

Presidente da República  
**FERNANDO HENRIQUE CARDOSO**

Ministro da Educação  
**PAULO RENATO SOUZA**

Secretário-Executivo  
**LUCIANO OLIVA PATRÍCIO**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Fundamental

*Programa de Formação  
de Professores Alfabetizadores*

*Guia de Orientações Metodológicas Gerais*

JANEIRO 2001

Secretaria de Educação Fundamental  
**IARA GLÓRIA AREIAS PRADO**

Departamento de Política da Educação Fundamental  
**WALTER KIYOSHI TAKEMOTO**

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas sobre Educação Fundamental  
**ROSANGELA MARTA SIQUEIRA BARRETO**

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO  
NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais/organização Rosaura Soligo, Angélica Soligo - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001  
198p.

1. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Estratégias metodológicas de formação de educadores. Soligo, Rosaura (org.) II. Soligo, Angélica (org.) III Brasil.  
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental

CDU 371.13

# *Organização do material e redação final*

Rosaura Soligo

## *Colaboradores*

Colaboraram na elaboração deste *Guia* educadores dos estados das Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo e Distrito Federal. São eles:

Adna A. Lopes  
Alice de La Rocque Romeiro  
Ana Paula Melin  
Antonia Terra  
Aparecida Costa Soligo  
Ariana Rocha  
Aricélia Ribeiro do Nascimento  
Artur Gomes de Moraes  
Beatriz Bontempi Gouveia  
Caio Costa  
Carolina Cândido do Amaral  
Célia Prudêncio de Oliveira  
Cristiane Pelissari  
Deane L. Seixas Rodrigues  
Débora Rana

Edilson de Souza  
Eduardo Calil  
Eliana Matos  
Eliane Greice Davanço  
Eliane Mingues  
Euzi R. Moraes  
Fernanda Leturiondo Parente  
Iracema S. Gruetzmancher  
Jane Padula  
José Dionísio  
Josélia Neves  
Laura Alice F. Piteri  
Lília Campos Carvalho Rezende  
Lourdelyce Nunes Moraes  
Luciana Hubner

Mara Sílvia Negrão Póvoa  
Márcia M. Camargo Gianvechio  
Maria Maura Gomes Barbosa  
Maria Cecília Guedes Condeixa  
Maria Cristina Leandro  
Maria Ivonete Tamboril  
Maria Laura Petitinga Silva  
Maria Regina Cabral  
Marília Novaes  
Marísia M. Santiago Buitoni  
Miriam Orensztajn  
Regina Câmara  
Regina Lico Suzuki  
Renata Violante  
Riva Cusnir

Roberta Panico  
Rosa Maria Antunes de Barros  
Rosa Maria Monsanto Glória  
Rosa Sílvia Lopes  
Rosalinda S. R. Vasconcelos  
Rosana Dutoit  
Rosângela Moreira Veliago  
Sandra Murakami Medrano  
Sueli Furlan  
Tânia Maria Rios Leite  
Viviane Canecchio Ferreirinho  
Walter Takemoto

## *Agradecimentos*

Aos alunos do 4º Magistério (Turma de 2000) da Escola Estadual Dr. Plínio Boucalt/CEFAM de Mogi das Cruzes, Educadores da Creche Central da Universidade de São Paulo, Andréia Cristina Barbosa Trentin, Angela Kleiman, Eliane de Araújo Lima, Jidoval Taveira da Silva, Maria Aparecida Taveira Pereira, Nasaré Sampaio.

## *Agradecimento especial*

À equipe de formadores da Secretaria de Educação Fundamental/MEC que coordenou grupos na Fase 1 do Programa Parâmetros em Ação e à equipe de representantes da Rede Nacional de Formadores.



# Sumário

<i>Carta aos formadores</i> .....	11
<i>Apresentação</i> .....	13
<i>Introdução</i> .....	15
<i>Capítulo 1 - Resgatando questões importantes</i> .....	19
<i>Para desenvolver competências profissionais</i> .....	21
Pressupostos orientadores da formação de professores .....	21
Objetivos gerais das ações de formação de professores .....	22
Conteúdos e metodologias de formação .....	25
• Professor: sujeito do processo de formação .....	25
• Aprendizagem do professor: um processo singular, fruto de construção pessoal e coletiva .....	27
• Resolução de situações-problema .....	28
• Reflexão sobre a prática .....	28
• Avaliação: um recurso em favor da aprendizagem dos professores .....	31
<i>Capítulo 2 - Construindo competências de formador</i> ..	35
<i>Situações de desenvolvimento profissional</i> .....	37
<i>A reflexão sobre a prática</i> .....	38
O grupo como espaço de aprendizagem e de reflexão coletiva ..	39
O apoio dos parceiros .....	41
A observação do outro em atividade .....	44
• Estágio .....	47
• Análise de situações documentadas em vídeo .....	53
O planejamento conjunto do trabalho .....	53
A realização do trabalho em parceria .....	55
A reflexão por escrito .....	58
A correspondência .....	60
• Comunicação pela Internet .....	67
A ampliação do universo de conhecimentos .....	70
<i>As competências de formador</i> .....	74
Resolvendo situações-problema .....	75
O planejamento cuidadoso (e os resultados) do trabalho na primeira experiência como formador de um programa .....	75
Turma muito numerosa ou muito falante .....	76
Grupo resistente .....	78
Má aceitação e falta de confiança na proposta inicial do formador .....	80
Alguns profissionais que monopolizam a discussão .....	83
Concepções distorcidas, estranhas ou inadequadas reveladas pelos educadores .....	83
Má interpretação do grupo em relação a certas questões .....	84
Necessidade de replanejar a pauta de trabalho, rever as propostas e a intervenção .....	85
<i>Desenvolvendo atitudes formativas</i> .....	86
Estabelecer vínculo real com os educadores .....	87
Mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem .....	91
Considerar/valorizar o conhecimento prévio do grupo .....	93
Potencializar talentos e conhecimentos do grupo .....	97
Não desestabilizar o grupo .....	98
Dar devolutivas que, ao mesmo tempo, incentivam e apontam as necessidades de avanço .....	98
Não deixar transparecer o mau humor com os profissionais desinformados, resistentes, monopolizadores .....	99
Reconhecer as próprias falhas como formador .....	99
Explicitar as lições aprendidas, o próprio processo de formação ..	100



<b>Capítulo 3 - Estratégias metodológicas de formação de educadores</b> .....	103
<i>Apresentação e estabelecimento de vínculo</i> .....	106
<i>Definição do contrato didático do grupo</i> .....	109
<i>Leitura</i> .....	114
• Ler ou não ler, eis a questão... ..	122
<i>Estudo</i> .....	125
<i>Registro escrito</i> .....	131
<i>Discussão/debate simulado</i> .....	142
<i>Problematização</i> .....	146
<i>Aula</i> .....	150
<i>Valorização e uso de conhecimentos e experiências do grupo</i> .....	151
<i>Tematização dos conteúdos de programas de vídeo</i> .....	156
<i>Simulação</i> .....	162
<i>Sistematização</i> .....	168
<i>Análise de materiais e propostas</i> .....	171
• Estudo de seqüências de atividades de formação .....	171
• Análise de produções de alunos e propostas didáticas .....	173
<i>Análise do trabalho de formação e do processo pessoal de aprendizagem</i> ..	178
• Explicitação das estratégias metodológicas .....	179
• Situações que permitem compreender os processos de aprendizagem .....	180
• Análise do próprio processo de aprendizagem .....	181
<i>Correspondência</i> .....	184
<i>Avaliação</i> .....	191
<b>Referências bibliográficas</b> .....	196





# *Carta aos formadores*

*É com muita satisfação que colocamos em suas mãos este importante instrumento de formação: o Guia de Orientações Metodológicas Gerais. Trata-se de um material produzido a partir da experiência de um número muito grande de formadores de todo o país, que assumiram o desafio de construir a sua competência profissional na prática e que, para tanto, "arregaçaram as mangas", intensificaram os estudos, procuraram parceiros, documentaram suas reflexões e tiveram a generosidade de compartilhá-las... Por isso, hoje podemos contar com um Guia de Orientações que é, acima de tudo, o registro vivo de um processo muito interessante – o processo de formação dos formadores de professores.*

*Os depoimentos que dão alma a este livro são, em sua maioria, de profissionais que integram a equipe de formadores do Programa Parâmetros em Ação, realizado pelo MEC em parceria com Secretarias de Educação estaduais e municipais e com universidades. Desde julho de 1999, até o final do ano 2000, esses formadores viajaram para os diferentes cantos do país para divulgar o Programa e compartilhar suas experiências com educadores das redes públicas. Nesse processo, o cuidado com o tratamento metodológico dos conteúdos da formação foi uma prioridade, o que se pode observar nos relatos que compõem o Guia. Contribuíram também formadores de outras instituições dedicadas a desenvolver programas de formação de professores, que atenderam prontamente à nossa solicitação para que divulgassem neste livro suas experiências e reflexões.*

*Como se pode ver, é falsa a afirmação de que o educador brasileiro não escreve, não documenta o seu trabalho: o número de páginas deste livro desmente isso. É certo que o educador brasileiro poderia escrever e compartilhar muito mais o que faz, mas isso ele já está percebendo e começa a mudar. Para satisfação de todos nós!*

*O Guia de Orientações Metodológicas Gerais é parte integrante dos materiais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, mas é um documento que, dada sua natureza, servirá de subsídio a outros programas de formação do Ministério da Educação. Com ele, esperamos intensificar o processo de desenvolvimento profissional dos formadores e, indiretamente, a formação inicial e continuada de professores. E, dessa forma, contribuir com a qualidade das aprendizagens dos alunos que, afinal, é o que justifica todo investimento na formação dos profissionais da educação.*

**Secretaria de Educação Fundamental**



# Apresentação

Este livro é uma produção coletiva, fruto da experiência profissional de um conjunto de educadores<sup>1</sup> brasileiros que, nos últimos anos, tomaram a formação de professores – e a própria formação para realizá-la – como uma tarefa prioritária e, por essa razão, converteram-se em formadores de professores. Todos empenhados em orientar sua atuação por metodologias que privilegiam a resolução de situações-problema, a reflexão sobre a prática, o aprofundamento do conhecimento didático, a articulação teoria-prática, a documentação escrita do trabalho realizado, a socialização de experiências, a construção do espírito de coletivo, a aprendizagem em parceria...

A finalidade principal deste *Guia* é socializar o conhecimento metodológico construído pelos formadores dos programas de formação desenvolvidos pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em parceria com as secretarias de educação e universidades, no período de 1999/2000. Esse conhecimento é resultado de práticas destinadas a ampliar a competência profissional<sup>2</sup> dos educadores, ou seja, sua capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os saberes teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal – para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão, ou seja, a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso conhecimentos e recursos disponíveis.

A formação profissional – embora em geral não a tomemos dessa forma – é um processo de educação de adultos, um processo de ensino e aprendizagem em que adultos aprendem com adultos os conteúdos relacionados, direta ou indiretamente, ao exercício de uma profissão. Não basta, portanto, simplesmente transferir os modelos de ensino e aprendizagem escolar para a formação de professores, por melhor que sejam. Não basta tratar os professores como alunos que aprendem conteúdos cujo uso não é imediato e nem contextualizado. Não basta organizar as ações tendo como apoio exclusivamente a informação teórica sobre a prática pedagógica. Não se pode tomar o exercício do magistério simplesmente como aplicação e manejo de um conjunto de técnicas, pois a atuação de professor é complexa e singular. É preciso recriar as formas convencionais de ensino e aprendizagem para torná-las adequadas às peculiaridades da formação de professores. É preciso considerar as características tanto do sujeito das ações de formação – o professor real – como da profissão que ele exerce e dos contextos em que a prática profissional tem lugar – com as possibilidades e dificuldades que lhes são próprias. E, nessa perspectiva, as questões colocadas à formação de professores são também peculiares à formação dos formadores de professores.

<sup>1</sup> Neste texto, está sendo utilizado o termo "educador" para designar o profissional da educação de modo geral: o uso deste termo tem a intenção de facilitar a referência a esses profissionais, uma vez que não apenas os professores são sujeitos das ações de formação abordadas neste documento.

<sup>2</sup> Conforme expresso nos *Referenciais de Formação de Professores*, MEC/1998, e segundo a definição de Philippe Perrenoud.

Quando pautada no desenvolvimento de competências profissionais, segundo a concepção defendida acima, a resolução de situações-problema torna-se a estratégia metodológica principal das situações de ensino e aprendizagem que tem lugar na formação de educadores, sejam eles professores ou formadores. Responder aos desafios colocados pela atuação profissional implica lidar com situações complexas e incertas, o que exige capacidade de resolução de problemas e de tomar decisões rápidas em função do contexto. Não se pode construir capacidades assim a não ser experimentando "o lugar" de quem deve dominá-las, e isso tem se mostrado possível por meio da vivência de situações – reais ou simuladas – em que essa é uma necessidade. O uso do conhecimento adquirido para a resolução de situações-problema é um dos principais desafios das propostas de formação defendidas e relatadas neste *Guia*.

São três os Capítulos que compõem o *Guia*. O primeiro deles retoma uma série de questões tratadas nos *Referenciais para a Formação de Professores* (MEC/1998). O segundo trata especialmente das competências profissionais de formador e das condições para desenvolvê-las. O terceiro aborda um conjunto de estratégias metodológicas de formação dos educadores e a necessária reflexão sobre essa prática. Entretanto, é preciso que se diga, logo no princípio, que este texto é, sob vários aspectos, atípico. Os Capítulos 2 e 3 compõem-se principalmente de relatos reflexivos sobre práticas de formação de

educadores. São relatos pessoais que indicam possibilidades de trabalho e – o que é mais importante – expressam a reflexão de um conjunto enorme de formadores sobre as vantagens, as dificuldades, os problemas encontrados, as soluções propostas e as aprendizagens conquistadas no exercício da prática de formação. O que é atípico é o fato de esses depoimentos serem o principal conteúdo desses dois Capítulos e não, como geralmente ocorre, ilustrações das propostas que se defende. Trata-se da documentação do conhecimento experiencial desses profissionais que, como todo conhecimento conquistado pela experiência, reflete concepções teóricas, crenças, talentos e desejo de acertar. Diante da quantidade enorme de depoimentos relevantes – como se poderá constatar –, não seria justo que eles fossem colocados apenas na condição de ilustração e, por essa razão, eles se converteram em texto principal.

A esses valorosos profissionais e a todos os que não têm medido esforços para construir a competência como formadores no exercício da própria prática, o profundo reconhecimento da Secretaria de Educação Fundamental do MEC: é com a contribuição de educadores desse tipo que a educação pública vai poder encontrar o caminho da qualidade que os alunos brasileiros merecem e têm direito.

**Secretaria de Educação Fundamental**

# Introdução

A função de formador de professores tem uma trajetória peculiar em nosso país, que vale a pena analisar, ainda que brevemente.

Quem são os formadores? São todos os profissionais que desenvolvem práticas de formação inicial e continuada de professores: docentes dos cursos de habilitação em nível médio ou superior, técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, profissionais das equipes técnicas das escolas, profissionais de ONGs que desenvolvem programas de formação em serviço, tutores dos programas de formação a distância.

Os professores das escolas de formação inicial, tanto em nível médio como superior, são habilitados para ser professores das disciplinas com as quais trabalharão. Os demais profissionais, que desenvolvem ações de formação em serviço, em geral são habilitados também como professores ou como pedagogos. Ou seja, tanto num caso como no outro, o curso de formação inicial desses profissionais qualifica-os para o exercício do Magistério e/ou da Pedagogia, e não para o exercício da função de formador – pois, como se sabe, a formação de educadores, como tal, não é objeto de estudo na grande maioria das escolas de habilitação de professores e pedagogos. Na verdade, não existe em nosso país cursos oficiais de formação inicial de formadores, até porque ser formador, hoje, é muito mais uma condição do que uma profissão.

E o que se pode constatar, numa rápida análise sobre a realidade educacional brasileira dos últimos tempos, é que, com a crescente necessidade de formação em serviço, cada vez mais diferentes profissionais vêm assumindo, na prática, a função de formadores, especialmente de professores. A realidade forjou essa função, e a competência profissional para exercê-la, em geral, é fruto da própria prática como formador. Até alguns anos atrás, por exemplo, o técnico da Secretaria de Educação, o diretor de escola ou o coordenador pedagógico tinham funções razoavelmente bem definidas, que dificilmente incluíam formar professores. Progressivamente, muitos passaram a assumir a formação de professores como uma de suas principais tarefas, em especial os coordenadores pedagógicos das escolas e técnicos das Secretarias de Educação.

Por um lado, o fato de muitos professores saírem dos cursos de formação inicial não necessariamente habilitados para cumprir suas tarefas profissionais tem exigido dos sistemas de ensino o desenvolvimento de uma formação em serviço de natureza compensatória. Por outro, as sucessivas críticas em relação às limitações e/ou à ineficácia dos programas de formação em serviço, realizados por assessores externos e não pelas próprias equipes técnicas das Secretarias de Educação, têm feito com que a ação de profissionais contratados seja progressivamente substituída pela

ação dos profissionais das próprias equipes, que passam então a assumir a função de formadores. E, à medida que o magistério foi conquistando tempo, em sua jornada regular de trabalho, para reuniões de equipe, estudo e planejamento,<sup>3</sup> a condição de formador foi se tornando cada vez mais necessária, também para os coordenadores pedagógicos das escolas.

Diante desse quadro, a função de formador está criada e legitimada para diferentes profissionais da educação, o que demanda um processo próprio de formação e o desenvolvimento de uma cultura profissional de formador. Do contrário, será difícil superar as práticas tradicionais de formação em serviço, que reproduzem, por sua vez, o modelo tradicional de formação inicial, um modelo basicamente teórico, acadêmico e transmissivo, que:

- tem como foco exclusivo a docência;
- desconsidera os "pontos de partida" dos alunos/educadores e a prática pedagógica como importantes fontes de conteúdo da formação;
- é centrado no texto escrito;
- prioriza modalidades convencionais de comunicação (como aula, seminário, palestra e curso);
- não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica;
- não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação de competências profissionais.

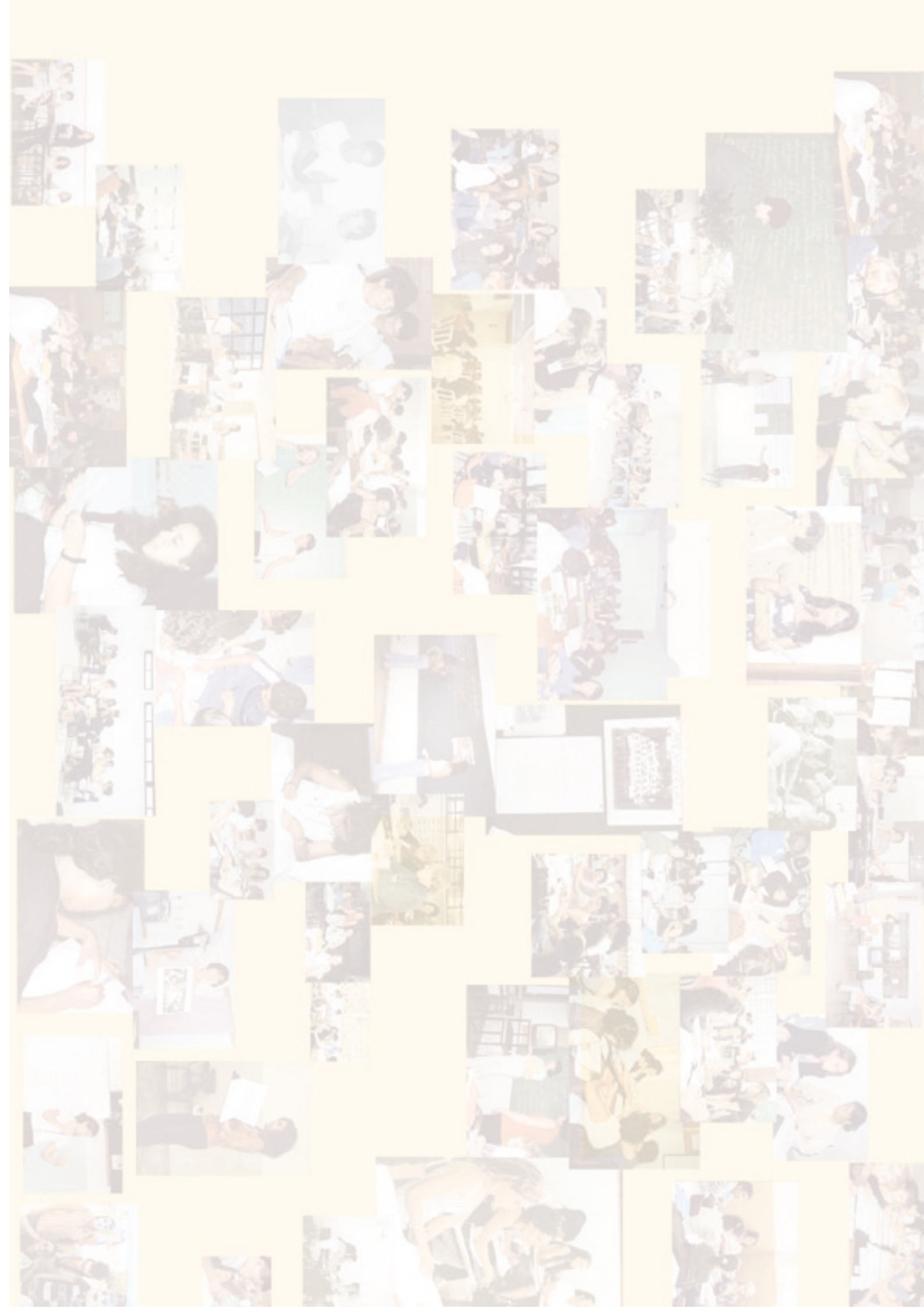
Inevitavelmente, a inexistência de uma cultura profissional própria leva os formadores a tomar como referência, por aproximação, a atuação dos professores dos cursos de formação inicial, reproduzindo práticas que têm se revelado inadequadas tanto no caso da formação inicial como no da continuada.

É preciso que a comunidade educacional tome, de fato, essa questão como objeto de reflexão, pois uma ação estratégica para assegurar qualidade na educação escolar, como é a formação de educadores, não pode estar condicionada à atuação de profissionais que não estejam recebendo qualificação específica e adequada às novas funções que vão assumindo. A formação profissional é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação escolar de qualidade, isto é, uma educação que garanta o direito de crianças, jovens e adultos às aprendizagens imprescindíveis ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal.

Para assegurar esse direito dos alunos, os professores precisam ter assegurado seu próprio direito a uma formação que lhes permita uma atuação compatível com as exigências ora colocadas. E para assegurar esse direito aos professores, os profissionais responsáveis por sua formação – os formadores – precisam, por sua vez, ter assegurado seu direito a uma qualificação adequada.

---

<sup>3</sup> Chamado HTP – Horário de Trabalho Pedagógico – em algumas redes de ensino e hora-atividade, em outras.







# Capítulo 1

## Resgatando questões importantes



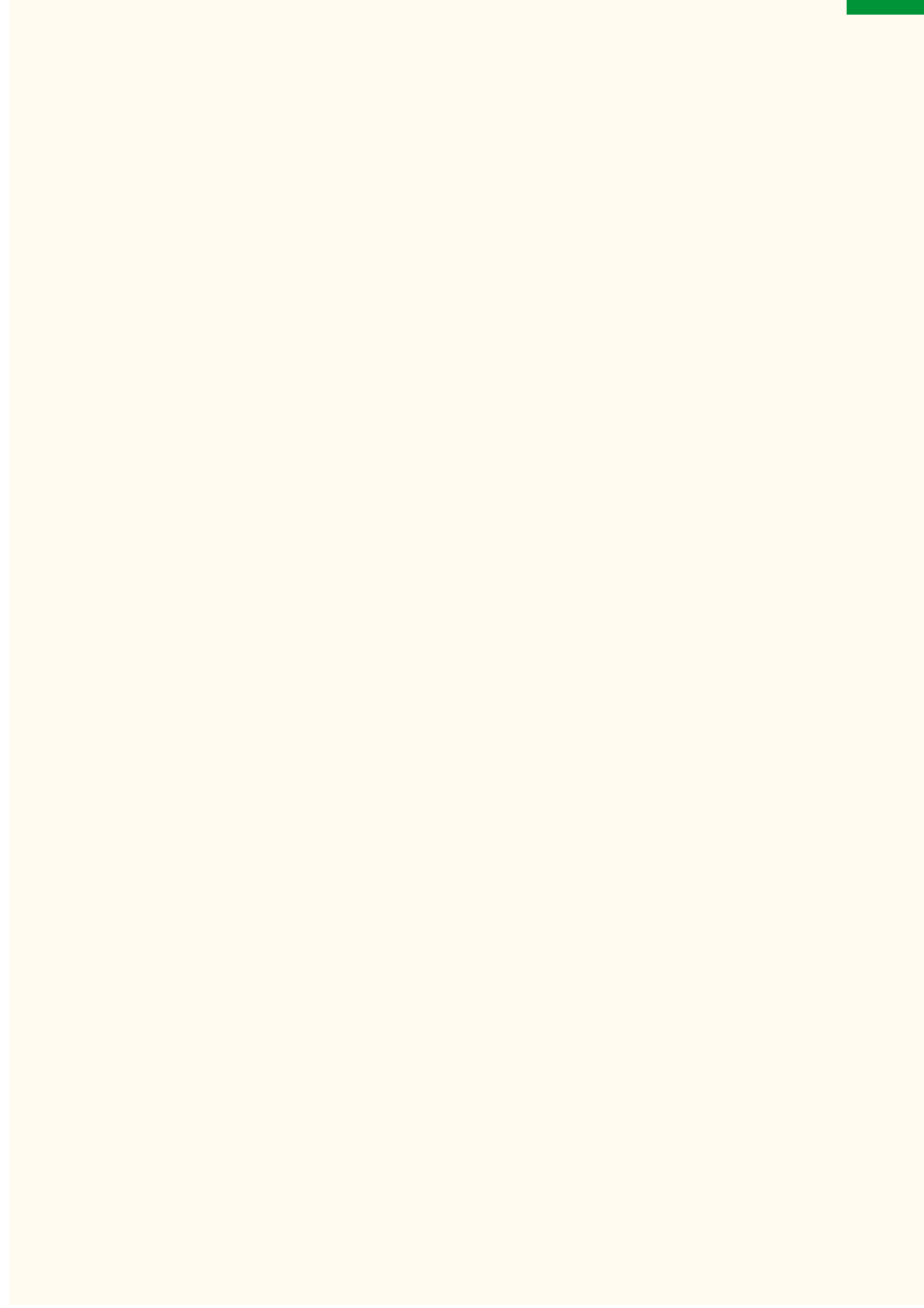
Foto: Ana Rosa Abreu

Professor e alunos em Canoa Quebrada/CE, ago/1998

Foto: Rosaura Soligo



Educadores apresentam suas opiniões sobre a função da escola hoje  
Olimpia/SP, nov/1999



# Para desenvolver competências profissionais

*A formação continuada não pode ser pensada como geralmente ocorre: fragmentada, às vezes desenvolvida em apenas dois momentos ao longo do ano. Situação freqüente: a Secretaria de Educação contrata algumas pessoas, às vezes muito competentes, para ministrar cursos, seminários, oficinas... Elas trazem/levam algumas idéias interessantes para os professores, que às vezes se empolgam e resolvem colocá-las em prática. Mas, na primeira dúvida que surge, o professor percebe que não tem com quem refletir sobre essas dúvidas, com quem compartilhar suas angústias, dificuldades, incertezas e às vezes até mesmo as suas convicções. Então, como essa formação poderia ser considerada continuada, se todas as vezes que, durante o ano, o professor necessita de alguma orientação, nunca sabe a quem recorrer ou com quem dialogar sobre suas questões em relação à prática pedagógica? Na verdade, nesse caso, ele tem vivenciado uma formação descontinuada. Por isso a necessidade de recolocar as coisas nos seus devidos lugares, atribuindo-lhes o devido significado. Mas que significado, ou o que ressignificar? Ressignificar a formação tanto inicial quanto a continuada. Esta deve acontecer de modo contínuo, a fim de que os professores possam se atualizar, tirar suas dúvidas, refletir sobre as situações de aprendizagem em suas salas de aula. Mas isso parece tão simples! É... parece simples. Mas, assim como o óbvio nem sempre é percebido, o simples na maioria das vezes não é aceito. Afinal, pensam os “entendidos”: como resolver um problema tão complexo, como é a precariedade da educação brasileira, com medidas tão simples como a organização de grupos de estudos de professores? Evidentemente, essa não é a única medida necessária para a superação dessa realidade. Existem outras tantas medidas fundamentais... mas tenho certeza de que são muito mais simples do que parecem.*

**Regina Cabral**

A defesa da idéia de competência profissional como capacidade de mobilizar recursos e conhecimentos, para responder aos diferentes desafios colocados pelo exercício da profissão – ou seja, para responder às questões inerentes à prática, identificar e resolver problemas, pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis – implica, necessariamente, a defesa de um modelo de formação que garanta o desenvolvimento progressivo das competências que se espera dos profissionais. Um modelo de formação que tome o desenvolvimento de competências profissionais como princípio e como meta terá que desdobrá-los em pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologias compatíveis e coerentes.

Seguem transcritos abaixo trechos dos *Referenciais para a Formação de Professores*,<sup>4</sup> que indicam pressupostos e objetivos colocados à formação inicial e continuada (respectivamente, páginas 18 e 82), decorrentes da opção por um modelo pautado no desenvolvimento de competências profissionais dos professores.

## **Pressupostos orientadores da formação de professores**

- O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade.

<sup>4</sup> Documento publicado pela SEF/MEC em 1998.

- O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca à sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores.
- A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte da sua formação.
- O trabalho do professor visa ao desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas à transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política.
- O necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão.
- O desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional.
- A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar. A perspectiva interinstitucional – de parceria e cooperação entre diferentes

instituições – também contribui decisivamente nesse sentido.

- O estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as instituições de formação profissional e as redes de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real.
- Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados a melhorias nas condições de trabalho, carreira e salário e a processos de avaliação.

### **Objetivos gerais das ações de formação de professores**

Conforme define Perrenoud: <sup>5</sup>

- As competências não são, elas mesmas, saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas.
- 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.
- As competências profissionais constroem-se em formação, mas também, ao sabor da navegação diária do professor, de uma situação de trabalho à outra.

<sup>5</sup> Philippe Perrenoud, *Dez novas competências para ensinar*, Editora ARTMED, 2000.

Segundo o autor, são dez as "famílias de competências" necessárias aos professores:

- 1- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2- administrar a progressão das aprendizagens;
- 3- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;<sup>6</sup>
- 4- envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5- trabalhar em equipe;
- 6- participar da administração da escola;
- 7- informar e envolver os pais;
- 8- utilizar novas tecnologias;
- 9- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10- administrar sua própria formação contínua.

A análise da natureza dessas competências permite verificar que, de modo geral, elas demandam do professor:

- análise da realidade (que é o contexto da própria atuação);
- planejamento da ação a partir da realidade à qual a ação se destina;
- antecipação de possibilidades que permitam planejar algumas intervenções com antecedência;
- identificação e caracterização de problemas (obstáculos, dificuldades, distorções, inadequações...);
- priorização do que é relevante para a solução dos problemas identificados e autonomia para tomar as medidas que ajudam a solucioná-los;

- busca de recursos e fontes de informação que se mostrem necessários;
- compreensão e atendimento da diversidade;
- disponibilidade para a aprendizagem;
- trabalho em colaboração de fato;
- reflexão sobre a própria prática;
- uso da leitura e escrita em favor do desenvolvimento pessoal e profissional.<sup>7</sup>

Tomando essas idéias como pressupostos, os *Referenciais de Formação de Professores* indicam como objetivos das ações de formação inicial e continuada de professores o desenvolvimento progressivo das seguintes competências profissionais:

- *Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos.*
- *Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa.*
- *Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.*
- *Gerir a classe e a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos.*
- *Analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão.*
- *Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade.*
- *Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para*

<sup>6</sup> Este item refere-se especialmente ao trabalho com a heterogeneidade dos alunos e com o atendimento de suas necessidades de aprendizagem.

<sup>7</sup> As idéias tratadas até então neste Capítulo estão também expressas em dois documentos de circulação interna da SEF/MEC, no âmbito da Rede Nacional de Formadores: "A Dimensão Pedagógica do Programa Parâmetros em Ação" e "A Natureza da Assessoria no Programa Parâmetros em Ação", ambos produzidos em julho de 2000.

- compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las.*
- *Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular.*
  - *Analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos.*
  - *Fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão.*
  - *Atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida.*
  - *Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas.*
  - *Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.*
  - *Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos.*
  - *Analisar diferentes materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações.*

- *Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos.*
- *Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional além da sala de aula.*
- *Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola.*
- *Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional.*
- *Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente.*
- *Participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural.*
- *Utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional.*

Como dissemos, competências profissionais desse tipo não são desenvolvidas pelo simples contato com a informação: saber quais são as necessárias competências para o exercício da profissão não basta a nenhum indivíduo, pois elas demandam decisões, procedimentos e atitudes que não dependem unicamente do acesso à informação. A possibilidade de pôr em uso o conhecimento disponível para atuar contextualmente é algo que depende de um processo de construção singular do "saber fazer" – uma construção que é conceitual, procedimental e atitudinal. É nesse sentido que a formação profissional deve se orientar.

## Conteúdos e metodologias de formação<sup>8</sup>

Além da explicitação de pressupostos gerais e da definição de objetivos para as ações de formação inicial e continuada, um modelo de formação de professores – comprometido com o desenvolvimento de competências profissionais – terá de fazer opções em relação aos conteúdos que compõem o conhecimento profissional e a metodologias (formas de tratar os conteúdos) que tornem possível as intenções estabelecidas.

Em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício da profissão – no caso do professor, é o conjunto de saberes que o habilita para o exercício do magistério, que o torna capaz de desempenhar todas as suas funções profissionais.

O conhecimento profissional do professor deve construir-se, fundamentalmente, no curso de formação inicial, ampliando-se, depois, nas ações de formação em serviço das quais participa. Conforme indica o *Referencial de Formação de Professores*, os âmbitos de conhecimento profissional do professor são os seguintes:<sup>9</sup>

- Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos.
- Conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação.
- Cultura geral e profissional.
- Conhecimento pedagógico.<sup>10</sup>
- Conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais.

O tratamento a ser dado aos conteúdos que integram cada um desses âmbitos pressupõe metodologias de formação que privilegiem a construção e o uso de conhecimentos, ao invés de apenas a transmissão de informações teóricas. Essa opção pressupõe considerar o professor um sujeito ativo de seu processo de formação e enfatizar o trabalho com situações-problema que demandem a utilização de saberes adquiridos – pressupõe, portanto, um outro "lugar" para os conhecimentos teóricos, um outro tipo de relação teoria-prática, diferente do que orienta os modelos tradicionais de formação. Se o professor é o centro desse processo específico de ensino e aprendizagem que é a formação profissional, se a construção das competências definidas como objetivos gerais passa necessariamente por saber pôr em uso o conhecimento disponível e saber buscar o conhecimento necessário para responder aos desafios colocados pelo exercício da profissão, não seria um modelo de ensino homogeneizador, enciclopédico, exclusivamente teórico e centrado na transmissão de informação que tornaria possível as aprendizagens que se pretende garantir.

### *Professor: sujeito do processo de formação*

Todo indivíduo inicia suas aprendizagens com um repertório de conhecimentos prévios e de representações que interferem no modo como se relaciona com as novas informações.<sup>11</sup> A aprendizagem

<sup>8</sup> As questões tratadas neste item são abordadas também nos *Referenciais para a Formação de Professores*.

<sup>9</sup> Para mais informações sobre os conteúdos que integram cada âmbito de conhecimento, ver *Referenciais para a Formação de Professores*, p. 87.

<sup>10</sup> O âmbito de conhecimento pedagógico desdobra-se nos seguintes temas: Currículo e Desenvolvimento Curricular, Questões de Natureza Didática, Avaliação, Interação Grupal, Relação Professor-Aluno, Conteúdos de Ensino e Procedimentos de Produção de Conhecimento Pedagógico.

<sup>11</sup> Piaget já dizia que não é possível aprender algo que seja absolutamente novo, ou seja, algo que não possa ser relacionado a nenhuma idéia anterior.



do novo é sempre resultado de um processo de revisão, modificação e complexificação desses conhecimentos prévios e dessas representações (Zabala, 1998). Nesse processo, interferem alguns fatores importantes como a "distância" entre o já sabido e o que se aprende, as características das novas informações e a disponibilidade para a aprendizagem (o que depende, em grande medida, da confiança do aprendiz na própria capacidade). A aprendizagem será mais significativa ou mais superficial, dependendo das reais possibilidades do indivíduo estabelecer relações entre o que está aprendendo e o que já sabia anteriormente.

Se entendemos que a formação profissional é um processo de ensino e aprendizagem, que aprender exige uma elaboração pessoal, que essas elaborações são marcadas pelas experiências anteriores de quem aprende – pois determinam o repertório de conhecimentos com o qual o indivíduo se aproxima das novas informações, organiza-as e estabelece relações entre elas –, não há outra alternativa a não ser tratar o professor em formação como sujeito ativo e singular.

Se acreditamos que a experiência de vida, a experiência escolar do professor como aluno e as possíveis experiências profissionais anteriores marcam suas representações pessoais, concepções e crenças – sobre a educação, a instituição escolar, as problemáticas sociais que se manifestam na escola, as relações educativas, os alunos, os conteúdos de ensino, as formas de ensinar e aprender – e tudo que compõe o repertório pessoal com o qual ele lida o tempo todo nas situações cotidianas, não há outra alternativa a não ser tratar o professor em formação como sujeito ativo e singular.

Não se trata simplesmente de uma atitude de respeito pessoal e intelectual, mas de uma escolha metodológica coerente: não se pode conceber um processo de ensino e aprendizagem de professores em que eles não sejam os protagonistas. As diferenças no percurso de construção das competências profissionais devem ser consideradas e respeitadas – mesmo compartilhando experiências semelhantes, cada pessoa reage segundo suas características de personalidade, seus recursos intelectuais e afetivos e seu estilo de aprendizagem.

Se existem competências básicas imprescindíveis a conquistar, existem também, do ponto de vista de cada professor em formação, caminhos e distâncias diferentes para alcançá-las. Assim, as diferenças de percurso precisam ser consideradas e respeitadas: mesmo compartilhando experiências semelhantes, cada pessoa interage com elas segundo suas características de personalidade, seus recursos intelectuais e afetivos e seu estilo de aprendizagem. Considerar os futuros professores como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimento implica considerar suas representações, conhecimentos e pontos de vista; criar situações-problema que os confrontem com obstáculos e exijam sua superação; criar situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir a partir dos conhecimentos que possuem; incentivá-los a registrar suas reflexões por escrito; ajudá-los a assumir a responsabilidade pela própria formação.

A natureza educativa da atuação profissional de professor exige-lhe um grande envolvimento pessoal e uma capacidade de analisar como se engaja pessoalmente no trabalho, que tipo de relações interpessoais estabelece, como as suas expectativas podem interferir nas expectativas e condutas das pessoas com quem convive no trabalho (especialmente os alunos), como pode regular sua própria conduta, segundo os efeitos que consegue perceber. Aos formadores – educadores também – cabe criar condições para esse tipo de aprendizagem.

*Aprendizagem do professor: um processo singular,  
fruto de construção pessoal e coletiva*

Para que a formação de professores possa constituir-se em um processo de desenvolvimento pessoal e profissional de fato, é imprescindível considerar os processos pelos quais eles se apropriam do conhecimento, as suas características pessoais e o seu conhecimento experiencial e profissional.

Se, por um lado, a aprendizagem é um processo pessoal e singular, por outro é fruto de construções também coletivas: muitos conhecimentos resultam de aprendizagens conquistadas coletivamente. O trabalho em colaboração é um poderoso aliado nesse sentido, e muitas evidências têm mostrado que, em situações de real parceria, se conquista um nível superior de conhecimento ao que se poderia conquistar sozinho. Por ser a aprendizagem uma construção pessoal, jamais será possível

que todas as pessoas desenvolvam igualmente, no mesmo nível e no mesmo ritmo, todas as competências necessárias à atuação profissional. A construção da maioria delas requer trabalho coletivo dos professores e também dos formadores – dificilmente se poderá promover a real colaboração entre os futuros professores, se os formadores não a tomarem como um princípio orientador da própria atuação.

O trabalho coletivo e a aprendizagem em colaboração são recursos valiosos, pois permitem que professores e formadores aprendam uns com os outros, o que potencializa mutuamente a ação de todos para responder aos desafios relacionados à atuação profissional de cada um. Provavelmente, nenhum formador terá como atender a todas as demandas dos professores e, portanto, a construção coletiva de respostas é, por assim dizer, inevitável.

Cabe às instituições formadoras (Secretarias de Educação, escolas, universidades...) a responsabilidade pela criação de uma cultura de trabalho em colaboração, promovendo atividades constantes de interação, comunicação e cooperação entre os professores e deles com os formadores – seja em situações de pesquisa, de elaboração de trabalhos escritos, de análise de práticas, de debate sobre questões sociais, seja por meio de outros intercâmbios que façam sentido nas práticas de formação profissional.

### *Resolução de situações-problema*

A resolução de situações-problema implica, em maior ou menor grau, uma série de procedimentos complexos: a análise da situação, a identificação dos aspectos mais relevantes, a interpretação de índices contextuais, a busca de recursos de solução, a aplicação de conhecimentos, o levantamento de hipóteses quanto às possibilidades de encontrar uma boa resposta, a "transferência" e o ajuste de estratégias utilizadas em outras situações e pertinentes ao problema em questão, a tomada de decisão quanto ao melhor encaminhamento, entre vários possíveis.

Assim descritos, teoricamente, os procedimentos relacionados à resolução de problemas podem parecer de fácil tratamento. E, na verdade, não é tão difícil abordá-los. Entretanto, os problemas a serem resolvidos pelo professor no seu cotidiano profissional não são todos previsíveis e, mesmo quando o são, não é possível controlar previamente todas as variáveis intervenientes. Além do que, quase sempre exigem respostas imediatas que não permitem dissecá-lo em partes para poder compreendê-lo completamente e depois resolvê-lo. A atuação do professor é situacional. Não faz sentido, portanto, um tipo de formação profissional que não coloque o professor, tanto quanto possível, em situações similares às que enfrenta/terá de enfrentar na prática.

Quando a formação profissional privilegia a resolução de situações-

problema, são recursos valiosos as situações de tematização de atividades documentadas em vídeo, de simulação e de estudo de caso: por meio dessas situações, pode-se levar os professores a experimentar o lugar de quem precisa tomar decisões, o que exige a utilização dos saberes necessários para tanto. Dessa forma, é possível criar condições para que eles não só mobilizem conhecimentos teóricos que contribuem para a análise das situações em questão, mas construam novos conhecimentos a partir delas.

### *Reflexão sobre a prática*

A reflexão sobre a prática é a "marca registrada" de um modelo de formação profissional que se pretende problematizadora. A velha máxima ação-reflexão-ação é o que há de mais representativo de uma metodologia centrada na reflexão sobre a prática e na aquisição de conhecimentos que contribuam para imprimir cada vez mais qualidade à atuação do professor. A articulação teoria-prática e a resolução de situações-problema são opções metodológicas que estão na base de um modelo assim.

Refletir é um tipo de fazer, é uma forma de proceder, pois a reflexão é um procedimento. Questionamento, análise, interpretação, construção de hipóteses, comparação, inferência, estabelecimento de relações são procedimentos também, embora nem sempre observáveis. O momento de maior ação mental de um indivíduo – aquele em que ele está

solucionando um problema de grande complexidade, por exemplo – pode ser o momento em que está em silêncio absoluto, sem sequer se mover. Os procedimentos são conteúdos da maior importância, tanto na educação básica como na formação profissional dos professores. Isso significa que devem ser objeto de ensino. Não se pode esperar que um indivíduo saiba fazer algo quando não se criaram condições para que aprendesse. Questionar, analisar, interpretar, construir hipóteses, comparar, inferir, estabelecer relações, resolver problemas – assim como planejar, avaliar, registrar a prática, trabalhar coletivamente – são procedimentos fundamentais na prática pedagógica e, portanto, devem ser conteúdo da formação dos professores.

A construção das competências que são objetivos gerais da formação depende de que os professores desenvolvam esses e muitos outros procedimentos relacionados aos diferentes âmbitos de conhecimento. Um professor é tanto mais competente quanto mais souber encontrar respostas para os desafios colocados pela prática, ou seja, quanto maior for sua capacidade de resolução de situações-problema. A resolução de situações-problema, enquanto dispositivo metodológico da formação, é um meio de o professor aprender a pôr em uso o que sabe e pensa, para encontrar respostas adequadas. É um espaço de aplicação de conhecimentos – inclusive procedimentos – e de exercitação de condutas que o cotidiano profissional lhe exigirá.

As competências se constituem em processos ativos de reflexão sobre

situações concretas e contextualizadas: são construídas a partir do uso de conhecimentos "sobre", mas também de conhecimentos mobilizados ou construídos "na" experiência. As competências exigem um saber fazer que só se pode aprender fazendo. A reflexão sobre a prática é o que possibilita, a professores e formadores, o desenvolvimento da capacidade de simultaneamente fazer/pensar sobre o fazer.

O contexto educativo, como qualquer outro, não é uma totalidade estável. Intervir nesse contexto demanda a construção de saberes que possam servir como instrumento de análise das situações cotidianas da escola e da própria implicação pessoal na tarefa de educar.

A atuação profissional do professor requer um certo nível de improvisação. Não aquele tipo de intervenção desprovida de objetivos preestabelecidos, de um projeto, de um eixo norteador, mas um tipo de ação movida por decisões tomadas situacionalmente. Essa circunstância exige formulação pessoal de estratégias de ação, uso de saberes disponíveis e construção de novos conhecimentos a partir de práticas pedagógicas analisadas contextualmente.

É fundamental que o professor aprenda a interpretar a realidade, ou seja, compreender o que há "por trás" das aparências, as múltiplas dimensões e relações envolvidas nas situações com que se depara no cotidiano profissional. Esse conhecimento não se constrói apenas com estudos sobre a realidade. Demanda uma interação significativa com ela, a partir da qual seja possível criar formas de intervenção

realmente eficientes e/ou transformadoras. Demanda investigação. O processo de investigação, no que se refere à atuação profissional de professor, é de outro tipo, diferente do que tem lugar na pesquisa acadêmica. Configura-se numa atitude cotidiana de busca de compreensão da realidade educativa e da própria prática, e em procedimentos de análise contextual, de análise da experiência vivida, de identificação de problemas, de formulação de hipóteses, de problematização das próprias hipóteses e de elaboração de respostas – e, especialmente, de interpretação do que dizem e fazem os alunos.

Aprender a investigar a prática profissional, pela reflexão em parceria com outras pessoas, é condição para o professor conquistar a competência de tomá-la, autonomamente, como objeto de análise. A reflexão compartilhada sobre a prática, utilizada como instrumento metodológico, é uma forma de ajudar o professor a refletir sobre práticas em geral – a sua, inclusive – para poder aprender a refletir, por si mesmo e cada vez mais, sobre a sua própria.

Pela natureza da atuação pedagógica – núcleo da atuação do professor – cabe a ele considerar, o tempo todo, os objetivos educativos a que se propõe, as circunstâncias contextuais e as possibilidades reais de aprendizagem de seus alunos. É principalmente por isso que pode ser o ator principal da produção de conhecimento pedagógico – quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção junto aos alunos,

analisa seu percurso de aprendizagem, regula as próprias ações em função dos efeitos que verifica, o professor está produzindo conhecimento e desenvolvendo sua autonomia profissional.

A possibilidade de o professor refletir sobre seu trabalho e elaborar propostas que promovam de fato a aprendizagem dos alunos, depende, em grande parte, dos conhecimentos teóricos que possui. Estes, aliados à experiência pessoal, permitem que construa novas possibilidades de olhar criticamente para o que faz. Só assim se poderá superar uma tradição na cultura escolar: a reprodução irrefletida de práticas consideradas adequadas pelos outros.

Tematizar a prática é algo que requer a mobilização de diferentes tipos de saberes que permitam enxergar – o mais possível – o que ela revela, compreender as concepções subjacentes, aprender a partir da observação, encontrar encaminhamentos alternativos aos propostos na situação analisada. Isso se pode fazer a partir da observação direta em estágios, ou a partir de situações simuladas, relatos orais e escritos, produções de alunos, atividades registradas em textos ou vídeos e estudos de caso.

Os recursos tecnológicos são aliados importantes na formação de professores: podem ampliar as possibilidades de tematização da prática, pois dispõem de formas privilegiadas de registro. Um vídeo, por exemplo, pode "captar" aspectos da intervenção do professor e da tomada de decisão em situações contextualizadas, o que enriquece a

reflexão sobre as práticas de ensino – tanto em situações exemplares,<sup>12</sup> cuja finalidade é servir de modelo de referência para os professores, como em situações com resultados insatisfatórios, ou que "não deram certo", que permitem uma análise crítica das razões do insucesso da proposta. Qualquer fragmento de situação didática, quando documentada em vídeo, serve para tornar a prática objeto de reflexão: para isso é necessário que se desenvolva a capacidade de interpretar o que ela revela e se tenha disposição de empreender o esforço necessário para tanto – pois não se trata de um procedimento fácil.

Embora seja mais comum considerar objeto de análise a atuação pedagógica, todas as dimensões da atuação profissional podem ser tematizadas em um processo de reflexão compartilhada e/ou pessoal.

#### *Avaliação: um recurso em favor da aprendizagem dos professores*

Quando a perspectiva é que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação dos professores assume um papel fundamental, pois é o recurso mais importante para aferir as conquistas, as potencialidades, os obstáculos, as limitações e as dificuldades. Nessa perspectiva, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de formação, considerando as competências profissionais que são objetivo da formação: é, portanto, parte integrante da metodologia de formação. Em um modelo de formação que toma

o professor como sujeito do processo de ensino e aprendizagem e a resolução de situações-problema como um recurso metodológico privilegiado, a avaliação é sempre diagnóstica e, como tal, o ponto de apoio para o planejamento da ação.

Para que se possa atender às necessidades de aprendizagem dos professores e planejar situações formativas desafiadoras, é preciso saber quais são seus conhecimentos prévios sobre os principais conteúdos a abordar, o que pressupõe identificar o que sabem ou não a respeito. Não há como responder a necessidades de aprendizagem e propor desafios quando se desconhece os saberes reais de quem aprende.

Para aferir a qualidade das aprendizagens dos professores e das situações de formação propostas – ou seja, do processo de ensino e aprendizagem que tem lugar no contexto de formação – é preciso avaliar a eficácia das ações desenvolvidas, diante dos objetivos dos quais decorrem.

Para oferecer aos professores devolutivas sobre as suas aprendizagens, ajudando-os a monitorar o seu percurso de formação em relação às expectativas previamente estabelecidas, é preciso avaliar o que estão ou não aprendendo, os avanços, as eventuais distorções, as incompreensões, as maiores dificuldades.

Portanto, do ponto de vista metodológico, avaliar é parte do processo de formação, num modelo em que a aprendizagem dos professores é a meta principal. As situações de avaliação é que tornam possível

---

<sup>12</sup> É o caso de muitos programas da TV Escola, destinados a socializar práticas de boa qualidade, bem como dos que integram o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados, considerando os objetivos propostos, e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

A construção da competência de avaliar depende da clareza quanto a concepções, finalidades, instrumentos, modalidades e propostas adequadas de avaliação, mas depende de certas capacidades cujo desenvolvimento é necessário: identificar dados relevantes, generalizar, estabelecer relações, procurar razões implícitas, interpretar índices contextuais.

Saber como os professores aprendem, quais as estratégias metodológicas mais apropriadas para tratar os diferentes conteúdos, quais os melhores instrumentos para verificar as aprendizagens conquistadas e quais as variáveis que podem interferir na avaliação, faz parte das condições necessárias para os formadores avaliarem adequadamente os professores. Aferir a qualidade das propostas desenvolvidas, das aprendizagens conquistadas e dos efeitos das propostas nas aprendizagens é um procedimento difícil, porém central, no processo de formação.

Evidentemente, avaliar as aprendizagens dos professores não implica punir os que não alcançam o que se pretendia, mas ajudá-los a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de

avaliação e auto-avaliação, são direitos dos professores, pois favorecem a consciência do próprio processo de aprendizagem, condição para esse investimento.

Tendo a atuação de professor uma natureza complexa, avaliar as competências profissionais no processo de formação, é, da mesma forma, uma tarefa complexa. Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades:

- identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade;
- elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado;
- elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador;
- definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas;
- planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado;
- reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio ou documentada em vídeo;
- participação em atividades de simulação;
- estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

Em qualquer um desses casos, o que se pretende avaliar não é a quantidade de conhecimentos adquiridos, mas a capacidade de acioná-los e de buscar outros para realizar o que é proposto – uma coisa é ter conhecimentos sobre determinado tema; outra, muito diferente, é saber utilizá-los quando necessário. O que se deve avaliar principalmente é a capacidade de o professor pôr em uso o que sabe para resolver situações similares às que caracterizam o cotidiano profissional na escola: os instrumentos de avaliação só cumprem sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos saberes conquistados pelo professor. E, nesse sentido, o que se coloca na formação dos professores é o mesmo que se defende para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.