

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO DO ENSINO
E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR:
CONCEPÇÕES, LEGISLAÇÃO E REFLEXÕES**

LUIZ ANTÔNIO SARAIVA MENEZES

FORTALEZA –CEARÁ

2003

LUIZ ANTÔNIO SARAIVA MENEZES

FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização em Planejamento de Ensino e Avaliação de Aprendizagem da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Educação.

FORTALEZA

2003

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização em Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Educação.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e da ética científica.

Luiz Antônio Saraiva Menezes

MONOGRAFIA APROVADA EM: _____ / _____ / _____

Prof^a. Ms. Neide Fernandes Monteiro Veras
Orientadora

DEDICATÓRIA

- Aos meus filhos Lucas, Luana e André pela compreensão dispensada nos momentos ausentes do convívio familiar.
- Regina, eterna companheira, pelo incentivo.

AGRADECIMENTOS

- Aos professores e à Coordenação do Curso de Especialização em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem, em especial, a professora Neide Fernandes Monteiro Veras pelas orientações dadas e pelas lições de vida.

Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar, sonhos possíveis (...). Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas da sua cultura e da sua história, da cultura e da história do seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam.

Paulo Freire

SUMÁRIO

RESUMO	08
1 REFLETINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO	
BÁSICA: Introdução	09
1.1 Justificativa	09
1.2 Delimitação do Problema	11
1.3 Questões a Investigar	11
1.4 Objetivos	11
1.4.1 Geral	11
1.4.2 Específicos	11
1.5 Organização da Monografia	12
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	13
2.1 Suporte Legal	13
2.2 Questões Enfrentadas na Formação de Professores	18
3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	21
4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO	
BÁSICA	26
5 O PERFIL DO PROFESSOR COMPETENTE	28
CONCLUSÃO	31
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	33

RESUMO

Este trabalho é tem por finalidade realizar uma reflexão sobre a formação de professores com vistas a identificar como é o perfil do bom professor, segundo critérios de avaliação de profissionais de formação de docentes. Para tanto, adotou-se como referência para a identificação dos méritos dos professores três aspectos: I) a formação profissional, II) as características desejáveis ao professor competente e III) a prática pedagógica desses educadores. A realização do trabalho teve início com o aprofundamento do tema na literatura pertinente, optando-se como referenciais, as idéias dos autores: Freire (1996), Alves (1983), Silva (1991), Silva (1996), Alves (1986), Rios (1995) entre outros. Evidenciou-se que a melhoria da qualidade do ensino no Brasil só será efetivada via formação de professores. Concluiu-se, porém, que apesar da importância da formação profissional, inclusive prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, no caso da formação dos professores, por si só não garante uma boa prática pedagógica. Por conseguinte, torna-se necessário que se envide esforços para que a formação docente seja eficiente, pois os efeitos serão benéficos para toda a educação nacional.

1 REFLETINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Introdução

1.1 JUSTIFICATIVA

O momento histórico atual exige dos professores uma nova postura pedagógica em face do desenvolvimento técnico, científico, tecnológico e humanístico que vê se processando na sociedade em face dos fundamentos e políticas que regem os princípios preconizados pela globalização.

A crise educacional pela qual se passa atinge os professores, que são considerados os principais culpados, dentre vários outros fatores da inadequação do ensino e da educação incrementada pelo sistema educacional.

No entanto, a crise do ensino revela antes de tudo, a inexistência de uma política de educação, que esteja voltada para os interesses da população. Este estado de espírito se estende à sociedade que nem valoriza os seus educadores e nem investe na sua formação.

A escolha do professor como enfoque principal desta pesquisa não significa que ele é visto isoladamente e nem significa que se desconheça a importância dos demais fatores do processo escolar e suas relações na definição de uma educação de qualidade.

A importância e o significado do papel do professor não dependem exclusivamente dele e sim do valor que lhe é atribuído pela sociedade, compreendida aqui, também, pelos poderes públicos. O Papel do professor varia portanto, em função dos valores e interesses numa determinada época.

Ao longo dos tempos, de acordo com a época, o professor já colocou sua tarefa como uma missão, era a época do professor sacerdote. Depois evoluiu a idéia do professor como profissional liberal, privilegiando o saber específico em detrimento de uma relação docente humana. Hoje, entende-se que

o professor precisa ter uma formação mais ampla onde se possa contemplar uma dimensão técnica e uma dimensão política, inter-relacionadas e inseparáveis.

Estudar o professor de uma maneira contextualizada, significa reconhecer que o seu desempenho e formação são influenciadas pela sua realidade, ou seja, pelas suas condições e experiências de vida.

A educação dos professores que se tem tido, procura muito mais internalizar o saber do que conscientizar o homem.

O professor que tem como objetivo criar uma consciência crítica para si e socializá-la aos alunos deve procurar entender que “ensinar” não é simplesmente repassar conteúdos e sim estar envolvido efetivamente na produção e interpretação desses conhecimentos.

Freire (1996) esclarece quando diz:

é preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológico, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (p.52).

A sociedade deste início do terceiro milênio aponta para um tipo de professor que favoreça o crescimento da consciência crítica do educando e uma adequação ao novo vir-a-ser do desenvolvimento social e humano.

Nesta perspectiva a finalidade desta monografia é delinear o perfil do professor competente de hoje, levando-se em consideração os aspectos de sua formação acadêmica, do seu cotidiano, vendo-o como um ser histórico e socialmente contextualizado.

O trabalho foi desenvolvido em duas partes: na primeira contempla-se a formação de professores numa perspectiva legal e suas práticas pedagógicas. Na segunda parte tenta-se analisar o papel do professor, na expectativa que a sociedade possui em relação ao profissional da educação. Por fim, são listadas algumas características que se julga necessárias ao professor competente, ou seja, qualidades que devem estar entremeadas na conduta docente dos professores.

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Como se configura a formação do professor e as características que devem nortear as práticas docentes do professor competente.

1.3 QUESTÕES A INVESTIGAR

- Quais as recomendações legais prescritas para a formação do professor?
- Que características devem compor o perfil profissional do professor competente?
- A competência docente privilegia a dimensão técnica e política?
- Como se configura o perfil do professor tradicional e o transformador?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Geral

Ressaltar os desafios encontrados pelos professores em sua formação enfatizando como se processa a aplicação dos princípios do perfil do professor competente.

1.4.2 Específicos

- Verificar como se configura a formação do professor a luz da legislação.
- Averiguar como a formação docente socializa os princípios do professor competente com vista a ajudá-lo a tornar suas aulas mais participativas;
- Estudar os desafios enfrentados pelos professores durante a sua formação profissional.
- Demonstrar como as políticas de educação tratam a questão da dimensão técnica e política dos docentes.

- Explicitar como se configuram as práticas pedagógicas do professor tradicional e transformador.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA MONOGRAFIA

Esta monografia segue as diretrizes da pesquisa bibliográfica. Para sua efetivação adotou-se os seguintes passos metodológicos:

- levantamento bibliográfico;
- seleção do referencial teórico;
- fichamento e resumo do conteúdo relativo ao objeto de estudo, no caso a formação e o perfil do “bom” professor.
- versão preliminar da monografia.
- revisão da versão preliminar;
- versão final da monografia.

Durante a elaboração deste trabalho, todas as ações desenvolvidas na pesquisa bibliográfica foram supervisionadas pela orientadora da monografia que sugeria redimensionamentos, aprofundamentos e procedimentos metodológicos com vistas à execução de um trabalho de qualidade.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1 SUPORTE LEGAL

A educação escolar a partir de 1996 foi redimensionada pela Lei de Diretrizes e Base nº 9394, de 20 de dezembro do mesmo ano. A *educação básica* passou a integrar a educação infantil, o ensino fundamental obrigatório em oito anos e o ensino médio.

Em face da propositura legal, o conceito de educação básica é alterado e há um aumento na duração da escolaridade considerada como a base necessária para o educando possa exercer a cidadania e inserir-se produtivamente no mundo do trabalho, desenvolvendo um projeto de vida pessoal autônomo.

O tempo de escolaridade foi ampliado pois se incluindo todas as modalidades, desde a educação infantil até o ensino médio somam-se 17 anos de escolaridade, deverá seguir-se, inevitavelmente, a ampliação da cobertura que deverá ser acessível a todos.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de nº 9/2001 ressalta que a educação básica deve ser unificada e ao mesmo tempo diversa, de acordo com o nível escolar. Para tal, preconiza a necessidade de esforço para manter a especificidade dos educandos por faixa etária de atendimento adequadas às etapas da escolaridade básica. Ao mesmo tempo a permanência de vários anos de escolaridade requer um conjunto de esforços para superar rupturas seculares, não só dentro de cada etapa, mas nos diversos segmentos escolares. Para isso, é indispensável superar, na perspectiva da Lei, as rupturas que também existem na formação dos professores para as crianças, adolescentes e jovens.

Quanto às incumbências dos professores, a LDB não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica, mas traça um perfil

profissional que independe do tipo de docência quer seja multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos. Consta-se esta proposição no art. 13 da LDB assim explicitada:

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

- 1. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- 2. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- 3. zelar pela aprendizagem dos alunos;*
- 4. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*
- 5. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente*
- 6. dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento*
- 7. profissional;*
- 8. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL/MEC, 1996).*

As inovações que a legislação constitui indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores, entre eles o Parecer do CNE nº 9/2001 cita:

- a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno;*
- b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;*
- c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.*

O artigo 13 da LDB, por sua vez, já havia dedicado um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, especialmente no que

tange a formação dos professores, iniciando com os fundamentos metodológicos que subsidiarão as questões relativas à formação docente, assim preconizados:

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

- 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;*
- 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.*

A lei previu que as características gerais da formação do professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como aos alunos nas respectivas faixas etárias.

Relevante destacar a clareza da preocupação dos legisladores ao constituir a educação básica como referência principal para a formação dos profissionais da educação.

Do ponto de vista legal, os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de formação ou continuada de professores devem tomar como referência: os artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 363 da LDB de 1996, bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação.

Há, porém, há dois aspectos no art. 61 que são destacados: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. Este artigo propõe que a formação dos professores impulse a apropriação de *aprendizagens significativas*, que devam continuamente levar o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências. As aprendizagens significativas devem se constituir a luz dos fundamentos da educação básica, preconizados nos artigos citados. Devem, também, ser entremeadas de fundamentos que presidirão os currículos de formação e continuada de professores.

Só com estes mecanismos se poderá construir em parceria com os seus futuros alunos experiências significativas e, por via de conseqüência, ensiná-los a relacionar teoria e prática tão necessária a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.

Os artigos 62 e 63 da Lei nº 9394/96 (LDB) estabelecem os tipos e as modalidades de cursos para a formação de professores e onde devem ficar alocados institucionalmente. Por conseguinte, vê-se:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- 1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;*
- 2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;*
- 3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.*

Alguns pontos desses dois artigos merecem destaque:

(a) a definição de todas as licenciaturas como plenas; (b) a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), meta que será reafirmada nas disposições transitórias da lei, como se verá mais adiante; (c) a abertura de uma alternativa de organização para essa formação em Curso Normal Superior.

O outro ponto de destaque nos Artigos 62 e 63 refere-se à criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Coerente com o princípio de flexibilidade da LDBEN, a Resolução CNE 01/99 deixa em aberto a localização dos ISE – dentro ou fora da estrutura universitária – e os posiciona como instituições articuladoras. Para tanto, determina a existência de uma direção ou coordenação responsável por articular a elaboração, execução e avaliação do projeto institucional, promovendo assim condições formais de aproximação entre as diferentes licenciaturas e conseqüentemente o desenvolvimento da pesquisa sobre os objetos de ensino. Aborda ainda, dentre outras questões, princípios de formação, competências a serem desenvolvidas, formas de

organização dos Institutos atribuindo-lhes caráter articulador, composição de seu corpo docente, carga horária dos cursos e finalidades do Curso Normal Superior. Aos ISE é atribuída a função de oferecer formação de professores para atuar na educação básica.
(BRASIL/MEC, PARECER Nº 9/2001)

A consolidação destas prerrogativas legais deu-se por meio do Decreto nº 3276/99, alterado pelo Decreto nº 3554/2000 que regulamenta a formação básica comum do ponto de vista curricular. O currículo se constitui o principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica. Esta regulamentação motivou os conselheiros do CNE a elaborar o parecer nº 133/01 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no qual fica evidenciado que a formação de professores para atuação multidisciplinar terá que ser oferecida em cursos de licenciatura plena, eliminando-se, portanto a possibilidade de uma obtenção mediante habilitação. Aliás, pelo próprio parecer fica esclarecido que:

- a) quando se tratar de universidades e de centros universitários os referidos cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas estas diretrizes para formação de professores para educação básica em nível superior e respectivas diretrizes curriculares específicas para educação infantil e anos iniciais do ensino;*
- b) as instituições não universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na resolução CNE/CP 01/99.*

Ficou, portanto, estabelecido que a formação em nível superior de todos os professores que atuam na educação básica é uma meta a ser atingida em prazo determinado, conforme o artigo 87 das Disposições Transitórias da LDB/96.

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

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

Tendo em vista as necessidades educacionais do país, a formação de professores para a educação básica é uma realidade que vem sendo enfrentada de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola.

2.2 QUESTÕES ENFRENTADAS NA FORMAÇÃO PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura nos moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação por conteúdos e por área.

Ficou preservado o bacharelado como opção natural que possibilitará, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, a formação dos professores se dará nos cursos existentes, com vistas à atuação do físico, do historiador, do biólogo. Neste contexto, ganham importância os profissionais bacharéis, sendo que a atuação destes como “licenciados” é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”. A licenciatura, lamentavelmente, é concebida na ambiência acadêmica como uma atividade “vocacional” que permite grande dose de improviso e autoformulação na maneira de ministrar aulas.

Proclamam-se, também, as deficiências da estrutura curricular e a abreviação indevida dos cursos, na forma de licenciaturas especiais (breves) e de complementação pedagógica, pois estes simplificam tanto o domínio do conteúdo quanto à qualificação profissional do futuro professor.

Um projeto institucional que focalize os problemas e as especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica, tornou-se realidade a partir de 2003 com a exigência da parte da Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação e Desporto (SESU/MEC) que estabeleceu as diretrizes curriculares básicas para os cursos de formação de professores, preconizando o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica.

Estas são algumas das questões que continuam sendo enfrentadas pelos gestores da institucionalização e legalização dos cursos de formação de professores. Serem enfrentadas. Por conseguinte, uma revisão do processo de formação de professores precisa ser realizada com vistas a buscar mecanismos capazes de enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente explicitados. De conformidade com o Parecer do CNE nº 9/2001, dentre os problemas a enfrentar, destacam-se:

No campo institucional

- Segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica.
- Submissão da proposta pedagógica à organização institucional
- Isolamento das escolas de formação
- Distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica

No campo curricular

- Desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação
- Tratamento inadequado dos conteúdos
- Falta de oportunidades para desenvolvimento cultural
- Tratamento restrito da atuação profissional
- Concepção restrita de prática
- Inadequação do tratamento da pesquisa
- Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações
- Desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica
- Desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica

Diante dos desafios que estão sendo enfrentados e considerando as mudanças necessárias que estão se realizando em relação à formação de professores das diferentes etapas e modalidades da educação básica, é possível que princípios norteadores de uma reforma curricular dos cursos de formação de professores seja construída efetivamente. Como produto desta ação, o País formará profissionais docentes mais competentes e qualificados, tanto técnica como politicamente, e, em consequência, os que constroem a Educação Básica poderão socializar o saber com mais eficiência e competência.

3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Toda reforma educacional para ter êxito, deve partir dos problemas existentes em sala de aula, pois o professor é o principal agente de mudanças. Pensar em escola de qualidade, significa pensar na valorização do profissional da educação.

Nesta perspectiva entende-se que a formação de professores hoje, deve envolver um conhecimento da pessoa e da realidade que o leve a compreender e assumir o seu papel de transformador da realidade e a lutar por uma sociedade mais justa e democrática.

O professor pode fazer da sua sala de aula o seu espaço de transformação, através de uma reflexão crítica e de um redimensionamento de sua prática pedagógica.

As propostas atuais de formação de professores, em sua maioria, contemplam a dimensão técnica e a dimensão política, dando maior enfoque a uma das dimensões.

Com a preocupação voltada para o contexto atual, diversos educadores têm direcionado discussões sobre a formação do professor para a dimensão política.

Segundo Silva (1996):

(...) os educadores voltaram-se a si, para suas condições de trabalho e para seu lugar político no conjunto das forças produtivas sociais, vendo-se compelidos a participarem das lutas sindicais de sua categoria e a se ligarem com a prática política mais ampla da sociedade (p.9).

Essa maior conscientização política do professor se refletirá inevitavelmente na sua prática pedagógica. Não se concebe um professor que combate à opressão lá fora e a prática na sua sala de aula.

Silva (op. cit.) ressalta que se vê a essência política do ato pedagógico na práxis do educador ao definir objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem ministrados e os procedimentos metodológicos a serem utilizados, quando do trabalho junto a um determinado tipo de aluno.

Comenta ainda que:

A postura política do educador se corporifica no momento que ele seriamente planeja e depois executa o seu programa de ensino. Esse trabalho exige um compromisso de reflexão sobre a prática pedagógica concreta e social onde essa se insere (SILVA, 1991, p.42).

A dimensão política na prática educativa deve estar atrelada à dimensão técnica ou corre-se o risco do que Cunha (1997) chama de imediatismo pedagógico, ou seja: *A ingenuidade de pensar que o papel crítico da educação terá que ter a mesma natureza em todo conteúdo, buscando-se a conscientização até nos problemas mais simples de matemática (p.48).*

A formação do professor numa dimensão técnica é outro aspecto que merece consideração. Neste caso o professor é visto como especialista, privilegiando-se dessa forma, o domínio de conteúdo e as técnicas utilizadas para repassá-los. A técnica é vista como ponto de partida e chegada do processo educativo.

Segundo Aebli (1970),

em educação um método nunca pode exigir uma atenção centralizadora. Como tal ele é importante e deve ser cultivado com toda perspicácia e profundidade. (...) Mas não pode ser nunca o princípio e o fim do esforço educativo (p. 21-22).

As técnicas devem ser usadas como meio de despertar a consciência crítica dos alunos para que se apropriem de determinados conteúdos. O uso das técnicas é importante na medida em que elas auxiliam o professor na mediação do processo ensino-aprendizagem.

Quando se procura destacar a dimensão técnica e a idéia de que educar é um ato político ou quando ao contrário procura-se evidenciar a dimensão

política na formação dos educadores, fragmenta-se o todo, impedindo-se a visão de totalidade do processo.

Rejeita-se portanto uma formação que vê o professor (e o transforma) em um mero executor de uma ação planejada e organizada por outros.

Segundo Alves, percebemos quatro elementos nos quais se dá a formação de professores: o acadêmico, o da ação governamental, o da política pedagógica e o da prática política. Na inter-relação entre os quatro elementos se dá a formação dos educadores, consistindo o problema no maior ou menor destaque dado a um dos elementos.

Sobre este aspecto Moreira (1988) esclarece:

(...) devemos evitar na formação de professores, a dissociação usual entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino de suas metodologias, assim como, o ensino dos conteúdos específicos e o ensino das disciplinas pedagógicas (p.45).

Ainda sobre o problema da fragmentação que ocorre entre os saberes que integram os cursos de formação de professores, Rios afirma:

Considero que a dicotomia pode ser evitada e superada, se tomarmos consciência de que há uma dimensão ética articulada à dimensão política e à dimensão técnica. Não se trata de acrescentar mais um elemento aos já existentes, mas trata-se de apontar um elemento que existe como mediação entre as duas dimensões separáveis da competência (RIOS, 1995, p.8).

Para o referido autor qualquer profissional precisa ter competência. No caso do profissional da educação, essa competência adquire um duplo caráter, sua dimensão técnica e política. Por dimensão técnica entende-se o SABER FAZER que é condição necessária para o QUERER político. Ensinar bem os conteúdos, utilizando recursos adequados não é garantia de um objetivo desejável no que diz respeito a se conseguir um sujeito educado, um cidadão consciente. Neste caso, o que vale é a ação ético-política da intencionalidade de gesto para obtenção de resultados positivos.

Os cursos de formação se dão também, no dia a dia, na sua prática reflexiva, no seu cotidiano, na sua história de vida, no fazer e refazer. A questão do professor reflexivo portanto, não só exige uma boa formação inicial como também uma educação continuada.

Deve-se porém analisar que tipos de cursos de aperfeiçoamento são oferecidos aos profissionais de educação. Esses cursos da maneira como são apresentados têm se mostrado ineficazes. Normalmente são decididos de “cima para baixo” sem levar em consideração a realidade das escolas, partindo de teorias desvinculadas da realidade do educador, constituindo-se em apenas mais “um curso” que na maioria das vezes o professor participa apenas por obrigação. Os professores ao voltarem desses cursos ficam confusos pois não sabem como utilizar as novas teorias e técnicas adquiridas. Muitos deles para não serem chamados de “tradicionais” procuram mudar, mas o fazem equivocadamente por falta de segurança.

Pontes (1996) escreve assim sobre o assunto:

Os professores na hora de trabalharem as propostas sugeridas e geralmente mal digeridas pelos programas e cursos, em um esforço para redimensionar sua prática pedagógica, apresentam-se inseguros: não sabem como encaminhar de modo adequado o ensino, diante de um quadro teórico que eles têm que assimilar (mas que não parte de suas necessidades reais) e de sua reflexão diferente do que viram em sua formação e de tudo aquilo a que foram expostos em sua própria experiência como alunos e professorandos (p. 71).

É de fundamental importância portanto, que os cursos de formação e de aperfeiçoamento sejam oferecidos em maior escala e mais bem planejados, para que os professores tenham opções para ampliar seus conhecimentos de acordo com suas reais carências.

Um outro fator a ser considerado na formação de professores é o seu cotidiano. No desempenho de suas funções de professor deve está a sua visão de mundo, sua história de vida, os conhecimentos que adquiriu historicamente, a maneira de conceber a realidade e a educação.

Cunha (1996) vê o cotidiano do professor como forma de construção do seu conhecimento:

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só, fruto da vida na escola. Ele provém, também, de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui na sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente (p.39).

Lucena (1995), por sua vez, esclarece:

A formação de professores é, portanto, um processo permanente que se faz no cotidiano, através das dinâmicas de formação – ação organizacional da investigação – ação – colaboração e da investigação – formação (p..35).

A Prática educativa reflete a biografia individual de cada educador, a história das suas práticas sociais e educativas. Ela não é apenas uma reprodução passiva da formação profissional ou de normas oficiais. É um processo de construção onde se rejeita ou reproduzem-se tradições, na elaboração de novas práticas pedagógicas.

Convém ressaltar porém que, quaisquer projetos de melhoria da qualidade do ensino, não terão nenhum efeito significativo e duradouro se não passarem pelo resgate da dignidade da profissão de professor.

A revalorização dos profissionais da educação perante a sociedade e perante a “si mesmos” é o início de um ensino mais justo, democrático e de boa qualidade, levando-se em consideração a responsabilidade dos governantes para com a educação da população.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em consequência da sofrida desvalorização docente, patrocinada por uma grande parcela dos governantes, e da má formação profissional, os professores desenvolvem uma prática pedagógica que deixa muito a desejar, desvalorizando-se cada vez mais como profissionais, promovendo assim seu descrédito perante a sociedade.

Os professores e pedagogos têm sido constantemente acusados de serem cúmplices do sistema vigente, de terem uma prática pedagógica domesticadora, tecnicista e que incute a ideologia da submissão. Cabe, portanto, a categoria docente criar condições de aperfeiçoamento profissional, mesmo diante de condições tão adversas.

A escola que se quer é aquela que prepara o indivíduo para exercer plenamente sua cidadania, é portanto uma escola democrática, aberta à realidade social do momento.

Rios (1995), assim, se posiciona sobre o assunto:

(...) a escola da sociedade capitalista não tem cumprido a finalidade da Educação que desejamos, de caráter democrático, socializando efetivamente o saber e os recursos para aprendê-lo e transforma-lo. Isso porque, como outras instituições sociais ele tem estado a serviço da classe dominante veiculando a ideologia dessa classe (p.43).

Esta escola exige um educador que possua características democráticas, que seja comprometido politicamente com o ato de ensinar, que saiba da sua responsabilidade, ou seja, que tenha competência técnica e política.

Ao educador cabe a sua parte e sendo parte, está ligada a outros elementos componentes do todo. O professor é o intermediário entre o aprendiz e a realidade, podendo a partir do conhecimento dessa realidade atuar e transformá-la, transformando também a si próprio.

O professor que se quer ter, só pode ser construído a partir do professor que se tem.

(...) o novo educador a nova educadora já estão aí, naqueles que estão trabalhando ou se preparam para trabalhar nas escolas brasileiras. O desafio está na necessidade de se superarem os problemas e se encontrarem/criarem recursos para a transformação (RIOS, 1995, p.73).

Alves (1983) vai mais além ao indagar:

*Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? (p.16)
Basta que o chamemos de seu sono, por um ato de amor e coragem. (...)
E talvez, acordado, ele repetirá o milagre da instauração de novos mundo (p,28).*

Silva (1996) ao se referir como ser um “bom professor”, diz:

O bom professor é sempre definido ou se define em função das contradições presentes numa sociedade numa determinada história. Não existem características imutáveis e eternas, desligadas da dinâmica social (p.72).

Conforme se depreende, a concepção de “bom” professor emana das idéias de competência, compromisso social, democratização, transformação. Logo, formar professores para a Educação Básica requer a adoção dos princípios epistemológicos que a concepção de “bom” professor sugere.

5 PERFIL DO PROFESSOR COMPETENTE

O professor competente é um fenômeno eminentemente social, ou seja, ele é definido em função de um contexto social, político e histórico. Não existem características imutáveis e desvinculadas da realidade social que permitam enquadrar o educador na categoria dos bons.

Considerando as circunstâncias atuais vividas pelo povo brasileiro, os diversos desafios que a sociedade como um todo enfrenta e em particular, levando-se em consideração o papel da escola na sociedade moderna, procurou-se “delinear” o perfil do “bom professor” como aquele educador que demonstra em suas ações pedagógicas características de competência (Perrenoud, 2000).

Neste contexto o “bom professor” deve apresentar as competências fundamentais preconizadas por Perrenoud em seu livro *Dez competências para ensinar* onde destaca os dez domínios de competências, considerados prioritários na formação contínua dos professores de ensino fundamental que são:

- I) Organizar e dirigir situações de aprendizagens.
- II) Administrar a progressão das aprendizagens.
- III) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- IV) Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.
- V) Trabalhar em equipe.
- VI) Participar da administração da escola
- VII) Informar e Envolver Os Pais.
- VIII) Utilizar novas tecnologias
- IX) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
- X) Administrar sua própria formação contínua.

Perrenoud (op cit, p.56) considera essas competências como condicionantes à atualização e ao desenvolvimento de todas as demais

competências que os professores necessitam para desempenhar suas atividades pedagógicas com eficiência.

Nelas estão imbricadas à luta contra as incertezas da escola, num exercício contínuo de busca de respostas, de novos conhecimentos e de domínio de novas competências.

A incerteza atual do mundo globalizante é tamanha que as respostas aparentemente certas já vêm recheadas de incertezas de paradigmas, daí a necessidade de uma formação contínua e sólida, para enfim, acompanhar e negociar com competência as diversidades e mudanças do mundo da educação.

Portanto, saber administrar sua própria formação contínua, hoje, requer uma análise de sua própria formação e atuação com vista a desenvolver competências e habilidades para envolver-se em tarefas mais complexas exigidas no atual contexto e não ser sufragado pela mesmice.

Perrenoud (1999) considera que para se efetivar a construção de competências, há que se refletir nos objetivos da formação, na eleição de conteúdos, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência, acreditando assim na efetivação dos objetivos dessa abordagem que tem como princípio ensinar aos alunos o que eles precisam saber para serem cidadãos, que enfrentem com competência as incertezas que a vida lhe propuser.

Assim, ser adepto das competências requer do professor uma grande responsabilidade na escolha das práticas sociais, uma vez que nelas estarão imbricadas as visões de sociedade, de cultura, de ação e de homem. Para tanto urge privilegiar os conteúdos culturais significativos e garantir que esses conhecimentos sejam apreendidos por todos: os professores, alunos, pais e os integrantes da gestão escolar, assim como os demais componentes da comunidade escolar.

Já para Freire (1996) o professor competente é o educador que deve:

- (...) discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...) por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares

fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos? (p.34).

- *Ter consciência do ato político existente no ato pedagógico. Ao educador não cabe a postura de neutralidade, ele tem o compromisso de explorar as contradições, caso contrário à reprodução tende a se manter. Ao professor não cabe somente a tarefa de transformar estruturalmente a sociedade.*
- *Atualizar-se, a chamada educação permanente é fundamental para todos os educadores. É o conhecimento do real que aumenta o seu poder de julgamento e decisão.*
- *Ser coerente, ter cuidado para não cometer em sala de aula as mesmas injustiças e banalidades encontradas na sociedade em geral.*

Preceitua, ainda que: *ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo. O professor que realmente ensina, nega a fórmula farisaica do 'faça o que digo mas não faça o que eu faço' (p.13).*

Ademais, ressalta Freire (op cit): *faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca à pesquisa. O que se precisa é que em sua formação permanente o professor se perceba e se assuma, como pesquisador (p.32).*

É imprescindível, porém, organizar-se de modo satisfatório para questionar as condições nas quais vive. Sem esta organização e sem estes questionamentos o professor não consegue ter uma atitude autêntica nem perante seus alunos nem a si mesmo.

Resume-se, portanto, que o “bom professor” ou professor competente é aquele que reconhece a dimensão política do processo educativo e o seu papel neste contexto e a interioriza como profissional e como sujeito refletindo-a através da práxis.

CONCLUSÃO

A partir do estudo e das reflexões exauridas das questões sobre a formação de professores da educação básica brasileira pode-se verificar que:

- Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas.
- o professor deve saber avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.

Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.

A aquisição de competências requeridas ao professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Por conseguinte, urge que se planeje Cursos de Formação de Professores da Educação Básica em que teoria e prática sejam abordadas em momentos diversos. Com intenções e abordagens desarticuladas o processo crítico de construção de competência não se consolidará, pois a desarticulação não favorece o processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBLI, Hans. **Prática de ensino. formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior.** São Paulo: EPU, 1970.

ALVES, Nilda. **Formação do jovem professor.** São Paulo: Cortez, 1986.

ALVES, Rubem. **O educador: vida e morte.** Rio de Janeiro/RJ: Graal, 1983.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER N.º: CNE/CP 009/2001:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 8/5/2001.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Fco. Alves, 1977.

CUNHA, M^a. Isabel de. **O bom professor e sua prática.** Campinas/SP: Papyrus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCENA, M^a. Socorro Lima. **O estágio supervisionado como elemento mediador entre a Formação inicial do professor e a educação continuada.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Equívocos teóricos na prática educativa. Série Estudos e Pesquisa da Associação Nacional de Tecnologia Educacional (ABNT) nº 27.

MOREIRA, Flávio. **Formação de professores-pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem:** Porto Alegre: Artmed, 2000 a.

_____. **Para aprender (e desenvolver) competências.** São Paulo: Nova escola, Ano xv, nº135, p.12-17. set. 2000.

_____. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PONTES, Eglê Franchi. **A causa dos professores.** Campinas/SP: Papyrus, 1996,

RIOS, Terezinha Azevedo. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta.** São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Jefferson Idelfonso. **Formação do educador e educação política.** São Paulo: Cortez, 1996.