

### ENFOQUE TEÓRICO ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

#### *ENFOQUE TEÓRICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR*

Elizete Ferreira Parnaíba Martins<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

A formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Nesta perspectiva, desenvolve-se uma pesquisa com base no método bibliográfico, através de teorias já consagradas, que abordam sobre o tema em questão. O objetivo principal deste artigo é o de abordar a respeito das características da formação docente, bem como, sobre os aspectos relativos à profissionalização docente, através de uma caracterização da relação existente entre a formação e a profissionalização docente.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Práticas Pedagógicas. Profissionalização Docente.

#### **RESUMEN**

La educación continua está asociada al proceso de mejora de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en su rutina laboral y en su rutina escolar. En esta perspectiva, se desarrolla una investigación basada en el método bibliográfico, a través de teorías ya establecidas, que aborda el tema en cuestión. El principal objetivo de este artículo es abordar las características de la formación docente, así como los aspectos relacionados con la profesionalización docente, a través de una caracterización de la relación entre formación docente y profesionalización.

**Palabras clave:** Educación Continuada. Prácticas Pedagógicas. Profesionalización Docente.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos

## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem se tornado uma questão urgente em nossa sociedade. O ritmo, a complexidade do desenvolvimento, os avanços científicos e tecnológicos, dentre outros fatores, têm impactado a docência de diversas formas. Tais exigências impõem condições de trabalho, determinam novas necessidades, além de impor um custo econômico e emocional de proporções consideráveis.

É preciso levar em consideração que esses fatores têm afetado sobremaneira a qualidade de vida laboral docente, de maneira que, para se adequar às novas imposições sociais, há que se promover uma série de mudanças na formação de professores que possam responder a tais exigências.

Neste caso, a preparação dos Centros Universitários de nível superior, precisam passar por uma série de reformulações, desde a modernização em termos de recursos didáticos adaptados às novas tecnologias, quanto da forma buscar e de lidar com os novos conhecimentos.

A política educacional brasileira tem passado por uma série de reformas nos últimos anos, dentre as quais, novas propostas curriculares, visando atender, pelo menos em parte, às novas exigências sociais. Entraram em cena os parâmetros e diretrizes curriculares, bem como processos de avaliação centralizada nos resultados, frutos de debates políticos e com as diversas categorias envolvidas (DIAS, 2002).

Lopes (2002) tem defendido a tese de que as recentes reformas mantêm uma vinculação estreita entre educação e interesses do mercado. Dessa forma, trazendo à tona práticas antigas, já não adequadas ao atual contexto político educacional.

No caso da formação adaptada aos novos tempos, há que se considerar também o currículo para a formação de professores. Neste sentido, uma série de regulamentações no âmbito do legislativo, intensificadas no período de 1999 a 2001, vincula toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores. Para tanto, nos documentos (PECNS) produzidos para orientação da reforma curricular da formação docente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular – um “novo” paradigma educacional (BRASIL, 2000).

Por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente. Em que pese toda a dificuldade de conceituar competências,

estas são definidas claramente nos documentos ministeriais para a formação de professores como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 61).

Os autores acima, neste caso, discorrem sobre o conceito de competências, no âmbito da teoria curricular, visando a desconstruir essa estreita relação entre currículo por competências e qualidade do trabalho docente, tentando demonstrar como o conceito de competências não é uma novidade na teoria curricular, já tendo sido empregado em diferentes tempos e espaços educacionais, tanto global quanto localmente.

Nos documentos das reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990 parece ter sido feita uma recontextualização do conceito de competências de programas americanos e brasileiros para formação de professores, sendo por intermédio desse conceito recontextualizado, que se articula a estreita relação entre educação e mercado. Nos documentos oficiais ainda vigentes e não contestados pela nova equipe de governo que assumiu em janeiro de 2003, é defendida como necessária uma nova concepção para a formação de professores brasileiros capazes de superar a formação insuficiente que vem sendo observada no desempenho do seu quadro docente. Dessa forma, é reforçada uma relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos.

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo um papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES BASEADA EM COMPETÊNCIAS

Trata-se de um modelo que vigorou nas décadas de 1960 e 1970 e que foi analisado por diversos autores (JONES; MOORE, 1993; LOPES, 2001; MACEDO, 2002; PACHECO, 2001). Nestes casos, as competências assumiram um enfoque comportamentalista e fragmentador, objetivando controlar a atuação profissional. Com base nos

princípios da administração científica, acreditava-se que a eficiência dependia da centralização da autoridade e apontava para a importância do trabalho dos supervisores em todo o processo de ensino, ainda que alguma iniciativa fosse deixada aos professores (PACHECO, 2001, p. 13).

Esse controle do professor no exercício da docência se apresentou como uma tendência no currículo por objetivos. Neste, a formulação dos objetivos comportamentais pela especificação do desempenho a ser realizado, da condição de realização e do critério de avaliação do desempenho não abria espaço para a improvisação, a imprevisibilidade e a multidimensionalidade da prática educacional (GIMENO SACRISTÁN, 1998). O professor atuava como um perito ou gerente das condições de aprendizagem, não cabendo a ele, na sua função, parar para pensar no que fazer, mas sim encontrar os caminhos e os meios para fazer o que lhe fosse pedido (GIMENO SACRISTÁN, 1998). Com isso, a função do professor assumia uma dimensão técnica altamente restritiva de sua autonomia.

Dessa forma, o currículo por competências das décadas de 1960 e 1970 era muito mais um modelo de medida, pois: apresentava como estratégia metodológica a definição de um perfil profissional a ser formado, identificando nele as respectivas competências que o sujeitos deveriam demonstrar (MARANDUBA, 1981); definia esse perfil com base nos desempenhos (comportamentos) desejáveis nos professores e, estabelecia a eficiência do processo de ensino-aprendizagem com base nas expectativas sociais, centradas no mercado de trabalho.

Segundo Barriga (1992), o estabelecimento deste perfil profissional acabara por “fomentar o individualismo e a competência como condição básica para poder triunfar na escola e na sociedade” (p. 107). Neste caso, se pressupunha uma associação entre desempenho do aluno e do professor. Por exemplo: alunos com bom desempenho escolar possuíam bons professores ou professores eficientes. Com essa compreensão, desde o início do século surgiram muitas pesquisas no campo da educação voltadas ao estabelecimento da competência do professor, intensificando-se especialmente nos anos de 1960 e 1970, quando passaram a visar sobretudo à medida dos comportamentos desejáveis no professor.

Os estudos sobre a eficiência do professor, em sua grande parte, estavam voltados para dois tipos de abordagens: uma que partia das características pessoais, pensadas como sendo as ideais para um professor eficiente, e outra que partia da descrição de funções que o professor

desempenhava, ou a sua prática, para “verificar se tais funções são levadas a cabo de modo eficiente, efetivo e econômico” (MAGER; BEACH JR., 1976, p. XI). Assim, ao passo que algumas pesquisas sobre o professor eficiente pretendiam conhecer *o que ele era*, a outras importava saber *o que ele fazia*. Podemos perceber que nas duas abordagens o comportamento do professor era o foco principal. Encontrar um currículo de formação que pudesse ser consequente no alcance das destrezas esperadas de um professor eficaz passou a ser o objetivo central dessas pesquisas.

As destrezas que compunham um curso eram obtidas com base em estudos nos quais se realizavam descrições das atitudes dos professores eficientes (OLIVA; HENSON, 1989). Desses estudos surgiram os modelos denominados Formação do Professor Baseada em Competências (*Competency-Based Teacher Education – CBTE*) e Educação do Professor Baseada em Desempenho (*Performance-Based Teacher Education – PBTE*).

A organização desse movimento, segundo Oliva e Henson (1989), apoiou-se nos seguintes aspectos: a) especificação de competências: os objetivos ou desempenhos esperados deviam ser observáveis e mensuráveis; b) progresso autônomo ou autorregulação: estudar segundo seu próprio ritmo; c) avaliação baseada em critérios: os estudantes aprovavam ou suspendiam uma unidade, um módulo ou um curso baseado no domínio do nível especificado; d) experiências baseadas na realidade do próprio sistema escolar; e) educação apoiada por recursos audiovisuais/multimeios.

Na concepção de aprendizagem orientadora do modelo CBTE, as atividades e os conteúdos constituíram-se em meios pelos quais eram adquiridas as competências (COOPER, 1989).

A implementação desses modelos curriculares baseados nas competências precisaria contar com uma grande soma de investimento por parte dos órgãos oficiais governamentais. Foi o que aconteceu com a educação norte-americana, nesta época (COOPER, 1989).

Outro elemento importante na análise do contexto em que surgiram as propostas curriculares fundamentadas nas competências era a ideia de que o mundo passava por mudanças vertiginosas e que isso levava ao ajuste da educação “às necessidades pessoais e às exigências sociais” (SANT’ANNA, 1979, p. 131-132).

Importantes elementos do contexto em que foram produzidos os currículos baseados nas competências e seus respectivos programas de avaliação foram a “falta de confiança do público nas escolas” (POPHAM, 1983, p. 389), a existência de um excedente de professores e o movimento de

responsabilização da escola – *accountability* (COOPER, 1989; MARANDUBA, 1981). Essa política de avaliação e controle baseada no desempenho do aluno e do professor trouxe muita ansiedade para o docente, decorrente da pressão pública exercida sobre o resultado de seu trabalho nas escolas (OLIVA; HENSON, 1989).

Diferentes vozes na sociedade afirmavam com convicção que as escolas não melhorariam até que os professores mudassem (HOUSTON, 1972). Apesar de o movimento pelo estabelecimento de competências para os professores ter alcançado certa solidez, Oliva e Henson (1989, p. 362) criticaram os legisladores por não discutirem “os prós e os contras de estabelecer e exigir competências aos dois grupos”, de alunos e professores.

As pesquisas sobre a eficiência do professor e o desenvolvimento de currículo por competências favoreceram o surgimento da perspectiva de profissionalização da formação docente. O desenvolvimento da ideia de profissionalização do professor estava associado a uma demanda para avaliação do processo de formação e atuação docente (BARRIGA, 1992).

Perrenoud (2000), propôs dez novas competências para ensinar, são elas:

1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem. Neste item, Perrenoud considera que:

(...) é manter um espaço justo para tais procedimentos é, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas. (p. 25).

2) Administrar a progressão das aprendizagens. Segundo o autor, na escola não se podem programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais. O professor também precisa pensar na totalidade do processo. Assim, dentre outras coisas precisa conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.

3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. Segundo Perrenoud,

Diante de oito, três, ou até mesmo um só aluno, um professor não sabe necessariamente propor a cada um deles uma situação de aprendizagem ótima. Não basta mostrar-se totalmente disponível para um aluno: é preciso também compreender o motivo de suas dificuldades de aprendizagem e saber como superá-las. Todos os professores que tiveram a experiência do apoio pedagógico, ou que deram aulas particulares sabem a que ponto pode-se ficar despreparado em uma situação de atendimento individual, ainda que, aparentemente, ela seja ideal (...)

(...) Certas aprendizagens só ocorrem graças a interações sociais, seja porque se visa ao desenvolvimento de competências de comunicação ou de coordenação, seja porque a interação é indispensável para provocar aprendizagens que passem por conflitos cognitivos ou por formas de cooperação (p. 56)

4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. Neste sentido, o autor nos revela que o desejo é múltiplo, por isso deve-se saber para compreender, para agir de modo eficaz, para passar em um exame, para ser amado ou admirado, para seduzir, para exercer um poder. O desejo de saber não é uniforme. Assim cita o autor:

Os mais alheios ao próprio conteúdo do saber em jogo oferecem, inevitavelmente, menores garantias de uma construção ativa, pessoal e duradoura dos conhecimentos. Todavia, diante de tantos alunos que não manifestam nenhuma vontade de saber, uma vontade de aprender, mesmo frágil e

superficial, já é um consolo.(p. 70)

5) Trabalhar em equipe. Pirrenoud acredita que, saber trabalhar eficazmente em equipe; saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva, participar de uma cultura de cooperação, estar aberto para ela, saber encontrar e negociar as modalidades ótimas de trabalho em função dos problemas a serem resolvidos, saber perceber, analisar e combater resistências, obstáculos, paradoxos e impasses ligados à cooperação, saber se auto avaliar, é lançar um olhar compreensivo sobre um aspecto da profissão que jamais será evidente, haja vista sua complexidade.

6) Participar da administração da escola. O desafio da educação escolar é proporcionar a todos, os meios para conceber e fazer projetos, sem fazer disso um pré-requisito. Dessa forma, “Administrar os recursos de uma escola é fazer escolhas, ou seja, é tomar decisões coletivamente” (p. 103). O autor vê a participação de todos, por diversos pontos de vista: Como exercício de um direito do ser humano, o direito de participar e como uma forma de educação para a cidadania, pela prática. Sendo assim, a capacidade do sistema educativo de dar, aos estabelecimentos e às equipes pedagógicas, uma verdadeira autonomia de gestão. E também como fortalecimento de uma capacidade dos professores de não monopolizarem esse poder delegado e de partilhá-lo, por sua vez, com seus alunos.

7) Informar e envolver os pais. O envolvimento dos pais e familiares é tarefa fundamental, Pirrenoud acredita que, inúmeros pais ainda pensam que, para adquirir conhecimentos, é preciso sofrer, trabalhar duro, repetir palavras, em suma, aliar esforço e memória, atenção e disciplina, submissão e precisão. Os professores que partilham dessa maneira de ver não têm muitos problemas com esses pais. Eles podem dar mais deveres de casa, multiplicar as provas, punir e até mesmo fazer o terror reinar, através das notas baixas e, mesmo assim, terão o apoio incondicional daqueles pais que pensam que só se aprende sob imposição e dor. “Os professores que praticam os métodos ativos e os procedimentos de projeto suscitam, ao contrário, a adesão dos pais partidários dessa abordagem e a desconfiança dos outros” (p. 120).

8) Utilizar novas tecnologias, pois segundo o autor,

A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se

das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem (p. 139).

9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. Neste caso, trabalhar para prevenir a violência na escola e fora dela; lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; Participar da criação de regras da vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula, bem como Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

10) Administrar sua própria formação contínua. Neste último caso, segundo o autor, administrar sua própria formação contínua é uma coisa, administrar o sistema de formação contínua é outra. Este último esteve durante muito tempo na dependência das administrações escolares ou de centros de formação independentes, principalmente as universidades. A profissionalização do ofício de professor recruta parceiros entre os poderes organizadores da escola, dos centros independentes de formação e das associações profissionais de professores. E propõe: “Seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação contínua e intervissem individual ou coletivamente nos processos de decisão” (p. 169).

Neste caso, segundo o autor, refere que, “a noção de competência designará uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. (PERRENOUD, 2000, p. 15). Essa definição insiste em quatro aspectos segundo Perrenoud: a) as competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; b) essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; c) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; e d) as

competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

### 3 QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE

As ideias de qualidade da educação e de eficiência do trabalho docente passaram, então, a ser associadas à ideia de perfil profissional bem definido a partir da listagem de competências e, portanto, de uma profissionalização sem bases nas especificidades da profissão docente e em sua própria história. As ideias desenvolvidas em torno da importância do desempenho do professor na produtividade do sistema escolar fizeram-se presentes nas análises educacionais brasileiras e na maior parte dos estudos que enfatizavam “a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação” (PEREIRA, 2000, p. 16), produzidos especialmente na primeira metade dos anos de 1970.

Nos documentos da reforma curricular brasileira para a formação docente, no final dos anos de 1990, o currículo por competências surge como “novo” paradigma, construindo a ideia de que a escola deve estar sintonizada com as mudanças da sociedade em vertiginosa mudança, ajustada ao mercado de trabalho. A complexa conjuntura que se apresenta tanto nos Referenciais (BRASIL, 1999) como nas Diretrizes (BRASIL, 2001) indica para a escola *novas tarefas*, entre as quais a ressignificação do ensino em resposta aos *desafios* contemporâneos. A reforma curricular realizada no Brasil, em todos os âmbitos da educação, é entendida como algo necessário para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, bem como para favorecer as transformações sociais necessárias.

O discurso dos documentos oficiais defende uma educação vocacionalizada na formação de professores, voltada para o treinamento projetado das ocupações. Como analisa Bernstein (1996, p. 215): projeta-se uma educação “mais dependente das necessidades do campo econômico e mais dirigida pelos princípios derivados desse campo”. Nos documentos oficiais, as situações concretas encontram correspondência com as finalidades educacionais anteriormente discutidas por dirigir seu foco ao contexto do mundo produtivo, acarretando uma visão restrita da educação.

A dimensão prática no currículo passa a ser um elemento fundamental na seleção dos conteúdos para o desenvolvimento das competências na formação docente. Nesta perspectiva, a contribuição

a ser demandada das disciplinas deriva da análise da atuação profissional que, segundo os Referenciais, deverá ser pautada no que vier a contribuir para o fazer melhor do ponto de vista profissional. Nesse caso, a concepção de prática profissional é distorcida, pois, como discute Pérez Gómez (1998), dificilmente a prática profissional poderá resolver os problemas que aparecem em uma situação concreta sem que se considere a complexa situação social.

Em contrapartida, a flexibilidade do currículo por competências pretende considerar e respeitar as diferenças nos contextos na formação de cada professor. Essa flexibilidade no currículo por competências visa a atender a uma nova forma de organização do conhecimento, instituindo ações de formação voltadas à modularização do ensino, ao aprender a aprender, demonstrando o caráter individualizante das competências. Ao professor cabe o desenvolvimento de suas competências, as quais, no processo de avaliação, permitem o controle da formação e do exercício da profissão.

A adoção das competências no currículo da formação objetiva, portanto, que se organize o processo de ensino e aprendizagem em função delas, exigindo uma outra lógica para o curso que parte da ideia de perfil profissional projetado.

Outro aspecto a considerar é que, as competências não possuem conteúdo próprio (JONES; MOORE, 1993), pois os conteúdos por elas mobilizados podem variar conforme o desempenho a ser desenvolvido. As habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas, normalmente articulados entre si segundo às exigências das situações concretas (contextos de aplicação). É possível encontrarmos competências que se associam a disciplinas sem, no entanto, dependerem de um conteúdo disciplinar. É o caso das competências do tipo genéricas, marcadas pela descontextualização e demonstradas por desempenho. As competências também podem relacionar-se com uma ou mais disciplinas ao mesmo tempo. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2001), as competências listadas nos seis grupos de demandas para a formação de professores remetem-se ao que Macedo (2002) denomina de “capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta” (p. 123), distanciando-se do âmbito disciplinar.

Já no PECNS (BRASIL, 2000), todas as competências listadas por disciplinas são relacionadas aos respectivos conteúdos escolares.

Ao que indicam as fontes citadas (DCN, PECNS), as competências surgem no currículo da formação de professores para instituir uma nova organização curricular, na qual o *como* desenvolver

o ensino pretende ser a questão central. Por exemplo: aprender a ser professor, segundo as Diretrizes, requer a ênfase no conhecimento prático ou advindo da experiência, pois “saber – e aprender – um conceito, uma teoria é muito diferente de saber – é aprender – a exercer um trabalho” (BRASIL, 2001, p. 48). Essa concepção também defende a ideia de repensar a perspectiva metodológica, indicando que as competências propiciam situações de aprendizagem focadas em situações problema ou no desenvolvimento de projetos, bem como possibilitam a interação dos diferentes conhecimentos de forma integrada em áreas ou disciplinas.

Nesse caso, *diferentes conhecimentos* são aqueles que sustentam a formação profissional. Verifica-se, neste caso, que a ideia de conhecimento especializado se precariza com essa organização. No discurso dos documentos, adota-se a perspectiva de secundarização das tradicionais disciplinas escolares como modelo de organização curricular, pelas competências que mobilizariam os conteúdos escolares, a partir de situações-problema em módulos de aprendizagem voltados à atuação profissional do professor.

Tal perspectiva é apresentada nos Referenciais ao se defender a ruptura com o que denominam como lógica convencional, que parte das disciplinas para definir os conteúdos da formação, e substituí-la por outra. O referencial passa a ser a atuação profissional indicadora daquilo que deve ser demandado das disciplinas.

Considerando a complexidade de “avaliar as competências no processo de formação” (BRASIL, 2001, p. 33), o documento distingue dois tipos de competências a serem avaliadas: as do trabalho coletivo e as individuais. Mesmo reconhecendo as dificuldades para avaliação das competências profissionais, os documentos indicam diversos instrumentos adequados para responder a essa complexidade. Os chamados instrumentos são na verdade atividades que visam ao desenvolvimento de desempenhos.

Os documentos defendem o uso diversificado de procedimentos e processos de avaliação, assim como sua periodicidade e sistematização, propondo a articulação entre conhecimentos e desempenho, ou a capacidade de mobilizar saberes de diferentes naturezas no exercício de suas funções e em situação contextualizada.

Essa estratégia de tomar como referência o próprio trabalho e o conhecimento experiencial para decidir o que deve ser ensinado e avaliado foi defendida por Mager e Beach Jr. (1976), ao desenvolver a importância do desempenho para a

aprendizagem. Para esses autores, o desempenho, mais que o conteúdo, pode ensinar na experiência.

Dessa forma, o discurso dos documentos, mesmo recusando qualquer tipo de associação com o movimento da eficiência social e da pedagogia dos objetivos, ou ainda com modelos curriculares baseados na formação docente por competências ou desempenho, apresenta um repertório de competências que se aproxima muito, especialmente na sua formulação, desses modelos.

Ao que tudo indica, a proposta desse novo modelo brasileiro de profissionalização, parece pretender mais que um novo processo de formação de professores. Parece a proposta de um novo tempo-espaco para a formação, no qual o próprio professor é responsabilizado por sua formação permanente, em serviço. Como podemos verificar no documento das Diretrizes (BRASIL, 2001), o desenvolvimento das competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente, “impondo ao professor o desenvolvimento de disposição para atualização constante” (BRASIL, 2001, p. 10).

Cabrá ainda ao professor, individualmente, identificar melhor suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional, pois ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. A profissionalização do professor, entendida como um processo de constante formação e objetivando atender aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, apresenta correspondência com os aplicados pelos teóricos da eficiência social os quais, no início do século XX, defendiam que o currículo “deveria se dirigir a finalidades mais funcionais e utilitárias, relacionadas com o destino social e ocupacional dos jovens americanos” (MACEDO, 2000, p. 15).

### 3.1 COMO AVALIAR A FORMAÇÃO?

O desafio, apresentado pelas Diretrizes, de tornar a formação de professores uma formação profissional de alto nível sustenta uma concepção mais voltada à técnica, cuja ênfase passa a ser a de proporcionar o “atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação somente genérica e nem apenas acadêmica” (DCN, 2001, p. 28). O profissional, portanto, deve possuir mais que “conhecimentos sobre o seu trabalho” (idem, *ibid.*); deve saber mobilizá-los, o que implica dominar competências.

Nesses documentos, ainda podemos ver sustentada a ideia de construção de perfil

profissional do professor, semelhante às propostas que foram desenvolvidas nos anos de 1960 e 1970 pelos currículos de formação baseados em competências e desempenho nos Estados Unidos – o CBTE e o PBTE. Contrariamente ao defendido com relação à singularidade do trabalho do professor, a ideia do perfil profissional ganha força com um argumento que visa à padronização, ao buscar no delineamento do perfil de um profissional o conjunto de características comuns à maioria, e não a todos.

No desenvolvimento da chamada cultura da avaliação podemos perceber o condicionamento de um perfil profissional do professor. A cultura da avaliação não se restringe ao processo de formação inicial; prossegue pela formação continuada, difundida pelo lema *aprender a aprender*, e ainda serve como mecanismo de promoção salarial e desenvolvimento da carreira. Com todos esses atributos, o discurso dos documentos esforça-se em dissociar o caráter punitivo da avaliação, afirmando que ela será útil ao professor que poderá “auto-regular a própria aprendizagem” (DCN, 2001, p. 33).

No discurso dos documentos, avaliação e responsabilidade caminham juntas no desenvolvimento profissional dos professores e, por isso, sugerem a instituição de processos de avaliação da atuação profissional, capazes de aferir a qualidade efetiva do trabalho do professor, que venham a romper com o instituído, promovendo uma avaliação por mérito e de caráter individualista, mas contrariando a ideia de desenvolvimento profissional que pautam como essencialmente coletivo. Tais concepções restritivas da profissão docente expressam-se claramente na Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

Como podemos verificar, a expressão *desenvolvimento de competências*, ao longo da história do currículo, está associada à atuação em situações concretas ou da experiência profissional e pode vir a resultar no esvaziamento do espaço do conteúdo dos diferentes conhecimentos em favor do saber técnico de *como* desenvolver a atividade de ensino na escola a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência (APPLE, 1995). Mesmo reconhecendo a singularidade do trabalho do professor, a formação defendida pelos documentos volta a ser entendida como um processo de treinamento, no qual, mais que dominar conhecimentos teóricos, importa que o professor saiba aplicar esse conhecimento em situações concretas, na prática, com a máxima de que só se aprende a fazer fazendo.

Verifica-se também que a orientação de prover as necessidades dos diversos professores, atendendo às diferenças no desenvolvimento do currículo da formação, não segue a mesma direção no processo de avaliação. Podemos verificar nos documentos, ao fazerem referência ao processo de avaliação de competências, que este deve se utilizar de instrumentos de avaliação que possam cumprir com a finalidade de diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos, destacando-se dessa forma o caráter instrumental das competências.

Estas reflexões nos levam a crer que o modelo de competências na formação profissional de professores atende, de fato, à construção de um novo modelo de docente, mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, para o professor.

Na proposta de avaliação das competências, de acordo com os documentos oficiais verificados, parece materializar-se um controle da formação e do exercício profissional. Assim, o caráter projetado é o de um professor a quem muito se cobra individualmente na prática. Seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular.

O currículo por competências apresenta-se como recontextualizado, com a finalidade de atender às novas exigências de formação docente: flexível e sujeita à avaliação permanente. O modelo que está sendo questionado para o currículo da formação de professores no Brasil é o que se baseia nas experiências acadêmicas, desenvolvido especialmente nas universidades. Desse modo, a recontextualização do currículo da formação de professores baseada nas competências modifica o foco da aprendizagem escolar, na qual os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meios para constituição de competências.

### 3.2 FORMAÇÃO DOCENTE E DESEMPENHO DO PROFISISONAL

Outras questões permeiam ainda o universo da formação docente. Até que ponto a formação está levando estes professores a uma efetiva melhoria no seu desempenho? Que outras dimensões margeiam a formação profissional?

Segundo Andrade, Sousa e Minayo (2009), o docente precisa ter a atitude imprescindível de repensar o seu papel perante seus alunos. O exercício desta atitude denota respeito ao outro e a

si mesmo. Segundo a autora, o importante é que haja uma atitude de cordialidade e de empatia na relação professor-aluno, possibilitadora de uma evolução moral, social e cognitiva de ambos.

Sendo o conhecimento um processo ativo de elaboração interna, as trocas sociais exercerão neste caso, um papel primordial. O caráter heterogêneo da diversidade de experiências, personalidades, temperamentos, histórias de vida, dentre outros aspectos, constituem um rico manancial de significados e saberes a serem partilhados.

O papel do docente não é apenas a formação da pessoa integralmente, mas dar continuidade a sua própria formação humana também. Pois o educador tem em si próprio sua ferramenta de trabalho. Para isso, necessita desenvolver seus recursos internos, tais como capacidade de resiliência, afetividade, bem como um caráter moral irrepreensível, de forma que possa ser um verdadeiro exemplo para seus educandos.

A expectativa social que ora se apresenta para os educadores é de que seja possível a construção de um espaço público de diálogo e de formulação de alternativas curriculares para a formação de professores, capazes de responder às críticas ao currículo por competências. Especialmente no que diz respeito a essa tendência de se abreviar o tempo da formação docente e, às restrições da atuação intelectual e política dos professores. Ainda que o governo que ora se inicia, gestado com maior envolvimento popular, esteja mantendo as mesmas ações no que concerne à formação de professores, entendemos que a crítica e o debate devem ser ampliados, tendo em vista os interesses e das concepções em jogo.

De forma bastante geral e contundente, os estudos sobre formação de professores assumem que a concepção de relevância do ato de educar indivíduos e profissionais críticos, criativos e dinâmicos, sugere a necessidade de uma formação continuada mais crítica e reflexiva, baseando-se, como afirma Carvalho (1997), em conceitos-chave, como: saberes docentes, conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a reflexão na ação e construção ativa do conhecimento segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e da pesquisa da própria prática.

Ponte (1998) nos traz a noção de que a formação do professor, para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto. Ele destaca outro importante aspecto, de que a formação está muito associada à ideia de frequentar cursos, enquanto o desenvolvimento profissional ocorre por meio de

múltiplas formas, que incluem cursos, mas também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, entre outras atividades.

Na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto que no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, ao projeto que quer empreender e ao modo como os quer executar (PONTE, 1998).

Assim, o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é, hoje em dia, um aspecto marcante da profissão docente, combinando processos formais e informais. O professor deixa de ser objeto para passar a ser sujeito da formação e seu desenvolvimento profissional é, na essência, decidido por ele. Nesta perspectiva, a formação continuada parece levar em consideração a necessidade de possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e, o espaço para a reflexão em grupo. Sendo assim, a discussão pode levar ao aperfeiçoamento constante das práticas educativas, refundando-as sempre na produção do saber/competências requeridas. Podemos, pois, afirmar que, um dos caminhos para se valorizar a formação continuada é concebê-la como meio de relacionar esses fundamentos e esses conhecimentos aos impasses vividos, também nas tensões e contradições da sala de aula.

De acordo com o que já foi colocado, e, considerando que o processo de formação é contínuo e, mesmo sabendo de suas necessidades próprias, podemos explicitar algumas sugestões para contribuir nas diretrizes de programas de formação.

Em relação à formação podemos apontar que houve um desenvolvimento por parte dos professores de uma certa autonomia, na busca de novos conhecimentos. Até pela maior oferta de cursos e das novas tecnologias, que tem um alcance mais abrangente, como é o caso da internet. Salientamos, também, que a formação continuada tende a propiciar novas reflexões sobre a ação educativa x a práxis, o que tende a possibilitar a construção de novos conhecimentos por meio de ações.

Em resumo, a formação continuada do professor é mais do que a aquisição de técnicas e de conhecimentos. É o momento-chave da socialização e da configuração profissional. A formação do professor é ponto fundamental para a melhoria da profissionalização do corpo docente de uma Instituição de Ensino e isto, tende a contribuir para

uma significativa melhoria na qualidade do ensino. Portanto, analisar como deve ser essa formação para que os requisitos profissionais que constituem o professor sejam alcançados na prática profissional é fundamental.

Além da docência há uma série de outras atribuições que compõem sua atuação, dentre elas está à participação ativa em questões ligadas à gestão da Instituição Educativa, a exemplo da elaboração do planejamento e das propostas pedagógicas, como também a dedicação à pesquisa e ao desenvolvimento profissional. Uma formação continuada pressupõe desenvolvimento profissional e uma conseqüente reflexão de sua prática, que à medida em que o profissional se atualiza, se adequa às novas tecnologias educativas disponíveis, adequando-se cada vez mais ao seu tempo e trazendo mais qualidade a sua prática docente.

#### 4 MATERIAL E MÉTODO

O método escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica desencadeada por meio do levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema. Esse tipo de pesquisa, também denominada pesquisa secundária (MARCONI; LAKATOS 2009), proporciona uma excelente oportunidade ao pesquisador de refletir e organizar as informações publicadas em relação ao tema para, assim, construir seus conhecimentos. O artigo busca apresentar os aspectos normativos e as características a respeito da formação docente e da profissionalização; a relação entre a formação e a profissionalização e as considerações finais, como forma de elucidar o leitor a respeito da pesquisa.

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível deduzir, a partir do que foi abordado neste artigo, que a formação e a profissionalização docente constituem um processo contínuo e inacabado, sempre em movimento. Numa sociedade globalizada e planetária, a formação e profissionalização dos professores ainda são deficitárias em relação ao desenvolvimento histórico da educação e a complexidade da sociedade em que vivemos.

Na perspectiva da formação, é preciso aprender continuamente como ver a realidade, uma vez que é na prática, na troca de saberes, na ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo. Desse modo, é possível que o professor se torne um agente capaz de gerir o seu próprio fazer, alguém proativo,

capaz de criar, relacionar, argumentar e participando no espaço escolar.

Não se pretende esgotar o assunto, pois ele possui um espectro enorme para ser aprofundado na perspectiva da dinamicidade constante e persistente que envolve a formação e a profissionalização docente. Assim, percebeu-se que há uma cumplicidade entre os teóricos com relação à formação e a profissionalização por serem termos que se dispõem e se complementam na trajetória docente. Porém, sugere-se um olhar mais atento à prática educativa inter-relacionada e integrada, seja por meio de grupos de pesquisa ou outras atividades afins que propiciem a ampliação de conhecimentos junto aos docentes.

#### 6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, E., SOUSA, E.; MINAYO, M. C. Self-esteem and quality of life: essential for the mental health of police officers. *Ciência e Saúde Coletiva*, 2009. 14(1), 275-285.

BARRIGA, A.D. *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar, 1992.

BERNSTEIN, B. *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madri: Morata, 1998.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais* –Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

CARVALHO, Marta. História da Educação: notas em torno de uma questão de fronteiras. *In: Educação em Revista*, n26, p5-13, dez/1997.

COOPER J. M. *La Microenseñanza: la precursora de la formacion del profesorado basada em competencias* In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. *La Enseñanza: su teoria y su práctica*. Madrid: Akal, 1989, p. 364-371.

DIAS, L. F. Fundamentos do sujeito gramatical: uma perspectiva da enunciação. *In: ZANDWAIS*,

- A. (Org). **Ensaio**: relações entre pragmática e enunciação. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002. p. 47-63.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **El Profesor y la Formacion del Profesorado** In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GOMEZ, A. La Enseñanza: su teoria y su práctica. Madrid: Akal, 1998, p. 349-355.
- HOUSTON, W. R. **Strategies and Resources for Developing a Competency-Based Teacher Education Program**. New York State Education Department - Division of Teacher Education and Certification & Multi-State Consortium on Performance-Based Teacher Education, 1972.
- JONES, L.; MOORE, R. Education, competence, and the control of expertise, **British Journal of the Sociology of Education**. v.14, nº 4, 1993, p. 385-397.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.
- MACEDO, E. **Currículo e competência**. In: Lopes, A. & Macedo, E. Disciplinas e integração curricular – história e políticas. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 115-143.
- MAGER, R. F.; BEACH Jr., K. M. O Planejamento do Ensino Profissional. Porto Alegre: Globo, 1976.
- MARANDUBA, R. G. B. **Competências essenciais ao professor de 1º grau, no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Educação, 109 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), 1981.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- OLIVA, F.; HENSON, K. T. **¿ Cuales son las Competencias Genericas Esenciales de la Enseñanza?** In: GIMENO SACRISTÁN, J. &
- PÉREZ GÓMEZ, A. La Enseñanza: su teoria y su práctica. Madrid: Akal, 1989, p. 357-363.
- PACHECO, J. A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma. **Anais da 24ª Reunião Anual da Anped**, (CDROM). Caxambu, 2001.
- PEREIRA, A.M.T.B, Hartmann, J.B. & Campos, L.F. A síndrome de burnout: causas e tratamento. 1998. **Reunião Especial da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, Programa & Anais**. Maringá, 6, p.12.
- PERÉZ GÓMEZ, A **função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GOMEZ, A. Compreender e Transformar o Ensino. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 353-379.
- PERRENOUD, P. H. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PONTE, J.P. **Didáticas específicas e construção do conhecimento**. Conferência no IV Congresso da SPCE. Aveiro, 1998.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). Introdução. In: Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas-SP: Papirus, 1997.
- SANT'ANNA, F. M. **Microensino e Habilidades Técnicas do Professor**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.