (CPCE)	4	
		Educação Secundária	“Cyril Potter College of Education” (CPCE) e Universidade	De 3 a 4	Pré-requisitos para o curso da Universidade: egresso do CPCE, experiência profissional e que esteja em exercício
PARAGUAI		Educação Básica	Institutos de Formação Docente	4	
		Educação Secundária	Institutos de Formação Docente e Universidades	4 a 5	
PERU		Educação Básica	Institutos Superiores Pedagógicos e Universidades	5	
		Educação Secundária	Institutos Superiores Pedagógicos e Universidades	5	
SURINAME		Educação Básica	“Instituut voor de Opleiding van Leraren”	4	
		Educação Secundária	“Instituut voor de Opleiding van Leraren”	De 2 a 4	
URUGUAI		Educação Básica	Institutos Normais	De 3 a 4	
		Educação Secundária	Instituto de Professores Artigas, em Institutos de Formação Docente e nos CERP (Centros Regionais de Professores)	Nos institutos: 4 e nos CERP 3 ou mais	

	VENEZUELA	Educação Básica	Escolas de Formação Docente, Institutos Pedagógicos e Universidades	De 3 a 4	
		Educação Secundária	Escolas de Formação Docente, Institutos Pedagógicos e Universidades	De 3 a 4	
AMÉRICA	ANTIGUA E BARBUDA	Educação básica	(*)		
		Educação Secundária	(*)		
CENTRAL	BAHAMAS	Educação básica	São formados pela Direção de Formação Docente (certificado de mestre e título de estudos gerais)	4	
		Educação Secundária	Universidade “West Indies”	3	Pré-requisito: certificado de mestre e que esteja em exercício
E	BARBADOS	Educação Básica	“Erdiston Teacher’s College”	2	
		Educação Secundária	“Erdiston Teacher’s College”. Os graduados se formam na Universidade “West Indies”	2	
CARIBE	BELIZE	Educação Básica	Faculdade de Educação da Universidade de Belize e em escolas (regime de alternância)	3	O programa prevê a alternância de períodos de formação na Universidade e nas escolas (experiência de campo de 1 ou 2 anos). Parte dos estudos pode também ser feito a distância.
		Educação Secundária	Universidade de Belize	2	1 semestre é dedicado a formação prática e a realização de uma investigação
	COSTA RICA	Educação Básica	Universidades (níveis possíveis de formação: 1. Diplomado ou Professorado, 2. Bacharelado universitário, 3. Licenciatura	De 2 a 5	O tempo de formação varia de acordo com o nível.
Educação Secundária		Universidades (níveis: Bacharelado universitário ou Licenciatura)	De 4 a 5		

	CUBA	Educação Básica	Institutos Superiores Pedagógicos (Licenciatura em Educação Primária)	5	
		Educação Secundária	Institutos Superiores Pedagógicos (Licenciatura em Educação)	5	
	DOMINICA	Educação Básica	(*)		
		Educação Secundária	(*)		
	EL SALVADOR	Educação Básica	Universidades e institutos de educação especializados	3	
		Educação Secundária	Universidades e institutos técnicos	3	
	GRANADA	Educação Básica	(*)		
		Educação Secundária	(*)		
	GUATEMALA	Educação Básica	Instituições de formação docente	3	Pré-requisito: ter completado o primeiro ciclo da educação secundária
		Educação Secundária	Universidades	3	
	HAITI	Educação Básica	“Ecole Normale d’instituteurs”	3 (1 ano para quem já tem bacharelado)	Para ingressar no curso são feitos exames de admissão
		Educação Secundária	“Ecole Normale Supérieure”, Instituições privadas e universidades	3	São feitos exames de admissão para ingressar na “Ecole Normale Supérieure”
	HONDURAS	Educação Básica	Escolas Normais (título: Mestre de Educação Primária)	3	
		Educação Secundária	Universidade Pedagógica Nacional Francisco Morazán e Escola Superior de Docentes	4	Pré-requisito: ter o título de Mestre de Educação Primária ou Bacharelado

	JAMAICA	Educação Básica	Departamentos de capacitação docente de diversas instituições, inclusive universitárias	3	Pré-requisito: ter completado o grau 11 da educação secundária
		Educação Secundária	Departamentos de capacitação docente de diversas instituições, inclusive universitárias	(*)	
	NICARÁGUA	Educação Básica	Curso em nível secundário (três anos de educação geral e dois de especialização)	5	Titulação obtida: Mestre de Educação Primária
		Educação Secundária	Universidade Autônoma de Nicaragua	4	Pré-requisito: Bacharelado ou o diploma de Mestre em Educação Primária Titulação obtida: Professor de Educação Média, junto com a Licenciatura
	PANAMÁ	Educação Básica	Escolas Normais.	3	Pré-requisito: ter completado o primeiro ciclo da educação secundária
		Educação Secundária	Universidade (Licenciatura)	De 4 a 5	
	REPÚBLICA DOMINICANA	Educação Básica	Escolas de Formação (em nível Secundário)	2	
		Educação Secundária	Escolas de Formação	2 a 3	Existem dois tipos de formação: uma prepara o docente para a educação secundária básica e a outra para a educação secundária superior
	SANTA LUCIA	Educação Básica	(*)		
		Educação Secundária	(*)		
	SÃO CRISTÓVÃO E NEVES	Educação Básica	(*)		
		Educação Secundária	“Teacher Training College” em conjunto com a Universidade de “West Indies”	(*)	
SÃO VICENTE E	Educação Básica	(*)			

	GRANADINAS	Educação Secundária	(*)		
	TRINIDADE E TOBAGO	Educação Básica	Escolas de Educação e Universidades de Formação Docente	2 a 3	
Educação Secundária		Escolas de Educação e Universidades de Formação Docente	2 a 3		
AMÉRICA DO NORTE	MÉXICO	Educação Básica	Escola Normal (Centros de Formação Docente)	4 a 6	Pré-requisito: Bacharelado.
		Educação Secundária	Escola Normal (Centros de Formação Docente) e Universidades	4 a 6	Pré-requisito: Bacharelado.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Unesco, in www.unesco-org/iau/whed-2000.html

(*) – Dados não disponíveis

Anexo II - Algumas experiências internacionais: modelos em debate¹⁴

França¹⁵:

A formação específica dos professores do 1º. grau (que atuam nas Escolas Maternais e Elementares) e dos professores do 2º. grau (que atuam nos Colégios e Liceus) realiza-se num único tipo de instituição os INSTITUTS UNIVERSITAIRES DE FORMATION DES MAÎTRES (IUFM), criados em 1990, com a intenção de substituir dezessete formas diferentes de formar professores que existiam antes na França e profissionalizar a formação docente.

Os institutos estão ligados com as universidades, mas não estão dentro da universidade, pois são estabelecimentos públicos autônomos. Todavia, o corpo docente desses institutos é composto também por docentes universitários. Os institutos estabelecem parcerias com as universidades, que implicam transferências de verbas para estas, com vistas a assegurar sua colaboração no desenvolvimento dos respectivos planos de formação e investigação.

Cabe ao Ministério da Educação a nomeação dos diretores destes institutos assim como a aprovação periódica dos planos de formação de cada IUFM (que devem considerar as orientações muito precisas sobre a organização da instituição e dos cursos assim como o perfil de competências dos professores, ambos elaborados pelo Ministério). Para realizar tal tarefa, o Ministério nomeia uma comissão *ad hoc*.

A exigência para se candidatar a estes institutos é igual para todos: quem deseja ser professor tem que fazer pelo menos três anos de universidade, em qualquer área. Ter uma formação universitária é, portanto, pré-requisito para o ingresso nessa modalidade de formação de professores. Cada IUFM é livre para definir o critério de escolha dos ingressantes no curso. Geralmente há muitos candidatos e poucas vagas.

Ao ingressar no instituto o candidato deve escolher que professor deseja ser: professor da escola elementar, especialista numa disciplina, do ensino técnico etc. Neste instituto o estudante recebe a complementação pedagógica de sua formação profissional assim como a formação no domínio da disciplina que ensinará.

Os cursos tem a duração de dois anos, embora o primeiro não seja obrigatório. O primeiro ano é essencialmente voltado à formação na(s) disciplina(s) que o futuro professor irá ensinar e aqui se encontra a principal contribuição das Universidades com que o IUFM tem uma parceria. Nesta primeira fase, além dos conteúdos das disciplinas que ensinarão, os alunos contam com matérias relacionadas aos fundamentos psicológicos e sociológicos da educação, aos programas de ensino e às respectivas didáticas. Apesar da ênfase na dimensão teórica, os futuros professores realizam observações nas escolas e nas salas de aula.

A formação pedagógica teórica continua no segundo ano, mas boa parte do tempo é dedicada ao estágio (o estagiário neste caso já é responsável pela docência) e à elaboração de uma dissertação profissional. Para as atividades de formação nas escolas, cada IUFM estabelece parcerias com uma série de escolas que assim constituem uma rede de apoio a formação.

¹⁴ - Os dados para a elaboração deste levantamento foram obtidos por meio de fontes primárias e secundárias. Sempre que necessário, as principais fontes bibliográficas consultadas serão indicadas.

¹⁵ - Artigos consultados: Baranger (1992); Bourdoncle (1990); Brault (1996) e Campos (1997 b).

No final do primeiro ano há um concurso, de responsabilidade do Ministério da Educação (portanto externo às instituições de formação) que objetiva examinar e selecionar os futuros professores em função das vagas existentes.

Na prática, o primeiro ano prepara para este concurso. Só os que são aprovados neste exame prosseguem o segundo ano de formação nos IUFM, já como professores/funcionários públicos estagiários. Trata-se de um exame de entrada na profissão, a ser exercida no setor público e no setor privado financiado pelo Estado. O processo de acesso à profissão está diretamente relacionado com o de acesso ao emprego. Neste modelo a função de defesa do interesse público que cabe ao Estado, é assegurada através da sua função de formador e de empregador.

No final do segundo ano o aluno deverá ter cumprido os módulos de ensino teórico, a dissertação profissional e o estágio. Para atribuição do diploma profissional existe um júri de composição mista (elementos dos IUFM, das escolas de estágio, das Universidades com que os IUFMs tem convênio e membros do Ministério) que avalia o dossiê do candidato. Caso necessário o júri designa um de seus membros para observar o professor estagiário em atuação na escola. O sistema de avaliação adotado valoriza mais a certificação dos indivíduos do que a acreditação dos cursos.

É possível constatar que o modelo francês de formação é muito estatizante: na orientação das instituições específicas de formação e no processo de certificação profissional. O papel das instituições de formação e das associações profissionais é mais reduzido ou nulo.

O estatuto dos IUFM tem uma característica particular que permite a articulação entre um mundo universitário, de um lado, e as exigências do serviço público, de outro. Segundo Michel Brault (1996, p.82), a criação destes institutos franceses foi justamente impulsionada pela necessidade de sintonizar a formação com as necessidades do sistema público de ensino: *“Um governo, qualquer que seja, não tem condições de impor a uma universidade um perfil pré-definido de formação profissional. Havia então uma situação de contradição entre as exigências do poder público e a autonomia universitária”*. A solução encontrada foi a de criar instituições para formar professores, contando com o apoio das universidades para a realização desta tarefa: *“nossos IUFMs são ligados cientificamente com as universidades, mas eles respondem às necessidades do sistema público de ensino. Isso nos permite uma coisa muito importante que é a regulação de fluxos (...) não formamos professores que não tenham um emprego, porque os fluxos de recrutamento são controlados pelos IUFMs.”*

Apesar de sua criação ter-se baseado na necessidade de propiciar uma formação voltada para a prática educacional, os atuais IUFMs, contraditoriamente, põem em funcionamento modos de socialização marcadamente universitários, que manifestam outra concepção de formação (Bourdoncle, 1990). Na prática o currículo de cada IUFM é definido em função da universidade a que está vinculado. O IUFM de Paris, por exemplo, que está subordinado à Sorbonne, tem uma clara ênfase teórica, enquanto o IUFM de Nancy, cujo currículo prioriza a prática profissional, procura estabelecer vínculos com as representações e práticas docentes do alunado (Baranger, 1992).

A criação dos IUFM perseguia um outro objetivo: o de romper com a tradicional separação entre o primário e o secundário, facilitando uma integração no nível do funcionamento das escolas. Se isto traz vantagens pois possibilita aos docentes uma visão global do sistema de ensino, simultaneamente, cria lacunas referentes às competências específicas exigidas para um trabalho com a faixa etária atendida nos diferentes segmentos de ensino.

A formação comum possibilitou a mudança de imagem dos professores secundários, acabando com a distância que lhes conferia superioridade em relação ao

professor primário. Todavia, esta homogeneização não significou uma formação equilibrada em termos acadêmicos e profissionais para todos os docentes já que a formação dos professores primários tornou-se mais parecida com a formação que tradicionalmente era dada aos professores secundários, com grande ênfase nos aspectos teóricos e no domínio de especialidades.

Podemos dizer que a formação contínua dos docentes franceses ainda é um problema não equacionado. Nas últimas décadas esta formação tem sido objeto de grande discussão entre membros das universidades, governo e da sociedade de um modo geral. Como resultado desses debates, em 1982, surgiu uma organização voltada especialmente a esta dimensão da formação: Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale (MAFPEN) Ela foi criada em torno de três objetivos gerais: o primeiro era o de desconcentrar a formação contínua das universidades a fim conectá-la com a dimensão da prática profissional, o segundo o de reunir e distribuir os recursos até então dispersos para oferecer as organizações que atuam na formação contínua e dar coerência e articulação a um projeto nacional, o terceiro era o de desenvolver linhas de ação que buscava fomentar uma melhor articulação entre as pesquisas geradas nas universidades e a formação em serviço. Os primeiros objetivos foram conseguidos parcialmente; o terceiro continua sendo uma promessa.

Alemanha¹⁶:

A Alemanha tem uma das mais antigas e interessantes tradições na área da formação de professores. Ao longo da história desse país foram testados diferentes modelos visando uma crescente profissionalização do Magistério (alguns independentes da universidade, outros em escolas superiores, paralela a universidade e outros dentro da universidade). Grande parte desses modelos serviram como paradigma e exerceram significativa influência em muitos outros países. Essas experiências compõem um quadro rico e representativo dos principais dilemas e controvérsias presentes ao longo do tempo no debate sobre a formação de docentes e que hoje ainda são extremamente atuais.

Essa história mostra também como a orientação da formação assumiu feições diferentes de acordo com os interesses sociais dominantes e as posições assumidas em cada época. Um bom exemplo é a alternância, ao longo do tempo, de modelos de formação que ora enfatizavam a dimensão teórica ora privilegiavam a preparação prática. Este movimento pendular que tanto marcou a história alemã, traduz, por sua vez, o tratamento dicotomizado entre os aspectos teóricos e práticos ainda hoje presentes na maior parte dos sistemas de formação dos professores.

Na Alemanha a formação de professores é de responsabilidade dos estados. Devido à autonomia dos estados, esta formação compõe um cenário heterogêneo. Todos os professores são formados em universidades ou escolas superiores equivalentes, as Escolas Superiores de Pedagogia, que continuam existindo em alguns estados. Assim como as universidades, são instituições voltadas para a pesquisa e não apenas para a docência.

Existem diferentes carreiras no magistério, com formações diferenciadas conforme o segmento escolar a que se destinam (Primário, Secundário I e Secundário II). Todavia, existem estados que optaram por oferecer uma formação comum para todos os professores, independentemente do nível de ensino que o futuro professor irá atuar.

Na Alemanha existe também uma formação específica para os professores que atuarão nas Escolas Especiais para Deficientes (*Sonderschulen*). Essa formação é oferecida

¹⁶ - Artigo consultado: Goergen (2000)

em escolas superiores especialmente qualificadas. Além de formação específica em duas áreas de conteúdo, e do estudo geral de pedagogia, o futuro professor deve se especializar em pelo menos duas entre dez tipos de deficiências. Contudo os vários estados não adotaram um modelo hegemônico.

Apesar das diferenças, prevalece, em todo o país o modelo de duas fases. Uma, mais teórica, relativa aos estudos acadêmicos, realizados na Universidade ou nas Escolas Superiores de Pedagogia, e outra, mais prática, voltada diretamente para a formação profissional (*Refendariat*), sob a responsabilidade do Poder Público. O tempo destinado a esta formação é definido de forma diferente nos diferentes estados.

Embora haja uma clara separação entre o a formação acadêmico-científica e a pedagógico-prática dos futuros professores, as diferentes etapas tem componentes teóricos e práticos. Sendo assim, os estudos realizados na universidade embora priorizem a fundamentação científica, tem também uma orientação prática possibilitada pela observação e análise da atividade escolar, visitas às escolas, discussões sobre a prática pedagógica e sobre a didática de determinados conteúdos. A idéia subjacente é a de que o exercício profissional não se resume à aplicação das teorias abordadas ao longo do curso acadêmico. A parte prática do estudo acadêmico é obrigatória em todo o país, embora o peso relativo varie consideravelmente de um estado para o outro.

A segunda fase da formação, embora priorize os aspectos da prática profissional, envolve também uma parte teórica que é trabalhada em seminários, organizados pelos órgãos de educação de cada estado. As questões teóricas abordadas nestes encontros são necessariamente relacionadas com a prática escolar e a atividade profissional docente. O objetivo é o de fazer com que os futuros professores conheçam as características, direitos e deveres de seu ofício, no que diz respeito à preparação das aulas e à relação com os alunos, colegas e pais. A composição dos grupos é propositadamente heterogênea - participam candidatos às diferentes carreiras do magistério, para que se conheçam mutuamente. A parte prática é realizada numa escola. Cabe ao poder público indicar a escola onde o futuro professor realizará seu estágio. Nesta escola, sob a orientação de um professor mais experiente e reconhecidamente competente, o estagiário assume progressivamente um determinado número de aulas (até no máximo oito por semana). Durante seu estágio, o futuro professor recebe um salário do governo.

Não existe um controle do número de vagas em função do mercado nem exames especiais de ingresso. A formação é concluída com dois Exames de Estado, realizados em duas fases distintas. O primeiro objetiva avaliar o domínio de conhecimentos científicos-técnicos, é realizado no final do ciclo de estudos acadêmicos. O segundo é feito no término do ciclo de formação prática e visa avaliar a habilidade profissional-prática do candidato (*Refendariat*). Somente os aprovados no primeiro exame podem se candidatar ao segundo. Em razão das especificidades estaduais, um professor formado num estado não está acreditado, sem cumprir os ajustes exigidos, a trabalhar em outro estado.

Na Alemanha existem duas modalidades de educação continuada de professores. Uma se dirige ao aperfeiçoamento e atualização do professor no contexto de sua especialidade (*Lehrerfortbildung*). A outra se destina à aquisição de novas qualificações para uma nova habilitação ou especialidade (*Lehrerweiterbildung*) Todos os estados da federação são obrigados a manter permanentes ofertas de aperfeiçoamento ou educação continuada para os professores em exercício. Além das instituições de formação geridas pelo estado, outros agentes atuam neste campo (como Igrejas, associações de professores, universidades, agremiações políticas etc.). A legislação garante que o professor, em qualquer parte do país, possa participar com frequência desses programas.

As principais críticas ao modelo alemão podem ser assim sintetizadas: significativa separação entre a fundamentação teórica e a orientação prática e diferenciação da formação escolar dos professores conforme o segmento a que se destinam. No caso do professor primário, por exemplo, a ênfase recai sob aspectos pedagógicos e didáticos. No caso das carreiras pós-primário, por sua vez, há uma supervalorização das matérias de conteúdo específico.

As reformas que vem sendo desenvolvidas na Alemanha há mais de quatro décadas procuram justamente corrigir esses problemas, buscando uma relação equilibrada entre a formação acadêmico-científica e a formação prática dos futuros professores. Todavia, os resultados ainda estão longe de serem satisfatórios (alguns estados vem conseguindo maiores progressos do que outros).

Finalmente, é possível perceber alguns pontos de convergência e de divergência com o modelo francês. A primeira diferença, derivada do próprio sistema de ensino de cada país, é a forma centralizada do sistema francês e a descentralizada do sistema alemão. No caso da Alemanha existem diferenças de um estado para o outro com relação à formação de professores, a ponto de um professor formado num estado não poder atuar em outro sem as exigidas adaptações. Na França os IUFMs buscam uma certa homogeneização nacional do professor.

As semelhanças residem, por exemplo, no fato de que a primeira fase é exclusivamente universitária e na intenção de dar, na segunda fase, uma conotação bem concreta, prática, à formação. Pode-se dizer que, em ambos os países se pretende, com esta segunda fase, profissionalizar o futuro professor. Uma das diferenças está no fato de que os institutos franceses continuam ligados às universidades, embora se localizem fora delas. Na Alemanha, trata-se de duas fases muito distintas, no sentido de que a segunda fase nada tem a ver com a universidade e até mesmo se opõe criticamente a ela ao questionar a utilidade da formação teórica que os futuros professores recebem na academia.

Inglaterra¹⁷

Na Inglaterra há a educação pré-escolar (2 a 5 anos), primária (5 a 11) e secundária (11 a 18). É obrigatória a escolaridade dos 5 aos 16 anos. O ensino primário compreende dois ciclos (*key stages*): 5 a 7 e 7 a 11; o ensino secundário obrigatório também compreende dois ciclos: 11 a 14 e 14 a 16. Na educação pré-escolar e no ensino primário, os professores são polivalentes; no ensino secundário, ensinam uma ou duas disciplinas.

A formação de professores na Inglaterra esta integrada à educação universitária a mais de um século. A formação é realizada em nível superior, em Universidades ou *Colleges* (espécies de institutos de educação). Os ingressantes podem fazer o curso de graduação (de quatro anos) em Educação (o curso fornece o certificado de Bacharel em Educação) ou, após três anos de graduação em outra área, fazer um ano de pós-graduação específica para professores (obtendo o PGCE - *Postgraduate Certificate in Education*). Há ainda a possibilidade recente da obtenção deste diploma de pós-graduação numa escola do ensino primário ou secundário autorizada para o efeito (*School-Center Initial Teacher Training*). Em geral, quando entram no curso devem optar pela faixa-etária para a qual irão lecionar.

Nos últimos anos o Ministério da educação definiu uma série de normativos para a organização dos cursos de formação de professores, tais como: requisitos gerais para todos os cursos (referem-se às condições de acesso e às modalidades de seleção dos alunos, aos tipos

¹⁷ - Nunes (1996) e Campos (1997 c).

e duração dos cursos, às parcerias com as escolas para a formação prática e aos dispositivos e meios de garantia de qualidade da formação); currículos nacionais para a formação (que especificam os conhecimentos e competências a adquirir pelos futuros professores); padrões (“standards”)/ competências a atingir como resultado das formações e que devem servir de critério para a avaliação de todos os formandos.

Somente as instituições acreditadas podem oferecer cursos que conduzam a obtenção do estatuto de professor qualificado (*Qualified Teacher Status*), necessário para exercer a docência nas escolas financiadas pelo Estado. É a *Teacher Training Agency* (TTA), agência ligada ao Ministério e voltada especificamente à formação dos professores, que conduz este processo de acreditação. Na sua apreciação, a TTA além de avaliar a adequação da instituição quanto às normas nacionais para organização dos cursos, deve assegurar-se de que as instituições serão bem geridas e oferecerão formação de qualidade e de que implementarão dispositivos de controle de qualidade.

Cabe a TTA muitas outras funções no domínio da formação de professores, tais como: assegurar o financiamento das instituições de formação inicial e contínua, fixar as vagas de acesso (considerando, entre outros aspectos a avaliação que faz da qualidade de cada instituição), elaborar normas para a organização de cursos de formação, difundir informações sobre a profissão com vista a captar melhores alunos ou alunos para áreas docentes com menor procura e financiar investigação orientada para a melhoria do ensino e da formação de professores.

O conjunto de medidas implementadas pelo governo nos últimos anos buscou, entre outros aspectos, enfatizar o aprendizado prático, por meio de tentativas de ampliação da carga horária destinada a formação prática¹⁸, da introdução de um ano de estágio probatório nas escolas e da definição de diretrizes que sugerem que os docentes universitários, com a intenção de obterem maior credibilidade, tenham experiência recente, relevante e periodicamente renovada de sala de aula.

As reformas ocorridas nas últimas décadas geraram (e ainda geram) uma série de tensões e conflitos especialmente entre o governo e as agências de formação. Muitos criticam as orientações atuais que isolam a política de formação de professores da política do ensino superior. Criticam também o estilo de ação adotado pela TTA: a consideram detalhadamente prescritiva e excessivamente governamentalizada. Questionam ainda o fato de seus membros serem indicados por critérios políticos e não profissionais. Um outro ponto severamente combatido diz respeito às diretrizes governamentais que sugerem que os docentes universitários tenham “experiência recente e relevante” de sala de aula. Os membros da universidade argumentam que a credibilidade do professor universitário assenta-se sobre sua competência para o ensino nesse nível, sua pesquisa, sua liderança no campo de formação de professores, sua posição crítica enquanto profissional, sua capacidade de discutir a formação de professores para diversos tipos de alunos e de considerar as circunstâncias sociais que influenciam decisões importantes sobre a educação em termos práticos. Segundo eles, tais competências não se desenvolvem pela prática de ensino numa sala de aula, mas pela pesquisa e observação de professores e alunos em diversas escolas. Avaliam ainda que as propostas de reformulação não partiram de diagnósticos. Ressaltam, por exemplo, que a maioria dos cursos de formação inicial já trabalhava em parceria com as escolas e o tempo destinado a formação teórica e prática já era bem equilibrado. Finalmente, um outro aspecto gerador de polêmicas diz respeito à tendência de tratar de modo separado as questões teóricas

¹⁸ É importante ressaltar que a proporção de tempo dedicado a formação teórica e prática na Inglaterra era, antes das reformas, de 50% cada, uma das mais altas da Europa. Após uma série de negociações chegou-se recentemente a proporção de 2/3 para a formação prática e 1/3 para a teórica.

(de responsabilidade das instituições de ensino) das questões da prática pedagógica (de responsabilidade das escolas).

Outros consideram que num espaço relativamente curto de tempo, o Ministério conseguiu implementar dinâmicas significativas que representam uma significativa melhoria da qualidade da formação de professores.

Portugal¹⁹

O sistema de educação em Portugal é organizado por níveis seqüenciais. A educação pré-escolar, não obrigatória, estende-se desde os três anos até a idade de ingresso no Ensino Básico. O Ensino Básico é obrigatório tem a duração de 9 anos (dos 6 aos 15 anos de idade) e compreende três ciclos com a duração de 4, 2 e 3 anos respectivamente. O Ensino secundário: tem a duração de 3 anos, dos 15 aos 18 anos de idade, e desenvolve-se em três vias – geral, tecnológica e profissional -, com vários cursos em cada uma delas. Há ainda uma modalidade especial da terceira via, constituída pela formação profissional em regime de alternância. O ensino superior está organizado de acordo com o sistema binário: politécnico e universitário. Os graus de mestre e doutor podem ser obtidos apenas no ensino universitário.

O sistema atual prevê dois tipos de qualificação docente: o professor único – educador de infância e professor do 1º. ciclo do ensino básico (habilitado para lecionar todos os componentes curriculares desse ciclo)- e o professor de disciplina (s) -que atua no 2º. e 3º. ciclo básico e no ensino secundário. A qualificação do professor disciplinar abrange uma ou duas disciplinas ou unidades curriculares. A lei em vigor considera ainda a existência de funções especializadas no sistema de ensino e nas escolas, para o exercício das quais prevê qualificações específicas, a serem obtidas em cursos de formação especializados, tais como: educação especial, administração escolar, animação sócio-cultural, orientação educativa, organização e desenvolvimento curricular etc.

Toda a formação inicial dos professores, desde meados da década de 80, e a formação especializada, mais recentemente, efetuam-se em instituições de nível superior, em Escolas Superiores de Educação, instituição exclusivamente voltada à formação de docentes ou Universidades que disponham de cursos de formação para docentes. Os cursos (que tem a duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos), conferem a todos os docentes o grau de licenciatura.

Embora encarregadas da formação dos professores as instituições tem algumas diferenças marcantes: as Escolas Superiores de Educação são instituições de formação docente, gozam menos autonomia do que as Universidades e estão autorizadas a formar apenas os professores do 1º. e 2º. ciclo básico -mais recentemente o Parlamento abriu a estas Escolas a possibilidade de prepararem também para o 3º. ciclo do ensino básico²⁰. Já as Universidades não são instituições de formação, mas tem cursos de formação docente. Além de gozarem de maior autonomia, estão autorizadas a formar docentes para todas as áreas e níveis de ensino.

¹⁹ - Artigos consultados: Alarcão (1996 b) e Campos (2000).

²⁰ - A reivindicação das ESEs para formar os professores do 3º. ciclo é relativamente antiga e geradora de polémicas. De acordo com estas instituições, pelo fato delas terem um caráter profissionalizante, com um ambiente de formação mais coerente e unificador, teriam mais condições de assegurar maior unidade para o ensino básico (1º., 2º. e 3º. ciclos). Em contrapartida as universidades, contrárias a esta política, argumentavam que se isto fosse autorizado, corria-se o risco de trazer prejuízos para a formação, alegando que devido à qualidade de seu corpo docente, as universidades teriam melhores condições de garantir um nível mais atualizado e competente de formação.

Tradicionalmente, a formação para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico (na época chamado ensino primário) e para a docência da Educação Física efetuava-se nas Escolas Normais, que eram instituições voltadas a uma formação profissionalizante específica. Para os outros níveis de ensino e para lecionar as outras disciplinas, os professores eram recrutados pelo Ministério da Educação após conclusão dos seus cursos de carácter não vocacionados para o ensino e após o cumprimento de um estágio pedagógico em escolas, que ocorria sob a responsabilidade do Ministério. Nos anos 80 as antigas Escolas Normais foram substituídas pelas Escolas Superiores de Educação (ESES) e integradas na rede de ensino superior politécnico. Nesta mesma época começaram a ser criados cursos de formação de professores, em diferentes moldes, nas universidades, que passaram a assumir paulatinamente um papel decisivo na formação docente.

Nos últimos anos tem ocorrido uma série de mudanças na educação básica e secundária portuguesa, o que tem trazido implicações no perfil de desempenho dos docentes e novos desafios para a sua formação. De acordo com as novas orientações, a qualificação profissional para a docência deve corresponder às necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino e áreas de atuação, cabendo ao Governo definir os perfis de competência e de formação dos professores para ingresso na carreira.

Cabe às instituições de formação definir os currículos de formação, tendo em vista os resultados a atingir explícitos nos perfis de desempenho elaborados pelo Governo. É interessante observar que a elaboração desses perfis foi impulsionada pela criação do sistema de acreditação dos cursos de formação inicial, como instrumento para avaliar a adequação da formação realizada. Na prática, esses perfis tem se constituído também num importante instrumento de orientação para a organização dos cursos de formação por parte das diferentes instituições responsáveis, na medida em que sistematizam e explicitam os resultados a atingir pelas mesmas.

Embora tenham certa autonomia para elaborar a estrutura curricular de seus cursos, as instituições devem concretizar alguns princípios gerais, conforme expresso na legislação em vigor, tais como: promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente, integrar e articular, tanto os aspectos científicos e pedagógicos, como os componentes teóricos e práticos, adotar práticas metodológicas condizentes com as que são esperadas no futuro de seu desempenho profissional, favorecer práticas que incentivem a análise crítica, a investigação e a inovação pedagógica assim como o envolvimento comprometido com o meio.

Existem também algumas definições políticas quanto aos componentes que devem estar presentes em todos os cursos (de modo paralelo, integrado ou subsequente): os de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógica didática (que inclui as ciências da educação e as didáticas específicas). Estas definições contemplam também alguns parâmetros quantitativos para a ponderação destes componentes. De acordo com estas orientações o componente pedagógico didático deve adquirir maior relevo na formação dos professores do 1.º ciclo do ensino básico todavia este não deve ultrapassar 60% da carga horária total. O componente de formação cultural e científica na respectiva especialidade deve assumir importância crescente na formação dos professores dos graus de ensino mais elevados - desde que não ultrapasse os 70% da carga horária total nos cursos de formação de professores do 2.º. e 3.º. ciclos do ensino básico e os 80% nos cursos de formação de professores do ensino secundário.

A dimensão curricular da prática pedagógica realiza-se nas escolas, sob a orientação das instituições formadoras e dos sistemas de ensino. Contudo, há vários aspectos que distinguem a prática pedagógica dos cursos de formação de professores pré-escolar, dos 1.º. e 2.º. ciclos do ensino básico e dos cursos para o 3.º. ciclo e ensino secundário. No primeiro

caso, o contato com a prática pedagógica é progressiva, ao longo do curso. O estagiário é considerado um aprendiz, em formação, que exerce apenas um espécie de docência supervisionada. Por esta razão ele não recebe nenhum tipo de remuneração. Os professores acompanhantes não tem redução de serviço, mas recebem uma gratificação da instituição superior. No segundo caso, o estágio se dá no final do curso, por meio de um período de imersão anual na escola. Durante a vigência deste estágio são atribuídas turmas próprias para o professor em formação exercer a docência, sob a supervisão de orientadores. Neste caso, o estágio é remunerado pelo Ministério da Educação, que se responsabiliza também pela gratificação do professor supervisor. Este se beneficia também de uma redução de seu horário letivo.

É significativamente amplo o leque de instituições que asseguram a formação contínua. Além das instituições de ensino superior (Universidades e Escolas Superiores de Educação), várias outras instituições (como, por exemplo, associações de professores ou de escolas, departamentos do Ministério da educação etc.) podem constituir *Centros de Formação Contínua de Professores*

Estados Unidos²¹

É difícil obter uma visão de conjunto sobre o sistema norte-americano de formação de professores porque cada um dos diferentes estados tem autonomia para definir sua própria política. Os programas de educação de professores geralmente tem uma ligação muito forte com a comunidade local e são altamente influenciados pelo estado e pelos regulamentos e mandatos locais. Os egressos desses programas na maior parte das vezes são empregados no próprio estado, após a realização de um período de estágio supervisionado nas escolas distritais. Há grande diversidade tanto nos programas de formação e nas instituições que se responsabilizam por esta formação, como também no tipo de alunos que participam destes programas.

Existem, porém, algumas características comuns conforme apresentamos a seguir. A formação dos professores é em nível superior, realizadas em Escolas e Faculdades de Educação (*Scholls, Colleges and Education*) - que são uma espécie de Faculdade de Pedagogia - e em Departamentos de Educação (*Departaments of Education*) de uma instituição maior. Em algumas universidades os *Colleges of Education* são também chamados de *Teachers Collete*, numa tentativa de dar maior identidade à instituição.

AS Escolas, Faculdades e Departamentos de Educação situados em instituições de ensino superior integram assim um sistema (*SCDEs- Schools, Colleges and Departments of Education*) que se responsabiliza pelo controle de toda a formação docente.

O sistema de formação norte-americano pode ser caracterizado como um sistema que enfatiza o conhecimento profissional, ou seja, o conhecimento de como os alunos aprendem, os métodos de ensino, e o desenvolvimento da criança (como ensinar o conteúdo). O conhecimento do conteúdo, que se refere ao conhecimento da matéria de uma determinada área acadêmica (o conteúdo que deve ser ensinado) apesar de reconhecidamente importante, ocupa papel de menor destaque. Todavia, para receber a licenciatura que os permite ensinar num determinado estado a maioria dos futuros professores precisa aprender tanto conteúdo quanto conhecimento profissional numa instituição superior. É exigido que eles cumpram um certo número de créditos em cursos de conhecimento profissional, um certo número de créditos

²¹ - Campos (1997 a), Cochran-Smith (1993), Darling-Hammond, Wise, Klein (1999), Darling-Hammond, Sykes (1999), Garcia (2000) e Levine e Trachtman (1997)

em cursos de conhecimento de conteúdo e que se envolvam no ensino. O domínio desses conhecimentos é examinado antes ou logo depois que começam a ensinar.

Todos os cursos de conhecimento profissional e alguns dos cursos de conhecimento dos conteúdos são oferecidos pelos SCDEs. O “treino clínico” (referente a formação na escola, local onde o professor vai exercer a profissão) apesar de ocorrer numa escola elementar ou de ensino médio também é organizado e supervisionado pelos SCDEs.

Um elemento fundamental na política de formação atualmente vigente nos Estados Unidos – baseada no tripé: credenciamento, licença e certificação profissional - é constituído pelos padrões (*standards*) e sua verificação (*assessment*). Nos últimos dez anos, a elaboração destes padrões mobilizou diferentes segmentos interessados na educação. Ao longo desse período foram realizados muitos estudos e despendidas significativas verbas com o objetivo de elaborar padrões para a aprendizagem dos alunos da educação básica e do ensino secundário e, mais recentemente, para a formação dos professores. Atualmente os esforços têm se concentrado na articulação necessária entre os padrões da formação dos professores com os da educação dos alunos para a qual os professores são formados.

Cada estado é responsável pelo processo de acreditação (credenciamento) de cursos de professores e por conceder licenças/autorizações para os indivíduos lecionarem. Esses dois processos são obrigatórios. Em nível nacional existem outros dois processos que procuram contribuir para a qualidade da formação dos professores, porém de adesão voluntária: a acreditação (credenciamento) de instituições de formação de professores e a certificação da qualificação dos professores, conforme descrito a seguir:

Acreditação (credenciamento)estatal dos cursos:

Cada curso de formação de professores é submetido a um processo de acreditação estatal (*state program approval*) inicial e periódica. Esta pressupõe que a instituição responsável pelo curso já seja acreditada em nível federal. A acreditação inicial se embasa num *dossier* e a periódica inclui visitas às instituições. A avaliação tem como referência os standards elaborados no Estado ou que este reconhece. Geralmente, quando o curso é integrado, todos os seus componentes são objeto de análise. Quando é bi-etápico (complemento de formação profissional sobre a forma de diploma de pós-bacharelado ou de mestrado) apenas a segunda etapa é considerada.

O processo de acreditação é em geral conduzido pelos serviços da administração estatal da educação (que podem recorrer a consultores externos). Entretanto existe uma tendência, já em vigor em cerca de 12 estados, dessa competência ser atribuída a um organismo autônomo. Uma outra tendência recente é a de articular acreditação estatal com a acreditação nacional (utilizando-se, por exemplo, os standards nacionais).

Existe grande heterogeneidade nos modelos de acreditação estatal. Geralmente, a acreditação estatal (obrigatória) tem reputação de ser menos sistemática e mais fácil do que a nacional (ainda voluntária).

Autorização/Licença para ensinar (*Teaching licensure*).

Para exercer a docência, cada professor, além de ser diplomado por um curso acreditado/aprovado, tem que estar autorizado a ensinar pelas autoridades estatais. Existe grande heterogeneidade entre os estados quanto à metodologia seguida neste processo. A tendência das últimas décadas tem sido a exigência de prestação de provas, em geral testes de múltiplas escolhas, centrados nos conhecimentos. Ultimamente esses exames têm sido objeto de severas críticas o que tem estimulado a adoção de metodologias capazes de avaliar o desempenho (*performance* – o que são capazes de fazer com o que sabem) e, principalmente, a eficácia desse desempenho na aprendizagem dos alunos.

Professores que estão na ativa tendem a ter uma das quatro categorias de licença: uma licença regular ou permanente, que indica que eles atingiram todos os requisitos para se tornar um professor, uma licença tipo estágio que indica que eles atingiram quase todos os requisitos e realizarão os outros requisitos nos primeiros anos de ensino, uma licença de emergência que indica que eles não atingiram a maioria dos requisitos mas estão autorizados a ensinar. E a quarta categoria é não ter nenhum tipo de licença. Apesar da maioria dos professores terem a licença permanente ou de estágio, durante períodos em que aumenta a demanda por professores existe uma tendência em conferir licenças de emergências ou de permitir que professores sem licença ensinem.

Acreditação nacional das instituições de formação:

Cabe ao Conselho Nacional para Acreditação da Formação de Professores – NCATE (*National Council For Accreditation Of Teacher Education*) a realização, em nível nacional, do processo de acreditação das instituições de formação docente. O Conselho é uma entidade privada (a única reconhecida pelo Governo Federal para realizar tal tarefa), composta por representantes de quatro grupos: formação de professores, professores, políticos educacionais e de entidades ligadas às áreas e disciplinas curriculares.

A submissão a esta avaliação é voluntária. Das 1200 instituições de formação de professores, apenas 550 submeteram-se a esse processo.

Certificação nacional da qualificação profissional

A certificação objetiva a verificação das competências que determinado indivíduo possui assim como a correspondência dessas competências a certos critérios de qualidade (os standards nacionais). Diferentemente da licença para ensinar -*teaching licensure*- realizada no âmbito de cada estado, que autoriza o exercício no início da atividade docente e que busca aferir se o candidato atinge os standards mínimos essenciais, esse processo procura atestar a competência consolidada após alguns anos de exercício, essencialmente a partir da análise de seu desempenho.

A certificação é realizada por uma instância profissional, o Conselho Nacional para Padrão Profissional de Ensino (*National Board Of Professional Teaching Standards – NBPTS*), que foi criado em 1987 pela Federação Americana dos Professores. Inicialmente essa instituição concentrou-se na elaboração de standards e metodologias de verificação; só recentemente começou a certificar professores. Existe até agora um número pequeno de professores certificados. A procura da certificação é voluntária e sua posse não é exigida legalmente. Seu objetivo principal é a construção e reconhecimento social da profissão professor.

Há hoje nos E.U.A. um grande consenso em torno da idéia de que o sucesso escolar dos alunos depende, em grande parte, da influência de professores eficientes. O reconhecimento da importância do professor na trajetória dos estudantes tem trazido impactos significativos nas decisões políticas recentes.

Há uma série de programas e medidas que vem sendo desenvolvidos com o objetivo de recrutar, formar e acompanhar novos professores assim como controlar a qualidade dos professores que já estão atuando. Uma legislação federal recente, por exemplo, exige que os estados relatem publicamente a performance de seus programas de formação de professores. Muitos estados estão recompensando seus professores com aumento significativo de salários para aqueles que demonstrem ter tido sucesso. Atualmente existem escolas distritais e estaduais tentando implementar recompensas e sanções para professores com base no resultado de seus alunos. Um grande número de estados está aumentando as exigências

para licenciar novos professores, outros estão fazendo investimentos ainda maiores para apoiar o desenvolvimento dos docentes iniciantes durante os seus primeiros anos de prática.

A necessidade de oferecer incentivos e uma boa formação docente deve-se também a premência de preparar com eficiência um grande numero de novos docentes. Nos últimos anos as matrículas dos alunos vem aumentando drasticamente, com isso cresce a pressão para novas contratações. Isso se agrava com o significativo número de docentes que estão chegando a idade de se aposentar. Iniciativas ao nível estadual e federal para reduzir o tamanho das salas de aula contratando mais professores agravou ainda mais esse problema.

Além de medidas concretas no âmbito da política educacional, a certeza do papel decisivo do professor para o sucesso dos alunos tem estimulado intensos debates sobre a qualidade necessária para que os cursos de formação produzam professores eficientes. O assunto vem ganhando crescente visibilidade na mídia e, conseqüentemente, mobilizando a atenção de toda a sociedade americana.

As opiniões estão muito divididas quanto às estratégias e políticas que devem ser adotadas para aprimorar a formação dos professores. Existem basicamente duas propostas dominantes para reformar a formação de professores, diametralmente opostas uma da outra.

Alguns sustentam que o sistema vigente realizado pelos SCDEs (*Schools, Colleges and Departments of Education*) é adequado já que tem em geral impacto positivo na eficiência dos professores. Deste ponto de vista os programas requerem poucas ou nenhuma mudança. Os que defendem essa opinião consideram que é preciso preservar o modelo atual ou realçar ainda mais a preparação profissional na formação dos professores.

Outros afirmam que estes programas são um fracasso, pois a formação desenvolvida pelos SCDEs tem trazido pouco impacto ou até mesmo impacto negativo na eficiência dos professores. Deste ponto de vista os programas de formação de professores deveriam ser, salvo raras exceções, abolidos. Acreditam que a solução para o déficit da qualidade dos professores é aumentar a importância dos conhecimentos dos conteúdos em detrimento do conhecimento profissional.²²

A base empírica para ambas opiniões é muito fraca. Pouca pesquisa foi feita nos Estados Unidos sobre a eficácia e impacto dos programas de formação docente existentes; e o que foi feito produziu resultados largamente co

²² - Dois textos, publicados recentemente nos Estados Unidos, retratam com clareza as polarizações das opiniões sobre o assunto. O relatório *What Matters Most: Teaching for America's Future* (NCTAF, 1996) publicado pela NCTAF National Commission on Teaching and Americas Future apresenta os argumentos que justificam a defesa da manutenção do sistema de formação atual. O texto traz também algumas recomendações para aperfeiçoar o modelo vigente. O texto *The Teachers We Need and How To Get More of Them* (TBFF, 1999) é um manifesto que repudia o modelo atual e propõe soluções alternativas, publicado pela Thomas B. Fordham Foundation.