



O DOCENTE COMO PROTAGONISTA

NA MUDANÇA EDUCACIONAL



**O DOCENTE COMO
PROTAGONISTA NA MUDANÇA EDUCACIONAL**



revistaPRELAC / N° 1

Conselho Editorial

Fernando Reimers
Martín Carnoy
José Joaquín Brunner
Aignald Panneflek
Álvaro Marchesi
Guiomar Namó de Mello
Ana Luiza Machado

É permitida a reprodução total ou parcial dos textos, desde que mencionada a fonte.

As opiniões emitidas nesta publicação são de responsabilidade dos autores. Não refletem nem comprometem necessariamente as posições institucionais da OREALC/UNESCO Santiago.

As denominações empregadas e os dados que figuram nesta publicação não implicam, de parte da OREALC/UNESCO Santiago, nenhuma tomada de posição com respeito ao estatuto jurídico dos países ou zonas ou de suas autoridades.

Publicado pelo Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

Diretora da OREALC/UNESCO Santiago: Ana Luiza Machado
Coordenador da publicação: Alfredo Astorga
Edição: Marcelo Avilés

Patrocínio e colaboração especial do governo da Espanha no bojo do apoio ao Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC).

Diagramação:
Wacquez & O'Ryan

ISSN: Em tramitação

Impresso no Chile por AMF Imprenta
Santiago, Chile; junho, 2005

APRESENTAÇÃO

A presente edição da Revista PRELAC aborda um tema polêmico e recorrente: a situação docente. O debate a respeito não tem estado nem está isento de desencontros, rupturas e também de algumas visões esperançosas.

Uma particularidade do tema é sua “antiguidade” e sua vigência ao mesmo tempo. E outra é seu caráter provocador, sua qualidade de tensionar posições e alinhamentos. Não existe, ao que parece, espaço para a indiferença.

Expomos à sua consideração, neste número, uma leque de contribuições de especialistas que interpelam o tema por múltiplos flancos: carreira, papéis, formação, condições de trabalho, avaliação. Refletem também sobre aspectos particulares da docência ligados ao uso de tecnologias de informação e comunicação, educação secundária, educação intercultural bilíngüe, educação para a cidadania, diversidade e inclusão.

A variedade de contribuições mantém um fio condutor: um novo significado do papel docente. Uma compreensão que vai mais além do papel transcendente que têm os professores nas aprendizagens de seus alunos, para se complementar com a contribuição que devem ter na gestão e na cultura escolar, por uma parte, e, por outra, na participação na definição de políticas educacionais locais ou nacionais. Novos desafios para transitar do papel de executor de tarefas ao de autor protagonista da tarefa educacional.

O enfoque sobre o papel de protagonista do docente constitui um imperativo político e técnico para a OREALC/UNESCO Santiago. É um dos focos estratégicos do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC). Esse projeto é a carta de navegação definida, em novembro de 2002, pelos ministros da Educação da região, conscientes da necessidade de conseguir mudanças na maneira de fazer políticas e práticas educacionais para alcançar os objetivos do Educação para Todos.

Este número da revista entrega informação e conhecimento sobre questões até agora pouco abordadas sobre o tema docente, contribui com enfoques novos à análise de velhos dilemas e coloca tópicos novos para a busca de alternativas. Tenta ampliar o horizonte da análise e ajudar a combater os olhares unilaterais e reducionistas. Aspira re-significar os direitos e os deveres dos professores e fomentar responsabilidades sociais indispensáveis para avançar na qualidade e na igualdade dos sistemas educacionais.

Sabemos que a geração de condições favoráveis para o desenvolvimento profissional dos professores é vital para a aprendizagem dos estudantes e necessita de novos aliados. Esse é o objetivo do presente número da revista.



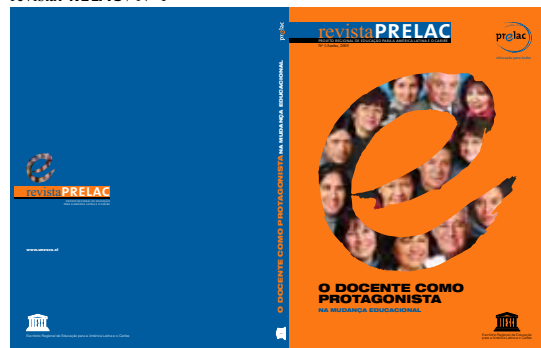
Ana Luiza Machado
Diretora
Escritório Regional de Educação da UNESCO
para a América Latina e o Caribe
OREALC/ UNESCO Santiago

CONTEÚDOS

- 3/** APRESENTAÇÃO. *Ana Luiza Machado*
- 6/** ATOR OU PROTAGONISTA? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. *Magaly Robalino Campos*
- 24/** PROFESSORES PARA A IGUALDADE EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA. *Guiomar Namó de Mello*
- 38/** REFORMAS EDUCACIONAIS E PAPEL DOS DOCENTES. *Denise Vaillant*
- 52/** UMA PANORÂMICA DA CARREIRA DOCENTE NA AMÉRICA LATINA. *Javier Murillo*
- 60/** O CAMINHO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE. *Araceli de Tezanos*
- 78/** A FORMAÇÃO DOCENTE: mitos, problemas e realidades. *Cristina Maciel de Oliveira*
- 90/** DEMOCRACIA E MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA. *Luis Enrique López*
- 100/** FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA SECUNDÁRIA DE QUALIDADE PARA TODOS. *Raquel Katzkowicz, Beatriz Macedo*
- 106/** A LIDERANÇA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR DE QUALIDADE. *Mario Uribe*
- 116/** BEM-ESTAR E SAÚDE DOCENTE. *José M. Esteve*
- 134/** CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE NO TRABALHO DOCENTE. *Manuel Parra*
- 146/** AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: Tensões e tendências. *Héctor Rizo*
- 164/** IMAGINÁRIOS NA AREIA: Educação e sociedade. *Raúl Leis*
- 170/** O PAPEL DOS DOCENTES NA MUDANÇA EDUCACIONAL. *Milton Luna*
- 174/** OS DOCENTES E O DESENVOLVIMENTO DE ESCOLAS INCLUSIVAS. *Rosa Blanco*
- 178/** DOCENTES E EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Jorge Jeria*
- 180/** TIC E FORMAÇÃO DOCENTE. Uma visão do Paraguai. *William Campo*
- 182/** SISTEMAS DE INFORMAÇÃO SOBRE DOCENTES. Alta prioridade mas baixa exploração. *César Guadalupe*
- 184/** REDE DOCENTE PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. KIPUS, UMA REDE A CAMINHO.
- 190/** EPT E PRELAC. O docente como protagonista
- 192/** REDE INOVMOS. Circuito de Desenvolvimento Profissional
- 193/** RESENHAS

“Os docentes *fazem a diferença*”

revistaPRELAC / Nº 1







ATOR OU PROTAGONISTA?

DILEMAS E RESPONSABILIDADES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE

Magaly Robalino Campos

Equatoriana. Especialista em Educação do Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, Chile.

IMPORTÂNCIA DA QUESTÃO **do cenário educacional**

Sem docentes, as mudanças educacionais não são possíveis! Esta parece ser uma das certezas derivadas das reflexões e conclusões dos balanços das reformas educacionais empreendidas pela maioria dos países da América Latina e do Caribe, cujas avaliações mostram resultados inferiores aos esperados com relação aos recursos e ao tempo investidos¹.

É verdade que se produziram avanços importantes na última década, especialmente em aspectos como a ampliação da cobertura, o aumento e a melhoria de prédios escolares, a produção de materiais de apoio (livros de texto, guias e recursos didáticos), a inclusão no currículo prescrito de temas transversais, a instalação de mecanismos de medição de sucessos e de avaliações qualitativas, e as novas formas de organização e administração dos sistemas educacionais, entre outros.

¹ Ver "Reformas educativas en América Latina: balance de una década", de Marcela Gajardo, no bojo do Programa de Promoção das Reformas Educacionais da América Latina e do Caribe (PREAL). Da mesma forma, os relatórios das medições internacionais de sucessos de aprendizagens, assim como as avaliações nacionais, realizadas em alguns países, indicam que os progressos educacionais na região não correspondem ao investimento realizado e ainda há grandes questões pendentes.

Da mesma forma, é evidente que surgiram questões centrais com relação à responsabilidade da sociedade e do Estado sobre a educação, à participação dos diferentes atores sociais na definição de políticas e ao próprio papel dos docentes nas mudanças. Apesar desses avanços, há evidências sobre a qualidade e a igualdade na educação, que influem para que, no pensamento coletivo, predomine a idéia de que nem a educação nem as reformas implementadas alcançaram mudanças coerentes e suficientes em relação às demandas do cenário social, econômico, político e científico do século XXI. Cada vez com maior insistência, volta-se sempre às perguntas de fundo: quais são as transformações de que precisam os sistemas educacionais das sociedades latino-americanas e caribenhas? Quem tem a responsabilidade social de decidir quais são estas mudanças? Como viabilizar, concretizar e avaliar as mudanças?...

Assim, o fator docente é sempre citado como um dos mais importantes para que as mudanças se concretizem e se expressem em melhores aprendizagens das crianças e jovens, melhor gestão das escolas e maior eficácia dos sistemas educacionais. É nesse sentido que se orientam as declarações do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), aprovado pelos ministros da Educação em 2002. O projeto definiu como um de seus cinco focos estratégicos, sobre os quais é necessários propor e agir, precisamente o fortalecimento do papel de protagonista dos docentes, para atender às necessidades de aprendizagem de seus estudantes, participar nas mudanças e contribuir para transformar os sistemas educacionais ².

Não é objetivo deste artigo refletir sobre o conjunto de questões ao redor das transformações educacionais. Seu interesse fundamental é contribuir para a discussão sobre a questão docente, numa visão e num horizonte mais amplos de análise. Da mesma forma, pretende contribuir com algumas idéias sobre a relação dos docentes com as respostas às perguntas feitas acima.

Novos cenários e conteúdos **DO TRABALHO DOCENTE**

As profundas e rápidas mudanças que estremeceram o mundo nas últimas décadas colocam em discussão as tarefas historicamente atribuídas à educação, à escola e ao docente. Na origem do Estado moderno, a socialização das novas gerações repousava num tripé formado por família, Igreja e educação.

Esta última foi adquirindo um peso cada vez mais relevante, com o avanço dos processos de industrialização e urbanização, em contraste com o enfraquecimento ou alterações graduais que sofriam a Igreja e a família. Algumas razões influentes foram: surgimento dos meios de comunicação de massa, novas configurações da família, inserção das mulheres no mercado de trabalho, diferentes percepções sobre a prática de valores, expectativas das pessoas para o futuro e vertiginoso desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação ³.

² O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC) foi aprovado pelos ministros da Educação em novembro de 2002 em Havana e constitui a carta de navegação para orientar as reformas educacionais.

³ Juan Carlos Tedesco e Emilio Tenti, em seu trabalho "Nuevos maestros para nuevos estudiantes", ao analisar as atuais demandas à escola e ao docente. Ver site do IPE, Buenos Aires.

Sem docentes,
as mudanças
educacionais
não são possíveis!

No entanto, a afirmação do papel determinante da educação no desenvolvimento social e econômico das nações não foi acompanhada pelas mudanças necessárias para que este papel possa ser plenamente desempenhado, apesar de que todos os dias aumentam as demandas da sociedade aos sistemas educacionais, os quais, por sua vez, as transmitem à escola e aos docentes.

“Exige-se dos docentes e da escola de hoje que façam tudo o que a sociedade, os estados e a família não estão fazendo”⁴. “As exigências à educação em matéria de qualidade, eficácia e competitividade nem sempre vêm acompanhadas dos recursos, autonomia e mudanças estruturais nos sistemas educacionais ou na cultura escolar”⁵.

Da mesma forma, as novas demandas com relação ao trabalho docente não são acompanhadas de processos sistêmicos e integrais para que o professorado possa desempenhar esses novos papéis, participar nas mudanças e ser co-responsável pelos resultados de seu trabalho. Além disso, há sinais claros de que, por um lado, a educação não é considerada uma prioridade nas agendas políticas de muitos países e, por outro lado, o prestígio e a avaliação social da profissão docente enfraquecem de forma significativa. Não apenas a educação é questionada por seus resultados, mas a própria sociedade o é, pela responsabilidade que tem sobre eles.

⁴ Denise Vaillant, citando Juan Carlos Tedesco e Emilio Tenti, no artigo “Reformas educacionais e o papel dos docentes”, nesta revista.

⁵ Ver Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC).

⁶ Op. cit. 5.

ENFOQUES parados no tempo...

As mudanças no atual cenário levaram a um esgotamento do papel do professorado na educação tradicional, associado principalmente à transmissão unidirecional de informação, à memorização de conteúdos, a uma parca autonomia nos projetos e na avaliação curriculares, a uma atitude passiva diante da mudança e da inovação educacional, e a um modo de trabalhar de caráter mais individual do que cooperativo⁶.

O colapso conceitual desse papel, no entanto, ainda não induziu a mudanças nas políticas e estratégias para a formação e o desenvolvimento dos docentes e, principalmente, as próprias práticas pedagógicas estão atrasadas com relação ao que se espera da escola e do trabalho pedagógico. As grandes mudanças postuladas pelas reformas educacionais não modificaram, em geral, o cotidiano das escolas e das classes.

Ainda se pensa nos docentes unicamente dentro dos limites da classe, ocupados com tarefas didáticas, responsáveis pela “implementação” do currículo sob as orientações metodológicas que a “capacitação” lhes oferece, movendo-se entre relações hierárquicas, reagindo de acordo com a norma e o controle vigentes; atuando dentro de uma gestão e de uma cultura do sistema e da escola que, em muitos lugares, ainda estão parados no tempo.

O trabalho docente tem como foco central a aprendizagem dos estudantes

Persiste a discussão entre os que sustentam que a função do docente é fundamentalmente pedagógico-didática e os que propõem um papel mais associado ao conjunto do trabalho educacional. Esta velha discussão, que tem sua base na diferença filosófica entre atividade educacional e ato educacional, tem implicações práticas no trabalho diário do docente ⁷.

A escola tradicional, ou melhor, o modelo tradicional, ainda dominante na maioria dos sistemas e instituições educacionais, vê e mantém os docentes associados exclusivamente ao trabalho de classe e não necessariamente ao espaço maior da gestão da escola e do sistema educacional, com o que se poderia entender o trabalho docente como uma tarefa claramente pedagógica. Ou seja, o papel dos docentes começaria e terminaria na “atividade educacional”.

Abordar o papel e o desempenho docente exclusivamente em relação à tarefa pedagógico-educativa, dentro ou fora da classe, inclusive sob critérios inovadores, deixa o docente numa situação passiva com respeito à gestão e à política educacionais. Ele continua a funcionar como um instrumento para os currículos pré-planejados, como simples executor de decisões alheias e, apesar disso, como praticamente o único responsável pelos resultados de aprendizagem de seus estudantes. Um paradoxo que permeia toda a vida escolar, que é simultaneamente efeito e resultado das políticas dos países, particularmente em relação a formação inicial, formação em serviço e avaliação do desempenho ⁸.

É indiscutível que o trabalho docente tem como foco central a aprendizagem dos estudantes, posto que, sem ser o único agente educacional presente e em interação permanente com o estudante, ele é o único que pode reunir em si as condições, os espaços temporários, a fundamentação pedagógica e de conteúdo, as possibilidades com a mídia e, claro, o que é mais importante, a intenção pedagógica de propiciar as aprendizagens dos alunos numa espiral formativa ⁹.

Torna-se fundamental, então, reconhecer que a qualidade do desempenho do professor depende de um conjunto de fatores, que incluem mas superam o manejo do conteúdo e da didática. Por exemplo: o grau de compromisso com os resultados de seu trabalho e da escola, a interação com outros atores educacionais dentro e fora da escola, a auto-avaliação pessoal e profissional, o nível de participação na definição de políticas, na construção coletiva do projeto educacional escolar, na definição do modelo de gestão escolar, no delineamento de projetos pedagógicos, etc. Ou seja, o desempenho profissional também depende de quão envolvidos e responsáveis se sentem os professores pelo desenvolvimento de sua escola e da educação.

A idéia do docente individual, fechado na classe, à margem da responsabilidade social da educação e da escola diante das famílias e das comunidades, está em crise, como também está a clássica divisão entre os que pensam e os que agem, entre os que planejam e os que executam. Esta perspectiva orientou o papel que as reformas educacionais atribuíram ao docente e a maneira como se tentou melhorar a qualidade de seu trabalho.

TENSÃO entre papel tradicional e novos desafios

A maioria das reformas e mudanças propostas pelos países reconhecem o papel fundamental dos docentes ¹⁰. Em si mesma, essa afirmação representa um avanço, uma grande diferença com épocas anteriores, em que a ênfase esteve nos currículos, na administração, na regulamentação, na infraestrutura, nos textos, etc.

No entanto, coerente com a perspectiva tradicional do papel dos docentes, este reconhecimento limita-se à inclusão dos chamados componentes de capacitação, atualização ou formação em serviço. Além disso, a maioria dos processos de reforma delinear-se longe dos docentes e de outros setores envolvidos e co-responsáveis na educação. De quê necessita a escola, em relação a suas comunidades e estudantes concretos? O que deve fazer o docente em seu trabalho cotidiano? Como desenvolver suas aulas? Que metodologia usar? Como distribuir o tempo? ...

⁷ Documento elaborado pelo Grupo sobre Desempenho Docente, que apóia a OREALC na discussão deste assunto e é integrado por Héctor Valdés, Ricardo Cuenca, Héctor Rizo, Magaly Robalino e Alfredo Astorga.

⁸ Op. cit. 7.

⁹ Op. cit. 8.

¹⁰ Um dos princípios do PRELAC afirma que o modelo de políticas educacionais orientadas fundamentalmente para a modificação dos insumos e da estrutura do sistema educacional mostrou-se insuficiente para promover mudanças substantivas nas práticas pedagógicas e conseguir aprendizagens efetivas nos alunos. O projeto sustenta a necessidade de passar às políticas que considerem as pessoas, que são, no fundo, as que configuram as estruturas e os sistemas.

Tudo ou quase tudo está predeterminado nos “manuais”, “guias”, “livros do professor”, “oficinas”. Embora se insista na necessidade de contar com docentes inovadores, que pesquisem e sistematizem o novo conhecimento, e embora haja consenso sobre a necessidade de um novo docente, capaz de desempenhar-se em cenários complexos e que tenha acesso e empregue as novas tecnologias de informação e comunicação, no momento de abordar sua formação, o desenvolvimento da profissão e seu papel de protagonista, escolhem-se as mesmas vias do passado: capacitação e mais capacitação, e em alguns casos se introduz como variante a avaliação do desempenho.

A idéia do docente individual, fechado na classe, à margem da responsabilidade social da educação e da escola diante das famílias e das comunidades, está em crise

UMA VISÃO AMPLA sobre o desempenho e os papéis

A mesma lógica do papel docente tradicional conduziu a considerar a capacitação como o único e o mais importante fator do desempenho profissional. Bastaria revisar os investimentos e esforços realizados por países nesse campo e contrastar com os resultados educacionais para pensar que algo anda mal. Não se está afirmando que a qualidade do desempenho docente mede-se exclusivamente pelos sucessos de aprendizagem de seus estudantes ¹¹, mas é indiscutível que esse é um fator determinante ou é o fator que pode fazer a diferença na gestão educacional e pedagógica ¹².

O desempenho docente, a partir de uma visão renovada e integral, pode ser entendido como “o processo de mobilização de suas capacidades profissionais, sua disposição pessoal e sua responsabilidade social para articular relações significativas entre os componentes que impactam a formação dos alunos; participar na gestão educacional; fortalecer uma cultura institucional democrática e intervir no projeto, implementação e avaliação de políticas educacionais locais e nacionais, para promover nos estudantes aprendizagens e desenvolvimento de competências e habilidades para a vida” ¹³.

Essa definição alude aos papéis dos docentes em três dimensões: a das aprendizagens dos estudantes, a da gestão educacional e a das políticas educacionais.

¹¹ As análises dos resultados de estudos internacionais, como TIMMS, PISA, Primeiro Estudo do LLECE, medições nacionais, etc., mostram que as aprendizagens dos estudantes dependem de um conjunto complexo de fatores, entre eles desempenho docente, nível sócio-econômico das famílias, capital cultural e educacional dos pais, cultura escolar e clima na sala de aula, entre outros.

¹² Vários estudos referem-se ao valor agregado da escola na aprendizagem dos estudantes, mesmo em condições difíceis, devido a um sistema de fatores positivos, entre eles a qualidade e o compromisso do trabalho docente. Evidências sobre este assunto estão em trabalhos como o estudo qualitativo realizado pelo Laboratório Latino-Americano da Qualidade da Educação (LLECE), da OREALC/UNESCO (1997), e o estudo sobre escolas em contextos de pobreza, realizado pela UNICEF com o governo do Chile. “Quem disse que não dá? Escolas efetivas em condições de pobreza”, de Cristián Bellei, Gonzalo Muñoz, Luz Mariía Pérez y Dagmar Raczynski, Santiago do Chile, março de 2004.

¹³ Documento elaborado pelo Grupo sobre Desempenho Docente, que apóia a OREALC na discussão deste assunto e é integrado por Héctor Valdés, Ricardo Cuenca, Héctor Rizo, Magaly Robalino e Alfredo Astorga.



A primeira, a **dimensão das aprendizagens**, é fundamental. A missão, a razão de ser dos docentes é facilitar a aprendizagem de seus estudantes; não se pode entender seu trabalho à margem do que seus alunos aprendem. Por sua vez, o grau de responsabilidade sobre os resultados desta tarefa e as expectativas sobre o rendimento dos estudantes estão associados estreitamente com as duas dimensões seguintes.

A **dimensão da gestão educacional**, sob os novos conceitos de participação, pertença, tomada de decisões e liderança compartilhada nas escolas, refere-se a docentes que tornam sua a realidade da escola e da comunidade onde ela está, que traduzem as demandas de seu ambiente e das políticas educacionais no projeto estratégico para sua escola, ao mesmo tempo em que o fazem em sua prática pedagógica. Esta dimensão refere-se a professores que planejam, monitoram e avaliam juntos seu trabalho; que revisam suas práticas e sistematizam seus avanços; que se sentem fortalecidos na equipe docente e se relacionam com outros colegas e outras escolas em redes de aprendizagem docente; que têm uma atitude crítica, fazem propostas e processam as orientações centrais à luz de sua realidade e de seus saberes ¹⁴.

A **dimensão das políticas educacionais** refere-se à participação dos docentes em sua formulação, execução e avaliação. Os sistemas educacionais tipicamente operam com equipes de “planejadores”, que definem, com seu conhecimento técnico, de que a sociedade, as comunidades e as escolas necessitam.

Há experiências interessantes, que mostram como se pode gerar processos participativos horizontais para articular políticas nacionais de consenso, que se convertam em políticas locais e orientações assumidas por todos os envolvidos em educação¹⁵. Esses processos não estão isentos de dificuldades. Embora difícil não seja igual a impossível, há que reconhecer que as práticas de consulta e tomada de decisões democráticas movem as bases de sistemas levantados sobre a verticalidade.

As consultas e decisões coletivas necessitam de mecanismos que tornem viável a participação de todos os envolvidos, que “aproximem” os debates e decisões dos níveis mais cotidianos, para que se integrem às escolas, aos docentes e às famílias. Isto implica abrir espaços nos níveis locais, provinciais, estaduais, etc., para conseguir que as grandes políticas tenham sentido para quem, em última análise, será responsável por sua execução em condições e contextos diversos.

A missão, a razão de ser dos docentes é facilitar a aprendizagem de seus estudantes

Estes papéis podem ser assumidos por professores que tenham competências profissionais, éticas e sociais, que se sintam formados, capacitados e dispostos a se lançar num novo papel de protagonista. Que se vejam a si mesmos e a suas escolas como membros de alianças com outros atores, para que seus estudantes aprendam mais e melhor, para que haja uma gestão cooperativa das escolas e para que as políticas locais e nacionais reflitam as demandas de desenvolvimento das comunidades e sociedades, e para que essas demandas sejam efetivamente atendidas ¹⁶.

Com essa visão dos papéis dos docentes, a re-significação de seu trabalho e a recuperação da posição central dele pressupõem um reconhecimento de que há um conjunto de fatores que determinam o desempenho, e de que esses fatores interagem e influenciam uns aos outros. Entre eles: formação inicial, desenvolvimento profissional em serviço, condições de trabalho, saúde, auto-estima, compromisso profissional, clima institucional, valorização social, capital cultural, salários, estímulos, incentivos, carreira profissional, avaliação do desempenho.

¹⁴ Ver experiências como a Escola Nova da Colômbia, que mostra as enormes potencialidades dos docentes que trabalham em rede, aprendem juntos, avaliam o que fazem e se sentem valorizados pelas famílias e pelas comunidades.

¹⁵ O Contrato Social, no Equador, é um movimento cidadão que conseguiu abrir espaços de discussão e participação plural, entre os mais amplos setores, para definir políticas cuja execução compete a todos. Como resultado desse trabalho, o Equador decidiu declarar a universalização do primeiro ano da educação básica (pré-escolar, jardim de infância, kinder em outros países). Nesta tarefa, participam atualmente o Ministério da Educação, os governos locais, os meios de comunicação, políticos, empresários e sindicatos.

¹⁶ Op. cit. 11.



Não há mudanças significativas nas escolas se as ações de formação em serviço não são acompanhadas de apoio técnico, assessoria no campo, processos de reflexão, monitoramento, avaliação e retro-alimentação

FORMAÇÃO INICIAL: coluna vertebral do desempenho

A formação de docentes é um nó crítico na maioria dos sistemas educacionais na América Latina e no Caribe. "Há um consenso de que as propostas tradicionais de formação e de carreira já não são suficientes. Mas há também fortes evidências de que não é simples determinar quais são as mudanças adequadas e muito menos colocá-las em prática¹⁷. Por essa razão, várias são as questões e as perguntas que se colocam sobre a mesa de discussão.

Um ponto de partida seriam os enfoques conceituais, a partir dos quais se estruturam e funcionam a maioria dos sistemas de formação docente, tanto inicial como em serviço. As instituições formadoras têm um alto grau de responsabilidade nas práticas pedagógicas dos professores e nas formas como se inserem em seus centros de trabalho. O docente formado para o ensino e não para a aprendizagem, para a transmissão e não para a comunicação, para a memorização e não para o raciocínio, reproduz o que ele mesmo aprendeu com seus professores e viveu na escola normal, na Faculdade de Educação ou no instituto pedagógico.

Por outro lado, as mudanças educacionais ligadas às conjunturas concentraram recursos na capacitação em serviço, mesmo quando a formação inicial tem um peso determinante no desempenho docente. Paradoxalmente, as instituições formadoras de docentes estiveram ausentes nas reformas educacionais da maioria dos países ou se envolveram de forma muito tangencial¹⁸.

Uma boa parte das instituições formadoras nem sequer se perguntou quais são as mudanças essenciais que deveriam ser introduzidas para responder à demanda de contar com docentes que requerem outro tipo de capacidades e competências. A atual formação inicial, em geral, reflete os mesmos problemas da educação tradicional, reforça o papel passivo dos docentes e contribui para sustentar sistemas educacionais hierárquicos e fechados.

É urgente avançar com programas nacionais que fortaleçam a participação e a co-responsabilidade das instituições formadoras nas mudanças educacionais e que apoiem inovações substantivas para garantir a qualidade no desempenho de seus formandos. Há importantes experiências em relação a promoção de pesquisa, criação de fundos para projetos de melhoria que possam ser obtidos por meio de concurso, credenciamento das carreiras de pedagogia e desenvolvimento profissional dos formadores de formadores, entre outros¹⁹.

¹⁷ Inés Aguerrondo, durante a conferência "El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades". Brasília, junho 2002.

¹⁸ Magaly Robalino Campos. Palestra apresentada no encontro internacional "De la formación al desarrollo profesional y humano de los docentes", organizado pela OREALC/UNESCO e pelo PROEDUCA/GTZ-Peru. Lima, novembro de 2003.

¹⁹ No Chile, por exemplo, executam-se programas e projetos de mudança na formação inicial universitária com recursos outorgados pelo Estado. Da mesma forma, na Colômbia existem fundos que podem ser obtidos por concurso, especialmente para projetos de pesquisa executados por universidades. Por outro lado, também no Chile o credenciamento obrigatório das carreiras de pedagogia está prestes a ser convertido em lei, situando as carreiras ao mesmo nível das de medicina, um sinal claro da importância que se dá à formação inicial no bojo de uma política integral para melhorar a qualidade da educação.

DA FORMAÇÃO FRAGMENTADA **ao desenvolvimento profissional**

Embora haja um reconhecimento de que o desempenho dos professores depende de múltiplos fatores, tradicionalmente as estratégias utilizadas para sua melhoria costumam cair no campo da formação em serviço, uma área na qual se investiram os maiores recursos e que, apesar disso, se considera que não alcançou os resultados esperados ²⁰.

A capacitação entendida como a soma dos eventos teve pouco ou nenhum impacto nas práticas escolares e nos resultados de aprendizagem dos estudantes. Não há mudanças significativas nas escolas, se as ações de formação em serviço não são acompanhadas por apoio técnico, assessoria no campo, processos de reflexão, monitoramento, avaliação e retroalimentação. Fortalece-se, então, a necessidade de processos permanentes de desenvolvimento profissional, incorporados ao planejamento e à organização escolar, com apoio externo para uma prática institucionalizada que recupera e sistematiza os saberes dos próprios docentes, estimula o trabalho entre pares e potencializa os melhores professores como líderes profissionais em suas comunidades educacionais.

Assim, um desafio fundamental é encontrar o equilíbrio entre o conhecimento e a atualização científica, de um lado, e o manejo da metodologia, de outro. As oficinas e seminários (as modalidades mais utilizadas para a capacitação de docentes) tiveram uma forte orientação para a metodologia, para o “como ensinar”, mais do que para o conteúdo, ou seja, “o quê ensinar”.

Dois problemas resultaram desta orientação. Primeiro, a reafirmação do papel executivo dos docentes, debilitando suas capacidades para a pesquisa, o debate, a reflexão sobre sua prática. E, segundo, a pouca atenção à atualização científica dos conhecimentos do professorado sobre a própria disciplina lecionada. Nem a introdução de novas maneiras de planejar e desenvolver conteúdos, através do enfoque em problemas e projetos, garantiu, por si mesma, o fortalecimento do conteúdo científico atualizado, em particular na aprendizagem das ciências ²¹. O equilíbrio entre a qualidade do conteúdo e a melhor maneira de o comunicar é condição indispensável para gerar aprendizagens significativas para os estudantes.

²⁰ O caso do Chile é ilustrativo. É um dos países que têm mantido ao longo do tempo um processo de reforma e um conjunto de medidas inseridas num projeto nacional. No entanto, alguns docentes consideram que dois fatores principais são responsáveis pelos resultados desanimadores: sua fraca participação no planejamento e na implementação da reforma, e uma capacitação nem sempre adequada às demandas das escolas.

²¹ A OREALC desenvolve um importante trabalho relacionado com a educação científica, para apoiar a formulação de novas propostas curriculares, contribuir para as mudanças na formação de professores, promover a alfabetização digital e animar a formação de redes de centros ao redor da educação científica. Ver Rede de Educação Científica da OREALC/UNESCO, em www.unesco.cl

CENTRO EDUCACIONAL: espaço para a aprendizagem docente

Os processos de permanente aprendizagem docente adquirem sentido e realidade no interior das escolas e das redes escolares, sob uma liderança renovada²² e não a partir do professor sozinho. Só neste contexto as transformações têm motivações e forças propulsoras internas. “Para que ocorra uma mudança satisfatória num centro educacional, é necessário que a iniciativa, a coordenação e a execução surjam do próprio centro.

“A experiência e a pesquisa demonstraram que as mudanças impostas por instâncias externas e não assumidas pela comunidade educacional não conduzem a uma real melhoria do centro. Em compensação, é comum que o centro seja sensível a uma pressão externa, acolha-a como sua e gere uma experiência de melhoria da eficácia escolar realmente satisfatória”²³.

Além disso, as mudanças têm profundidade e transcendência quando, tendo nascido do próprio centro, se articulam com políticas do sistema que apóiam e fortalecem as iniciativas locais e integram a motivação interna com os incentivos externos.

São estes processos que permitem reconhecer a experiência e o saber dos docentes, sistematizar as contribuições que se produzem nas classes e nas escolas²⁴ e as recuperar para articulá-las com espaços maiores de desenvolvimento profissional. Da mesma forma, em países diferentes há experiências notáveis com o uso de metodologias e âmbitos alternativos para o desenvolvimento docente, através de programas sistemáticos, com novas tecnologias de comunicação, fortalecimento de redes escolares, trabalho entre pares, estágios e encontros de docentes para intercâmbios²⁵.

A visão tradicional e fragmentada da superação dos professores está sendo substituída pelo conceito ampliado do desenvolvimento profissional, entendido como aprendizagem dos docentes ao longo de toda a vida. Esse processo articula a formação inicial, a formação em serviço (como programas formais dirigidos pelos responsáveis por essas áreas) e a auto-formação dos docentes, desenvolvendo competências sociais, éticas e técnicas e incorporando o uso das tecnologias da informação e da comunicação ao quadro de uma profissão em permanente construção²⁶.

- ²² A Rede de Lideranças, coordenada pela OREALC/UNESCO, tem como objetivo principal fortalecer as capacidades de liderança técnica e institucional dos diretores de centros escolares e de suas equipes de direção, reconhecendo o papel-chave que têm nas reformas educacionais.
- ²³ Javier Murillo Torrecilla, em seu artigo “Claves para la mejora de la eficacia escolar”, publicado em *Crítica*, 1999, disponível na biblioteca virtual de RINACE: <http://www.ice.deusto.es/rinace/index.htm>
- ²⁴ Os docentes de uma escola que conseguem formar uma equipe geram mudanças por sua própria iniciativa, até apesar das difíceis condições de trabalho e das normas impostas pelos sistemas educacionais hierárquicos. Um exemplo importante das inovações geradas pelos centros escolares e os docentes pode ser visto no site da REDE INNOVEMOS, coordenada pela OREALC/UNESCO: www.unesco.cl/innovemos
- ²⁵ Existem notáveis experiências, como a Expedição Pedagógica Nacional, na Colômbia, a qual é considerada como um dos mais importantes processos de formação e pesquisa docente no país. Foi uma mobilização nacional dos professores colombianos para evidenciar as contribuições inovadoras da atividade educacional nas escolas e nas classes, promover o intercâmbio entre docentes de escolas e regiões diferentes (mesmo em zonas de difícil acesso), reconhecer-se como profissionais da educação e recuperar a alegria de ser docente.
- ²⁶ A OREALC/UNESCO prepara a publicação “Los desafíos de la formación docente en la sociedad del conocimiento y de la información”, um estudo sobre sucessos, tensões e desafios resultantes da incorporação das tecnologias da informação e da comunicação à educação do professorado, a partir de 23 experiências em dez países latino-americanos.





Falta um grande esforço para chegar a um acordo no interior dos países, que combine decisão política, participação, pressão e trabalho cooperativo ²⁷ para construir sistemas de desenvolvimento profissional que articulem as diferentes instâncias da formação, recuperando as importantes experiências existentes no continente.

CARREIRA DOCENTE e desenvolvimento profissional

"Poucos atores conformam-se com as atuais estruturas salariais e carreiras profissionais na América Latina. A insatisfação compreende, praticamente, todas as dimensões; por isso, a discussão dos salários e da carreira do magistério percorre (ou deveria percorrer) transversalmente quase todas as variáveis medulares do setor: o financiamento e as formas (centralizadas ou descentralizadas) de alocação de recursos, os modelos de organização escolar, a formação e a capacitação docentes, e, de forma geral, para além da pluralidade de significados do termo, a qualidade educacional" ²⁸.

A carreira profissional, entendida como o sistema que regula a trajetória dos docentes desde o início até a aposentadoria, sofreu poucas mudanças na maioria dos países. Os requisitos de entrada, condições e mecanismos de contratação, o desenvolvimento profissional, o plano de carreira, as regulamentações salariais, os incentivos, a avaliação e a aposentadoria, além de ter débeis conexões entre si, também sofreram poucas modificações.

Um conjunto de fatores conspira contra a modernização da carreira. Destacam-se quatro: a concepção tradicional do papel dos professores; o peso que têm os salários docentes na distribuição de recursos para a educação pública (em média, correspondem a 90% dos orçamentos nacionais de educação); a complicada trama na qual devem ocorrer mudanças na legislação educacional; e os interesses corporativos contrariados dos setores envolvidos. Por essas mesmas razões, o não-conformismo com assuntos relacionados com a carreira do magistério (especialmente salários, incentivos,

contratação de professores) é a primeira causa dos conflitos sociais nos sistemas educacionais.

Particularmente, a renda e os incentivos (monetários e não monetários) dos docentes representam um dos mais graves problemas do setor. Reconhece-se que a profissão docente tem baixas remunerações, uma situação que chega a níveis extremos em alguns países. No entanto, não existem, em geral, políticas e ações voltadas para a discussão em profundidade desse assunto. A melhoria da renda dos docentes está basicamente ligada à antiguidade na função e muito pouco vinculada ao desenvolvimento profissional e ao desempenho, devido ao anacronismo da legislação educacional neste campo²⁹.

²⁷ Beatrice Ávalos, referindo-se ao projeto que se desenvolveu sob sua coordenação para reformar a formação do professorado no Chile. Documento disponível na biblioteca virtual da Rede Ibero-americana de Pesquisa sobre Mudança e Eficácia Escolar: <http://www.ice.deusto.es/rinace/index.htm>

²⁸ Ver "Carrera, incentivos y estructuras salariales docentes", de Alejandro Morduchowicz, publicado pelo PREAL no bojo do projeto "Sindicalismo docente y reformas educativas en América Latina", 2003.

²⁹ Há países nos quais só os graus de licenciatura e doutorado dão acesso ao plano de carreira e ao reconhecimento econômico, ao contrário do que ocorre com mestrados e bacharelados, que nem sequer são considerados dentro das leis de educação.

Para além do debate que busca descobrir se o valor da hora de trabalho efetivo do docente (tempo regulamentado de permanência no centro de trabalho) é menor ou igual ao valor da hora de trabalho em outras profissões³⁰, está claro que existe uma deterioração dramática do poder aquisitivo dos salários docentes, o que deu origem ao duplo e triplo emprego (nem sempre nas mesmas tarefas educacionais) e à feminização da profissão, já que em algumas residências o salário da mulher é considerado complementar à renda principal.

Assim, a estrutura salarial tem um alto grau de complexidade, devido à adição sucessiva de bônus e incentivos monetários, como resultado das negociações entre governos e organizações docentes. Longe de chegar a um acordo para uma política salarial de longo prazo, optou-se por soluções conjunturais que têm tido pouco ou nenhum impacto na qualidade de vida do professorado e em seu desempenho profissional.

Este é um dos problemas mais complicados e difíceis de solucionar num cenário marcado pelas crises estruturais atravessadas por alguns países, pela desatenção à educação e pelos interesses contrariados que cruzam as negociações.

O debate está instalado e, embora sejam poucos os países que contam com processos em marcha, há uma pressão social que empurra para as definições nesse campo.

O risco está em agir, mais uma vez, para responder à conjuntura num momento em que se requer chegar a um acordo com os docentes e suas organizações sobre um trabalho baseado numa lógica de articulação, que configure políticas integrais para impactar positivamente o conjunto do sistema.

Em todo caso, é inadiável abordar a questão salarial, com uma visão de conjunto e para o longo prazo, discutindo e chegando a acordos sobre soluções criativas com os docentes e suas organizações, porque não há futuro certo para os projetos de mudança educacional à margem da situação concreta cotidiana dos docentes.

Apesar de tudo, há avanços que devem ser considerados. No Chile, o Parlamento (em meio a um processo difícil) aprovou a lei que permite fazer concursos para os cargos de diretor dos estabelecimentos educacionais a cada cinco anos, podendo voltar a disputar as vagas os diretores que tenham obtido uma boa avaliação. O México está implementando seu Programa de Carreira do Magistério, que, ainda em meio a controvérsias, representa uma experiência diferente no conjunto dos países³¹. Em outros países, estabeleceram-se incentivos monetários e não monetários para as escolas, para reconhecer e estimular o trabalho em equipe.

Atualmente, a OREALC/UNESCO trabalha num estudo comparativo dos sistemas de carreira e avaliação docente nos países latino-americanos e europeus. Trata-se de reconhecer a realidade, identificar experiências nacionais interessantes e entregar insumos que apoiem a formulação de propostas integrais para uma das questões pendentes nos sistemas educacionais, uma questão que demanda um forte processo de diálogo social e disposição para um acordo geral.

Poucos atores devem estar conformados com as atuais estruturas salariais e carreiras profissionais na América Latina

³⁰ Ver, entre outros, o estudo realizado por Xiaoyan Liang, "Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones", no quadro do Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL), agosto 2003.

³¹ O México iniciou em 1993 a execução do Programa de Carreira no Magistério, surgido de um acordo entre a Secretaria de Educação Pública (SEP) e o Sindicato Nacional de Trabajadores da Educación (SNTE). É um programa nacional de incentivos ao desenvolvimento dos professores mexicanos, através de um sistema de promoção horizontal, no qual os docentes participam voluntariamente. A promoção se realiza mediante um processo de avaliação, que atribui pontuações para antiguidade no posto, grau acadêmico, preparação profissional, credenciamento de cursos e desempenho profissional. Seu impacto é parte da polémica atual do sistema educacional mexicano, mas, apesar disso, é um dos esforços mais consistentes para conectar desempenho, desenvolvimento profissional e remunerações, o que obriga a realizar avaliações em profundidade.

A maioria dos docentes considera que a avaliação do desempenho é necessária, mas divergem dos mecanismos

AVALIAÇÃO DOCENTE para a superação profissional

A supervisão escolar tem sido o mecanismo tradicional de avaliação dos professores e, em muitos casos, reduziu-se a examinar evidências de proficiência administrativa: livros de planejamento atualizados, registros completos, formulários preenchidos e, eventualmente, observação nas salas de aula.

Com a implementação das reformas educacionais nos últimos anos e com a introdução das medições nacionais e internacionais da aprendizagem dos estudantes, o conceito mencionado se ampliou, mas, nessa ocasião, instalou-se a idéia de que desempenho docente é igual a sucesso acadêmico dos estudantes. Portanto, assumiu-se implicitamente que o docente é o único fator para a aprendizagem dos alunos e, em conseqüência, responsável pelos maus resultados educacionais.

Em resposta a esta posição, os docentes, particularmente as organizações sindicais, opuseram-se fortemente aos sistemas ou mecanismos de avaliação do desempenho, associando-os com sanções, até ao ponto de converter-se numa das causas do conflito nos sistemas ³².

Em aparente contradição com isso, a maioria dos docentes considera que a avaliação do desempenho é necessária, mas discordam dos mecanismos. É importante ressaltar que, em geral, os professores são a favor do estabelecimento de processos de avaliação ³³; a polêmica surge da orientação e dos mecanismos de implementação.

“A forte influência de uma concepção centrada na medição impediu que se postulasse uma visão integradora. O custo dessa redução foi muito alto porque converteu o discurso e a prática da avaliação em algo tão técnico, tão ambiciosamente objetivo, que os sujeitos de carne e osso acabam por evaporar.” Por outro lado, a avaliação tem sido considerada uma estratégia de vigilância do trabalho do professorado, mais do que uma estratégia para a melhoria da gestão educacional e pedagógica³⁴.

Nesse sentido, o caso cubano é interessante de estudar, porque mantém um sistema de avaliação vinculado a planos de superação dos professores, os quais são avaliados por todos os que recebem seus serviços e acompanham seu trabalho.

Da mesma forma, há avanços como os ocorridos no Chile, onde, depois de um longo processo de discussão, o Ministério da Educação, a Associação de Municípios e o Colégio de Professores concordaram sobre um conjunto de mecanismos para a implementação do Sistema de Avaliação do Desempenho Docente; a proposta foi até submetida a uma consulta pública nacional com os docentes, que a aprovaram com cerca de 70% dos votos. No momento, há problemas com a implementação devido às grandes sensibilidades com relação à estabilidade no emprego, mecanismos de avaliação, valores das compensações econômicas em caso de perda do cargo, entre outros aspectos da operação do sistema; mas existe a vontade de realizar os ajustes necessários para dar os passos seguintes.

³² A implementação de sistemas de avaliação gerou forte polémica dentro dos países. Chile e Colômbia são dois exemplos recentes.

³³ O Instituto de Pesquisa e Planejamento da Educação (IPE, sigla em espanhol) da UNESCO, com sede em Buenos Aires, realizou uma enquete com os docentes de Argentina, Peru, Uruguai e Brasil. Os dados publicados até o momento revelam que, dos docentes entrevistados, embora a quase totalidade considere que os mecanismos de avaliação são inadequados, a maioria acha que o trabalho deve ser avaliado e até que o rendimento estudantil deve ser considerado como um componente importante. Da mesma forma, no Chile, como parte do processo de estabelecimento de um sistema de desempenho, dentro da proposta denominada “Programa de garantia da qualidade da educação”, o Colégio de Professores convocou uma consulta nacional e, mediante votação, cerca de 70% dos docentes expressaram sua concordância, enquanto na Argentina o percentual dos professores que aprovam um sistema de avaliação é de 60,8%, no Peru, 75,6% e, no Uruguai, 47,6%.

³⁴ Héctor Valdés, em sua tese de doutorado sobre avaliação do desempenho. Cuba, 2003.

Nesse quadro, torna-se fundamental avançar num sistema de avaliação que seja transparente e objetivo, que consiga credibilidade e restabeleça a confiança; que tenha fins formativos e seja dirigido ao desenvolvimento profissional e pessoal do docente. Um sistema que se associe a mecanismos com implicações sobre promoção e incentivos, e que garanta a participação dos avaliados, de seus colegas, alunos, famílias e avaliadores externos³⁵. Um sistema que recupere e outorgue sentido à auto-avaliação.

Em suma, um sistema que promova uma cultura de avaliação, instalada nos sistemas educacionais, que alcance todos os responsáveis pela educação, incluindo as altas autoridades, e que seja um sinal claro do compromisso com a prestação de contas à sociedade. Assim entendida e integrada com os outros fatores, a avaliação do desempenho é uma necessidade para melhorar a educação e para contribuir com a elevação do prestígio social da profissão docente.

A INCÓGNITA sobre condições de trabalho e saúde docente

Há uma ampla literatura que documenta a importância das condições de trabalho e a saúde no trabalho na produtividade das pessoas, ao ponto de que todos os Ministérios do Trabalho ou departamentos de segurança no trabalho de todos os países têm áreas que se ocupam dessas questões.

Entende-se por condições de trabalho o conjunto de aspectos que configuram o cenário no qual ocorre o desempenho profissional dos professores: espaços físicos, infraestrutura, equipamento, clima institucional, características do ambiente, natureza das relações com os diferentes interlocutores (autoridades, diretores, colegas, estudantes, pais, comunidade), atividades recreativas e culturais, entre as mais importantes.

A natureza destas condições pode converter o trabalho numa fonte de crescimento para os docentes, de bem-estar pessoal e profissional, ou pode convertê-lo numa fonte de frustrações e afecções de saúde. A isto denomina-se “pólo positivo” e “pólo negativo” do trabalho.

Desse ponto de vista, a saúde é um processo social que tem como componente fundamental as condições sociais e de trabalho das pessoas. No caso da docência, por múltiplas razões³⁶, esta discussão não tem ocorrido. No entanto, há evidência, embora poucos estudos³⁷, que indicam uma forte interação entre condições de trabalho, saúde docente e desempenho profissional.

Estresse, doenças psicossomáticas (gastrite, úlcera, pressão arterial alta), depressão, afonia, varizes e problemas respiratórios estão entre as patologias ocupacionais mais comuns entre os professores. Chama a atenção o fato de que uma grande parte das afecções recorrentes caem no campo da saúde mental³⁸. É preciso aprofundar a pesquisa para processos de intervenção sob a responsabilidade de todos os envolvidos, incluindo os próprios docentes e suas escolas.

Nesse sentido, a OREALC/UNESCO está desenvolvendo uma pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde dos professores em cinco países (Argentina, Chile, Equador, Peru e Uruguai), em aliança com organizações docentes, universidades e centros acadêmicos. A saúde docente é uma questão que precisa ser colocada no debate sobre a qualidade da educação.

35 Ver “Nueva Docencia en Perú”, uma proposta resultante do trabalho de várias equipes de consultores, coordenadas por José Rivero Herrera, que aborda de forma integrada três questões: carreira pública de excelência no magistério; perfis, seleção e incorporação de novos docentes; e criação de um sistema de credenciamento de instituições e programas formadores de profissionais da educação. Publicação do Ministério da Educação do Peru. Lima, janeiro 2003.

36 Durante décadas, a docência foi considerada um “apostolado”, uma missão para a qual bastava ter vocação, uma atividade intelectual que não tinha as determinantes que têm, em geral, as atividades produtivas e laborais dos seres humanos.

37 CTERA: Enquete sobre a saúde dos docentes argentinos, 1996. CENAISE, Pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde dos docentes no Equador, 1998. Universidade Católica do Chile, Estudo de saúde ocupacional, realizado em professores do sistema educacional chileno, 2003.

38 Ver artigo de José Esteve e Manuel Parra, nesta revista, onde se aprofunda e se demonstra que a situação da saúde dos docentes não é apenas um problema de saúde pública, mas também um problema ligado à qualidade da educação e às aprendizagens dos estudantes.

O conflito é uma ruptura,
mas não tem necessariamente uma
conotação negativa; dependendo
de sua natureza, pode ser fonte de
crescimento e desenvolvimento

CONFLITOS e situação docente

Os conflitos apresentam-se em espaços sociais marcados por relações de poder e força, nos quais diversos atores pressionam e negociam para defender seus interesses. O conflito é uma ruptura, mas não tem necessariamente uma conotação negativa; dependendo de sua natureza, pode ser fonte de crescimento e desenvolvimento. Mas, no campo da educação, verificam-se desencontros e confrontos entre governos e docentes (geralmente canalizados por suas organizações), devido à insatisfação com suas condições de trabalho e de vida, enfrentamentos que têm repercussão direta na gestão dos sistemas educacionais e das escolas, e na aprendizagem dos estudantes.

A maioria dos países latino-americanos vive um aprofundamento impressionante dos conflitos nos sistemas educacionais, inclusive naqueles que tradicionalmente gerenciam as diferenças entre governos e docentes através de negociações dialogadas. Por essas razões, a OREALC/UNESCO³⁹ promoveu um estudo para explorar em 18 países as causas, natureza e expressões dos conflitos, atores envolvidos, trajetórias, gerenciamento dos conflitos e desenlaces.

O estudo apresenta dados alarmantes sobre uma situação conhecida, mas não dimensionada em toda a sua magnitude, que mostra a fragilidade dos sistemas educacionais e sua incapacidade de responder aos problemas estruturais da educação.

Só para ilustrar este problema, mencionamos alguns dados:

- ➔ Durante os meses de maio e junho de 2003, 14 países da região enfrentaram simultaneamente conflitos abertos, que incluíram: suspensão das aulas, greves gerais, greves parciais e até choques violentos. No Peru, no Equador e na Bolívia (para citar apenas três exemplos), produziram-se greves nacionais de docentes que fecharam as escolas por períodos entre quatro e seis semanas.

- ➔ No Equador, entre os anos de 1998 e 2003, produziram-se 11 greves nacionais; somam 173 os dias em que as escolas estiveram fechadas por causa disso (o ano escolar tem 200 dias).
- ➔ Na Argentina, todos os dias, nos anos estudados, produziu-se pelo menos um conflito em alguma parte do território, derivado de reivindicações de docentes, pais e mães de família e estudantes.
- ➔ No período estudado, a soma das jornadas de conflito nos sistemas educacionais dos 18 países explorados atinge 4.802 dias.
- ➔ Os conflitos têm um caráter recorrente e os acordos alcançados, em geral, são seguidos por curtos períodos de calma, porque constituem soluções conjunturais que mantêm intocados os problemas de fundo.
- ➔ Os conflitos ocorrem num circuito fechado constituído pelos ministérios da Educação e pelas organizações docentes; ficam de fora outros atores-chaves, responsáveis e tomadores de decisões, como os ministérios da Fazenda, os parlamentos, os ministérios do Trabalho, etc.
- ➔ As reivindicações salariais e profissionais específicas dos docentes são as principais causas dos conflitos e os acordos alcançados não incidem na solução dos problemas estruturais da educação. Questões relacionadas com o papel de protagonistas dos docentes nas mudanças, gestão das escolas, aprendizagens dos estudos e outras desta dimensão ficam fora das agendas dos docentes e suas organizações.

³⁹ A OREALC/UNESCO promoveu um estudo sobre conflitos nos sistemas educacionais em 18 países da região, com a participação do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) e de uma equipe de consultores, que levantou uma cronologia dos conflitos docentes entre 1998 e 2003, disponível no site [www.unesco.org/education/orealc](#), e explorou em profundidade os casos de Argentina, Brasil, Equador, México e Peru. A sistematização do estudo será publicada no segundo semestre de 2005.



O clima de permanente confronto é uma das grandes dificuldades para empreender mudanças sustentadas e de longo prazo. Os atores em conflito não conseguem ou não têm vontade política para identificar as causas reais do conflito e gerar propostas de solução de longo alcance, participativamente construídas em espaços de diálogo e negociação.

Há uma profunda deterioração das condições de governabilidade na maioria dos países da região, entendida

como o conjunto de condições políticas e sociais básicas que os sistemas democráticos requerem para funcionar, promover consensos e facilitar mudanças. Esta crise de governabilidade, particularmente intensa nos sistemas educacionais, constitui um obstáculo que deve ser abordado como uma condição indispensável para avançar seriamente na melhoria da qualidade e da igualdade da educação para toda a população, mais ainda quando o conflito, como já se disse, está, em grande medida, relacionado com a situação docente.

INTEGRIDADE e múltiplos setores nas políticas

“O tratamento das questões docentes como matéria de política pública aparece como um dos desafios mais complexos dos governos, dada a força dos grupos de interesse envolvidos; a desconfiança acumulada ao longo de anos de descuido ou de soluções inadequadas, que atentam contra uma resolução transparente e concertada das diferenças entre os diversos atores; as consideráveis implicações financeiras de muitas das saídas e soluções que se propõem; e, obviamente, o fato de que muitas dessas alternativas nem sempre foram experimentadas na prática de maneira convincente”⁴⁰.

O que parece estar claro é que nenhum dos fatores de desempenho docente, quando resolvido de forma isolada, melhora significativamente a qualidade do trabalho docente. Nem a capacitação gerada sob o enfoque tradicional, nem os aumentos salariais por si só, nem o equipamento tecnológico nos centros, nem os mecanismos de avaliação do desempenho; nenhum desses fatores se converte numa fonte de melhoria se forem tratados de forma isolada.

É preciso abordar a questão docente sob uma **perspectiva integral**, que também promova processos de **intervenção entre setores no quadro das políticas** educacionais de curto, médio e longo prazo.

Uma perspectiva integral implica considerar de forma conjunta as diversas dimensões do desempenho docente – pessoal, profissional e social –, o que só pode ser feito através de uma intervenção entre setores: ministérios da Educação, obviamente, mas também, com a mesma responsabilidade, organizações docentes, ministérios de Finanças, Saúde, Habitação, Bem-Estar Social, parlamentos, instituições formadoras, meios de comunicação, movimentos cidadãos pela educação, etc.

Consideração integral e múltiplos atores dão precisão a processos concertados que reconheçam a importância da questão docente e a definam como prioridade nas agendas educacionais e políticas. Só assim é possível empreender mudanças sérias na qualidade da educação dos países.

A transformação das políticas públicas sobre a questão docente supõe, portanto, uma mudança nas políticas de gestão, nos planos curriculares, na administração do sistema e nas políticas trabalhistas e de segurança social⁴¹.

Esta concepção renovada também modifica a visão limitada sobre o professorado e seu papel nos diferentes níveis de decisão e permite avançar para o fortalecimento e, em alguns casos, a construção, com os docentes, de espaços de protagonização, para que tenham voz própria, ativa participação nas mudanças e co-responsabilidade nos resultados de escolas e nas aprendizagens estudantis.

Da mesma forma, esta concepção propõe o desafio de aprender a trabalhar com vários setores para formular políticas, estratégias e programas que abordem o conjunto da problemática docente, mesmo que se executem de forma progressiva, a partir de consensos sociais, em cenários nos quais predominou a dispersão de esforços e o confronto, particularmente entre ministérios da Educação e sindicatos, como se mencionou anteriormente.

⁴⁰ NAVARRO, JUAN CARLOS, “Quiénes son los docentes?”. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2002.

⁴¹ Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC).

A sociedade, entendida como conjunto de envolvidos, incluindo os próprios docentes, é chamada a garantir que os sistemas educacionais tenham os melhores professores

DO APOSTOLADO ao rigor profissional

Há duas forças propulsoras das mudanças docentes: uma é intrínseca e provém do interior da comunidade dos educadores (professores, diretores de escolas, pesquisadores, planejadores, formuladores de política, etc.); a outra é externa ao sistema e provém principalmente dos “avaliadores” da educação.

A primeira dessas forças expressa-se na intenção de conceber o professor, tratá-lo e formá-lo como um profissional; a segunda busca promover a responsabilidade pelos resultados, o desenvolvimento de padrões quantitativos e a medição do desempenho, e a formação do professor em função desses padrões ⁴², sempre com uma visão unidirecional, colocando a educação na mesma lógica do mercado.

A primeira força associa-se à busca de um sentido renovado da profissão docente, que assegure que os professores tenham capacidades para o exercício profissional, no quadro de uma participação social democrática, com plenas competências para intervir na tomada de decisões, na definição de políticas educacionais, com visão para vincular seu trabalho com o desenvolvimento local e comunitário, sem perder de vista o contexto social mais geral.

Este novo sentido da profissão implica avançar de uma concepção dos docentes como “apóstolos” ou mártires, animados pela “vocação” e pela “capacitação”, para uma concepção dos docentes profissionais, com um capital cultural e social, que ocupam seu lugar nos espaços onde se tomam decisões em sua escola, em suas comunidades, nas instâncias de debate e acordos, docentes profissionais que se responsabilizam pelos resultados de sua tarefa, no quadro de uma sociedade que também assume transversalmente a responsabilidade sobre a educação.

DOCENTES: atores, autores ou protagonistas?

Se os docentes são um dos fatores mais importantes na organização e entrega dos serviços educacionais, como assinalam os ministros da Educação que firmam o PRELAC, uma parte da resposta deveria ser mudanças *com* os docentes, não *para* os docentes!...

Docentes co-autores e protagonistas, equipados com um capital social e cultural que os converte em sujeitos sociais deliberativos e capazes de participar na tomada de decisões refletidas e dialogadas.

Docentes orgulhosos de sua profissão, re-valorizados, comprometidos com os resultados de seu trabalho, prestando contas às famílias e às comunidades, sentindo-se reconhecidos pela sociedade ⁴³.


⁴² Ver artigo de Elenora Villegas-Reimers sobre as mudanças ocorridas nos Estados Unidos no âmbito da formação docente, publicado pela OREALC/UNESCO, Santiago do Chile, 2003.

⁴³ Os docentes consideram que sua profissão é importante, que é valorizada por seus alunos e pelas famílias, mas que é a sociedade que não os valoriza. Ver o estudo do Peru: “Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión”, de Ricardo Cuenca e Carlos Portocarrero, publicado pelo Ministério da Educação do Peru e por PROEDUCA/GTZ. Lima, março 2003. Resultados semelhantes aparecem no estudo realizado pelo IIFE na Argentina, no Brasil e no Uruguai, 2003.



© UNESCO/Michel Havassard

Docentes que façam a diferença, que defendam suas idéias e direitos sem afetar o direito das crianças e dos jovens a ter uma boa educação, a contar com a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento.

A educação continua sendo chamada a “estabelecer o equilíbrio entre o crescimento econômico e princípios éticos como a igualdade, a equidade, a justiça, a convivência respeitosa”. Por isso, a sociedade, entendida como conjunto de envolvidos, incluindo os próprios docentes, é quem é chamada para garantir que os sistemas educacionais tenham os melhores professores! 





PROFESSORES PARA A IGUALDADE EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA

Qualidade e Nenhum a Menos

Guiomar Namó de Mello

Brasileira. Diretora-executiva da Fundação Victor Civita,
membro do Conselho Nacional de Educação, Brasil.

O grande desafio da educação na América Latina neste início de século é superar a desigualdade educacional. Na medida em que o acesso à educação básica vai se universalizando, mais grave se torna a crise de qualidade daquela escola programada para uma minoria homogênea. Uma escola na qual as crianças até ingressam, mas da qual muitas saem sem aprender e, pior, achando que não são capazes de aprender.

E nem se diga que aquela escola de minoria tinha qualidade. Era verbalista, concebia todas as crianças iguais, recipientes vazios que cabia ao professor preencher com dados, fatos, longas expressões aritméticas e regras gramaticais, tudo repetido exercício até que o aluno devolvesse a informação idêntica à que foi impressa no vazio de seu intelecto. Um pacote curricular do qual algumas peças ganhavam sentido mais tarde, cultivadas nas experiências acadêmicas e culturais dos bem nascidos. Tinha lá o seu valor na preparação de uma elite letrada e bacharelesca, para viver em sociedades pouco democráticas, de países de pouco competitivos economicamente, que exportavam produtos primários e compravam os que tinham valor agregado.

Em sociedades desiguais e culturalmente diversas, universalizar a escola é incluir os excluídos. Mas incluir em que e para que? Fazer mais, ou até mesmo fazer melhor do mesmo, está fora de cogitação. Ninguém quer. E país nenhum pode estender a todos a escola de antigamente que de modo idílico muitos acreditam que era boa. Para que a aprendizagem de todos tenha qualidade será preciso dar sentido ao conhecimento curricular, fazer da aprendizagem uma experiência significativa, prazerosa e sempre conectada com a vida de todos alunos.

Trata-se então de aprender a fazer, e bem, o que nunca foi feito em larga escala em nosso continente: uma escola cujo foco central é a aprendizagem de todos; uma pedagogia capaz de inspirar e reunir os professores em torno de um projeto coerente com objetivos claros; uma didática inspirada em concepções de aprendizagem mais contemporâneas na qual objeto de conhecimento e objeto de ensino finalmente se reconciliem.

A estratégia para isso não pode ser mais a de estabelecer patamares homogêneos a serem alcançados indistintamente. Será preciso avançar o máximo possível com cada geração escolar, de modo a promover uma qualidade diversa, duradoura e sustentável para uma população que além de ser heterogênea, precisa aprender a agregar valor às suas capacidades ao longo da vida.

É necessário colocar os trabalhadores docentes latino-americanos para aprender e ensinar os alunos que desafiam a pedagogia da uniformidade. É assim tão simples, e muito difícil



© UNESCO/A. López

Há mais de três décadas discute-se a desigualdade na educação latino americana. Nesses mais de 30 anos mudou a geografia política do mundo, a economia se globalizou, a tecnologia fez emergir uma sociedade na qual conhecimento e informação já não são privilégio das instituições de ensino, a organização do trabalho mudou o perfil profissional de muitas carreiras. Chegou-se até a decretar o fim da história. E a escola latino americana continua com dificuldade para ensinar as coisas básicas necessárias para viver - ler, escrever, quantificar, trabalhar com grandezas, ouvir, falar, pensar e articular linguagem e pensamento.

O diagnóstico e o prognóstico dessa situação tem tudo a ver com os professores latino americanos. Eles são parte do problema por causa do despreparo, do corporativismo, da acomodação a uma carreira que expulsa os melhores. Mas precisam ser parte da solução porque sem a participação, compromisso e dedicação dos professores será impossível superar a desigualdade educacional. É preciso colocar a força de trabalho docente latino americana para aprender e para ensinar alunos que desafiam a pedagogia da uniformidade. É tão simples quanto isso, e muito difícil.

SABER é poder

Sabemos mais do que sabíamos há duas décadas atrás sobre a profissão docente na América Latina. Recente estado da arte sobre o tema aponta problemas conhecidos dos que atuam na educação escolar: formação inicial sem articulação entre teoria e prática e de conteúdos defasados; carreiras hierárquicas sem sistemas de incentivo eficazes, nas quais a promoção depende do tempo de exercício docente; gestão institucional sem instrumentos de avaliação de resultados e sem força, sustentação e vontade políticas para promover as mudanças necessárias; salários baixos e desprestígio profissional; forte influência do espírito de corpo dos servidores públicos em geral e dos professores em particular ¹.

Reformas educacionais estão em curso nos diferentes países da América Latina desde os anos 1980. Em quase todas elas multiplicaram-se experiências inovadoras envolvendo formação, carreira e desenvolvimento profissional dos docentes. Embora poucas dessas experiências tenham sido avaliadas quanto a seu impacto na aprendizagem dos alunos dos professores envolvidos, elas constituem hipóteses interessantes para serem testadas de modo mais rigoroso ².

No plano conceitual a América Latina tomou contacto mais sistemático, nas duas últimas décadas do século XX, com os trabalhos de pedagogos e psicólogos, principalmente europeus, sobre perfil de competências para ensinar, métodos de ensino e estratégias de organização das condições de aprendizagem ³. De um modo geral esses trabalhos constituem desenvolvimentos das teorias de Jean Piaget incluindo sua expressão recente, a teoria construtivista da aprendizagem

que recebeu grande contribuição de estudiosos latino americanos ⁴. Alguns desses trabalhos conceituais focalizam especificamente a desigualdade educacional em razão, no caso dos europeus, da crescente heterogeneidade étnica, cultural e religiosa, realidade cada vez mais presentes nas escolas de um continente muito mais homogêneo há 50 anos atrás. No caso da América Latina construtivismo e superação das desigualdades sempre foram associados, ainda que nem sempre o resultado tenha sido auspicioso.

Já nos Estados Unidos os anos 1990 foram pródigos em estudos empíricos sobre o peso da escola e do professor no aprendizado dos alunos, fortemente associados à formulação de políticas. Voltados para a necessidade de superar o “achievement gap” entre brancos de classe média e as minorias étnicas, esses estudos são de particular interesse para a educação na América Latina.

A escola faz diferença

Muitos estudiosos da educação, contaminados pelo pessimismo pedagógico que marcou a segunda metade do século XX, chegaram a afirmar que a escola apenas reproduzia as desigualdades sociais. Estudos tão distantes quanto o de Bourdieu & Passeron na França e os de Coleman nos Estados Unidos, por caminhos metodológicos opostos, chegaram a conclusões idênticas: os alunos saem da escola tão socialmente desiguais quanto haviam chegado a ela.

¹ Vaillant, Denise (2004).

² Consultem-se os trabalhos apresentados na Conferência Regional “O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe”, publicados em português pela Fundação Victor Civita (2004) e em espanhol pelo PREAL (2004).

³ Incluem-se neste caso os trabalhos de Philippe Perrenoud, sociólogo, professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Genebra, Suíça; Salvador Cesar Coll da Universidade de Barcelona, Espanha; Léopold Paquay, Psicopedagogo, Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Louvain, Bélgica; Isabel Alarcão, Doutora em Educação e Professora Catedrática da Universidade de Aveiro, Portugal.

⁴ Liderados por Emília Ferreiro e investigadores do Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, Mexico, DF.



© UNESCO/Alfred Wolf

Toda criança é capaz de aprender, desde que esteja no ambiente adequado

Para responder às questões colocadas pelo pessimismo pedagógico, teorias foram formuladas, avaliações e investigações empíricas foram realizadas. Lançando mão de metodologias mais rigorosas do que o funcionalismo de Coleman e de teorias mais dinâmicas que o estruturalismo de Bourdieu e Passeron, essa nova “defesa” da escola tem produzido evidências consistentes sobre o impacto positivo que a educação pode ter no destino profissional e social de populações em risco. Alguns estudos da arte sobre o tema foram produzidos desde os anos 1990⁵. Esses trabalhos orientaram os pressupostos adotados no presente artigo.

- ➔ Toda criança é capaz de aprender desde que tenha o ambiente adequado, entendendo-se isso como: professor bem preparado, tempo, espaço, recursos didáticos e/ou tecnológicos.
- ➔ Existem efetivamente diferenças de resultados entre escolas que não podem ser explicadas apenas pelas variáveis de origem dos alunos, ainda que estas últimas pesem na explicação. Controladas as diferenças iniciais e os fatores ambientais as escolas têm um impacto específico. Produzem diferenças substantivas nos seus alunos.
- ➔ As diferenças entre as escolas estão sistematicamente associadas com as características dos processos educativos internos e com o clima organizacional que opera em cada instituição escolar. Quer dizer, fatores que podem ser modificados pelas próprias escolas, pelas políticas, pelos atores político institucionais. Há uma forte relação entre fatores sociais e ambientais e o progresso dos alunos.
- ➔ As diferenças entre as escolas são estáveis, podem permanecer por longos períodos (mais de década) se forem mantidas relativamente estáveis as condições.
- ➔ O que acontece no início da escolaridade é um bom critério de prognóstico sobre o sucesso ou o fracasso na carreira escolar. Crianças de origem e condições familiares iguais podem ir melhor ou pior nas demais etapas escolares, dependendo do sucesso ou fracasso no início da escolaridade.
- ➔ As diferenças entre as escolas apontam para a importância em se considerar o “valor agregado” das instituições escolares. Neste sentido a informação pública dos resultados obtidos em testes padronizados de uma escola, como medida de comparação entre escolas, pode ser enganosa. Mais relevante seria informar o incremento nos resultados dentro de uma mesma escola e a persistência desse incremento.

⁵ Mello, G.N. (1993) e Alvaríño, C. et. al. (2004).

Posto que a escola faz diferença, passa a ser relevante olhar dentro dessa “caixa preta”. Dois componentes dos processos internos da escola destacam-se como os que mais influenciam sua eficácia: a gestão, personificada na figura do diretor – estilo de liderança, capacidade de criar clima institucional positivo entre outros; e o ensino que é a prática do professor – formação, manejo da sala de aula e outras características pessoais e profissionais. A maioria dos trabalhos focaliza um ou outro desses componentes, pois os procedimentos empíricos são bastante diferentes.

Os estudos sobre gestão têm focalizado a escola como um todo, sua organização, clima e formas de relacionar-se com o entorno social. De um modo geral esses estudos buscaram as características das escolas eficazes – aquelas nas quais a aprendizagem é bem sucedida. A conclusão é que essas escolas têm traços em comum entre os quais se destacam os que seguem ⁶:

- 1. LIDERANÇA PEDAGÓGICA.** Competente profissionalmente, firme, propositiva, que valoriza o desempenho tanto da equipe escolar como dos alunos.
- 2. AUTONOMIA INSTITUCIONAL.** Capacidade de elaborar seu projeto pedagógico e responsabilidade na prestação de contas.
- 3. VISÃO E METAS COMPARTILHADAS.** Clareza e unidade de propósitos, colaboração e consistência.
- 4. FOCO EM CONTEÚDOS BÁSICOS.** Pouca dispersão e objetivos definidos com o maior grau de precisão possível.
- 5. AMBIENTE FAVORÁVEL À APRENDIZAGEM.** Ordenado, atraente, onde o uso do tempo, do espaço e dos recursos está voltado prioritariamente para os objetivos de aprendizagem.
- 6. EXPECTATIVAS ELEVADAS.** Indispensáveis para criar cultura de sucesso, devem ser comunicar com clareza a convicção de que os alunos são capazes de atingir os objetivos de aprendizagem por estabelecidos.
- 7. ACOMPANHAMENTO DO PROGRESSO DO ALUNO.** Continuidade na retro informação e nas estratégias para superar dificuldades.
- 8. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.** Avaliação da escola e estudo de itinerários dos alunos.
- 9. REFORÇO POSITIVO.** Regras claras e compartilhadas, direitos e responsabilidades bem definidas.
- 10. CAPACITAÇÃO CENTRADA NA PRÁTICA.** Focalizada nos resultados e dificuldades, envolvendo a equipe como um todo e com certo de controle da própria escola sobre conteúdos e metodologias da capacitação.
- 11. FACILITAÇÃO DAS INSTÂNCIAS CENTRAIS DO SISTEMA.** Assistência técnica e apoio para implementar decisões e iniciativas tomadas pela escola ou com sua participação e seguimento para responsabilização pelos resultados.
- 12. COOPERAÇÃO COM A FAMÍLIA.** Clareza de comunicação dos objetivos, participação e suporte dos pais.

O professor faz diferença

Não é fácil avaliar a eficácia dos professores. A forma mais rigorosa é verificar o valor agregado que os alunos de um professor determinado conseguem nas medidas de aprendizagem, comparando o ponto em que estavam no início e no fim de um período escolar, em geral um ano letivo. Essa é a maneira de avaliar fazendo justiça à difícil tarefa de ensinar, mas até o final dos anos 1970 era difícil obter os dados necessários para esse tipo de avaliação.

Por volta da segunda metade dos anos 1990 alguns sistemas de ensino norte americanos já vinham realizando aplicações anuais de testes padronizados de aprendizagem há pelo menos uma década. As séries históricas de resultados de avaliação e a disponibilidade de computadores de alta capacidade de armazenamento de dados permitiram finalmente fazer o seguimento dos resultados de avaliações anuais de aprendizagem de centenas de milhares de alunos por oito, dez anos seguidos e emparelhar esses resultados com os professores individuais sob cujo cuidado os alunos estiveram.

⁶ Alvaríño et. al. op. cit

Um dos estudos pioneiros foi realizado com dados de quatro estados – Tennessee, Texas, Massachusetts e Alabama⁷. Os dados produziram evidências de que o bom professor faz diferença. Muita diferença: nos quatro estados, alunos de bons professores progrediram mais do que alunos de maus professores. A capacidade do professor foi a variável que, isolada, mais pesou no rendimento. E destaque-se: pesou mais do que qualquer aspecto da situação econômica, familiar, cultural ou étnica dos alunos. Vale a pena citar o comentário do autor sobre porque o peso do professor não havia sido estudado antes.

“O advento de parâmetros acadêmicos, de testagens anuais consistentes e de computadores poderosos, permitiu fazer o que não havíamos feito nunca – medir a efetividade de professores individuais na promoção da aprendizagem dos alunos. E isso, por seu lado, jogou luz na importância crítica dos professores para superar a defasagem acadêmica. O fantasma da banalidade que assombrou o debate das políticas educacionais por décadas – a idéia de que escolas e professores têm uma capacidade limitada para ajudar os alunos – particularmente os alunos desfavorecidos – foi definitivamente enterrado. Alunos negros e pobres podem aprender de acordo com os padrões mais exigentes, tão bem quanto quaisquer outros, desde que tenham professores competentes”⁸.

A constatação de que o professor faz diferença exigiu chegar a um conceito do que seria um bom professor. O caminho escolhido pelos recentes estudos norte americanos foi empírico. Resumidamente o processo é o seguinte: o sistema de ensino estabelece os padrões de aprendizagem e aplica esses padrões sobre os resultados obtidos pelos alunos nos testes padronizados. A diferença entre o rendimento dos alunos no início e no final do ano letivo é considerada uma medida da eficácia do professor. Dependendo do tipo de aluno que um professor assume – bons, médios e fracos – os padrões a serem atingidos são ajustados⁹.

Com a comprovação empírica de que o professor faz diferença e com o perfil do bom professor em mãos – ainda que reconhecidamente não seja perfeito – estudos foram realizados para verificar onde os bons professores estavam. A conclusão é tão melancólica quanto previsível. Os alunos de vizinhanças ou escolas ricas e predominantemente brancas, eram os que contavam com os melhores professores. Um estudo desse tipo na América Latina com certeza constataria esse mesmo padrão regressivo segundo o qual a que tem mais será dado.

Muitos estudiosos reconheceram as limitações do método usado para construir o conceito de bom professor. Sem abrir mão da tradição empírica norte americana, outros estudos vem sendo realizados nos quais a eficácia do professor é correlacionada a resultados de avaliações de competências pessoais e profissionais. Os resultados ainda incipientes estão mostrando pelo menos duas características comuns a todos os professores eficazes: grande competência verbal e numérica mais um sólido domínio do conteúdo a ser ensinado.

Na vertente europeia, vários estudiosos estão elaborando as implicações pedagógicas e didáticas das teorias piagetianas e construtivistas. Com forte referência na prática esses estudos lançam mão não apenas da experiência pedagógica e didática de seus autores como de contínuas observações de situações de formação e exercício da profissão docente. Desses trabalhos é possível estabelecer um conjunto bastante consistente de competências para ser um bom professor¹⁰.

Os perfis de competência delineados por esses autores incluem, entre outras: relacionar teoria e prática ou de refletir sobre a prática; percorrer com facilidade a ponte entre os saberes como objeto de conhecimento e os saberes como objeto de ensino ou, dito em outras palavras, articular conhecimentos de conteúdo e conhecimentos pedagógicos e didáticos; acolher e explorar as diferenças como recurso pedagógico.

Se considerarmos que o exercício de competências como essas não se faz sem o domínio da linguagem verbal, as conclusões de estudos de ambas tradições terminam em pontos comuns da maior relevância.

A constatação de que o professor faz a diferença exigiu chegar ao conceito de como seria um bom professor

⁷ Haycock, K. (1998)

⁸ Carey, K. (2004)

⁹ Para uma descrição mais detalhada consulte-se Haycock, K., op.cit.

¹⁰ Perrenoud, P. (1999), apresenta uma relação bastante simples e completa de competências para ensinar.

Aspectos não cognitivos são importantes

Pelo menos dois estudos aportam conclusões interessantes sobre os fatores não cognitivos que influenciam a eficácia da escola e dos professores. O primeiro deles é um estudo de caso de dezesseis escolas com alunado muito pobre que apresentavam excelentes resultados acadêmicos.

Embora tenha confirmado quase todas as conclusões dos demais, em um aspecto esse estudo apresentou evidências diferentes. Foi observado que a liderança pedagógica forte dentro da escola é muito importante no início do processo de melhoria da qualidade. Em escolas com um trabalho pedagógico de boa qualidade e maduro, é possível manter o bom rendimento acadêmico com um líder facilitador, mesmo que não tenha perfil pedagógico. A explicação mais convincente para esse dado é a de que bons líderes pedagógicos são os que constroem competências pedagógicas na sua equipe docente. O que reforça a importância da competência do professor para a aprendizagem, mesmo com diferentes estilos de gestão.¹¹

O segundo trabalho não é um estudo mas o informe de um grupo de trabalho nacional -*Study Group for the Affirmative Development of Academic Ability*-¹². Trata-se de um levantamento bastante completo e atualizado de estudos e pesquisas sobre as condições escolares e didáticas que favorecem a constituição das competências cognitivas necessárias para o bom rendimento acadêmico. O relatório adota um enfoque cognitivista e construtivista e relata uma impressionante quantidade de pesquisas cujo trabalho empírico é orientado por essa opção teórica.

Esses estudos fazem justiça à prosperidade das idéias piagetianas na América do Norte, em especial as hipóteses teóricas de Emília Ferreiro, que orientam a busca da pedagogia e da didática consistentes com suas concepções de aprendizagem e desenvolvimento. Para efeito deste artigo duas conclusões do relatório são importantes:

- (a) o enorme esforço teórico e investigativo que vem sendo realizado pelos cognitivistas e construtivistas norte americanos para produzir conhecimento sobre ensino e aprendizagem em escolas de risco e/ou com populações de baixa renda e de minorias étnicas;
- (b) a grande quantidade de estudos que apontam os aspectos relacionais afetivos como decisivos para criar um clima favorável à aprendizagem de alunos em situação de risco.

A existência de um clima de confiança nas relações das crianças entre si e com os adultos é apontada como tão indispensável quanto o domínio do conteúdo a ensinar e dos processos de aprendizagem. As ameaças, estereótipos, *bullying*, são apontados por vários autores como obstáculos à aprendizagem que têm muito maior peso do que possíveis limitações do ambiente familiar.

Essa dimensão não cognitiva (re) visitada pelos estudos recentes não se identifica com a concepção “maternalista” que associa a figura do professor à materna. Tão pouco sofre o cacoete de psicologizar ou medicalizar qualquer comportamento que se desvia do esperado de aluno médio. Compreendida com a sutileza que as questões do afeto requerem, essa nova preocupação com os sentimentos é focalizada na aprendizagem. Tenta identificar os obstáculos não cognitivos que a bloqueiam para que o ensino possa atingir seus objetivos.

¹¹ Kannapel, P. (2005).

¹² *All Students Reaching The Top – Strategies for Closing Academic Achievement Gaps (2004)*.



Sabe-se também que o professor faz uma enorme diferença, principalmente para os alunos de baixa renda e/ou de minorias étnicas

O conceito de resiliência pode ser uma boa chave para esse novo olhar. Um crescente número de estudos vem se realizando a respeito de como as pessoas superam traumas, violência, situações de abuso ou de risco. Os resultados obtidos desafiam a noção de que essas situações levam inevitavelmente ao desenvolvimento de psicopatologias ou de ciclos que perpetuam a pobreza, o abuso, o fracasso escolar ou a violência ¹³.

Dessas pesquisas emerge a idéia de resiliência, ou seja, *“de que as pessoas podem ‘dar a volta por cima’ de experiências de vida negativas e freqüentemente tornarem-se ainda mais forte no processo de superação”* como afirma o autor. Esses autores afirmam que é possível fazer isso acontecer com alunos e professores. E que estes últimos podem aprender e ensinar estratégias de sobrevivência e superação. Se isso se comprova não há dúvida de que qualquer ação visando a redução da desigualdade educacional na escola teria de considerar o desenvolvimento da resiliência.

Algumas conclusões

Finalizando este levantamento do que já se sabe, dá-se conta de que o conhecimento sobre o peso que tem a escola e nela os professores, na aprendizagem dos alunos, e no seu futuro educacional, não apenas avançou nas suas demonstrações empíricas. Foi mais bem elaborado teoricamente por estudiosos europeus e norte americanos que se dedicaram durante quase três décadas a responder ao pessimismo de meados do século passado.

Se não foi retomado o otimismo pedagógico ingênuo, dominante na passagem do XIX para o XX, com Claparède, Dewey, Montessori, entre outros, tão pouco o pensamento e a investigação educacionais sucumbiram à desilusão que se seguiu às constatações apressadas de que a escola e o professor nada podem diante da origem social dos alunos. Hoje é possível recomendar ações para que as escolas sejam mais eficazes. Sabe-se ainda que o professor faz uma diferença

enorme, principalmente para alunos de baixa renda e/ou de minorias étnicas. E ainda dispomos de perfis das competências que os professores eficazes têm ou precisam desenvolver. É um avanço considerável.

Ainda que maioria dos estudos mencionada não tenha sido feita em países da América Latina, é inegável que as conclusões são em geral bem sintonizadas com o pensamento da região, devedor que é da tradição pedagógica piagetiana e do rigor empírico da escola norte americana de pesquisa. Em suma, há conhecimento disponível suficiente para a tomada de decisão e para por em marcha políticas relativas aos professores nos países latino americanos.

AONDE temos de chegar

Se o conhecimento sobre o peso da escola e do professor é válido e se o desafio é eliminar ou atenuar a desigualdade educacional, trata-se de indagar o que é preciso para que os países latino americanos ponham em marcha políticas e formas de gestão institucional dos recursos docentes que canalizem os melhores professores para as escolas e alunos em situação de risco.

Decisão política e gestão técnica

As decisões relativas à profissão de professor quase sempre envolvem conflitos. Isso não é uma fatalidade latino americana, acontece nos Estados Unidos e em vários outros países. As decisões a serem tomadas neste tema têm uma “forte carga política e ideológica, fortes impactos financeiros, pouco consenso técnico e sempre provocam sensações de ameaças” ¹⁴.

¹³ Henderson, N. & Milstein, M.M. (2002)

¹⁴ Aguerrondo, I. (2004).

O mais importante é criar uma cultura de avaliação do desempenho docente

A história recente de alguns países da região mostra que dificilmente haverá uma iniciativa, por mais cuidadosa que seja, relativa à formação, carreira, recrutamento e contratação de professores, que não provoque medo, insegurança, desconfiança, mal entendidos e resistência de pelo menos um grupo ou setor da educação.

Esse é o tamanho do problema. Para enfrentá-lo é preciso um motivo valha a pena. Com certeza a superação das desigualdades educacionais é um deles. Será esse propósito suficiente para mobilizar classe política, formadores de opinião, tomadores de decisão e os próprios professores? Essa é uma pergunta que só a análise das forças presentes em cada país pode responder. Independentemente da resposta, o que se pode afirmar é que sem a decisão política nenhuma outra condição vai funcionar.

Para inspiração é interessante saber de algumas iniciativas que estão em curso nos Estados Unidos, como a *National Partnership for Teaching in At-Risk Schools* que cujo Presidente é o Governador do Estado da Virgínia. Lançada em fevereiro de 2005¹⁵, com o propósito e a missão de:

*“...enfrentar e começar a resolver o problema da inadequação das equipes docentes de escolas em situação de risco, pela clara identificação dos problemas e prescrição das devidas soluções; pelo exame cuidadoso e sistematização da pesquisa existente; e pelo desenvolvimento de soluções de políticas, recursos e estratégias. A National Partnership servirá como o recurso por excelência da nação para o fortalecimento da qualidade de ensino nas escolas em situação de risco”*¹⁶.

Nos últimos anos surgiram também organizações não governamentais dedicadas ao recrutamento e capacitação de professores especificamente para lecionar em escolas e regiões de risco. Uma delas afirma estar

*“... construindo o movimento para eliminar a desigualdade educacional neste país. Desde 1990, mais de 12.000 indivíduos excepcionalmente dotados juntaram-se a Teach for America, assumindo o compromisso de ensinar por dois anos em comunidades rurais e urbanas de baixa renda. A partir dessa experiência muitos deles tornaram-se líderes do esforço para ampliar a oportunidade de educação de qualidade para todas as crianças”*¹⁷.

A decisão política não é suficiente. A literatura é unânime em afirmar também que o suporte técnico e a observação permanente dos professores no seu ambiente de trabalho são cruciais para melhorar a qualidade do ensino. A afirmação deveria ter ainda maior peso para o caso de professores que lecionam em comunidades de baixa renda ou escolas de risco.

Monitorar, apoiar e cobrar são tarefas da gestão dos recursos docentes que, juntamente com a decisão política, podem garantir que os bons professores se destinem às escolas que mais precisam e produzam a diferença que esperamos deles.

¹⁵ A iniciativa é produto da parceria de três instituições: o ETS, Educational Testing Services, a mais importante agência de avaliação educacional dos Estados Unidos (www.ets.org); a Education Commission of the States, um colegiado de políticos e líderes educacionais (www.ecs.org); e a Learning Point Associates, organização sem fins lucrativos dedicada à educação (www.learningpt.org).

¹⁶ *National Partnership for Teaching in At-Risk Schools* (2005).

¹⁷ www.teachforamerica.org

Padrões e Sistemas Nacionais de Medidas de Aprendizagem

Apesar de suas limitações a objetividade dessas medidas é a única base defensável para informar e negociar com professores, diretores, pais, grupos de interesse da sociedade. E principalmente é a base de dados indispensável para realizar a avaliação do trabalho docente.

Metodologias para verificar o valor agregado que o efeito professor produz na aprendizagem do aluno; ajustes para as condições familiares e sócio culturais dos alunos; uso de longas séries históricas de medidas, são elementos essenciais para o entendimento e o consenso em torno da eficácia do professor¹⁸.

Muitos países latino americanos já possuem sistemas nacionais de avaliação de aprendizagem. Alguns deles já consolidados. Em outros países da região os sistemas de medição estão em desenvolvimento. É importante conhecer as metodologias para medida do valor agregado da escola e do professor e incorporar esse objetivo nos sistemas nacionais de avaliação. Também é importante manter os procedimentos de medição contínuos de forma que os dados obtidos sejam comparáveis e envolvam muitas coortes escolares.

No entanto o mais importante é criar uma cultura de avaliação do desempenho docente que legitime o uso dos resultados para estabelecer políticas de formação, recrutamento, contratação com vistas a melhorar a qualidade e promover a igualdade em educação.

Revisão do sistema de formação inicial

Na maior parte dos países latino-americanos a formação de professores situa-se no ensino de nível superior. É fundamental ter clareza sobre o papel do Estado neste tema. Sem tal clareza será difícil alinhar a política de gestão dos recursos docentes com a política de superação da desigualdade educacional. Na maioria dos contextos nacionais os professores se preparam no ensino superior público ou privado e são absorvidos pelo sistema de educação escolar básica, mantido pelo estado nacional, provincial ou local. Ao Estado portanto cabe um papel regulador não impositivo.

É preciso que existam diretrizes para orientar a organização curricular e institucional dos cursos de formação em nível superior. Os conteúdos e metodologias desses cursos terão que incorporar as necessidades específicas de formação para lecionar em regiões de pobreza e em escolas de risco. Na verdade um dos objetivos seria o de formar o professor resiliente¹⁹. O perfil desenhado nos estudos citados neste artigo pode ser um ponto de partida para o estabelecimento de diretrizes nacionais²⁰. Estas por sua vez precisam manter coerência com os padrões de avaliação da aprendizagem dos alunos da educação básica.

Ao Estado e aos responsáveis pelas políticas educacionais deve caber a responsabilidade de mediar:

- (a) as grandes metas da educação, como é caso da superação das desigualdades educacionais;
- (b) a observância de diretrizes nacionais para a formação de professores; e
- (c) a organização dos cursos nas instituições de formação superior.

Essas diretrizes podem emanar de colegiados ou outras instâncias de acreditação e certificação nas quais estejam representados os vários segmentos interessados. Tais instâncias podem funcionar para acreditar cursos e certificar competências. Tudo estreitamente associado com os padrões de aprendizagem para os alunos da educação básica.

Modelos desse tipo já operam em vários países europeus e na América do Norte. No continente latino americano também já existe alguma forma, pelo menos de acreditação de cursos. Certamente em países federativos como é o caso do Brasil, Argentina e México, o processo demanda espaços para estabelecer consensos e fazer acordos sobre políticas. Em geral a acreditação tem valor nacional mas os cargos e funções docentes são gerenciados pelas instancias provinciais ou locais.

¹⁸ Haycock, K. (1998); Carey, K. (2004).

¹⁹ Henderson, N. e Milstein, M.M. (2002).

²⁰ Entre os vários países que estão tentando estabelecer padrões nacionais para a formação de professores, a experiência do Brasil pode ser consultada em www.mec.gov.br/cne/, "Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior". Parecer nº 09 /2001.

A análise do funcionamento desses mecanismos em distintos contextos nacionais, especialmente na América Latina, seria de grande interesse para a tomada de decisões de políticas e de formas de gestão dos recursos docentes.

Concluindo este tópico, vale a pena alertar para o risco de que a acreditação e a certificação de competências docentes se tornem reféns de concepções pedagógicas conflitantes ou de interesses corporativos. Na verdade deveria ser exatamente o oposto. A certificação seria um instrumento para recrutar e capacitar profissionais de nível superior de outras áreas para ensinar em escolas de risco, tal como a já mencionada experiência do *Teach for América*.

Nos Estados Unidos, onde a certificação estadual e nacional já existe há praticamente duas décadas, está se replicando nas mesmas a disputa entre instituições de educação (Faculdades de Educação ou Cursos de Pedagogia) e instituições de formação de especialistas (Institutos das várias ciências, Escolas de Letras e Linguística)²¹.

Essa disputa, velha conhecida dos estudiosos da educação, produz, no âmbito da formação do professor, a dicotomia depois reproduzida no âmbito do trabalho, entre o domínio do objeto de conhecimento (conteúdo) e o domínio do objeto de ensino (o que e como deve ser ensinado).

Educação continuada para o sucesso em situações de risco

Cada vez mais entendida como processo contínuo, que se dá de preferência no “chão da sala de aula”, por meio de observação, monitoramento, orientação, apoio e assistência técnica, a educação continuada é o núcleo nobre da gestão de recursos docentes.

Suficiente literatura já foi produzida sobre educação continuada. No âmbito dos estudos de eficácia da escola, como já apontado, a constatação mais freqüente é a de que tanto mais eficaz é a escola quanto maior o controle que tem do programa de capacitação de sua equipe. Se analisarmos a educação continuada na ótica da superação da desigualdade educacional convém lembrar que quanto mais adverso for o trabalho do professor, tanto mais ele vai precisar de apoio e assistência técnicos.

Um programa sério de superação das desigualdades talvez devesse ter uma gestão de professores específica. Na agenda estariam experiências de estabelecer períodos para equipes de professores excelentes atuarem em escolas pobres com muitos problemas de aprendizagem. Na medida em que essas escolas fossem se fortalecendo, os veteranos treinariam seus substitutos até o ponto de serem transferidos para novas escolas problemáticas.

A América Latina usa pouco a experiência de seus melhores professores. Aqueles que sobrevivem com grande sucesso em situações muito difíceis teriam de ser modelos e “coachers” de seus colegas. Compartilhar experiência é uma das melhores formas de educação em serviço que existem.

Trabalhar com escolas e alunos de risco não é um trabalho tranqüilo. A equipe escolar é submetida continuamente a pressões e stress. A educação continuada desses professores deveria prever não só os temas técnicos profissionais mas também os temas pessoais. Grupos de discussão, socioterapias, aconselhamento e outras formas de fortalecimento da auto imagem deveriam estar entre os recursos dos gestores de recursos docentes para superação das desigualdades na educação. Talvez uma característica indispensável ao professor de alunos que estão em situação de risco seja encontrar saídas em situações adversas. Ou seja, resiliência. E isso pode ser aprendido num programa sério de educação continuada ²².

Recrutamento, contratação e incentivos

Superar a desigualdade educacional tem que ser um imperativo nacional para alguns países latino americanos, entre os quais situa-se por exemplo o Brasil. Esse imperativo deveria orientar as políticas de recrutamento, contratação e incentivos. O tema é tão sensível à correlação de forças políticas, que dificilmente as experiências de outros países podem mais úteis do que indicações gerais ou inspirações remotas.

Com essa precaução vale a pena citar o informe do IIEP da UNESCO/Paris, sobre contratação de professores em três países – Camboja, Índia e Nicarágua²³. Algumas conclusões a que o estudo chegou são sugestivas:

²¹ Ballou, D. e Podgursky M. (1999).

²² Henderson, N. e Milstein, M.M., insistem que bons professores são também resilientes.

²³ Duthilleul, Y. (2004).



- ➔ quando existe prestação de contas e a comunidade local está envolvida na contratação de professores, a satisfação de todos é maior, observa-se diminuição das faltas dos professores e dos alunos, diminui a evasão e o rendimento acadêmico melhora;
- ➔ a existencia de incentivos adequados para o trabalho docente bem sucedido, cria um clima favorável ao desenvolvimento profissional e isso não depende do professor ser efetivo ou contratado ²⁴;
- ➔ um dos incentivos mais importantes são as oportunidades de crescer na carreira que precisa ser oferecida também aos professores contratados.

Conclusões como essas reforçam algumas idéias que já estão sendo postas em prática no âmbito da reforma educacional de alguns países, entre as quais:

- ➔ o tempo de serviço é o pior incentivo que se pode utilizar em qualquer carreira e na docência tem sido desastroso;
- ➔ qualquer política que pretenda focalizar recursos financeiros e humanos nas escolas de risco, além de um processo transparente de avaliação do professor, precisa ter poder para contratar e administrar incentivos, inclusive salariais, que favoreçam uma prestação de contas confiável;

- ➔ o desenvolvimento profissional depende menos de estabilidade no cargo e muito mais da oportunidade de aprender, enfrentar novos desafios, transferir-se para contextos mais estimulantes;
- ➔ já tivemos tempo para dimensionar a resistência, especialmente dos sindicatos de professores; é hora de colocar-se face a face a ela e, se for necessário, pagar o preço político para conseguir colocar bons professores nas classes de alunos mais pobres, um custo que vale a pena pagar;
- ➔ é possível, como se observou em outros países que diante de uma decisão política serena mas firme, os sindicatos encontrem na cruzada pela igualdade educacional, uma oportunidade para mudar sua imagem e tornar suas estratégias mais contemporâneas ²⁵.

Decisão política responsável e gestão técnica competente podem fazer da escola básica latino americana uma escola onde todos aprendem.

Literalmente todos. **Nenhum a menos** ²⁶. e

²⁴ Duthilleul, Y. (2004).

²⁵ Duthilleul op cit. Também Carey, K. op. cit.

²⁶ A expressão faz referência ao filme do mesmo nome, dirigido por Zang Yimou, China 1998. Inspirado em fatos reais o filme se passa numa paupérrima escola rural chinesa, onde uma garota de 13 anos recebe a incumbência de substituir um professor que vai sair de licença. Ela não dispõe de um livro sequer e tem como obrigação evitar a evasão estudantil – um problema crítico em seu país.

Colocar bons professores
em salas de aulas de alunos
mais pobres, um custo que
vale a pena pagar

BIBLIOGRAFIA

AGUERRONDO, Inés. (2004). Os Desafios da Política Educacional Relativos às Reformas da Formação Docente. *Em Ofício de Professor na América Latina e Caribe*. São Paulo: Fundação Victor Civita.

ALVARIÑO, Celia; ARZOLA, S.; BRUNNER, J.J.; RECART, M.O.; VIZCARRA, R. (2000). Gestión Escolar: Un Estado del Arte de la Literatura. *Revista Paideia*, 29, pp.15-43.

BALLOU, Dale e PODGURSKY, Michael.(1999). Teacher Training and Licensure: A Layman's Guide. *Em Better Teachers, Better Schools* pp. 31-82. Washington DC: The Thomas B. Fordham Foundation.

CAREY, Kevin. (2004). The Real Value of Teachers. If good teachers matter, why don't we act like it? *Thinking K-16*. Vol.1 8, Issue 1.

DUTHILLIEUL, Yael. (2004). *International Perspectives on Contract Teachers and their Impact on Meeting Education for All. The Cases of Cambodia, India and Nicaragua*. Synthesis Report. Paris: International Institute for Educational Planning.

ETS – Educational Testing Service; ECS - Education Commission of the States; Learning Point Associates. (2005). *Qualified Teachers for At-Risk Schools: a National Imperative*. Washington DC: National Partnership for Teaching in At-Risk Schools.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. (2004). *Ofício de Professor na América Latina e Caribe*. São Paulo: Fundação Victor Civita

HAYCOCK, Kati. (1998). Good Teaching Matters. How Well-Qualified Teachers Can Close the Gap. *Thinking K-16*. Vol. 3, Issue 2.

HENDERSON, Nan e MILSTEIN, Mike M. (2003) *Resiliency in Schools. Making It Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press, Inc.

KANNAPEL, Patricia J. e CLEMENTS, Stephen K. (2005). Inside the Black Box of High-Performing High-Poverty Schools. Lexington, Kentucky: *Prichard Committee for Academic Excellence*.

MELLO, Guiomar N. *Escolas Eficazes: um tema revisitado*. (1994) Brasília: IPEA.

NATIONAL STUDY GROUP FOR THE AFFIRMATIVE DEVELOPMENT OF ACADEMIC ABILITY. (2004). All Students Reaching The Top. Strategies for Closing Academic Achievement Gaps. *Learning Point Associates*.

PERRENOUD, Philippe. (1999). *Dix Nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.

PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe. (2004). *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Santiago: PREAL.

VAILLANT, Denise. (2004). *Construcción de la profesión docente em América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago: PREAL, 2004.

Reformas educacionais



e papel dos docentes

Denise Vaillant¹

Uruguia. Coordenadora do programa GTD-PREAL/ORT,
Universidade Ort, Uruguai.

O propósito deste artigo não é outro senão localizar em toda a sua gravitação e complexidade o papel dos docentes nos processos de reforma educacional na América Latina. Dir-se-á, com razão, que os docentes são importantes em qualquer época, país ou região, mas não deixa de ser certo que, na América Latina, em vista de alguns resultados não muito bons, é hoje imprescindível incluir o tema como uma das prioridades na agenda dos governos. Uma das problemáticas principais enfrentadas pelas políticas públicas no setor da educação, na atualidade, é como melhorar o desempenho dos docentes. Os diagnósticos coincidem em observar que as propostas tradicionais já não bastam. Mas há também fortes indícios de que não é simples determinar quais são as mudanças adequadas e muito menos colocá-las em prática.

¹ Denise Vaillant é doutora em Educação pela Universidade do Quebec, Montreal, (Canadá) e mestre em Planejamento e Gestão Educativa pela Universidade de Genebra (Suíça). Ocupou vários cargos de responsabilidade na Administração da Educação Nacional Pública no Uruguai. É professora universitária, consultora de vários organismos internacionais e autora de numerosos artigos e livros relacionados com formação docente, reforma e inovação educativas. É, atualmente, catedrática em Políticas Educativas da Universidade ORT, no Uruguai, e coordenadora do grupo de trabalho sobre profissionalização docente na América Latina, do Programa para Reforma Educativa na América Latina (PREAL-IAD-ORT). E-mail: defe@adinet.com.uy
As opiniões contidas neste trabalho são de responsabilidade da autora e não comprometem as intuições em que atua.



Na prática, as realidades educacionais provaram ser difíceis de transformar

AS REFORMAS e seus resultados²

Na história da educação, todo balanço sempre parece tardio ou prematuro. É complexo, às vezes, estabelecer a influência ou a pertinência de um acontecimento ou de um fenômeno, porque nem sempre se sabe qual é a cadeia de conseqüências que o engendrou. Ainda assim, não parece muito ousado que nos atrevamos a fixar certas conclusões que emergem da análise do processo de reforma da educação na América Latina.

Quase todos os países latino-americanos impulsionaram, durante os anos 80 e 90, uma série de transformações que levaram a um cenário educacional atual muito mais favorável que o das décadas anteriores. A primeira conclusão cabível, do ponto de vista institucional, é que hoje existe uma maior descentralização administrativa e que surgiram novos pactos pela educação. No plano estritamente pedagógico, colocaram-se em marcha importantes reformas curriculares, há programas para melhorar a qualidade e a igualdade do ensino nos níveis básico e médio, experimenta-se com ampliações de jornada e se considera mais adequado focalizar os programas nos grupos vulneráveis para conseguir atingir objetivos de igualdade. Também, e me parece que é digno de ser sublinhado, começa-se a aceitar como princípios importantes a avaliação dos resultados da aprendizagem e a responsabilidade das escolas por eles.

² Este artigo se baseia principalmente em: Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona, Octaedro.

QUADRO 1. EIXOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

Áreas	Estratégias
Qualidade e igualdade	Focalização em escolas situadas no contexto de pobreza de nível básico. Extensão da jornada escolar. Discriminação positivo com os grupos vulneráveis.
Propostas curriculares	Renovação de conteúdos. Trabalho em projetos. Distribuição de textos.
Aperfeiçoamento docente	Incentivos para melhoria da qualidade. Programas de desenvolvimento profissional.
Gestão	Descentralização administrativa e pedagógica. Autonomia escolar e participação local. Participação de pais e da comunidade.
Avaliação de aprendizagens	Melhoria dos sistemas de avaliação. Realização de provas nacionais. Participação em medições internacionais.

Fonte: D. Vaillant, 2004.

No entanto, apesar dos avanços, os esforços realizados não foram suficientes para garantir um desenvolvimento educacional sustentado para os países da região.

OS AVANÇOS não são suficientes

Os resultados pouco satisfatórios levam a questionar a direção das mudanças ou opções de política adotados. Na prática, as realidades educacionais provaram ser difíceis de transformar. Persistem as desigualdades com respeito à distribuição de oportunidades educacionais e o rendimento continua sendo baixo. Entre os maiores problemas encontram-se, sem dúvida, os fenômenos da repetição e do abandono escolar³. São conhecidos os efeitos negativos da repetição, que em muitos casos se acumula, provocando fenômenos de sobre-idade e de abandono precoce. Além disso, implica consideráveis custos para os sistemas educacionais⁴.

A nível institucional, existem obstáculos políticos que impedem avançar para formas modernas e eficientes de gestão administrativa e para novas formas de financiamento da educação. Poucos países na América Latina estão em condições de se adaptar aos desafios de um contexto emergente. Recordemos que a última década do século XX registrou apenas 3% de crescimento do produto, só um ponto mais do que durante a “década perdida” dos anos 80. Aos 44% da população vivendo em condições de pobreza⁵, aos 19% em condições de indigência e à pior distribuição de renda entre as regiões do mundo, somam-se agora os desafios emergentes da revolução tecnológica e da globalização.

³ De acordo com o informe UNESCO (2004). *EFA Rapport Global de Suivi 2005: Qualité de l'Éducation*. Paris, UNESCO. Em vários países latino-americanos, mais de 20% dos estudantes que ingressam no ensino básico fundamental não chegam à quinta série; a repetição do ano escolar durante o curso primário supera os 8% na maioria dos países, chegando, num caso extremo, a 25% no Brasil.

⁴ Segundo Torres, R.M. (1999). 'Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?' Em *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid, Fundación Santillana. A cada ano, 32,2 milhões de alunos repetem o ano escolar no ensino fundamental e médio, o que representa uma perda anual de 5,200 milhões de dólares.

⁵ Ver CEPAL (1999). *Panorama social de América Latina*. Santiago do Chile, CEPAL.

AS MUDANÇAS desmentem suas promessas

Os diagnósticos sobre a situação educacional latino-americana coincidem em observar que, em matéria de qualidade e igualdade, a realidade da educação desmente suas promessas. Neles, menciona-se: a distância que separa as escolas públicas das privadas e seus respectivos resultados de aprendizagem; as altas taxas de repetição, evasão precoce e baixas pontuações dos grupos mais pobres; o excessivo centralismo e a escassa autonomia a nível das escolas; a deterioração das condições de trabalho docente e o desprestígio da profissão; a freqüente desvinculação entre o que se ensina nas escolas e as exigências das ocupações e dos requerimentos da sociedade; o financiamento insuficiente ⁶.

Nos anos 2000, a expansão da pobreza em alguns países da América Latina teve grandes implicações e seqüelas, e obrigou a instituição escolar – e, concretamente, os docentes – a assumir funções de contenção social e afetiva, menosprezando assim a função propriamente pedagógica dos centros educacionais. Começa-se a pedir à escola o que a família não está em condições de dar: contenção afetiva, orientação ético-moral, orientação vocacional. Ser professor neste novo contexto de socialização – particularmente nas grandes metrópoles – pode estimular o desenvolvimento de novas e complexas competências profissionais ou, ao contrário, provocar um empobrecimento do ofício, se ele for reduzido a uma simples função de substituição da família ⁷.

Países como Argentina e Uruguai, que até há pouco tempo pensavam-se a si mesmos como sociedades modernas, igualitárias, integradas e educadas, passaram por sérias crises nos últimos anos. Qual é o papel da escola nesta crise? ⁸.

OS CENÁRIOS de reforma

Muitas são as vozes qualificadas que se fizeram ouvir para advertir sobre a insuficiência das reformas. Uma delas é a de M. Gajardo ⁹. Esta autora viu com sentido crítico o quadro das reformas educacionais no continente e reduziu suas dificuldades a quatro nítidas hipóteses.

A primeira, e a mais pessimista, consiste em supor que as políticas em curso não são as mais adequadas para atingir os objetivos de igualdade, qualidade e participação buscados pelas reformas. Na segunda, sustenta que, se as políticas são corretas, as reformas em curso ainda não renderam seus frutos, seja porque estão incompletas ou porque não passou o tempo necessário para ver seus efeitos. A terceira hipótese relaciona-se com uma necessária consolidação e um aprofundamento das mudanças que provaram ter sucesso, e com a introdução de medidas corretivas para as que demonstram o contrário, afim de avançar no delineamento de uma nova geração de reformas. Por último, a quarta hipótese, que vincula os problemas educacionais com as variáveis sociais e econômicas, leva a afirmar que as reformas em curso não são suficientes para alcançar os objetivos desejados e que se requer, além disso, o acionamento de outros processos para acelerar a velocidade e os resultados das mudanças.

⁶ Tratam-se de afirmações de caráter genérico, que não refletem evidentemente as diferenças existentes entre países, sistemas educativos e escolas.

⁷ Ver, entre outros, o livro *Ofício de Professor na América Latina e Caribe*, Fundação Victor Civita-UNESCO, São Paulo, 2004.

⁸ Ver Dussel, I. e Finocchio S. (comp.) (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

⁹ Ver Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. PREAL, documento nº 15, Santiago do Chile.

Se as reformas implementadas durante as décadas de 80 e 90 na maioria dos países latino-americanos só registraram sucesso parcial, isto ocorreu porque não levaram suficientemente em conta os docentes

© UNESCO/Michel Roget



Qualquer destas quatro respostas, com maior ou menor intensidade, define um cenário que dista bastante da concepção global, sistêmica, que se supõe esteve entre as premissas e os impulsos do processo reformista. A distância da vontade aos fatos, da idéia aos acontecimentos, foi maior do que se acreditou no momento. Encontrar a conexão entre esses dois pontos, entre teoria e ação, continua sendo a zona polêmica, fraca, deste problema. As reformas educacionais atenderam só parcialmente as expectativas e demandas das sociedades em que foram aplicadas. A grande pergunta é se esse quadro truncado está terminado e não há possibilidades de trabalhar em seu bojo, ou se se trata de um ponto lento de um processo que, talvez, possa ser acelerado e melhorar qualitativamente.

Se as reformas realizadas durante as décadas dos anos 80 e 90, na maioria dos países latino-americanos, só registraram êxitos parciais, isto ocorreu porque não levaram suficientemente em conta os docentes. Se o que se quer realmente é modificar o modo de fazer as coisas na classe, para melhorar a qualidade das aprendizagens efetivamente desenvolvidas pelas crianças nos próximos anos, as políticas educacionais deverão colocar no centro da agenda a questão da profissionalização dos docentes, a partir de uma perspectiva integral ¹⁰.

POLÍTICAS referentes aos docentes

As políticas relativas aos docentes na América Latina abordam um tema complexo, que abrange toda a vida do exercício profissional dos docentes, incluindo as condições de trabalho, a formação inicial e em serviço e a gestão institucional.

As condições de trabalho referem-se a uma carreira docente formada piramidalmente por uma série de cargos que supõem diferentes funções, existindo uma só via para aumentar o salário, que é ascender na escala hierárquica do sistema educacional. Para um docente de classe, só há uma melhora substancial de sua renda: passando a diretor da escola e, daí, a supervisor. Ou seja, só se permite a ascensão a outros postos mediante o afastamento da classe, o que tem como consequência perversa o abandono da tarefa de ensinar por parte dos bons professores. Na maioria dos países, o item fundamental para determinar o aumento salarial é a antigüidade no posto.

¹⁰ Ver E. Tenti Fanfani (1995).

A formação inicial e em serviço teve resultados relativos, apesar de que se lhe reconhece um papel-chave nas reformas educacionais. Os programas curtos e os planos de estudos altamente teóricos costumam sacrificar a prática em classe a preparação das matérias, aspectos fundamentais na formação de bons professores. As carreiras caracterizam-se por um baixo prestígio, um corpo docente mal capacitado, demasiada ênfase no método baseado na exposição oral frontal e muito pouca atenção a técnicas pedagógicas apropriadas para os alunos desfavorecidos. Este déficit agrava-se pela má qualidade da educação escolar básica e média que muitos – senão a maioria – dos aspirantes a professores recebem antes de começar a estudar pedagogia.

A gestão institucional baseia-se em sistemas de avaliação docente que não funcionam sobre bases objetivas, já que há poucos indicadores reais e não existe cultura de avaliação. Como se isso fosse pouco, o apoio profissional que recebe o docente para seu trabalho é geralmente muito fraco. O sistema de acompanhamento está baseado, com freqüência, no antigo esquema de inspeção, cujo propósito é mais burocrático do que técnico. Falta um verdadeiro respaldo institucional e sistemático, que retro-alimente as instâncias e as diferentes provas que devem fazer os professores em sua tarefa no exercício profissional.

A situação dos docentes aparece como um dos problemas mais difíceis enfrentados pelos governos e pelas sociedades, por suas implicações políticas, ideológicas e financeiras. A isto, soma-se o fato de que, freqüentemente, as propostas técnicas tradicionais foram fracas e com poucos resultados.

Uma rápida revisão da bibliografia dá-nos uma perspectiva extremamente simplista de como se abordam os temas relacionados com as políticas educacionais com relação aos docentes. Isto significa que, embora as experiências sejam muitas, as variações são poucas. O centro do problema é como passar da repetição (o “mais da mesma coisa”) à implementação de políticas sistemáticas que promovam a melhoria da situação do docente.

Só se permite a promoção a outros postos mediante o afastamento da classe, o que tem como conseqüência perversa o abandono da tarefa de ensinar por parte dos melhores professores

OS DOCENTES e as escolas de amanhã

Para responder às novas exigências que hoje têm nossos sistemas educacionais, continuamos confiando em professores dos quais exigimos habilidades, competências e compromissos cada vez mais complexos, sem as conseqüentes contraprestações de formação, motivação ou salário. Eis aqui um paradoxo.

As novas demandas e conhecimentos sociais incidem na demanda de uma redefinição do trabalho do docente, de sua formação e de seu desenvolvimento profissional. Os papéis que tradicionalmente foram assumidos pelos docentes, ensinando de maneira conservadora um currículo caracterizado por conteúdos acadêmicos, hoje em dia são, sob todos os pontos de vista, inadequados. Os alunos recebem a informação por múltiplas vias: a televisão, o rádio, a internet. Os docentes não podem permanecer à margem desses novos modos de construção da realidade cotidiana. Evidentemente, a solução não está numa mera mudança do “papel docente” – sobre o qual se costuma insistir –, mas sim numa mudança profunda do próprio modelo escolar.

Tudo indica que, para transformar a escola e o sistema escolar, é indispensável mudar de estratégia, ou seja, modificar o modo tradicional de pensar e de fazer as reformas e inovações que envolvem os docentes. Por mais que se atualizem as propostas curriculares, por mais que se implementem programas de melhoria da igualdade e da qualidade e se descentalizem as modalidades de gestão, se não se reconhece nos docentes o fator central de mudança, ela não ocorrerá. É necessário, portanto, conseguir reformas significativas, efetivas e, sobretudo, sustentáveis nas práticas profissionais e culturas de trabalho dos docentes.

INICIATIVAS para melhorar a docência

Nos anos 80 e 90, a maioria dos programas de melhoria da qualidade e da igualdade na América Latina, nos níveis de ensino básico e médio, incluíram estabelecimento de incentivos e programas de desenvolvimento profissional. O quadro que se segue apresenta algumas das propostas que foram experimentadas na região ¹¹.

QUADRO 2. INICIATIVAS PARA MELHORAR A DOCÊNCIA

	País	Estratégia	Objetivos
Incentivos para melhoria da qualidade	Colômbia	Programa Nacional de Incentivos e Prêmio Galardón de Bogotá	Programa que se propõe a premiar os melhores professores por seu desempenho, destinando-lhes um bônus de cerca de uma vez e meia o salário mensal médio, e premia também a melhor equipe de cada uma de duas mil localidades.
	Chile	Lei de Estatuto dos Profissionais Prêmios de Excelência	Estabilidade e profissionalização docente. Prêmios não monetários para estimular a excelência docente.
	Brasil	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério	Aperfeiçoamento profissional em serviço, ampliação da carga horária para atividades de planejamento, piso salarial profissional, incentivos à produtividade.
Programas de Desenvolvimento Profissional	Argentina	Rede Federal de Formação Contínua	Sistema articulado de instituições de formação docente.
	Uruguai	Programa para Professores de Escolas de Tempo Integral	Formação para tratar do fracasso escolar e de crianças em situação de risco social.

Fonte: Vaillant e Rossel, 2004.

Evidentemente, a solução não está na mera mudança do “papel docente” – sobre a qual deve-se insistir – mas numa mudança profunda do próprio modelo escolar

¹¹ Ver, Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL, documentos n° 31. Santiago do Chile, PREAL. <http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>

Entre as inovações mais destacadas para dignificar a função docente e para o aperfeiçoamento dos professores, podem-se citar, entre outras, as iniciativas adotadas no Chile, onde em 1990 estabeleceu-se uma série de instrumentos para oferecer estabilidade e profissionalizar o docente, como a Lei de Estatuto dos Profissionais; os Prêmios para a Excelência Docente, que constituem incentivos não monetários, e a criação de um fundo especial para aperfeiçoar professores dentro e fora do país.

O Brasil, por sua vez, promove desde 1998 o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEF). Este fundo gerou estratégias para promover condições mínimas de remuneração para profissionais da educação. Com 60% do fundo destinado à remuneração de professores e profissionais da educação, os resultados da iniciativa são alentadores. Já a lei que originou o FUNDEF estabeleceu um prazo de cinco anos para que os professores obtenham a habilitação necessária para o exercício da docência. Para fazer isso, destinou recursos para a capacitação de professores "empíricos", isto é, aqueles que não haviam estudado para se formar em seu trabalho docente.

A Argentina aparece como um caso interessante, com a implementação da Rede Federal de Formação Docente Contínua, que ofereceu, em meados dos anos 90, instrumentos para a profissionalização através da capacitação de docentes em atividade. Quanto ao Uruguai, existe desde 1997 o Programa de Capacitação de professores de escolas de contextos sócio-culturais críticos e de escolas de tempo integral, destinados a enfrentar e solucionar o problema do fracasso no início da escolaridade.

Os programas mencionados tiveram certo impacto na melhoria das condições dos docentes e em seu desenvolvimento profissional, embora seja parca a evidência empírica com que se conta para avaliar o impacto nas classes das mudanças adotadas.

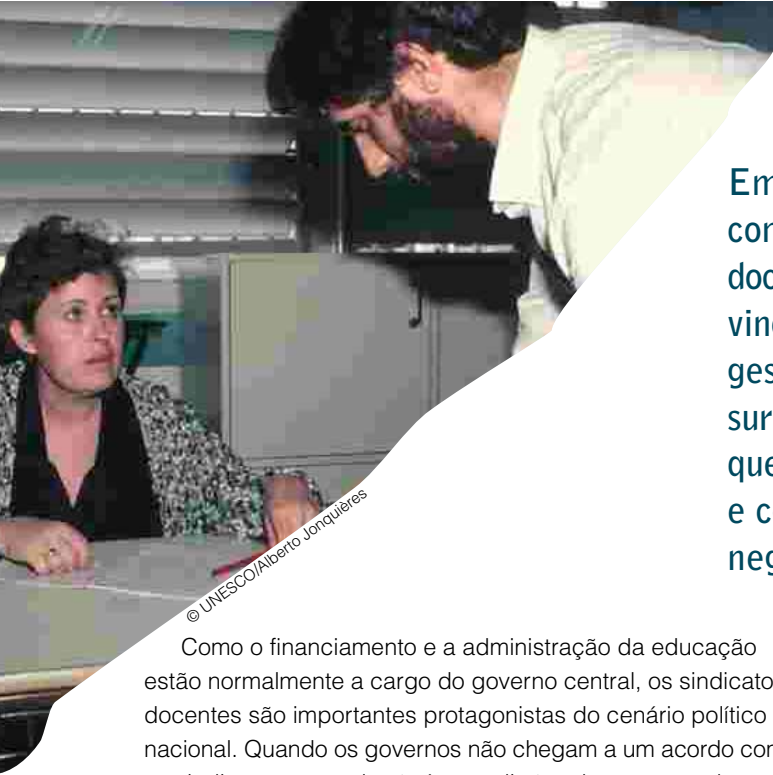
TRANSFORMAÇÃO e sindicatos

As reformas educacionais das décadas de 80 e 90 na América Latina estimularam uma série de mudanças que afetaram diretamente os docentes e as organizações sindicais que os representam. Estas se opuseram fortemente às transformações propostas e foram um sério obstáculo à implementação das reformas.

A influência dos sindicatos docentes não pode ser ignorada. Estas associações sindicais representam, em geral, o maior grupo de funcionários públicos nos países latino-americanos. Quando se fala de professores, faz-se referência a milhões de pessoas e, em cada país – mesmo em pequenas nações, como o Uruguai –, o corpo de docentes representa uma porcentagem muito elevada de sua população ativa e tem uma participação muito alto no emprego público. Esta característica o diferencia muito dos outros setores do setor público.

Além disso, o ofício docente continua a se expandir no ritmo do desenvolvimento quantitativo da escolarização da sociedade. No início do século XXI, a América Latina tinha mais de sete milhões de educadores trabalhando em algum dos níveis que compõem a educação formal. A estes, somam-se todos aqueles que ensinam idiomas, artes, ofícios, técnicas, que trabalham numa rede variada de instituições, cujas dimensões não são exatamente conhecidas. Mas algumas estimativas muito preliminares indicam que os docentes que trabalham no setor educacional não formal poderia duplicar o número dos que o fazem no sistema formal. Isto seria uma advertência sobre a necessidade urgente de delinear políticas para atuar sobre esse coletivo, hoje excluído das iniciativas para melhorar a docência.

As cifras são impressionantes quando se fala da educação básica. A América Latina conta com mais de três milhões de professores primários, dos quais mais de um terço estão no Brasil e no México. Este grupo representa mais de 5% de todos os professores do mundo que ensinam nos diferentes níveis e 14% de todos os professores primários dos cinco continentes.



Em primeiro lugar, houve reivindicações sobre as condições de trabalho, os salários e a profissão docente. Em segundo lugar, registraram-se reclamos vinculados às transformações na organização e na gestão do sistema educacional. Finalmente, surgiram protestos relacionados com a forma com que se projetaram e implementaram as reformas e com a escassez de espaços de diálogo e negociação com as organizações de docentes

Como o financiamento e a administração da educação estão normalmente a cargo do governo central, os sindicatos docentes são importantes protagonistas do cenário político nacional. Quando os governos não chegam a um acordo com os sindicatos com relação às condições de emprego dos professores, a ação coletiva pode perturbar a educação e, às vezes, culminar numa paralisia política, como já ocorreu em numerosos países da região.

A história das resistências e conflitos que sindicatos docentes e governos viveram na América Latina, nos processos de reforma dos anos 80 e 90, esteve fortemente centrada em três áreas. Primeiro, houveram reivindicações sobre as condições de trabalho, os salários e a profissão docente. Segundo, registraram-se reclamações vinculadas às transformações na organização e na gestão do sistema educacional. Finalmente, surgiram protestos relacionados com a forma com que se planejaram e se implementaram as reformas, e com a escassez de espaços de diálogo e negociação com as organizações de docentes.

Os sindicatos docentes opuseram, em alguns casos, uma forte resistência às mudanças propostas e foram, em muitas circunstâncias, opositores dos processos de reforma. Em geral, essa oposição responde ao fato de que os processos de transformação implicam, em algum momento, uma mudança nas regras do jogo históricas do sistema educacional – por exemplo, a imobilidade dos cargos, a antiguidade como critério central de prêmio salarial ou a exigência de capacitação.

Mas, para além dessas constatações, a região não teve, em geral, um desenvolvimento conjunto e sistemático de espaços de diálogo que permitissem estabelecer pontos de encontro e gerar acordos com uma visão de longo prazo.

A VOLTA do docente à posição central

Depois de duas décadas de reformas educacionais com resultados relativos, devemos aceitar algo que pode soar muito óbvio: que, para mudar a educação, é necessário fazê-lo com os docentes. Seu papel-chave nas reformas educacionais é reconhecido por razões que, aparentemente, são contraditórias e que Fullan ¹² resume em sua frase tão citada: “A formação docente em a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação”.

Os docentes são vistos como problema, entre outras causas, porque constituem o grupo mais numeroso de empregados do Estado. Consomem uma porcentagem altíssima do orçamento da Educação ¹³, deixando pequena margem para investir em melhorias e inovações. Desse ponto de vista, os docentes constituem uma dificuldade para os tomadores de decisões e os planejadores que enfrentam um círculo vicioso difícil de quebrar: baixos salários que não podem ser melhorados mas que, ao mesmo tempo, reforçam o baixo status social da profissão.

As coisas pioram ainda mais, pois com frequência enfrentamos uma espécie de profecia autocumprida: os que estão encarregados das mudanças não confiam nos docentes, devido aos maus resultados das avaliações dos alunos. Os professores, por sua vez, como resultado dessas percepções, se sentem cada vez menos satisfeitos com seu trabalho e, em alguns casos, ressentem-se das mudanças que lhes são solicitadas.

Mas os docentes são vistos por muitos não como um problema e sim como uma solução. Isto ocorre somente quando são considerados como atores que têm um papel central para responder às questões que ficaram pendentes no século XX e aos desafios do atual século.

¹² Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of Educational Reform*. London, the Falmer Press.

¹³ Entre 80% e 95%.

A AGENDA do século XX e a do XXI

Na América Latina, herdamos do século passado dívidas que devem ser saldadas: universalização da cobertura pré-escolar, básica e média; melhoria da qualidade e resultados do ensino de competências básicas, particularmente entre os setores mais pobres; modernização da educação técnica de nível médio e superior.

Por outro lado, devemos aceitar que a educação latino-americana precisar dar o salto para o século XXI e empreender as novas tarefas das quais dependem o crescimento econômico, a igualdade social e a integração cultural. As duas agendas – a pendente do século XX e a do século XXI – são tremendamente exigentes, requerem um esforço formidável e, obviamente, docentes que ajudem a desenvolver nas crianças, nos jovens e nos adultos as capacidades que lhes permitam atuar na sociedade atual e futura.

Hoje, além disso, as responsabilidades do sistema educacional e dos docentes multiplicaram-se como resultado das mudanças no mundo do trabalho. Há certas ocupações que demandam um nível de escolarização cada vez maior, o que aumenta a distância entre os que têm baixa e alta educação. Um número crescente de atividades requer que as pessoas saibam ler e entender informação técnica, e o mesmo ocorre com a exigência de ser alfabetizado em informática. Crianças e jovens também precisam formar-se agora para trajetórias trabalhistas futuras instáveis, com provável rotação não apenas entre postos mas até de tipo de ocupação e de setor de economia.

Melhorar a qualidade do ensino e ensinar melhor continuam sendo um dos principais objetivos da educação. Outro, tão importante como os anteriores, é conseguir que essa qualidade do ensino chegue a todos os alunos, ou seja, que haja uma maior igualdade educacional. Mas estes objetivos e funções que devem ser desenvolvidos pelo sistema educacional geram múltiplos dilemas e contradições.

As formas tradicionais de ensinar já não servem, porque a sociedade e os alunos mudaram. Ampliaram-se os lugares para aprender, os sistemas para ter acesso à informação, as possibilidades de intercâmbio e de comunicação e os alunos escolarizados; mas os objetivos educacionais, a forma de organizar o ensino e as condições dos professores, mantêm-se praticamente inalterados¹⁴.

As formas tradicionais de ensinar já não servem porque a sociedade e os alunos mudaram

O COMPROMISSO da sociedade

A expansão da escolarização dos alunos, a melhoria da qualidade do ensino ou a redução do fracasso escolar não são tarefas exclusivas do sistema educacional, das escolas e dos docentes. É principalmente uma responsabilidade dos poderes públicos, das famílias e da sociedade em seu conjunto.

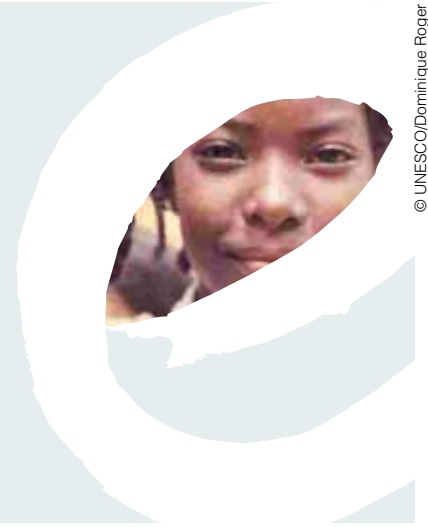
Na América Latina, a educação tem sido historicamente considerada como um compromisso de toda a sociedade, mas na prática o projeto e a implementação das políticas educacionais ou da reforma dos sistemas de educação têm recaído principalmente sobre os governos e só irrisoriamente sobre outros atores na sociedade.

De uma sociedade comprometida com a educação depende que se aumentem de forma sustentada os orçamentos educacionais, para que se possam alcançar os objetivos previstos. Sabemos que a América Latina investe por aluno muito menos que os países industrializados. A limitação de recursos não é nova, até se agravou na última década, a partir da crise fiscal dos anos 90. Hoje, esse problema tem sérias conseqüências na massificação da cobertura escolar, dos salários e dos próprios processos de reforma.

¹⁴ Braslavsky, C. (2002). *Teacher education and the demands of curricular change*. Nueva York, American Association of Colleges for Teacher Education.

Não podemos propor-nos a mudanças na situação em que os docentes olham para o outro lado, fingindo que a crise não existe. As dificuldades estão aí e se fazem sentir. E talvez seja por isso que devemos obrigatoriamente partir do que temos. Requeremos muito mais investimentos em educação do que os existentes hoje para conseguir a docência que queremos. Mas também precisamos mudar os mecanismos de alocação, utilização e distribuição de recursos.

Não bastam as boas intenções, nem as declarações, nem tampouco as palavras. Há anos dizemos que a docência na América Latina deve mudar e que, apesar das importantes reformas em curso, as diferentes intervenções que envolvem a situação dos docentes nem sempre foram satisfatórias. Quem sabe porque o assunto não é tratado como uma política pública de fôlego e porque se trata de uma questão carregada, política e ideologicamente, com implicações financeiras que, em quase todo cenário possível, são imensas.



© UNESCO/Dominique Roger

A SEQÜÊNCIA de êxito

A mudança no papel dos docentes foi postulada por boa parte das reformas educacionais da região; no entanto, a experiência parece indicar que, em vez de continuar insistindo na sua necessidade, seria importante começar a reconhecer a grande dificuldade que existe para implementar de forma eficaz as transformações propostas¹⁵. Quais são as condições para implementar uma mudança que leve a melhorar os ensinamentos oferecidos pelos professores? Que características tem esse processo? Que mecanismos da estrutura institucional estimulam ou bloqueiam essas intenções?

Se vamos fazer uma mudança, temos de perguntar como fazer para ela tenha sucesso. Vários processos são, no nosso entender, fundamentais: uma boa proposta de inovação ou idéia; um respaldo adequado às transformações que se fazem, com adesão ao projeto e recursos materiais e uma certa continuidade, que permita que a mudança se mantenha no tempo. Tudo isto acompanhado de vontade política e de consensos.

O perfil dos recentes processos inovadores em matéria de docentes nas sociedades latino-americanas sugere que se deva considerar como um imperativo a previsão de viabilidade para garantir o êxito das transformações; não basta uma boa planificação da mudança, é preciso, além disso, que os passos a dar respondam a requisitos de viabilidade que os tornem

possíveis em consonância com as variáveis político-culturais, organizativo-administrativas e de ordem material¹⁶.

A dimensão político-cultural implica a necessidade de propor um processo de mudança que se possa inserir dentro do quadro das representações dos diferentes grupos beneficiários. Para aumentar a governabilidade da situação ou facilitar a viabilidade da decisão, é fundamental entender qual é a lógica que gera a oposição dos diferentes setores. A análise profunda das representações sociais sobre a escola, seu papel na sociedade, o que se espera dela, é um elemento fundamental para conter a proposta inovadora, já que será a partir da compreensão dessas representações e de suas divergências nos diferentes grupos sociais que se poderá encontrar uma proposta válida e se poderão organizar estratégias de viabilização dessa proposta.

¹⁵ Ver Tedesco, J.C. (1993). *Tendencias actuales de las reformas educativas*. París, UNESCO-Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

¹⁶ Ver Aguerrondo, I. (1992). 'La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas'. *Perspectivas*, vol. XXII, nº 3, pp. 381-394.

A viabilidade material deve ser vista em três planos: recursos humanos, tempo, recursos materiais

Em sua dimensão política, a viabilidade reclama a capacidade de negociação, aliança, cooperação, dos impulsionadores da transformação com os grupos de poder que se possam opor a ela. Esses grupos serão diferentes segundo o conteúdo da transformação e a conjuntura histórica específica, e podem existir nas diversas instâncias da sociedade, dentro e fora do sistema educacional. A construção da viabilidade política supõe, por isso, negociar com setores tão diferentes como agrupamentos sindicais docentes, estamentos da burocracia educacional e centros de poder ideológico.

A viabilidade organizativa e administrativa requer o manejo de duas dimensões: a organizativa, ou seja, como se estruturam, vinculam e manejam os diferentes tipos de decisões e recursos para conduzir adequadamente o projeto de reforma; e a administrativa, isto é, como se insere o projeto na burocracia existente. A maneira de resolver esta articulação é vital, e é um dos pontos mais polêmicos a resolver. Quando as decisões não se articulam com a burocracia existente, corre-se o risco de isolamento e de que não exista uma relação fluída com o resto do sistema educacional. Ao contrário, quando o apoio da burocracia é excessivo e incondicional, pode-se provocar efeitos negativos na expansão do processo de reforma.

A viabilidade material deve ser vista em três planos: recursos humanos, tempo, recursos materiais; cada um deles se reveste de uma importância central. No caso dos recursos humanos, em todo o processo de reforma estão envolvidas diferentes categorias de atores que tornam a mudança possível. No que se refere ao tempo, tanto os docentes como a opinião pública em geral exigem resultados rápidos, sem levar em conta que qualquer inovação (até em pequena escala) requer pelo menos três anos para sua institucionalização. Os recursos materiais são condicionantes extremos em tempos de escassez, de que a América Latina dispõe em abundância.

A probabilidade de sucesso dos processos de reforma e de uma mudança no papel dos docentes, para melhorar as aprendizagens, relaciona-se não apenas com as características das etapas de mobilização, implementação e institucionalização, mas também com as viabilidades político-culturais, administrativas, organizativas e materiais, e com os docentes enquanto atores-chaves de implementação. A seleção da estratégia adequada de mudanças numa reforma também é um fator que pode determinar seu sucesso.

O CARÁTER INTEGRAL das políticas

O papel dos docentes precisa transformar-se ao ritmo das mudanças que se estão operando nos sistemas sociais e econômicos. Para o fazer, são necessárias estratégias sistêmicas de ação e não políticas parciais.

Só se pode avançar para a melhoria da profissão docente como parte de uma mudança sistêmica que comprometa a instituição escolar, assim como o modelo de pensar e fazer política educacional.

O estudo das reformas que se desenvolveram na América Latina durante os anos 80 e 90 mostra que, muitas vezes, se adotam enfoques parciais. Um sistema sólido e eficaz de formação docente, inicial e em serviço, é peça vertebral de qualquer projeto de desenvolvimento e mudança educacionais. Mas isto é insuficiente. É baixa a probabilidade de formar bem um bom docente a partir de um mau formado pela educação secundária.



Não quero incorrer na imperdoável candura de afirmar que os docentes não são parte do sério problema da educação na América Latina; o que pretendo apontar é que, de um modo muito exato, eles são parte decisiva da solução

Isto não dá resultados; só um enfoque sistêmico pode dar conta das múltiplas dimensões que integram as políticas referentes aos docentes. Há que pensar nos diversos aspectos que compõem o problema; desde a seleção dos estudantes dos institutos de formação docente, seus programas e estratégias pedagógicas, passando pelas modalidades de inserção profissional, a carreira e critérios de avaliação de desempenho, até as recompensas materiais que se associam com a profissão.

REINVENTANDO o modelo tradicional

Quando se percorre a história da educação, descobre-se que não basta imaginar o ponto de chegada e montar a lista de objetivos, perfis e competências desejadas dos docentes; é preciso definir uma estratégia concertada na qual se estabeleça com clareza o quê e como se vai avançar nesse objetivo, e para a qual se assegurem os recursos financeiros e humanos necessários.

Transformar a educação e reinventar o modelo de docência são tarefas sociais, coletivas, que envolvem o Estado, os professores e toda a sociedade. Se não entendemos isso, não abarcaremos em sua justa medida o fenômeno e a dinâmica da educação, e só estaremos vagando em torno ao problema, deslocando-o de seu centro.

Não quero incorrer na imperdoável candura de afirmar que os docentes não são parte do sério problema da educação na América Latina; o que pretendo apontar é que, de um modo muito exato, são parte decisiva da solução. A experiência acumulada em várias tentativas que ocorreram em várias partes do mundo, não somente no continente americano, demonstra, de um modo patente, que, se num processo de reforma educacional muitas coisas funcionam bem, se tudo se faz conforme um bom planejamento e de acordo com idéias claras e bem delimitadas, mas não se cuida devidamente da situação dos docentes, a soma total é sempre insuficiente, continua-se sentindo a falência do sistema e, em conseqüência, avança-se muito pouco.

Ainda falta fazer muito. Mas me parece, para além de outros pontos que seguramente estarão em qualquer definição de mudanças, que há três grandes temas sobre os quais se deve refletir. Um deles é considerar a posição central dos docentes no processo educacional, para que não ocorra o que houve na reforma das décadas dos 80 e dos 90, quando, embora não estivessem totalmente ausentes, tampouco estavam tão presentes como seria desejável. A necessidade de uma mudança planejada para melhorar a situação dos docentes, que leva em conta as condições de trabalho, a formação inicial e contínua e a gestão institucional da docência, é outro grande assunto a levar em conta. E, por último, assumir, digamos, quase que em nível doutrinário, que qualquer reforma que se tente deve ter um caráter integral, congregando em seu processo todos os atores e todos os fatores que, se estão presentes, operam a favor e, se faltam, constituem obstáculos.

Creio, sem excesso de otimismo, que a situação hoje não poderia ser melhor para enfrentar esse desafio. O caminho aberto pelas reformas serve de guia para identificar metas, erros, possibilidades. E algo mais: pôs na consciência das nossas sociedades a necessidade de mudança. O que não é pouca coisa, se levamos em conta a singular história de imobilismo que temos a esse respeito. **e**



Uma panorâmica da carreira docente na América Latina

Sistemas de reconhecimento e promoção do desempenho profissional

Javier Murillo¹

Espanhol. Professor-associado do Departamento de Didática e Teoria da Educação, Universidade Autônoma de Madrid, Espanha.

A preocupação com aumentar a qualidade do ensino e manter alta a motivação dos docentes ao longo de toda sua vida profissional fez com que, em todos os países da América Latina, se estabelecesse um sistema de promoções dentro da carreira docente ou no magistério. Dessa forma, na legislação da totalidade dos sistemas educacionais latino-americanos regula-se algum mecanismo para reconhecer de forma objetiva e pública o bom desempenho dos docentes, mediante a melhoria de sua situação econômica e profissional.

¹ Em colaboração com Verónica González e Héctor Rizo.



© UNESCO/Michel Rogiet

Além disso, é possível afirmar que esta questão está na agenda política de muitos dos países da região, situando-se entre as prioridades dos governos nacionais e estando sujeita a uma análise e aperfeiçoamento constantes de sua parte. Também constitui um elemento permanente de encontro e desencontro com os sindicatos de professores em todos os países. Assim, por exemplo, no México o Programa Nacional de Carreira no Magistério é compartilhado em sua coordenação e responsabilidade pela Secretaria de Educação Pública e pelo Sindicato nacional de Trabalhadores em (snfte).

Neste breve artigo, apresenta-se uma primeira mostra dos resultados do estudo sobre *Carreira e avaliação docente na América e na Europa*, atualmente em desenvolvimento no Escritório Regional da unesco para a América Latina e o Caribe. Concretamente, aqui se oferece a panorâmica global do sistema de reconhecimentos e promoções dos professores não universitários latino-americanos, como parte de sua carreira docente. Com isso, excluíram-se outros aspectos da carreira docente que aparecem no estudo original, tais como o acesso à função docente, o desenvolvimento profissional, o esquema salarial ou a aposentadoria. Para realizar o estudo, utilizou-se a mais recente informação disponível de caráter oficial da totalidade dos países da América Latina, basicamente a recolhida na normativa e a oferecida pelos respectivos ministérios da Educação.

A regulamentação do plano de carreira docente depende do ministério da Educação de cada país, exceto em três deles: Argentina, onde é competência de cada província e do município de Buenos Aires definir um Estatuto Docente que inclua um plano de carreira; Brasil, onde a regulamentação compete aos municípios, aos Estados e ao Distrito Federal; e México, que supõe uma responsabilidade compartilhada entre a secretaria de Educação Pública da Federação e as secretarias de Educação dos Estados.

Em todos os países latino-americanos pode-se distinguir dois tipos de reconhecimentos para docentes: por um lado, estaria o que se denomina *promoção horizontal*, pela qual os docentes vêem melhorar suas condições econômicas, trabalhistas e profissionais, sem mudar de forma significativa suas funções como docentes de classe; e, por outro, a *promoção vertical*, através da qual os professores e professoras podem exercer tarefas diferentes da docência direta, tais como cargos de diretoria ou de supervisão.

Em cada país, o número de categorias ou graus é diferente, assim como, de um país a outro, difere a forma de promover

PROMOÇÃO horizontal

Todos os países da região, exceto quatro deles, estabeleceram um plano de **carreira docente**, com uma série de graus ou categorias profissionais para reconhecer o trabalho de seus professores. Este plano pode servir tanto para determinar os complementos salariais como outros benefícios trabalhistas (por exemplo, prioridade na mudança de escola), profissionais (preferência em licenças por estudos ou escolha de horários) ou maiores possibilidades para promoções a outros cargos.

Em cada país, o número de categorias ou graus é diferente, assim como difere, de um para outro, a forma de promover. Assim, por exemplo, na Colômbia o plano é formado por três graus, os quais se estabelecem com base na formação acadêmica, e cada grau é composto por quatro níveis salariais, que de forma ascendente se denominam A, B, C e D. Os que passam pelo período de experiência são situados no nível salarial A do grau correspondente (segundo o título acadêmico do professor).

É necessário, além de cumprir com uma determinada permanência no nível anterior, passar por uma avaliação

No Equador, por sua vez, estabeleceu-se um plano de carreira de dez categorias, através do qual são classificados os docentes em ordem segundo seu título, tempo de serviço e melhorias docentes ou administrativas. Este plano de carreira permite determinar as funções, promoções e remunerações.

No México, o sistema de carreiras chama-se Programa Nacional de Carreira do Magistério. Tem cinco níveis de estímulos: A, B, C, D e, todos os participantes iniciando no nível A. Para subir ao nível seguinte é necessário, além de cumprir uma determinada permanência no nível anterior, passar por uma avaliação na qual se consideram elementos como a antigüidade, o grau acadêmico, a preparação profissional, os cursos de atualização e superação profissional freqüentados, o desempenho profissional, o aproveitamento escolar, o desempenho escolar e o apoio educacional.

Na Venezuela, os graus atingidos expressam-se numa escala acadêmica de seis categorias: Docente I, Docente II, Docente III, Docente IV, Docente V e Docente VI. Para ascender nas hierarquias e categorias, leva-se em

conta: anos de serviço; títulos, certificações e constância de estudos realizados; pontuação mínima, estabelecida de acordo com a tabela de valoração de méritos; dissertação descritiva ou trabalho de promoção; assim como outros méritos que credenciem legalmente o candidato, vinculados com atuação, desenvolvimento e eficiência profissionais.

Outros países, por sua vez, optaram por dar **aumentos salariais** aos docentes em função de uma série de critérios, mas sem os classificar em graus ou categorias. Esses são os casos de Brasil, Chile, Cuba e Honduras.

Assim, no Chile, o salário de um docente de educação básica é composto pela Remuneração Básica Mínima Nacional (RBMN), que é o produto resultante da multiplicação do valor mínimo da hora cronológica fixada em lei pelo número de horas para as quais foi contratado cada professor. A isso somam-se as horas extras e alguns complementos pagos de forma esporádica. Além do RBMN, outorgam-se outras dotações especiais para configurar a carreira profissional:

1. DOTAÇÃO DE EXPERIÊNCIA – bienal. 6,76% da RBMN pelos dois primeiros anos e 6,66% por cada dois anos adicionais, com um teto de 100% da rbmn e 30 anos de serviço.
2. DOTAÇÃO POR APERFEIÇOAMENTO – cursos e programas de pós-graduação em instituições reconhecidas. Até 40% da RBMN.
3. DOTAÇÃO POR DESEMPENHO EM CONDIÇÕES DIFÍCEIS – localização geográfica, marginalidade, extrema pobreza. Até 40% da RBMN.
4. DOTAÇÃO POR RESPONSABILIDADE DE DIREÇÃO OU RESPONSABILIDADE TÉCNICO-PEDAGÓGICA. Até 20% da RBMN para funções de diretoria e 10% para funções técnico-pedagógicas.

Em Honduras, o salário dos professores é composto pelo salário-base, que se obtém ao multiplicar 156 horas pelo valor da hora-aula (que se obtém multiplicando o valor médio do salário mínimo por um fator de referência, que no momento é de 0,71132), pelo benefício por qualificação acadêmica e pelos benefícios colaterais, que são:

- a) POSTO DE TRABALHO:** dependendo do nível educacional em que trabalhe.
- b) ANTIGÜIDADE:** gera um aumento salarial de 15% por cada faixa de anos de antigüidade, partindo de 15% para cinco anos e chegando a até 120% para 30 anos de serviço. Define-se como ano de serviço o tempo que o docente trabalho na docência e será de dez meses-calendário para os docentes de nível primário e de mil horas-classe anuais para os docentes de nível médio.
- c) GRAU ACADÊMICO:** consideram-se unicamente os estudos adicionais ao título que habilita a ingressar no sistema.
- d) MÉRITOS PROFISSIONAIS:** realiza-se mediante acumulação de pontos obtidos pelo docente.
- e) ZONA DE TRABALHO.**

Os **critérios** relacionados com a promoção de categoria ou com o aumento salarial são muito variados; os mais importantes são os seguintes:

- 1. Antigüidade.** Em toda a América Latina, a remuneração dos docentes aumenta em função de sua antigüidade no desempenho profissional, sendo este critério o principal na hora de aumentar o salário dos docentes. Esta promoção varia de um país a outro, tanto em quantidade como em freqüência. Em alguns, ocorre com mais intensidade no princípio da carreira, enquanto em outros mantém-se de forma constante ao longo da mesma.
- 2. Formação adicional.** Outro critério comum é o reconhecimento da formação adicional realizada pelo docente. Esta pode ocorrer tanto através da obtenção de títulos adicionais (por exemplo, Honduras, México, Panamá, Paraguai ou Venezuela) como através da participação em cursos de formação contínua (por exemplo, Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, México, Nicarágua, Paraguai, Porto Rico e Venezuela).
- 3. Avaliação do desempenho docente.** Para passar de uma categoria a outra, em países como Bolívia, Colômbia, Guatemala, México, Peru e Porto Rico, é imprescindível submeter-se a um processo de avaliação; no Uruguai e na Venezuela, a avaliação é um critério a levar em conta para a promoção na carreira; e, no Chile, na Costa Rica ou em Cuba, este processo de avaliação é levada em conta para o aumento salarial.
- 4. Condições especiais.** Em alguns países, levam-se em conta outros fatos, como a realização de horas extras (Brasil, Chile e El Salvador), o desempenho de trabalhos adicionais, trabalhar em determinada zona geográfica (Bolívia, Brasil, Chile, Equador, El Salvador, Honduras, México, Nicarágua, Panamá e Peru), atender alunos com necessidades educacionais especiais (Panamá), trabalhar em zonas de extrema pobreza (Chile).
- 5. Outros elementos.** Na Costa Rica, leva-se em consideração as publicações feitas pelo candidato e, no Equador, toma-se em conta quem, nas diferentes províncias, produziu a melhor obra pedagógica, científica ou técnica em benefício da educação. No Paraguai e no Uruguai, valorizam-se as pesquisas realizadas. Na Nicarágua, os docentes que conseguem obter o máximo de retenção e aprovação em seus alunos – principalmente nas zonas rurais – recebem um bônus adicional. E, na Bolívia, o docente recebe um aumento salarial se cumpre os 200 dias de aulas.

Com a promoção, além da mudança de função, também se aumenta o salário do professor



© UNESCO/Dominique Roger

Na Argentina, no Equador e em Honduras, o professor pode sofrer **reduções no salário** por diferentes causas. No Equador, por exemplo, o salário do docente pode ser afetado negativamente por multa (atrasos na jornada de trabalho, faltas sem justificativa, negligência no cumprimento de suas funções, comparecimento em estado de embriaguez) ou o docente pode ser suspenso do cargo por falta grave. E, em Honduras, os professores que cometem faltas graves podem ser multados entre 5% e 10% de seu salário mensal ou suspensos de oito horas a 30 dias sem salário. Se cometem faltas muito graves, podem ser suspensos sem salário de 31 dias a até um ano, rebaixados de posto ou destituídos.

PROMOÇÃO vertical

O outro sistema de promoção docente consiste em subir de posição ao assumir tarefas de maior responsabilidade, tais como ser diretor ou supervisor, mas também como professor-chefe de seção, professor-secretário, sub-diretor etc., dependendo de cada país. Com a promoção, além da mudança de função, também se aumenta o salário do professor.

Este sistema está claramente regulamentado e é entendido como parte da carreira docente, em todos os países da América Latina. Para o sistema de promoção, criam-se postos em função de baixas ou das novas necessidades.

Há basicamente três formas de acesso a esses postos. A mais generalizada é mediante concurso público, no qual o candidato apresenta seus méritos, que são escalonados mediante um critério previamente especificado (Colômbia, Chile, El Salvador, México, Nicarágua, Peru, Porto Rico e Venezuela). Um segundo sistema é o exame, que consiste em provas classificatórias para o acesso (Bolívia, Guatemala e República Dominicana). Por último, Argentina, Equador e

Paraguai optaram por um procedimento misto, que combina o concurso e o exame. O Uruguai tem os três procedimentos de forma simultânea. No Brasil, o acesso pode ser mediante um concurso, por indicação do prefeito ou do governador, baseada na habilitação pessoal para o exercício da função, ou por uma mescla dos dois procedimentos.

Os critérios utilizados também variam muito em função de cada país; assim, destacam-se os títulos acadêmicos, a formação adicional, a avaliação do desempenho docente ou a posse de determinadas categorias ou graus no plano de carreira.

Por exemplo, no México as promoções são reguladas por um concurso entre vários candidatos; este processo se baseia numa qualificação de méritos e não em avaliações. Os fatores considerados para o plano de carreira são: i) conhecimentos (45%), ii) aptidão (25%), iii) antigüidade (20%), e iv) disciplina e pontualidade (10%).

UM OLHAR mais além

A revisão dos sistemas de reconhecimento e promoção dentro da carreira docente nos sistemas educacionais da América Latina confirma a idéia com que se abriu este breve artigo, com relação à importância que, em todos os países, se dá a esta questão. Dessa forma, é sugestiva a identificação que se costuma fazer, em muitos países, entre o sistema de reconhecimento e promoção e a carreira docente. Isso passa a idéia de que a única coisa relevante na vida profissional dos docentes é sua promoção na carreira ou seu aumento salarial, convertendo o desenvolvimento profissional num mero instrumento para essa promoção. Dessa forma, corre-se o risco de que o objetivo e os meios para alcançá-lo estejam de papéis trocados, com as implicações aí contidas.

Em todos os países, estabeleceu-se um sistema duplo de promoção, horizontal e vertical, como forma de oferecer estímulos externos ao docente. E, na grande maioria dos países da região, o sistema de promoção horizontal é regulado mediante um plano de carreira que classifica os docentes em categorias ou graus. Esta situação é muito rara em outros países do mundo. Assim, por exemplo, nenhum país europeu tem essas condições. Com isso, o debate entre igualar *versus* hierarquizar está presente, com uma clara predominância do primeiro na Europa e do segundo na América Latina.

Nesse debate, torna-se paradoxal que o critério mais importante para ser promovido não seja o esforço pessoal dos professores, mas a simples antigüidade no cargo. Com isso, a ascensão de grau converte-se num elemento automático, sem nenhuma consideração pelo trabalho desempenhado. É verdade que em cerca de metade dos países vem-se estabelecendo progressivamente um sistema de avaliação dos docentes, como contraponto à antigüidade; no entanto, este método está sujeito a sérias críticas pela falta de procedimentos e critérios objetivos e, em muitos casos, se está convertendo de novo num fim e não num meio.

As inconsistências e contradições encontradas nas diferentes normas reguladoras geram a sensação de que, com muita freqüência, a estruturação da carreira docente não foi produto de um sério debate integrado no conjunto das reformas do sistema educacional e com uma visão de longo prazo, mas sim fruto das tensões e demandas conjunturais. Com isso, sua implementação não está contribuindo para aumentar a qualidade da educação, mas sim para gerar conflitos e desencantos no professorado. Por tudo isso, pode-se afirmar que ainda não se chegou a um sistema de carreira docente livre de críticas e aceito unanimemente por toda a comunidade educacional. Os sistemas educacionais latino-americanos enfrentam, nestes momentos, o grande desafio de aumentar sua qualidade e igualdade, e um dos elementos-chave é manter altas as ilusões e expectativas com que os docentes chegaram à profissão.

Mas, além disso, o sistema educacional deve animá-los a melhorar dia a dia através da formação contínua, da participação em experiências de inovação ou pesquisa, e que essa melhora repercuta no desenvolvimento de seus alunos. A pergunta-chave é como conseguir isso. *e*

O CAMINHO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Formação inicial
e aperfeiçoamento
em serviço

Araceli de Tezanos

Uruguia. Co-pesquisadora do Instituto de Pedagogia
da Faculdade de Educação, Universidade de Antioquia, Colombia.



O CONTEXTO da argumentação

De vez em quando, aparecem propostas e idéias que procuram gerar processos de mudança, tanto no sistema educacional como também na atividade docente em classe. Atualmente, as razões para isso se inscrevem no quadro da necessidade e do interesse de promover processos de melhoria na qualidade da educação, articulados com as demandas e os desafios impostos pelo desenvolvimento sócio-econômico e os caminhos para a modernização e a globalização com os quais se comprometeram os países da América Latina.

Não obstante, a preocupação com a qualidade aparece, em muitas ocasiões, restrita à necessidade de avaliação, de determinar provas de entrada ou de iniciação para os diferentes níveis do sistema, à mudança curricular para a escola primária e/ou secundária, deixando de fora, ou em alguns casos limitando, a preocupação com a capacitação (aperfeiçoamento) de um dos atores fundamentais do sistema educacional: os educadores. No entanto, é amplamente reconhecido que são eles o eixo e o motor dos processos de transformação que possam ocorrer para a melhoria da qualidade da educação. Posto que é em suas mãos, em seu ofício, em seu profissionalismo que se encontram muitas das respostas às demandas pela qualidade da educação, que atravessam necessariamente o problema do ensino. Interpelar o ensino, seus modos de constituição e de operação, é algo estreitamente vinculado à formação inicial dos educadores, já que o ensino a delimita e determina o ofício docente ¹.

¹ Questionar os processos de formação é uma tarefa que vem sendo realizada há mais de vinte anos e da qual tenho participado ativamente. No entanto, esse parece ser o âmbito mais lampedusiano do sistema, já que vamos mudando tudo para deixar tudo como está. Tal preocupação me levou a refletir sobre a necessidade de abrir uma discussão aprofundada sobre a razão pela qual as instituições de formação docente se tornaram uma das expressões mais relevantes da crise dos sistemas educativos e se mantêm como espaço de disputas políticas nem sempre explícitas.

Nesse mesmo contexto, qualquer que seja o argumento ou postura sobre os processos de aperfeiçoamento aos quais os docentes deveriam ter direito a acesso e obrigação de realizar, é necessário compreendê-los e lhes dar significado num quadro que transcende o espaço de sua organização e implementação. Posto que o aperfeiçoamento só pode ter sentido:

- 1) quando se revisa a historicidade do significado do ofício de ensinar e, de maneira particular e concreta, o modo em que se assumiu na prática;
- 2) quando se assumem os processos contemporâneos de complexificação do saber e da tecnologia;
- 3) quando se indaga sobre o vínculo entre instituição, saber e produção de conhecimento, articulado com a compreensão do ensino como profissão.

Em conseqüência, este artigo se estrutura sobre os seguintes argumentos:

- ➔ As imprescindíveis notas históricas sobre a formação de professores.
- ➔ A relação entre ofício de ensinar e saber pedagógico.
- ➔ Alguns antecedentes sobre o significado do aperfeiçoamento.
- ➔ As demandas contemporâneas.
- ➔ Conclusões e interrogações.

AS IMPRESCINDÍVEIS notas históricas

O processo de institucionalização dos países da região trouxe embutido o problema da constituição do sistema educacional. Os esforços realizados tiveram um caminho difícil, pleno de conflitos, em razão dos vaivens das posturas ideológicas que dominaram os momentos-chave na formação das repúblicas.

Nos primeiros anos de vida independente fundaram-se imediatamente escolas de professores primários. No entanto, essas instituições tiveram em geral uma vida breve e complicada ². Só no momento da consolidação de uma idéia de Estado ligada às propostas do liberalismo inglês ilustrado do século XIX é que as fundações institucionais de escolas para a formação de professores primários vão adquirindo solidez e permanência. O período que cobre os últimos 25 anos do século XIX é rico na emergência dessas fundações, que compartilham não apenas um substrato de idéias em comum, mas também a análise sobre as condições em que está a causa das escolas primárias daquelas décadas, que, “paupérrimas, descompostas e miseráveis (...), tinham professores em consonância com essa nudez. Sua preparação quase nunca ultrapassava o ler e o escrever. Caíam nesse ofício quando a vida os havia despedido dos demais” (Labarca, 1939:113) ³. Esta marca histórica evidencia a indissolúvel relação entre a formação dos professores primários e a qualidade das escolas.

O clamor pela exigência e pela necessidade da formação do professor primário fica patente na voz de Sarmiento, quando afirma: “*ACREDITA-SE, EM GERAL, QUE BASTA, PARA SER PROFESSOR PRIMÁRIO, CONHECER ELEMENTARMENTE AS MATÉRIAS QUE FORMAM O PROGRAMA DE ESTUDOS; NÃO SE REQUER NEM PREPARAÇÃO, NEM QUALIDADES ESPECIAIS E, AINDA POR CIMA, MUITO FREQUENTEMENTE, SE CONFIA A DIREÇÃO DE UMA ESCOLA A PESSOAS SEM INSTRUÇÃO ALGUMA. NADA INDICA MAIOR TORPEZA NEM MAIOR ESQUECIMENTO DAS VERDADEIRAS EXIGÊNCIAS DO ENSINO*” (Sarmiento, citado por Varela, 1874:229).

² Para um aprofundamento a respeito do complexo caminho percorrido pelas primeiras instituições formadoras de docentes, revisar, no caso colombiano, os textos publicados pelo projeto História da Prática Pedagógica na Colômbia, coordenado por Olga Lucía Zuloaga, e, para o caso chileno, ver “Historia de la Enseñanza en Chile”, de Amanda Labarca (1939).

³ Esta visão de Labarca sobre a situação dos professores na época anterior à dos reformadores ilustrados é similar à dos professores colombianos descrita por Alberto Martínez Boom et al. em (1989) Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Um exemplo de concretização dessas idéias é a proposta da Lei de Educação Comum (1877), que surge de uma análise da situação do Uruguai em 1870. José Pedro Varela ⁴, cabeça visível e ideológica do processo de institucionalização do sistema educacional uruguaio, desenvolve seus argumentos críticos, apoiado nas idéias e conceitos essenciais do Iluminismo e do positivismo inglês ⁵, que têm sua expressão política no liberalismo. A necessidade de industrializar e organizar a nação, administrativa e economicamente, só é possível estimulando e promovendo a educação daqueles que se tornarão cidadãos ⁶. Nesse projeto, que tenta transformar a sociedade uruguaia, considera-se que o professor primário tem uma missão de importância vital: posto que, se “sabemos bem o que são os professores primários de uma aldeia, saberemos o que será a sociedade quando a geração que se educa chegar a dirigir a sociedade” (Varela, 1874:230). Esta preocupação se concretiza na articulação da Lei de 1877, quando se indica entre as funções da Comissão Nacional de Educação a de “examinar os aspirantes ao título de professores primários do Estado, com relação aos programas que deverá estabelecer previamente e que serão iguais para todos os que aspirem ao mesmo título”. Assim, dessa forma Varela pensou em tornar real e concreta sua própria idéia de que “o bom professor primário formará a boa escola” (Varela, 1874:233).

Este vínculo entre a formação de professores primários e a qualidade da escola, que se explicita no último quarto do século XIX, permanece vigente até hoje. Posto que, quando, em 1956, a UNESCO se reuniu para delinear o programa principal, que tem como finalidade geral a extensão e melhoria da educação primária na América Latina, o programa incluiu entre seus objetivos propostos “melhorar os sistemas de formação e aperfeiçoamento docente” (UNESCO, 1975:17). Por outro lado, e de acordo com essa preocupação da UNESCO, o tema adquire certo tom dramático quando, no final dos anos 50 e início dos anos 60, estando os países latino-americanos diante das idéias da CEPAL sobre o desenvolvimento econômico-social da região, “se consideram os professores primários como um obstáculo para a modernização e a expansão da educação” (Puiggrós, 1989:140). As razões dessa percepção respondem a considerações de diferentes ordens:

- a) econômicas, vinculadas aos baixos salários;
- b) administrativas, ligadas tanto a uma má distribuição geográfica como à carência de um sistema de promoção; e
- c) acadêmicas, que reconheciam uma má formação dos professores (Puiggrós, 1989) ⁷.

⁴ A análise da situação sócio-econômico-política de Varela antecede a proposta da Lei de Educação Comum, publicada em sua primeira edição em 1876. Ver Varela, J.P. (1964) *La legislación escolar*. Tomo I, Biblioteca Artigas, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Montevideo.

⁵ Deve-se considerar que, no caso da região do Prata, as idéias fundacionais foram as de Herber Spencer encontradas em ‘The Study of Sociology’ (1873) y ‘Essays on Education’ (1861), entre outras obras, e influenciadas substantivamente pela Teoria da Evolução de Charles Darwin.

⁶ Estas considerações evidenciam que, em essência, as idéias sobre o vínculo entre sistema educativo e desenvolvimento econômico e social se mantiveram durante séculos.

⁷ Esta consideração se encontra tanto na base das propostas geradas para a formação inicial de professores como na relevância que adquire o aperfeiçoamento docente nos anos sessenta, como será exposto mais adiante neste artigo.

Em geral, acredita-se que, para ser professor, basta conhecer de forma elementar as matérias do programa de estudos; não se requer nem preparação, nem qualidades especiais



Se sabemos bem o que
são os professores de
uma cidadezinha,
sabermos o que será
a sociedade quando a
geração que se educa
chegar a dirigi-la

No entanto, na maioria dos países da região, a solução para essa consideração parecia encontrar-se na aplicação do Modelo de Tecnologia Educacional da Universidade de Chicago⁸. Esse modelo, cujas características e condições foram amplamente divulgadas, instalou-se num primeiro momento através dos cursos de aperfeiçoamento docente, para logo entrar nas escolas de formação de professores, principalmente aquelas dedicadas à formação de professores para o ensino médio, ligadas às Faculdades de Educação das universidades latino-americanas⁹. Este modelo foi objeto de uma análise crítica e rigorosa em seu lugar de origem¹⁰, pois, no contexto estadunidense, o modelo da tecnologia educacional, com seus correlatos das relações insumo-produto, foi aplicado genericamente à formação de professores.

⁸ Os projetos que se desenvolveram para a aplicação das formulações da Tecnologia Educativa na América Latina tiveram apoio financeiro da Agência Internacional para o Desenvolvimento, do Departamento de Estado norte-americano. Para saber mais sobre a distribuição destes fundos, ver Pruijgrós (1989).

⁹ É necessário esclarecer que, no caso das escolas normais dedicadas à formação de professores para a escola primária ou básica, o modelo proposto pela Tecnologia Educativa foi introduzido tardiamente. Este fato, a nosso juízo, e simplesmente como uma hipótese que seria interessante levantar, tem suas origens na adoção por parte destas instituições de certos elementos substantivos da tradição pedagógica vinculada ao pensamento de Comenio, Pestalozzi y Dewey. Insistimos, porém, que este enunciado tem um caráter apenas de conjectura.

¹⁰ Em 1985, inicia-se um estudo abrangente sobre a formação de educadores nos Estados Unidos, coordenado por John Goodlad, no Centre for Educational Renewal da Universidade de Washington (Seattle). Foram selecionadas 29 instituições distribuídas em zonas urbanas, suburbanas e rurais, com distintas características e tradições. Os instrumentos utilizados foram questionários, entrevistas, observações e documentos descritivos institucionais. O estudo teve duração de cinco anos e os primeiros resultados foram publicados em 1990. Os resultados foram apresentados em Goodlad, J. 'Studying the education of educator from conceptions to findings'; Sirotnik, K. 'On the eroding foundations of teacher education'; Su, Z. 'The function of the peer group in teacher socialization'; Edmundson, Ph. 'A normative look at the curriculum in teacher education'; Soder, R. 'How faculty members feel when the reward structure changes'. Todos publicados em Phi Delta Kappan, maio de 1990.

O estudo crítico funda-se numa análise sobre a situação das escolas, que indaga sobre as formas com que a escola fomenta a desigualdade através do bloqueio ou da negação do acesso ao conhecimento (Goodlad e Keating, 1990). Nessa análise, afirma-se que a tecnocratização do ensino alcança proporções epidêmicas em 1985, quando os administradores, mais sintonizados que os professores com as preocupações da gestão e das demandas públicas por eficiência, foram seduzidos com a promessa de modelos genéricos de ensino que ofereceram remédios instrucionais rápidos... e, enquanto a retórica sobre a profissionalização dos professores alcançava alturas sem precedentes, muitas escolas estavam comprando oficinas e materiais que aparentavam oferecer modelos genéricos de ensino, aplicáveis da mesma forma a escolas de cabeleireiros ou de cosmetologia, ou às de mecânico ou de treinamento militar, às de adestramento de cães e às escolas públicas” (Goodlad, 1990:700) ¹¹.

Por outro lado, os achados da pesquisa mostram: “Primeiro, os programas da mostra fazem pouco uso dos processos de socialização entre pares, utilizados em outros campos de formação profissional [...] Segundo, a rápida expansão da educação superior, juntamente com mudanças sem precedentes na vida acadêmica, deixou os professores confusos sobre a missão da educação superior e com um papel incerto nela [...], embora os efeitos dessas mudanças na vida acadêmica transcendam as escolas e as secretarias de Educação, o declínio do ensino em favor da pesquisa na maioria das instituições de educação superior ajudou a rebaixar o status da formação de professores [...] a situação chegou a ser

tão ruim nas instituições públicas regionais, antigas escolas normais ou colégios para professores, que esconder o eixo histórico na formação de professores tornou-se virtualmente um rito institucional. O ensino nas escolas e a formação de professores parecem incapazes de se livrar de seu status de privação [...] Terceiro, há três sérias disfunções nos programas de formação de professores: entre as áreas de artes e ciências e as conduzidas pela escola ou pela secretaria de Educação; entre os componentes da chamada seqüência profissional e entre a parte que se situa na instrução de educação superior e aquela que se realiza na escola [...] Está claro, nos dados, que a preparação que se realiza nos programas que estudamos está focalizada nas aulas e quase nada nas escolas [...] Quarto, os cursos de história, filosofia e fundamentos sociais da educação sofreram séria erosão [...] Temos encontrado casos em que períodos inteiros da história da educação estadunidense, posições filosóficas complexas e contribuições de figuras seminais, como John Dewey, foram confinados a uma única aula” (Goodlad, 1990:700-701) ¹².

Estas breves notas sobre a história da formação de professores na nossa região, como também a referência à situação do modelo em seu lugar de origem ¹³, nos permitem perceber a situação atual da formação de professores. Situação que tem sua expressão mais radical na perda de sentido do ofício de ensinar.

- ¹¹ Esta citação se justifica pelas semelhanças que o leitor encontrará entre as proposições iniciais do estudo dirigido por Goodlad, ao descrever a situação escolar nos Estados Unidos, e a busca de soluções imediatas, geralmente copiadas de outros contextos ou constituídas de modelos promovidos e financiados por instituições internacionais para os problemas historicamente endêmicos de nossos sistemas educacionais. Por outro lado, e isto em referência à citação que se segue, pelas semelhanças entre as descobertas da investigação da equipe chefiada por Goodlad e da situação tanto das Faculdades de Educação como da formação de professores no Chile. Isto não surpreende, já que o modelo aplicado nos dois países é essencialmente o mesmo, apesar dos esforços de mudança na estrutura dos programas de formação docente que se têm feito nos últimos anos.
- ¹² Apesar do tempo transcorrido desde a publicação destes resultados, alguns aspectos ainda se mantêm nos processos de formação docente da maioria das instituições latino-americanas, no que se refere ao fato de que o apredizado se dá mais nas aulas teóricas do que na prática escolar. Ou seja, que a prática do ensino, que é um dos elementos fundamentais da formação do professor, continua restrita. Por exemplo, no programa de formação de professores primários que se desenvolveu na atual Universidade dos Lagos, entre os anos 1990 e 1996, esta prática de ensino, realizada nas escolas rurais e urbanas da região, tinha uma carga acadêmica de 15 horas, sendo reduzida consideravelmente na reforma do programa de Formação inicial promovida pelo Ministério da Educação. As razões da mudança nunca foram claras. Por isso, considero que este programa tem pendente a tarefa de gerar um processo de avaliação externa de resultados. Para ampliar os argumentos sobre o valor da prática de ensino na formação de professores ver De Tezanos, A. *La transformación de la escuela de maestros: un camino intrincado y complejo*, Editorial del Magisterio, Bogotá (no prelo).
- ¹³ Mencionamos o modelo no lugar de origem, já que a formação na América Latina está enraizada no modelo norte-americano desenvolvido por Horace Man, no século XIX, que foi introduzido, ao menos na região do Prata, por Domingo F. Sarmiento. É importante ter em mente a distinção entre a estrutura concreta que se dá à formação e o discurso ideológico que a acompanha e que se relaciona com o modelo francês.

OFÍCIO DE ENSINAR e saber pedagógico

Apresentar argumentos sobre a qualidade dos professores leva a refletir sobre a situação de sua profissionalização e, mais substantivamente, sobre os determinantes que enquadram e dão sentido à sua formação inicial.

A reflexão sobre esses determinantes parte da premissa da condição de ofício da profissão docente. Isto é, da aprendizagem e da prática da arte de ensinar, fundamento e início da produção de um saber que significa e historia a profissão: o saber pedagógico.

O saber e o ofício dos professores

A idéia do saber encontra sua origem mais remota nos enunciados aristotélicos que iniciam as argumentações sobre a metafísica. Ali se estabelecem algumas diferenciações que são relevantes para uma maior clareza e compreensão do significado que adquire o saber e, fundamentalmente, da conexão possível com a idéia de arte, de artesanato, vinculada genericamente com a origem das profissões. Aristóteles elabora uma distinção fundamental, estabelecendo uma relação entre experiência e *teknê*¹⁴.

Aristóteles afirma que, “embora a experiência pareça assemelhar-se à *teknê*, ambas diferem, no entanto, em muitos aspectos: em primeiro lugar, porque a *teknê* surge da experiência, sendo esta mediadora daquela. Em segundo lugar, porque a experiência nasce de muitas lembranças acumuladas, enquanto a *teknê* nasce quando, a partir de um conjunto de noções empíricas, consegue-se formular um juízo unitário e universal” (Met, 980b:27-28). Esta última distinção é ainda mais esclarecida quando Aristóteles sustenta que, “com relação à ação, a experiência é freqüentemente mais eficaz que a *teknê*, devido ao contato assíduo e direto do empírico com os casos particulares”.

Contudo, a *teknê* é superior, porque seu conhecimento não só o é do fato, ou seja, “de que” algo seja assim como é, mas também o é “da causa do porquê” (Met, 981a:12 y 981a:24). E uma última diferença subjacente à *teknê* indica que “outro sinal da diferença entre ambas, o da superioridade da *teknê* com respeito à experiência, é a possibilidade que tem aquela de ser ensinada, justamente pela possibilidade de poder remontar à causa” (Met, 981b:7)¹⁵.

A compreensão da *teknê* aristotélica como uma arte advém da condição artesanal da profissão, enquanto que as aprendizagens para seu exercício estão enraizadas nas causas do fazer, que lhe dão um caráter universal

¹⁴ Em geral, o termo ‘*technê*’ é traduzido para o espanhol como ‘*técnica*’ [N.T.: assim como para o português], o que gera uma infinidade de confusões quanto a seu significado. É interessante observar o fato de que no Dicionário de Filosofia de José Ferrater Mora ‘*technê*’ é traduzido ao espanhol como ‘*arte*’. Tradução muito mais feliz e pertinente em relação às idéias enunciadas por Aristóteles. Por esta razão, neste texto, ‘*technê*’ significa e é entendido como ‘*arte*’.

¹⁵ A citação é muito importante para os argumentos que se mostram em seguida. Fundamentalmente, esclarece as confusões geradas pela má tradução, já mencionado, o que levou a conotar os processos de formação profissional a partir da tecnificação, perdendo-se a tradição histórica substantiva da profissão como uma realização da formação artesanal e gremial.

Aristóteles elabora uma distinção fundamental, estabelecendo uma relação entre experiência e tecnê

A argumentação aristotélica sobre a *teknê* está na base da delimitação e do significado da idéia de ofício, de arte (no sentido de artesanato), daquilo que vincula várias profissões atuais com as corporações medievais originais. A recuperação desse significado de *teknê* é relevante para a discussão contemporânea sobre a profissionalização dos professores. A partir daqui é possível transladar o eixo da tecnificação à produção de saber pedagógico, processo que marca a existência do ofício, da profissão docente.

A ausência de produção de saber pedagógico põe em xeque a existência e a legitimação do ofício de ensinar. Por outro lado, a compreensão da *teknê* aristotélica como uma arte advém da condição artesanal da profissão, enquanto que as aprendizagens para seu exercício estão enraizadas nas causas do fazer, que lhe dão um caráter universal¹⁶. Mais ainda, recuperar a condição de artesanal da profissão de professor advém de um ofício exercido na criatividade, posto que, como é bem reconhecido, cada objeto produzido por um artesão será ao mesmo tempo semelhante e diferente de outro que surja das mãos desse mesmo artesão. Em consequência, a idéia do artesanato rejeita a repetição mecânica de conhecimento e atividades na prática do ensino.

Uma atualização na contemporaneidade da idéia de *teknê* aristotélica encontra-se nos enunciados de Foucault sobre o saber¹⁷. A posta em ação da idéia surge a partir da recuperação da idéia de prática como o ponto de partida dos processos construtivos do saber. Uma prática que é dita e a partir da qual é possível falar do ofício de ensinar¹⁸. Essa relação prática/saber gera um processo contínuo e dinâmico, que aprofunda e amplia o desenvolvimento da profissão, gerando processos de conceitualização intermediados pela escritura. É nessa escritura que o saber pedagógico adquire seu sentido e significado e se constitui no fundamento do ofício de ensinar. No entanto, a ausência de clareza sobre o conceito de saber, e a repetição do enunciado relação teoria/prática como fundamento da formação profissional dos educadores, levou a confusões e discussões improdutivas que criam ambigüidades no momento da tomada de decisões sobre o espaço e as relações possíveis entre as aprendizagens pedagógicas e de conteúdo dos profissionais do ensino.

Nesse âmbito da formação dos professores, a discussão, que já tem vários anos, é proposta a partir de algumas formulações inscritas num trabalho seminal de Shulman (1987), onde ele estabelece uma distinção entre o conhecimento referente ao pedagógico genericamente falando (pedagogical general knowledge) e a relação entre o pedagógico e o conteúdo¹⁹ (pedagogical content knowledge). Shulman enfatiza como própria dos docentes a relação entre o pedagógico e o conteúdo, já que é aqui que se concretiza o ensino. Sem dúvida, o professor necessita dos conhecimentos que falam do saber pedagógico em geral, mas é o âmbito do particular, específico do ensino da disciplina, que compete ao trabalho docente. Ou seja, uma vez aceitas as formulações de Shulman, é o âmbito específico da relação entre o pedagógico e o conteúdo que delimita a fronteira e o horizonte de algo que o professor tem de por no tempo presente²⁰.

¹⁶ Atualmente, o exemplo mais forte destas idéias é o da carreira médica, já que não se discute a condição de universalidade dos saberes que produzem os profissionais da medicina.

¹⁷ Esta noção foucaultiana de saber sustenta o conceito de saber pedagógico que constitui um dos eixos centrais da *História da prática pedagógica na Colômbia*, um trabalho de investigação sobre os modos e as regulações do ensino historicamente constituídos, dirigido por Olga Lucía Zuloaga, da Faculdade de Educação, Universidade da Antioquia, Medellín (Colômbia).

¹⁸ Esta noção de saber emerge na discussão contemporânea como um conceito chave para revelar aquilo que está fora do *modus operandi do científico*, sem que isto implique numa condição de inferioridade ou superioridade em relação àquele, mas estabelece distinções esclarecedoras nas argumentações, fundamentalmente naquelas vinculadas à constituição da categoria profissional docente.

¹⁹ Quando se menciona o disciplinário, não se refere aos conteúdos das matérias e sim a "uma atividade humana que se baseia numa tradição cognitiva e de investigação" (Strike, 1990:116).

²⁰ Apesar de parecer acertada, a proposição de Shulman sobre a combinação do pedagógico e do disciplinário, como essencial na formação de um professor, surge diante dele uma interrogação com relação às mediações entre os dois elementos presentes no ensino concreto.

Questionar a relação entre o pedagógico e o conteúdo não é um mero tema especulativo no âmbito do ensino, posto que nele está uma prática social teleologicamente definida. Esta prática social é constituída a partir de conteúdos substantivos da tradição, que marcam e garantem certas condições formais que podem ser codificadas²¹. O futuro professor deve poder saber e manejar o como se inicia uma aula, qual é necessariamente seu nó central e como deve ser finalizada. O futuro professor deve saber da necessária graduação dos saberes, de acordo com as condições de seus alunos, assim como da demanda pela simplicidade, que não é um sinônimo de trivialidade. Todo futuro professor deve saber que a estrutura da aula está intrinsecamente relacionada com sua finalidade e seus conteúdos. Em conseqüência, existem codificações²² da aula, diferenciadas segundo o momento da introdução de um novo tema, da revisão, dos exercícios²³.

Colocar a aula no centro da formação inicial docente enquadra-se numa tradição, aquela que sustenta que é ali, na lição, que está o professor (Lombardo-Radice, 1919). Portanto, é o professor, como afirma Shulman (1987), quem articula a relação entre o pedagógico e o conteúdo. Ali, na aula que é o espaço privilegiado da expressão e da constituição do saber pedagógico. Ou seja, através desse saber produzido pelo professor, este se transforma em membro de uma corporação específica: a dos que sabem ensinar. Portanto, este é, ou deveria ser, o eixo fundamental da formação de um professor. E é a partir do horizonte do saber pedagógico que se devem encontrar as respostas aos conteúdos e estruturas dessa formação. Assim, é o saber pedagógico que dá identidade à profissão docente, que

diferencia os professores, que os transforma em intelectuais autônomos, capazes de gerar suas próprias buscas, de entregar autoridade ao outro e de legitimar e validar os elementos das conceituações produzidas nas formações de conteúdo que ampliam e permitem a transformação de sua prática. Prática que é o ponto de partida, o material fundamental de uma reflexão crítica, que na escritura torna-se saber. É esse saber que faz do ensino um ofício e que, historicamente, foi transmitido nas instituições formadoras.

No entanto, é preciso esclarecer qual foi o instante da história da corporação dos docentes em que o ensino se diluiu e em que a relação entre produção de saber pedagógico e identidade profissional deixou de ser considerada fundamental, abrindo caminho à ocupação desses espaços por instrumentos particulares de conteúdo, como a psicologia ou a sociologia, só para nomear alguns que, embora relevantes, não têm a força explicativa necessária para definir cabalmente a complexidade do ensino.

²¹ Estas codificações são um dos elementos constitutivos da formação de docentes e devem ser aprendidas durante os processos de introdução nas instituições de formação inicial.

²² Mesmo sendo uma afirmação audaciosa, sustento que as formas de estruturar uma aula têm caráter invariável, pois se apoiam sobre uma tradição surgida em 1632 com a publicação da *Didactica Magna* de Comenio e que, em essência, não sofreu modificações.

²³ Deve-se ter claro que o que foi dito até o momento a respeito da codificação se refere ao constitutivo formal da aula e não a seus conteúdos. Por outro lado, a codificação não tem significado equivalente ao de planejamento.



Questionar a relação entre o pedagógico e o disciplinar não é um mero tema especulativo no âmbito do ensino, posto que nela está implícita uma prática social teleologicamente definida

Por isso, a proposta que se faz neste artigo inscreve-se na territorialidade intelectual das escolas de formação, porque é nelas que os aprendizes aprendem tanto o significado como o sentido do ensinar. Significado que apela às formas, às práticas, ao descritivo da profissão. Sentido que convida à reflexão, à indagação sobre as relações que constituem, explicam, ou seja, ao interpretativo que sustenta a produção de saber pedagógico. E é só nesse espaço da produção de saber pedagógico que as contribuições de diferentes instrumentos de conteúdo adquirem relevância. Posto que é ali, na relação entre prática e reflexão, eixo articulador do saber, que os conceitos pertinentes das disciplinas são re-significados. E é nesta instância, neste momento, que começamos a recuperar a identidade, o significado e o sentido do ofício de ensinar, ou seja, do processo de profissionalização reclamado pelos que formulam políticas educacionais.

APERFEIÇOAMENTO DOCENTE e profissionalização do ofício de ensinar

É a partir da idéia da profissionalização docente, formulada acima, que se expõem em seguida algumas idéias sobre o aperfeiçoamento dos professores e suas condições.

Alguns antecedentes sobre o significado do conceito

A idéia da necessidade de aperfeiçoamento para os docentes emerge na América Latina nos anos 60. A concretização dessa necessidade expressa-se no surgimento dos centros dedicados a esta atividade, que se fundam na maioria dos países da região, assim como na transformação das estruturas do Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisa Pedagógica no Chile e do Instituto Colombiano de Pedagogia na Colômbia, e a instauração como ente articulador do Instituto Superior de Magistério no Uruguai, que concentrou os cursos que tradicionalmente se realizavam nas escolas normais para ter acesso à carreira docente, com relação ao ingresso nas escolas de prática (escolas de aplicação no contexto chileno), nos cargos de direção e de inspeção (supervisão).

O instituto também se encarregou das especializações já vigentes, entendidas como cursos de pós-graduação para os docentes das escolas primárias, como as de professoras de jardim de infância, de educação especial para crianças com retardamento mental, psicóticos e surdos. É preciso esclarecer que, no caso colombiano, o Instituto Colombiano de Pedagogia, que tinha exatamente as mesmas funções do Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisa Pedagógica do Chile, foi reestruturado em 1976²⁴. A reforma do instituto levou à sua divisão. As tarefas de pesquisa foram repassadas para a Universidade Pedagógica Nacional, situação que deu origem à criação de seu Centro de Pesquisas (CIUP). As tarefas de planejamento curricular, elaboração de apoios educacionais e de aperfeiçoamento foram transferidas para a Direção Geral de Capacitação, Aperfeiçoamento Docente, Currículo e Meios Educacionais. O trabalho de aperfeiçoamento e capacitação foi destinado aos Centros Experimentais Pilotos (CEP).

Estes exemplos expressam claramente as duas vertentes que têm sustentado a concepção de aperfeiçoamento: uma ligada à capacitação em serviço (caso chileno e colombiano), que está vinculada essencialmente à chamada “atualização de conhecimentos”, e outra ligada ao desenvolvimento de uma carreira docente e à especialização (caso uruguaio). Esses enfoques sobre o aperfeiçoamento também estão articulados com visões sobre a profissão docente que surgem de dois tempos diferentes dentro de uma mesma história e tradição.

Esclarecimentos históricos pertinentes

O aperfeiçoamento entendido como “atualização de conhecimentos” surge como necessidade na IX Reunião da UNESCO (1956). O programa principal que se delinea, como se afirmou anteriormente, tem como finalidade geral a extensão e a melhoria da educação primária na América Latina. Entre os objetivos que se propõe o programa, indica-se “melhorar os sistemas de formação e aperfeiçoamento docente” (UNESCO, 1975:17)²⁵. Esta meta se concretiza na organização das instituições já mencionadas, que assumem a promoção e execução das reformas educacionais que se formulam na década de 60. Através desse processo de atualização de conhecimentos, são introduzidos os princípios e práticas da tecnologia educacional²⁶. Nesse caso, não apenas se executam programas de aperfeiçoamento, mas também os considerados de capacitação para os professores que não tinham obtido um título de professor, mas que haviam exercido a docência durante um certo número de anos. Estas duas tarefas, a capacitação e o aperfeiçoamento, foram os trabalhos primordiais, em relação aos docentes, tanto do CPEIP do Chile como do ICOLPE da Colômbia.

²⁴ As mudanças no Instituto Colombiano de Pedagogia são decorrentes do Decreto 088 de 1976. Ministério da Educação Nacional. Colômbia.

²⁵ A UNESCO estimula, desta forma, um processo de modernização da educação, que se articula substantivamente na promoção de escritórios de planejamento educativo nos Ministérios de Educação na América Latina.

²⁶ Uma evidência da aplicação da proposta de tecnologia educativa no Chile são os programas publicados na revista *Educación*, em 1966. A evidência surge na estrutura em que se apresenta o programa: “procedimentos, conteúdos, sugestões de atividades”. Nesse texto também se manifesta o estímulo ao planejamento quando se argumenta: “O professor do curso deve realizar um planejamento de suas aulas para definir os objetivos e procedimentos a serem seguidos em função da unidade programática específica a ser cumprida.” (destaque nosso).

No caso do Uruguai, o modelo tem origem no século passado, com a instituição educacional que se inicia em 1877. José Pedro Varela, ideólogo da mudança, recebe uma forte influência do pensamento filosófico e político-educacional estadunidense. Em sua proposta de estrutura para a legislação educacional indica-se, entre as funções que deve ter a Comissão Nacional de Educação, a de “examinar os aspirantes ao título de professores do Estado, em relação aos programas que deverá estabelecer previamente, e que serão iguais para todos os que aspirem ao mesmo título”.

Isto implica instaurar um sistema de credenciamento, o qual é complementado na mesma legislação com um plano de carreira docente. Para hierarquizar os professores, a Comissão, depois de os examinar, lhes concederá diplomas “que deverão ser de quatro graus: 1) diplomas de primeiro grau, válidos por seis anos; 2) diplomas de segundo grau, válidos por quatro anos; 3) diplomas de terceiro grau, válidos por dois anos; 4) diplomas de quarto grau, válidos por um ano” (Varela [1876], 1964:83).

Outro aspecto substantivo é a idéia subjacente na duração da validade do título, que vai de um a seis anos, o que implica a necessidade de renovação permanente. Para conseguir subir na carreira, o professor devia fazer cursos que lhe permitissem optar por diferentes graus. Para cada um desses graus, estabelece-se tanto o tipo de escola em que podem ensinar os aprovados como os requisitos que os docentes devem atender nos diferentes exames de credenciamento. Os exames para os títulos de primeiro grau incluíam demonstrar conhecimentos em “leitura, definições, ortografia, composição, escritura, aritmética, álgebra, geografia, gramática, história e constituição da República, fisiologia e higiene, teoria e prática do ensino e leis sobre educação vigentes na República” (Varela [1876], 1964:92). As regulamentações incluem também os formatos dos exames, pois “o exame em aritmética escrita, álgebra, definições, composição, gramática e história da República deve ser feito por escrito, e dez perguntas separadas, pelo menos, devem ser feitas sobre cada matéria”... Por outro lado, “no verso de cada título deve ser anotado o número [qualificação] alcançado pelo professor em cada matéria” (Varela [1876], 1964:93).

Este processo de credenciamento marca o significado que mantém o conceito de carreira docente no Uruguai. Uma vez funcionando os institutos normais, os exames de credenciamento se transformaram em concursos estruturados sobre provas para ocupar todos os cargos do sistema educacional no nível da escola primária, desde o ingresso no sistema para os professores recém-graduados até o inspetor nacional de escolas. Na Lei Geral de Educação promulgada em 1877, formula-se também um princípio de descentralização no que se relaciona com o credenciamento dos professores, posto que em cada departamento (divisão político-administrativa do país) cria-se uma Comissão Departamental de Educação com as mesmas atribuições, no que se relaciona aos professores, que a Comissão Nacional²⁷. Um aspecto relevante a esclarecer nesse documento é que, de acordo com a lei de 1877, os diplomas de primeiro grau “autorizam seus portadores a ensinar nas escolas de ensino secundário” (Varela [1876], 1964:83), posto que a formação específica para os professores de ensino secundário no Uruguai se inicia somente em 1950, com a criação do Instituto de Professores Artigas, ligado ao Conselho de Ensino Secundário.

Atrevo-me a afirmar que estas duas maneiras de compreender e interpretar o aperfeiçoamento – atualização e plano de carreira docente – estão ligadas estreitamente à necessidade de responder às demandas de modernização dos sistemas educacionais em momentos diferentes da história da América Latina, em países com desenvolvimento político-cultural semelhante mas diferente.

A proposta da Lei de Educação Comum (1877), que inclui os processos de credenciamento e marca o estilo que assumirá o aperfeiçoamento docente, surge para acompanhar a necessidade de industrializar e organizar administrativa e economicamente a nação, caminho que, para Varela, só seria possível promovendo a educação daqueles que se transformariam em cidadãos.

O caso do Chile e da Colômbia e, já no século XX, a busca de processos de atualização de conhecimentos para os professores está articulada com as idéias da CEPAL sobre o desenvolvimento econômico-social da região. Estas idéias pediam uma atualização do sistema educacional, fundada essencialmente em alcançar altos níveis de cobertura, em particular da escola básica, estendida nesse momento a oito anos obrigatórios na maioria dos países latino-americanos. A tarefa dos centros que se criaram era fundamentalmente corrigir as condições acadêmicas dos docentes.

²⁷ Após quase cem anos de funcionamento, estes procedimentos sofrem uma interrupção importante em 1973, a partir da lei de educação conhecida como ‘Lei Sanguinetti’, que transforma os cargos de direção e supervisão em cargos de confiança do Presidente da República. Esta Lei rompe a condição de equidade e transparência para a ocupação desses cargos e a possibilidade de ascensão na carreira docente. Durante a discussão da Lei, os professores fizeram uma greve que manteve fechadas as escolas durante quatro meses.

AS DEMANDAS contemporâneas

Hoje, a idéia de aperfeiçoamento vincula-se estreitamente com os níveis de complexidade alcançados pelo desenvolvimento do saber, tanto científico como tecnológico, que implicam a necessidade de alcançar a capacidade de apropriar-se tanto dos conhecimentos atualizados como do manejo de novas ferramentas ²⁸. Este desenvolvimento propõe demandas estruturais e particulares. As estruturais pedem mudanças profundas no sistema educacional. As particulares exigem que os docentes gerem capacidades para assumir processos de re-aprendizagem e atualização ²⁹. Os primeiros estão significados a partir do saber-aprender e os sistemas de crenças incorporados tacitamente pelos professores. Os de atualização apelam, essencialmente, às conceituações substantivas sobre o ensino como profissão.

OS processos de re-aprendizagem

Ao enfrentar os desafios implicados nos processos de transformação produtiva, um elemento que emerge imediatamente é a possibilidade de desenvolver em toda sua potencialidade a capacidade de saber-aprender do ser humano; ou seja, da **re-aprendizagem** permanente. Este saber-aprender está ligado a algumas condições que, a meu ver, são essenciais para o ser humano, fundamentalmente aqueles seres humanos que optaram pelo caminho da tarefa intelectual e de serviço, como o trabalho docente. A primeira, uma ausência de preconceitos frente ao que não se sabe; ou seja, poder reconhecer plenamente o âmbito da própria ignorância. Esta condição está intimamente relacionada com a possibilidade de pedir ajuda, dando autoridade a um interlocutor. Isto implica uma atitude emocionalmente positiva, ligada a uma ausência de insegurança pessoal.

Condizente com esta condição emerge uma segunda, marcada pela eficiente orientação à busca. Busca que se faz possível através do emprego eficaz de ferramentas. Esta idéia da ferramenta se significa, quiçá de maneira um tanto imediata, a partir do manejo eficiente das bases de dados, através de sistemas de informática. No entanto, no trabalho docente são essenciais as ferramentas próprias do desenvolvimento das capacidades cognitivas dos sujeitos e, fundamentalmente, da possibilidade de tomar consciência dos modos com que cada indivíduo assume seus próprios processos de conhecimento. Ou seja, a capacidade de refletir sobre o conhecer em si e por si mesmo ³⁰.

No momento atual, a idéia do aperfeiçoamento vincula-se estreitamente aos níveis de complexidade alcançados pelo desenvolvimento do saber

O **saber-aprender** que sustenta a re-aprendizagem também demanda uma procura por clareza sobre as relações entre os modos de pensar e os contextos em que surgem. A interação entre o pensar e o contexto se compreende e se interpreta através do raciocínio prático e da lógica dos acontecimentos (Carlgren e Lindblad, 1991:508). O saber-aprender implica uma busca sobre os fundamentos do fazer, da compreensão que o professor tenha sobre o contexto de sua ação e de seu pensar, as distinções entre as diferentes categorias de prática e de como estas podem impactar no contexto e o contexto nelas. Fundamentalmente, o saber-aprender está ligado à capacidade de atualização crítica dos professores, tanto no relacionado com o eixo de extensão do conhecimento como com o eixo de profundidade. O primeiro faz referência às relações inter e metadisciplinares, já que a resolução de situações cotidianas não está contida numa só disciplina. O essencial da atividade pedagógica é seu vínculo com espaços diferentes de indagação. As respostas ao como ensinar uma determinada temática para resolver os problemas, que implica tanto sua exposição como sua apropriação, não se remetem nem aos “manuais do docente” nem aos textos de “didática da especialidade”.

²⁸ É interessante que estas necessidades novamente estejam relacionadas de maneira significativa com a idéia de modernidade e de modernização.

²⁹ As demandas particulares que o desenvolvimento sócio-econômico e a modernização impõem ao sistema educativo são as próprias deste documento.

³⁰ Para um aprofundamento da idéia de ‘pensar sobre os modos de saber’ ver Piaget, J. *La prise de conscience*, PUF, Paris, 1974.

Estas respostas exigem do professor uma capacidade de deslocamento que transcende os horizontes dos saberes que supostamente lhe são próprios. Este eixo de extensão exige essencialmente conexões que é possível estabelecer, por exemplo, entre pedagogia e epistemologia, entre epistemologia e biologia do conhecimento, entre biologia do conhecimento e psicologia. Mas este eixo de extensão pode transformar-se na trivialização das estruturas conceituais da disciplina para a qual se produz o deslocamento sem a presença do segundo eixo mencionado: o da profundidade. O primeiro, de extensão, exige uma orientação eficiente à busca; no entanto, o segundo pede o manejo eficiente das ferramentas do conhecer. O professor, através do saber-aprender, poderá indagar rigorosa e sistematicamente nos textos que contêm saberes e estruturas conceituais para ele/ela desconhecidos até esse momento. Mais ainda, poderá, através de um processo de reordenamento e deslocamento, levar as conceituações para o âmbito de sua prática cotidiana, não só para realizar atividades e resolver problemas, mas, e essencialmente, para ser um produtor e construtor de saber. Este eixo de profundidade é o que concentra funcionalmente o saber-aprender.

Outro elemento substantivo na **re-aprendizagem** são as “crenças” que foram adquiridas durante os períodos de formação, anteriores ao exercício da profissão. Estas “crenças” transformam-se em pressupostos tácitos, muitas vezes inconscientes, sobre os aspectos básicos da profissão. Nesse caso, as “crenças” se relacionam com os alunos, as aulas e

os conteúdos que são ensinados (Kagan, 1992). As “crenças” dos professores nesse contexto, necessariamente, não respondem na totalidade às argumentações que lhe foram entregues durante seu processo de formação, mas são produto destas, das experiências vivenciadas em seu trabalho e das convicções que, na esfera pública, discutem-se sobre o ensino e a educação.

A re-aprendizagem sustenta-se sobre o revelar a condição de inconsciente desses sistemas de crenças, que emergem pelas incertezas endêmicas que marcam o trabalho docente (Kagan, 1992). Estas incertezas referem-se à heterogeneidade das normas, a multiplicidade de propostas de reformas, “a ausência de articulações dinâmicas entre função, formação e carreira, a existência de relações ainda muito restritas entre o sistema educacional em seu conjunto e o contexto sócio-econômico-cultural” (Parra e Vera, 1985:6).

Por último, o saber-aprender, em seus eixos de extensão e profundidade, ligados à objetivação das “crenças” dos professores, são condições essenciais do que denominei de re-aprendizagem, sem a qual é impossível pensar e compreender os procedimentos possíveis para gerar a atualização e a adequação do saber.



Os processos de atualização

UMA PERGUNTA QUE SE IMPÕE AQUI É: O QUE SIGNIFICA O ATUAL, O ATUAL DE QUÊ, EM QUÊ, PARA QUÊ?

Se nos remetemos ao dicionário, *atual* define-se como aquilo que existe, sucede ou se usa no tempo de que se fala (RAE, 1970)*. Atualizar é, portanto, colocar algo no tempo presente (RAE, 1970). Diante desses significados, surge um conjunto de perguntas que se referem a diferentes âmbitos ou espaços da docência: algumas questionam quem ou o quê decide sobre a condição de atualidade daquilo que os professores devem conhecer, saber e ensinar; outras fazem referência a como se determina e se delimita, no sentido de seus horizontes e fronteiras, esse algo que o professor deve colocar no tempo presente. Sem dúvida, as respostas a estas perguntas ocorrem em níveis diferentes. As primeiras, sobre o quem ou o quê, remetem à estrutura do sistema educacional e ao contexto em que está inserido. As segundas relacionam-se com o desenvolvimento e a produção de saberes. Não obstante, é impossível pensar no aperfeiçoamento sem visualizar como podem se articular os dois níveis de respostas.

As perguntas que se podem enunciar sobre os horizontes e fronteiras desse algo que o professor deve colocar no tempo presente levam ao questionamento sobre a condição da profissão do ensino. Já que não é possível pensar numa profissão que careça de um saber de base que lhe é próprio³¹ (Strike, 1990:91). No entanto, esta afirmação dá lugar a outra pergunta: qual é o saber de base próprio dos professores?

A resposta a esta pergunta remete à argumentação formulada anteriormente sobre a relação entre o pedagógico e o conteúdo e as mediações que estabelecem e dão sentido à relação. O conteúdo dessas mediações leva necessariamente a estabelecer os determinantes do aperfeiçoamento. Mais ainda, marcam a orientação que terá o mesmo quando, em vez de mediações, se enfatiza um dos dois âmbitos e a atualização é vista de maneira dicotômica, a partir do horizonte do conteúdo ou a partir do horizonte do pedagógico, deixando de lado o aspecto substantivo da relação entre ambos.


A re-aprendizagem sustenta-se sobre o desmascarar a condição de inconsciente desses sistemas de crenças que emergem pelas incertezas endêmicas que marcam o trabalho docente

No entanto, estas não são as únicas interrogações propostas. Também há aquelas que questionam **quem ou o quê decide sobre a condição de atualidade daquilo que os professores devem conhecer, saber e ensinar**. Estas perguntas interpelam a relação entre instituição, saber e produção do conhecimento. A partir das anotações históricas desenvolvidas na primeira parte deste documento, atrevo-me a dizer que a instituição contemporânea responde essencialmente a um interesse de controle sobre a atividade dos professores³². Este interesse de controle concretiza-se no fato de que não são os professores que estabelecem uma demanda clara sobre os conteúdos dos cursos oferecidos pelo Centro de Aperfeiçoamento (CPEIP), mas é a instituição que decide sobre as necessidades dos professores. Mais ainda, atualmente são as universidades as que basicamente apresentam as propostas de aperfeiçoamento, num processo de delegação deste setor de sua atividade por parte do centro.

* Nota da Tradutora: a autora refere-se ao dicionário da Real Academia Espanhola.

³¹ De acordo com Hoy e Miskel (1987), Stripes considera que "entre as características que freqüentemente se supõe que definem as profissões está a posse de um saber básico próprio..." (Stripes, 1990).

³² Talvez, mesmo que pareça bastante audacioso, se possa dizer que os cursos de aperfeiçoamento são uma forma indireta de controlar a produção de professores realizada pelas Faculdades de Educação, instituições sobre as quais, por sua autonomia, o Estado não pode exercer vigilância alguma.



Para que o vínculo entre autonomia profissional e saber de base própria não se rompa é imprescindível a existência de um sindicato

Em conseqüência, a relação entre instituição e saber é determinada pela instituição que dispõe sobre a validade e a hierarquia dos saberes que devem ser administrados aos professores para o exercício de sua profissão. Rompe-se, desta maneira, um elemento constitutivo do profissionalismo do ensino. Aquele que demanda a posse de um saber de base próprio, ligado necessariamente à autonomia profissional (Strike, 1990:91). A determinação que faz o centro, ainda no processo de delegação às universidades, sobre os tipos de cursos e conteúdos do aperfeiçoamento, lesa a autonomia profissional e a possibilidade de desenvolvimento de um saber de base próprio por parte dos professores.

Para que o vínculo entre autonomia profissional e saber de base próprio não se rompa, é imprescindível a existência de uma corporação. Compartilho a opinião de Strike (1990), quanto a que “talvez seja impossível pensar em ter um saber de base próprio sem a existência de uma corporação [...] a corporação deve ser organizada e ter autoridade sobre as práticas para poder assegurar o saber de base... [já que] o crescimento do saber pressupõe não apenas boa pesquisa, mas também a habilidade organizacional para afirmar as idéias que foram bem-sucedidas e para excluir aquelas que fracassaram” (Strike, 1990:96-97).

ENTÃO... qual é a relação entre formação inicial e aperfeiçoamento docente?

Recordemos o que se disse até agora:

→ O **saber pedagógico** é o que dá identidade à profissão docente, o que diferencia os professores, transforma-os em intelectuais autônomos, capazes de gerar suas próprias buscas, de entregar autoridade ao outro e de legitimar e validar os elementos das conceituações produzidas nas formações das disciplinas, que ampliam e permitem a transformação de sua prática.

→ Este saber de base, que constitui a profissão, está assegurado na **existência de uma corporação**, sem a qual não é possível pensá-lo.

→ As fronteiras e horizontes dos conhecimentos colocam o problema da **relação entre o pedagógico e o conteúdo**, como o próprio saber dos professores.

→ A relação entre o pedagógico e o conteúdo implica a **discussão sobre suas possíveis mediações no concreto da aula**.

→ Em função da complexidade alcançada pelo desenvolvimento dos saberes, o processo de **re-aprendizagem** deve necessariamente centrar-se no **saber-aprender**.

→ No **saber-aprender**, deve-se considerar tanto o **eixo de extensão**, necessário para as relações inter e metadisciplinares, como o **eixo de profundidade**, que pede processos de análise, compreensão e interpretação numa disciplina específica.

→ A demanda pelo processo de atualização interpela dois conjuntos de problemas. Um faz referência a **fronteiras e horizontes dos saberes**. O outro advém dos espaços de tomada de decisões, o que implica a **relação entre instituição, saber e produção de conhecimentos**.

→ A relação entre instituição, saber e produção de conhecimentos propõe o **reconhecimento da condição profissional dos professores, enquanto portadores e construtores de um saber de base**.

→ O vínculo entre os professores, seu saber de base e sua autonomia intelectual e corporativa sofre **interferência dos mecanismos de controle das instituições atuais**.

Desta compilação surgem algumas perguntas:

→ Estarão as instituições formadoras de professores, e fundamentalmente seus corpos acadêmicos, dispostas a reconhecer que o saber pedagógico é o fundamento essencial no processo de aprender a ensinar?

→ Estarão os acadêmicos que formam professores em condições de assumir a condição de ofício, de artesanato, do ensino e, em conseqüência, assumir a prática docente como um dos seus eixos fundamentais?

→ Estará a administração educacional em condições de promover o estabelecimento de um plano de carreira docente onde se reconheça o trabalho dos professores das escolas que assumam funções de professores-conselheiros de prática?

→ Estará o Estado disposto a aceitar que os professores adquiram e desenvolvam a autonomia necessária para qualquer processo de profissionalização?

→ Estará o Estado disposto a favorecer um plano de carreira docente para os professores, onde o mais importante seja o saber e não as atribuições?

- ➔ Estará o Estado disposto a gerar um processo nacional de qualificação de docentes, realizando o investimento financeiro necessário, que se sustente sobre o saber e não sobre a doutrinação de modelos?
- ➔ Estará o Estado disposto a criar um sistema de supervisão fundado no pedagógico e não apenas no aspecto administrativo das instituições escolares?
- ➔ Estarão os proprietários de colégios particulares dispostos a respeitar um plano de carreira docente fundado sobre o saber, articulado com uma escala salarial?
- ➔ Os professores estarão dispostos a assumir os riscos que essa autonomia implica, já que serão eles que deverão encarregar-se da responsabilidade de tomar decisões e da construção de seu próprio saber de base?
- ➔ Estarão os professores dispostos a submeter-se a um concurso nacional estruturado sobre provas de conhecimento, avaliado anonimamente, que inclua todos os cargos existentes no país?
- ➔ Estarão os professores (docentes de classe, diretores docentes, supervisores) dispostos a submeter-se a uma avaliação permanente para se manter em seus cargos, para dessa maneira deixar de ser funcionários e se transformarem em profissionais?

Quando se obtenham respostas claras para estas perguntas e sinais mais nítidos ainda sobre a vontade de mudar, tanto por parte do Estado como dos proprietários de colégios e dos professores, então talvez encontremos a relação necessária entre formação inicial e aperfeiçoamento docente. **e**

BIBLIOGRAFIA

- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1986.
- CARLGREN, Ingrid, e LINDBLAD, Sverker. "On teachers' practical reasoning and professional knowledge: considering conceptions of context in teachers' thinking". In *Teaching & Teacher Education* 7 (5-6), 1991: 507-516.
- COMENIO, Juan Amós. *Didáctica magna*. Editorial Porrúa, México, 1976 (edição original, 1632).
- FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores, 1982, México.
- KAGAN, Dona M. "Implications of research on teacher belief". In *Educational Psychologist* 27 (1), 1992: 65-90.
- LOMBARDO-RADICE, G. *Lecciones de didáctica*. Editorial Labor, Madrid, 1933.
- MARTÍNEZ BOOM, A., CASTRO, J. e NOGUERA, C.E. (1989). *Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
- PARRA, Francisco e VERA, César. "Contribución a un análisis de la capacitación docente y la práctica pedagógica". In *Investigación Educativa* nº 1, 1985: 5-30.
- PIAGET, Jean. *La prise de conscience*. PUF, Paris, 1974.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. Nueva Imagen, México, 1989.
- SHULMAN, Lee S. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". En *Harvard Educational Review*, nº 57, 1987: 1-22.
- STRIKE, Kenneth A. "Is teaching a profession: how would we know". In *Journal of Personnel Evaluation in Education*, nº 4, 1990: 91-117.
- TEZANOS, Araceli de. "Formación de profesores para la Educación Media: fundamentos y puesta en marcha de una reforma posible". In Hawes, G. e Donoso S. (eds.). *Formación de profesores de educación media en Chile: una reflexión necesaria*. Corporación de Promoción Universitaria (CPU), 195:218.
- VARELA, José Pedro. *La educación del pueblo*. Tipografía de "La Democracia", Montevideo, 1874.
- VARELA, José Pedro. *La legislación escolar*. Tomos I e II. Biblioteca Artigas, Ministério de Instrução Pública e Previsão Social, Montevideú, 1964.

A FORMAÇÃO DOCENTE: mitos, problemas e realidades

Cristina Maciel de Oliveira

Uruguiaia. Professora do Centro Regional de Professores del Este, Uruguai.

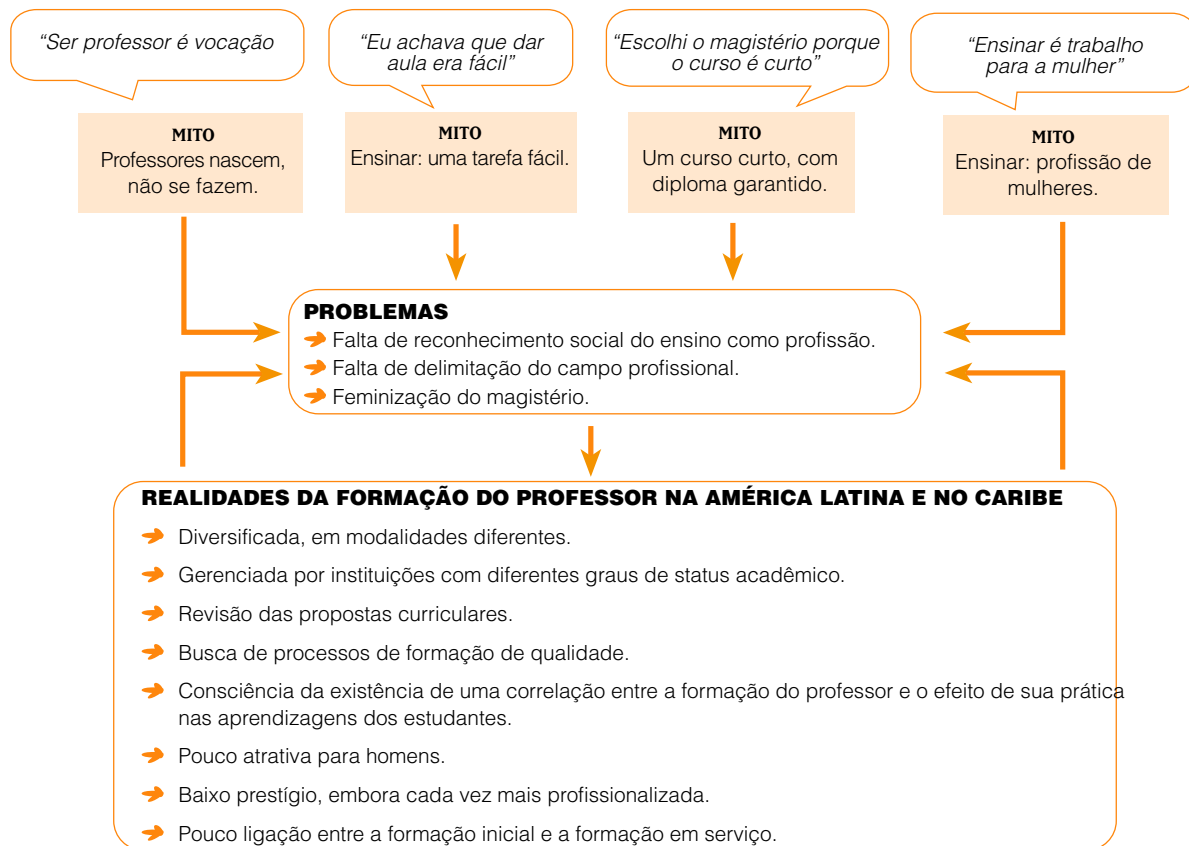
No esquema abaixo, apresentamos os eixos temáticos que estruturam este artigo: mitos, problemas e realidades regionais da formação docente inicial e em serviço.

Os freqüentes comentários de estudantes de magistério sobre a docência e os docentes servem-nos como ponto de partida para a colocação de certos mitos sociais e dos problemas que, em relação com eles, pode ter a formação docente. Descrevemos uma experiência inovadora no Uruguai, seus avanços, obstáculos e desafios. Por último, nos atrevemos a esboçar uma proposta de formação docente com visão regional¹.

¹ Empregamos as expressões “docente”, “docentes”, “professor” e “professores” de forma genérica, incluindo em seu significado tanto o gênero masculino como o feminino.



© UNESCO/Eduardo Barrios



MITOS

A aplicação de enquetes a estudantes que entram no primeiro ano da carreira docente, para conhecer as razões pelas quais escolheram ser professores, e àqueles que cursam o terceiro ano, sobre as dificuldades que sua prática docente lhes apresenta, permitiu-nos identificar alguns mitos relacionados com a docência e com o processo de formação inicial que esta ocupação requer.

As ciências sociais entendem que o mito é uma crença comum num grupo, que não requer justificação racional, nem é questionado, posto que nesse caso perderia a validade. Apóia-se num conhecimento imaginativo da realidade natural e dos fenômenos sociais. Sua expressão lingüística é simples, podem ser facilmente apreendidos e recordados, na transmissão de uma geração para a outra. Não obstante seu poder de permanência no grupo que os aceita, também perdem sua vigência, podendo ser assimilados ou substituídos (Aula Santillana, 1995).

No imaginário de nossa sociedade (e no de muitos dos estudantes mencionados), o perfil do docente ideal sustenta-se sobre o mito que supervaloriza a vocação (*docente se nasce, não se faz*), minimizando a formação. Estrutura-se sobre a crença, quase mágica, de que o ensino é um trabalho simples (*ensinar: tarefa fácil*). Os dois mitos parecem reforçar-se quando se compara a extensão dos

cursos de magistério e pedagogia, de três ou quatro anos, com as profissões ditas liberais, cujos cursos exigem mais de quatro anos (*professorado e magistério: curso curto, título garantido*). O atrativo de obter um título num prazo relativamente curto incide muitas vezes na escolha da carreira, acima do desejo de ser docente ou de obter qualificação profissional. Outro mito socialmente válido é o que sustenta a crença de que a carreira docente é mais adequada para as mulheres do que para os homens, principalmente nos níveis pré-escolar e escolar (*docência: ocupação feminina*). Historicamente, a presença da mulher tem sido maior no primeiro nível do sistema educacional do que nos níveis secundário e superior.

Outros mitos poderiam ser citados, mais especificamente relacionados com o papel docente, como o que identificamos com o rótulo *docente multifuncional*. Ou seja, a convicção generalizada de que, pelo fato de ser docente, a pessoa possui competências próprias de outras profissões e, por isso, além da tarefa de educar e ensinar, é capaz de (e deve!) cumprir funções como psicólogo, assistente social, administrador das instituições e até como médico, diante do mal-estar de algum aluno. Também se espera que seja possuidor de conhecimentos absolutos e universais em grande parte das áreas do conhecimento científico. O mito do *docente onisciente* está conectado com o anterior e responde ao modelo tradicional de ensino, mais difícil de tirar do imaginário social do que da prática dos professores.

Parece oportuno explicar algumas linhas de reflexão relativas a certos problemas que, a nosso ver, a profissão docente poderia considerar. É tempo de questionar velhos mitos, representativos de um modelo educacional quase prescrito... quase! Cremos que essa tarefa é parte do compromisso com nossa profissão e com a formação dos docentes que educarão as gerações vindouras.

PROBLEMAS

Um dos problemas emergentes das situações propostas, e que a nosso ver deveria ser tratado pelo corpo docente desde sua formação inicial, é o da falta de reconhecimento social da docência como profissão.

A UNESCO-BIE*, em 1966, concorda em considerar o exercício da função docente como uma profissão, reconhecendo-a como um serviço público que exige dos professores conhecimentos especializados (Aula Santillana, 1995). Anos antes, alguns autores atribuíam à docência o caráter de semi-profissão, considerando-a uma amálgama de conhecimentos técnicos e administrativos, muitos transmitidos com sabedoria artesanal, mais do que através de conhecimentos formalizados.

Para alguns sociólogos, uma profissão deve possuir um corpo único de teoria e conhecimento, prestígio de confiabilidade e responsabilidade social, baseado num código de ética (França y Galdona, 1992), e se diferencia da semi-profissão pelas seguintes características: "(...) competência (conhecimentos elevados de nível universitário), vocação de serviço, licença (controle de acesso à profissão), independência e capacidade de auto-regulamentação" (Marcelo, 1995, p. 135).

* Nota da Tradutora: BIE significa "Bureau International d'Education" (Escritório Internacional de Educação).

Para estimar se a docência é ou não é uma profissão, Fernández Pérez (1995) considera os seis traços menos discutidos de toda profissão: saber específico no trivial, progresso contínuo de caráter técnico, fundamentação crítico-científica em que tudo isso se apóia, auto-percepção do profissional, certo nível de institucionalização, reconhecimento social. Para este autor, a falta de hábito dos professores, em geral, de realizar tarefas de auto-perfeioamento de sua prática profissional diária, de pesquisa na classe e de análise da prática, negam os três primeiros traços.

Com uma postura crítica, Marcelo adverte que essas afirmações são análises “neutras” do ensino como profissão, já que este deve ser analisado levando em conta tanto o contexto histórico e social de sua aparição como os requerimentos atuais da profissionalização.

Já que a definição dos traços identificadores de uma profissão contribui com a institucionalização da mesma, legitimando-a, não parece menor prestar atenção a este aspecto a partir da formação inicial.

“*Se queremos ser considerados profissionais, atuemos como tais*”, costumamos dizer a estudantes de magistério. Coerentes com esta convicção, na prática, indagamos as concepções prévias dos estudantes²; buscamos estratégias didáticas para que eles construam e integrem as noções de profissão e profissionalismo; definimos os traços que fazem da docência uma profissão e procuramos ter uma atuação profissional auto-regulamentada, de acordo com a concepção de profissionalismo construída coletivamente.

Um problema subjacente ao da falta de reconhecimento social da docência como profissão é a ausência de delimitação do campo profissional no sentido cunhado por Bordieu para os “campos” que formam os cientistas: “(...) *espaços profissionais com regras, lugares e hierarquias, onde os mecanismos de inclusão, consagração e delegação são os que regulam a luta, ao mesmo tempo em que se tornam objetos desta*” (Follari, 2000, p. 112).

Não parece estar bem definido o campo ou espaço profissional (“*comunidade científica*”, na teoria kuhniana) dos profissionais da educação. São múltiplas as vias pelas quais se busca explicar e compreender o fenômeno educacional em suas dimensões principais: educando e aprendizagem, educador e ensino, teoria e prática. Isso permite que, em certos casos, uma multiplicidade de especialistas, num exercício de dinâmica interdisciplinar, troquem papéis, perdendo especificidade e desfigurando tanto o perfil dos membros do campo profissional como seus limites. Exemplo: sociólogos, psicólogos, médicos, sem formação pedagógica, exercem o papel docente; docentes sem formação disciplinar específica atuam como assistentes sociais ou psicólogos.

Tampouco existe uma “*matriz disciplinar*”, no sentido proposto por Kuhn, de acordos mínimos necessários, posto que cada sociedade, em relação com seu ideal de homem, define sua cultura, os objetivos da educação e, por conseguinte, a cultura pedagógica, a cultura escolar e suas subculturas. As diferenças entre as grandes orientações da pedagogia contemporânea (Juif y Legrand, 1980)

o confirmam. A escola tradicional, a escola nova, as pedagogias não diretoras, a autogestão pedagógica, a dinâmica de grupo, entre outras, têm dado lugar a dois tipos de debates: um, ideológico, de caráter crítico; outro, de caráter científico, técnico. Os acordos emergentes, entre aqueles que compartilham teorias, impactam em diferentes graus de incidência a prática da ação pedagógica, segundo as exigências sócio-culturais do momento histórico. As aplicações da psicanálise, da sociologia do conhecimento, das correntes cognitivistas, do construtivismo de base piagetiana, proporcionam aos educadores argumentos provisórios, temporários, novas relações, de acordo com as ideologias que constituem o conhecimento social.

Embora a revisão da literatura pedagógica atual faça referência a diversos paradigmas que convivem em nossa época, do construtivismo, do sistemismo, do caos, da complexidade, seguindo a proposta de Follari³, não se poderia falar da existência de paradigma nas ciências da educação, posto que não se podem identificar consensos globais nos protagonistas da comunidade científica dedicada à educação. Seria impossível reduzir esses discursos a um só, com uma lógica e uma linguagem universalmente aceitas.

² À pergunta *a docência é uma profissão?*, alguns estudantes respondem que não, usando como argumentos: a) a possibilidade que tem, em nosso país, um profissional de outro campo disciplinar de atuar como docente, sem formação pedagógica; b) os baixos salários; c) a curta extensão da carreira.

³ *Op. Cit.*, cap. 7: Sobre a inexistência de paradigmas nas ciências sociais.

Essa afirmação constitui, para os profissionais da educação, um valioso instrumento de análise para continuar aprofundando o estudo do status científico das ciências da educação, estudo que deveria forjar-se, a nosso ver, desde o processo inicial de formação de professores.

Concentrar a atenção na delimitação do campo profissional nos leva a focalizá-la em seus integrantes. Acima o fizemos em função de sua qualificação profissional. Parece oportuno fazê-lo, também, em relação a sexo. O fato de que a profissão docente seja uma ocupação escolhida majoritariamente por mulheres tem sido motivo de polêmicas. Como exemplo, Medina (2003, p. 79) faz referência à que se estabelece “(...) *entre aqueles autores que atribuem à feminização a causa da desqualificação profissional (proletarização) e a conseqüente perda de status, e os que vêem nesse argumento um claro exemplo de viés sexista e colocam em dúvida a relação entre feminização e proletarização*”. Na opinião do autor, partidário da segunda opinião – à qual aderimos –, não é a presença majoritária da mulher na docência que determina a perda de status, mas as tendências discriminatórias da mulher na sociedade.

É interessante a observação de Medina em relação com as “*virtudes biologicamente femininas*” valorizadas na realização do trabalho docente nos níveis pré-escolar e básico: “*Entrega, serviço, abnegação*”. Tais “*virtudes*” – projeção do papel que a mulher tradicionalmente desempenhou no âmbito familiar – são subvalorizadas pela sociedade em comparação com as competências técnico-científicas, mais próprias do sexo masculino.

A análise do autor permite tomar consciência do peso que os mitos, às vezes com caráter de preconceito social, podem chegar a ter sobre o status profissional do corpo docente. A nosso ver, a formação docente deveria assumi-los como problema e buscar alternativas para que os professores em formação, em lugar de reproduzir nos centros educacionais os estereótipos sexistas discriminatórios da população feminina, sejam capazes de questionar-se sobre as funções das instituições educacionais como agentes socializantes. Seria desejável que adquirissem a competência profissional específica para “*lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais*” (Perrenoud, 2004).

Se queremos ser
considerados
profissionais,
atuemos como tais



© UNESCO/Eduardo Barrios

REALIDADES da formação docente no Uruguai

No Uruguai ⁴, a formação de docentes, inicial ou de graduação e em serviço ou contínua, está a cargo da Administração Nacional de Educação Pública (ANEP ⁵), organismo estatal responsável também pelo planejamento, gestão e administração dos níveis de educação inicial, primária, média e técnica do sistema educacional público.

A formação inicial para magistério e professorado tem caráter terciário, não universitário, e adota modalidades diferentes. Cada uma procurou responder a necessidades específicas do ensino uruguaio em diferentes momentos sociais.

O magistério forma professores para a educação primária e pré-escolar. É cursado nos institutos normais (II.NN.), que estão na capital, Montevidéu, e no interior do país. A partir de 2005 será implementado um novo plano de quatro anos. O primeiro instituto surgiu em 1885, o que explica a profissionalização da totalidade do corpo de professores primários do país a partir de 1930.

O professorado forma professores para a educação média (ciclo básico e ciclo superior ou bacharelado). Coexistem as seguintes modalidades (Vilaró, 1999):

→ A formação de professores para a educação técnica, que cabe à Universidade do Trabalho do Uruguai (área tecnológica no ciclo básico, bacharelados tecnológicos, formação profissional). Os cursos são dados pelo Instituto Nacional de Ensino Técnico (INET), que se estabeleceu na década de 60.

→ A formação de professores para os ciclos básico e superior, que se pode fazer:

→ No Instituto de Professores Artigas (IPA), situado em Montevidéu. Surgiu em 1949, sendo esta a primeira modalidade de formação inicial de professores de educação média no país.

→ Nos Institutos de Formação Docente (IFD), situados em 21 lugares do interior do país. Esses centros assumem a formação de professores primários e a de professores de educação média, com base nas disciplinas tradicionais dos institutos normais, que integram um “tronco comum” para as duas formações. À dos professores de educação média adiciona-se didática especial; as disciplinas específicas desta formação são opcionais no IPA.

→ Os Centros Regionais de Professores (Ce.R.P.), situados em seis cidades do interior do país. Dois deles começaram a funcionar em 1997 (do Norte e do Litoral), como uma experiência inovadora (do Leste em 1998, do Sudoeste e do Sul em 1999, do Centro em 2000).

→ Modalidade semi-presencial. Recente experiência de educação à distância; resolveu-se implementá-la em 2003.

→ A formação de professores de educação física. Faz-se nos Institutos Superiores de Educação Física (ISEF) situados na capital, Leste e litoral do país. Esta formação não está vinculada à ANEP e sim ao Ministério de Esporte e Juventude. No momento, se está transferindo esses institutos para a Universidade da República. Quem faz o curso sai com o título de licenciado.

⁴ O Uruguai tem 3,2 milhões de habitantes, numa área terrestre de 176.215 km².

⁵ Diferentemente de outros países, a ANEP, em suas funções técnica e administrativa, é uma entidade autônoma com relação ao Poder Executivo; não o é financeiramente. É constituída pelos seguintes órgãos: Conselho Diretor Central (CODICEN), Direção Nacional de Educação Pública (Diretor Nacional), Conselho de Educação Primária (CEP), Conselho de Educação Secundária (CES) e Conselho de Educação Técnico-Profissional (CETP).

Uma experiência inovadora em formação docente inicial

Entre 1995 e 2001, a matrícula na formação docente inicial no Uruguai cresceu 86%. A criação dos Centros Regionais de Professores (Ce.R.P.), em 1997, no interior do país, foi uma das causas do aumento. Vamos descrever a modalidade de formação que se desenvolve nesses centros por seu caráter inovador.

Sua criação responde à necessidade de reverter a situação de desprofissionalização⁶ do corpo docente da educação média. A isso, somem-se: a baixa titulação nos IFD, as altas taxas de aposentadoria dos docentes com relação ao número de que o sistema necessita e o aumento das taxas de cobertura da matrícula de educação secundária (de 15% a 18% na década de 60 passa-se a uma cobertura de 75% a 80% na década de 90) (Vaillant y Wettstein, 1999).

As características que definem esta modalidade de formação como inovadora são:

- o estabelecimento de enclaves culturais regionais;
- a democratização do acesso através de um programa de bolsas que garante alimentação, alojamento e transporte a estudantes de nível econômico médio ou médio-baixo;
- a permanência dos docentes e estudantes na região;
- um regime intensivo de dedicação de oito horas diárias, de segunda a sexta;
- a duração do curso: três anos, com um total de 4.300 horas entre aulas recebidas e prática docente. Duplica-se o número de horas de aula na modalidade IPA. Não se considera que a maior carga horária implique aquisição de mais conhecimentos, mas sim que se cria um ambiente de formação total, com maior tempo acadêmico, gerador de um clima institucional de aprendizagem;
- a presença dos formadores em tempo integral e dedicação exclusiva, com 40 horas semanais, das quais dedicam 20 à docência direta e 20 a outras atividades, como orientação de estudantes, coordenação, participação em equipes técnicas, estudo, planejamento, pesquisa;

- o desenho do currículo conjuga três dimensões de formação: especializada, numa das áreas de conhecimento (língua e literatura, matemáticas, ciências sociais, ciências da natureza⁷); formação geral, constituída por disciplinas instrumentais (inglês⁸ e informática) e por ciências da educação⁹, didática e prática docente;
- criação de liceus de prática, nos quais os professores praticantes realizam sua prática num grupo pelo qual são responsáveis, em caráter de suplentes, durante todo o ano letivo, com a responsabilidade acadêmica, funcional e administrativa correspondente. Para o desenvolvimento dessa prática, os alunos trabalham em pares, formando um “par pedagógico”, onde cada um observa e analisa as aulas do companheiro, a fim de obter um olhar colegiado mais amplo. Um professor-tutor assiste e supervisiona a prática.

O período de 1997¹⁰ a 2002¹¹ foi a “etapa de fundação”. Sua característica principal foi dar forma à inovação. Nesse prazo, formaram-se 839 professores.

⁶ Em 1995, o percentual nacional de diplomados era de 30%; entre 40% e 45% em Montevideu e 20% no interior do país (ANEP, 1999).


⁷ As ciências sociais se diversificam no segundo ano nas disciplinas de história (2º e 3º), geografia social (2º), sociologia (3º) e geografia (3º). As ciências da natureza se diversificam no segundo ano nas seguintes disciplinas: biologia (2º e 3º), físico-química (2º), química (3º) e física (3º).

⁸ Inglês é cursado como carreira em três dos centros; nos outros três, tem caráter instrumental.

⁹ A partir dos ajustes curriculares realizados em 2002 e 2003, as ciências da educação compreendem: no 1º ano, teoria da educação e sociologia da educação; no 2º, didática e orientações de prática docente (inclui seminário de teorias da aprendizagem), planejamento e gestão de centro (inclui seminário de teorias da avaliação); e no 3º, pesquisa educacional aplicada, psicologia da educação e prática docente.

¹⁰ 1997: ano de criação dos primeiros centros.

¹¹ 2002: ano em que se forma a primeira geração do último centro criado.

Em 2003 iniciou-se uma “etapa de ajustes”¹², orientada para o sucesso da sustentabilidade acadêmica, administrativa e financeira do modelo (ANEP, 2004). Como parte dessa segunda etapa e depois de um processo de análise da qualidade da oferta educacional dos Ce.R.P., formulase o documento inicial do *Projeto curricular 2005*. Nele, os seguintes ajustes são propostos: 

- ➔ extensão do curso para quatro anos, num total de 4.500 horas, o que permitirá aprofundar a formação na área;
- ➔ redução da jornada de aulas diárias para os alunos a seis horas;
- ➔ revisão e ajuste das malhas curriculares;
- ➔ organização do conhecimento em quatro núcleos formativos: *construção do campo da educação, construção teórica da prática e do papel profissionais; construção da área e do campo disciplinar; construção do conhecimento instrumental básico;*
- ➔ fortalecimento da prática docente de segundo a quarto ano;
- ➔ flexibilização do projeto com a proposta de diversas instâncias curriculares: disciplinas, seminários, oficinas, seminário-oficina, práticas;
- ➔ possibilidade de construção de uma trajetória opcional por parte do aluno.

Em essência, o *Projeto Curricular 2005* reforça a construção de uma formação interdisciplinar e contextualizada na região em que se insere o centro; promove a docência, a pesquisa e a extensão institucional; procura profissionalizar a docência.

Reconhecemos como avanços a criação de uma nova modalidade de formação; as ações de discriminação positiva sobre os jovens procedentes de contextos sócio-culturais médios e médio-baixos, democratizando o acesso ao professorado; a implementação de instituições totais com tempo de dedicação ao estudante, como forma de atender suas necessidades e compensar suas carências sócio-culturais; a constituição de enclaves culturais, que dinamizem as ações educacionais nas regiões em que se encontram; a formação permanente dos formadores; a progressiva identificação de competências e capacidades do professor; a ênfase na pesquisa educacional.

Entre os obstáculos principais para manter este modelo encontra-se sua sustentabilidade econômica. As bolsas dos estudantes, a remuneração de formadores em tempo integral e os recursos para as aprendizagens necessitam de orçamentos suficientes para viabilizá-los. Outro obstáculo a considerar é a reticência que este novo modelo descentralizado da formação inicial gerou em parte do corpo docente. Salvá-lo embute desafios substanciais, como, entre outros, sua permanência, a difícil obtenção da igualdade, a articulação com as instituições de formação de professores que desenvolvem as outras modalidades, a criação de dispositivos de formação permanente para os formados ¹³.

A formação em serviço dos formadores (docentes formados pelos institutos de formação docente e/ou profissionais universitários) ocorre desde o início com cursos de atualização disciplinar e pedagógica para os aspirantes (cursos de formação de formadores) e de capacitação e aperfeiçoamento, posteriormente.

¹² A expressão “ajuste” emprega-se no seguinte sentido: “O ajuste pretende trabalhar sobre a realidade da inovação, adequando-a. Ele supõe mudanças, mas não a emergência de outra modalidade. No caso do componente do desenho curricular, são mudanças no desenho, não mudanças de desenho” (ANEP, CODICEN, 2004, p.3).

¹³ No Ce.R.P. do Leste, está em andamento o Programa Reencontro, estimulado por formadores do centro, com a finalidade de oferecer um serviço de apoio profissional a professores formados por esse centro, na etapa inicial do exercício docente.



ESBOÇO DE UMA PROPOSTA com visão regional

A formação docente inicial na América Latina e no Caribe, em geral, apresenta várias características: é gerida por uma heterogeneidade de instituições com diferentes status acadêmicos; está em revisão de suas propostas curriculares; busca estratégias geradoras de processos formadores de qualidade; é consciente da correlação existente entre a formação dos professores e o efeito de suas práticas nas aprendizagens dos alunos; é pouco atrativa para homens; tem baixo prestígio, embora crescente profissionalização; é desarticulada da formação em serviço.

Não obstante, parece possível e necessário vislumbrar um modelo de formação docente que supere as debilidades dos existentes quanto à qualidade da formação e que, ao mesmo tempo, seja capaz de atender as prioridades das políticas educacionais. Acreditamos no poder que os critérios de consenso, multilaterais e horizontais, entre “atores” e “autores”¹⁴, podem ter para conseguir esses objetivos num contexto de globalização e integração regional.

Pensamos, então, na conjunção de esforços coordenados entre os países, para construir na região um novo cenário de formação docente sobre a base de uma visão ampliada das coordenadas tempo-espaço. Referimo-nos a um tempo de formação permanente que não encontre seus limites logo depois dos três ou quatro anos “iniciais” e a um espaço de ação que estenda as fronteiras nacionais até as da região. No cruzamento dessas novas coordenadas, traçaríamos os fins e os objetivos que orientem *um modelo regional de formação docente para a América Latina e o Caribe*. Um dos objetivos seria: *formar um docente capaz de exercer sua profissão com responsabilidade social, numa sociedade pluriétnica e multicultural*.

Possíveis linhas de ação poderiam ser traçadas, concentrando as vontades e os meios nos focos estratégicos¹⁵ propostos pelo PRELAC (2002).

Com esta premissa, uma **primeira linha de ação** poderia ser a “*flexibilização dos sistemas educativos*” (Foco 4) em cada país, com abertura para as realidades regionais.

Uma **segunda linha de ação** estaria centrada no projeto curricular de uma formação docente que se somasse a um conjunto comum de matérias disciplinares, pedagógicas e instrumentais, e de estudos interculturais (Hickling-Hudson, 2003). A consideração formal das diversidades da região pode permitir “construir sentidos sobre nós mesmos (neste caso, diríamos sobre si mesmo), os outros e o mundo em que vivemos” (Foco 1), assim como uma ética intercultural. Esta poderia sustentar-se nos sete saberes necessários que Morin (2004, p. 56) propõe para a educação do futuro: “reconhecer as cegueiras do conhecimento, seus erros e ilusões”, “assumir os princípios de um conhecimento pertinente”, “condição humana”, “identidade planetária”, “confrontar as incertezas”, “compreender” e “ética da espécie humana”.

¹⁴ “O termo ator dá a idéia de desempenhar o papel de um libreto previamente estabelecido, enquanto que autor significa pessoa que cria, que define seu papel e que é causa de uma mudança ou ação” (UNESCO, PRELAC, 2002, p.9).

¹⁵ “Estes focos são áreas onde os países e a região vão canalizar seus esforços para conseguir atingir o objetivo do projeto e das metas estabelecidas no Marco de Ação de Educação para Todos” (UNESCO, PRELAC, 2002, p.13).

Uma **terceira linha de ação** poderia promover as “comunidades de aprendizagem e de participação” (Foco 3), forjadoras de uma cultura escolar colegiada, na qual o professor em formação possa compartilhar experiências e reflexões sobre suas práticas educacionais com os que vivem processo similar em outros países. Capitalizar a experiência do trabalho em redes, desenvolvido por países como Argentina e Chile, poderia ser ponto de partida para a criação de redes internacionais entre institutos de formação docente da região, que encurtem as distâncias mediante instâncias virtuais de comunicação (videoconferências de professores, chats, correio eletrônico, e-learning, fóruns). Participar delas potencializaria o desenvolvimento das competências sócio-cognitivas necessárias para enfrentar os desafios impostos pela sociedade do conhecimento em que vivemos. Para Monereo (2003, p. 17), essas competências são: “aprender a ser crítico e seletivo”, “aprender a aprender”, “aprender a comunicar-se”, “aprender a estabelecer empatia”, “aprender a colaborar”.

Uma **quarta linha de ação** poderia centrar-se “nos docentes e no fortalecimento de seu papel de protagonista na mudança educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos” (Foco 2), usando a modalidade de pesquisa-ação (Maciel de Oliveira, 2003) como meio para o encontro de estratégias válidas de ensino, de aprendizagem, de negociação de conflitos, de atenção à diversidade.

Uma **quinta linha de ação** teria a ver com a promoção da participação dos agentes sociais neste modelo regional de formação docente que esboçamos, tanto no esclarecimento de seus objetivos como na proposta de seus conteúdos e na facilitação dos recursos, suscitando dessa forma “responsabilidade social pela educação para gerar compromisso com seu desenvolvimento e resultados” (Foco 5).

A âncora da formação em serviço, para que esta seja permanente, deveria ser a maior quantidade possível de instâncias curriculares e extracurriculares, criando vias de retroalimentação entre professores formados e as instituições formadoras.

Para finalizar, desejamos fazer constar que estamos conscientes do ambicioso perfil da proposta que esboçamos, mas também o estamos da necessidade de avançar em direção a modelos educacionais de integração regional, que formem seres humanos sensíveis à diversidade e capazes de atuar com “ética da espécie humana”. A formação docente pode ser uma sólida ponte para alcançar esse horizonte, mas antes... temos de construí-la. **e**



REFERÊNCIAS

ANEP-CODICEN (1999). *Centros Regionales de Profesores. Programas de primer año*.

ANEP-CODICEN, Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (2004). *Diseño curricular 2005. Centros regionales de profesores. Documento 1*.

AULA SANTILLANA (1995). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid, Siglo XXI de España.

FOLLARI, R. (2000). *Epistemología y sociedad*. Rosario, Homo Sapiens.

FRANÇA, O. e GALDONA, J. (1992): *Introducción a la ética (profesional)*. Montevideo, UCUDAL.

HICKLING-HUDSON, A. "Formación docente para la diversidad cultural y la justicia social". In *IIPE. Carta informativa*. Vol. XXI, nº 3, julho-setembro de 2003, p. 5.

JUIF, P. y LEGRAND, L. *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid, Narcea, 1980.

MARCELO GARCÍA, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.

MEDINA, J.L. "La feminización de la profesión docente o el letal efecto de patriarcado". En *Aula de innovación educativa*. Dezembro 2003, pp. 79-82.

MACIEL de OLIVEIRA, C. (2003). "La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado". In OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 33, pp. 91-109.

MONEREO, C. "Internet y competencias básicas". In *Aula de innovación educativa*. Novembro 2003, pp. 16-20.

MORIN, E. e SÁTIRO, A. "Edgar Morin y los siete saberes necesarios para la educación del futuro". In *Aula de innovación educativa*. Janeiro 2004, pp. 55-58. (Entrevista de Edgar Morin por Angélica Sátiro).

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.

VAILLANT, D. e WETTSTEIN, G. (Edit.) (1999). *Centros regionales de profesores. Una apuesta al Uruguay del siglo XXI*. Montevideo, Fin de Siglo.

VILARÓ, R. (1999). *Todo por la educación pública*. Montevideo, Banda Oriental.

UNESCO. Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC). *Primeira Reunião Intergovernamental de Havana (Cuba)*, 14-16 de novembro de 2002.

DEMOCRACIA E MUDANÇAS na educação indígena

DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE DIFERENTE NA AMÉRICA LATINA


Luis Enrique López

Peruano. Programa Formação
em Educação Intercultural Bilingüe
nos Países Andinos, Bolívia.

As últimas décadas foram um período importante de mudanças na educação da população indígena na América Latina. Embora já em 1940 os representantes dos Estados latino-americanos, reunidos em Pátzcuaro (México), se haviam dado conta de que a educação da população indígena não podia continuar na desatenção e no descuido em que até então estava, foi só devido à própria demanda do movimento indígena que, na verdade, os Estados começaram a trabalhar mais cuidadosa e seriamente numa alternativa educacional para a população indígena.

Nesse quadro, a formação docente também experimentou transformações importantes, para, entre outras coisas, dar conta dos próprios avanços, que ocorreram graças à construção paulatina de uma pedagogia a partir da diversidade e para ela.





Através da educação, os indígenas buscavam alcançar a cidadania

DEMANDA EDUCACIONAL INDÍGENA e resposta do Estado

O movimento indígena latino-americano, que começou a se organizar na década dos 70 do século XX, incluiu desde o início a educação como parte de sua pauta de reivindicações. Não podia ser de outra forma, pois a falta de acesso ao sistema educacional constituía um dos mais sérios obstáculos ao seu avanço como membros desses mesmos Estados que praticamente os ignoravam. Através da educação, os indígenas procuravam alcançar a cidadania e, para isso, consideravam indispensável conhecer a língua e a cultura dos setores hegemônicos em níveis socialmente aceitáveis de manejo. Mas esta demanda pela educação rapidamente transcendeu esse primeiro plano de sua fundação quase exclusivo no aprendizado do espanhol ou do português e na apropriação da língua escrita, para reivindicar também o direito a manter a própria língua e a cultura ancestral.

Assim nasceu, nos anos 80, a educação intercultural bilíngüe (EIB) e, no caso colombiano, a etno-educação, a mesma que também procura ser intercultural e bilíngüe. Na Bolívia, por exemplo, esse movimento educacional inovador começou a surgir em 1982, no momento em que o país retomava o rumo da democracia num clima de ampla participação da sociedade civil nos assuntos do Estado e quando o movimento indígena, então liderado por intelectuais aimarás, também fazia ouvir sua voz e reivindicava o direito à diferença (cf. López, 2005).

Hoje, a EIB é parte integral da maioria dos sistemas educacionais da América Latina: é praticada em 17 países diferentes; em alguns casos, envolvendo toda a população indígena, através de programas estatais de importante cobertura, como na Bolívia, mas também no Chile, na Nicarágua e na Venezuela; e, em outros, só a setores focalizados, em geral, de comunidades indígenas remotas, como na Argentina, na Costa Rica, em Honduras e na Guatemala. Também há situações nas quais a EIB é executada em co-gestão com organizações e comunidades indígenas, como na Colômbia e no Equador.

México e Peru são os dois países com maior tradição na busca de uma alternativa educacional indígena, embora nesses casos os esforços tenham partido mais do Estado e da academia, o que comprometeu seu desenvolvimento e põe em dúvida o futuro. Em outros países, como na Bolívia e no Equador, a EIB surgiu mais de baixo para cima e isso marca definitivamente sua história e coloca o projeto educacional indígena como parte integral de outro, de maior envergadura, voltado para a garantia da democracia e, ao mesmo tempo, a revisão crítica do padrão de democracia liberal vigente, de maneira a construir modelos alternativos viáveis e úteis em sociedades multiétnicas, pluriculturais e multilíngües, como são, a rigor, a maioria das sociedades latino-americanas ¹.

Um denominador comum desta alternativa educacional é a proposta de interculturalidade, hoje motivo de reivindicação dos indígenas em seu questionamento do modelo de Estado-nação e em sua luta por uma cidadania diferente e diferenciada, que reconheça suas particularidades sócio-culturais e lingüísticas. No entanto, hoje os indígenas não reivindicam a interculturalidade só como um direito indígena, mas também como uma prerrogativa e, ao mesmo tempo, uma necessidade para todos, incluídos aí os membros dos setores hegemônicos. Isto se deve à consideração de que só através do reencontro das sociedades latino-americanas consigo mesmas e da aceitação positiva da diversidade que as caracteriza poder-se-á construir uma democracia mais válida e duradoura.

Desta forma, do ponto de vista da educação, os indígenas latino-americanos procuram alcançar igualdade, mas com dignidade. Por isso, a exigência de uma educação diferente constitui apenas parte de uma agenda maior, que inclui os direitos territoriais e sobre os recursos naturais, em particular

a água, a defesa do meio-ambiente e, em suma, o direito à vida. É esse o contexto no qual os indígenas situam o direito ao usufruto e ao desfrute da língua e da cultura próprias e também o direito à educação.

Diferentemente do que ocorre com os não indígenas, a educação não constitui uma preocupação isolada e discreta, mas sim – e a partir de sua visão integrada e holística – um componente adicional, porém não separado, de seu projeto de futuro e de vida. Assim, do ponto de vista indígena, a educação é uma educação para a vida e, nesse sentido, adquire sentido só na medida em que se articula com outras dimensões igualmente importantes.

Como se compreende facilmente, os Estados latino-americanos ainda não estão prontos para mudanças como as que agora desejam os indígenas e seus líderes, apesar das modificações que fizeram em suas constituições ao longo das últimas duas décadas, precisamente para reconhecer a multiétnicidade, o pluriculturalismo e o multilíngüismo que caracteriza seus países. Enquanto, para os Estados, a EIB é apenas uma resposta pedagógica e exclusivamente educativa para um problema que finalmente conseguiram entender – a falta de comunicação na classe e na escola –, para os indígenas do continente a EIB é sobretudo uma ferramenta para alcançar sua emancipação social ou sua liberação, como muitos deles afirmam repetidamente (cf. López, no prelo).

Isto faz com que, em todos os países, a EIB seja hoje vista como uma proposta estatal e, em alguns casos, só governamental. E, mesmo quando inclui o ensino e uso das línguas indígenas, ao lado do espanhol, e também a possibilidade de diversificar o currículo escolar, para incorporar valores e conhecimentos indígenas e práticas do cotidiano, em muitos lugares dos continentes os indígenas apostam hoje num enfoque mais radical, que tipificam como de educação endógena ou própria.

O interessante no caso é que, apesar do nome ou da orientação aparentemente autárquica, esta nova alternativa educacional nem busca nem contém o isolamento do resto do país, nem dos outros grupos sócio-culturais que o compõem, mas, ao contrário, procura a participação ativa na tomada de decisões e na capacidade de decidir sobre o tipo de educação que suas comunidades e aldeias hoje requerem.

¹ Para um balanço da situação da EIB na região, ver o trabalho de López y Kúper, 1999 e 2002.



Em suma, o que procuram é que a educação parta de suas necessidades e expectativas e que a gestão esteja sob o controle, senão exclusivo, pelo menos em interação direta e permanente com as autoridades estatais. Esta educação é vista como própria na medida em que eles têm controle sobre ela, mas é também bilíngüe e intercultural como a EIB estatal, pois a história e as condições atuais assim o requerem; e disso estão conscientes (cf. CEPOs, 2004; CENEM, 2004; ACEM, 2005).

Na Bolívia, questões como estas terão inelutavelmente que ser abordadas na Assembléia Constituinte convocada para 2005. Se isso não for feito, perder-se-á uma possibilidade de ouro que tem esse país, seja por sua inegável condição de sociedade majoritariamente indígena, seja pelo próprio fato de que, na Bolívia, desde 1982, vem-se construindo uma história diferente de relacionamento entre indígenas e não-indígenas, que, no campo da educação, fez nascer a educação intercultural bilíngüe, em resposta às demandas e pressões que vinham de baixo.

Aqueles que, a partir do espaço hegemônico, vêm com grande preocupação o avanço indígena no país, com frequência lançam mão do fato incontestável de que nem todos os pais e mães de família indígenas compreendem o que é a EIB e quais são suas implicações práticas. Ao fazê-lo, deliberada e estrategicamente, eludem a análise histórica da situação e a compreensão de que tais manifestações não passam de resquícios do colonialismo ainda vigente e da condição subalterna na qual ocorre a existência indígena, tanto nesse país como em outros da região.

No entanto, quando os indígenas tomam consciência, como já fizeram outros, de que a EIB constitui uma ferramenta para formar novas mentalidades a partir de uma posição oposta à racista e discriminadora de sempre, afirmam, como já o fazem alguns líderes indígenas, que a EIB não é apenas uma resposta a suas necessidades mas também uma possibilidade e uma aposta num futuro diferente (cf. CEPOs, 2004).

As mudanças que a educação da população indígena vem experimentando na região, desde os anos 40 do século XX, quando se conciliou só como uma modalidade compensatória –e quando procurava apenas a mimetização dos indígenas na massa mestiça com a qual se pretendia construir o Estado-nação–, revelam uma evolução singular nos Estados latino-americanos com relação ao reconhecimento da diversidade sócio-cultural e lingüística que caracteriza as sociedades desta parte do mundo.

Como estas mudanças são produto de uma maior visibilidade e da presença ativa dos mais de 40 milhões de indígenas que habitam a América latina e, ao mesmo tempo, de uma maior democratização desta região, a educação constitui o laboratório social por excelência, no qual se podem gestar novas maneiras de convivência e até formas mais criativas de organização estatal, que superem as limitações que o Estado-nação clássico experimentou em seus mais de 200 anos de traslado à América a partir da França pós-revolucionária.

Aproximar-se da visão integral e holística do conhecimento, que caracteriza os povos indígenas

INTERCULTURALIDADE, BILINGÜISMO e formação docente

No contexto descrito na seção anterior, também há pelo menos duas décadas em diferentes países da região vem-se ensaiando propostas alternativas de formação docente inicial para preparar os professores e as professoras capazes de assumir os desafios que a implementação da EIB propõe. Isto ocorreu até no contexto quase generalizado de desatenção ou despreocupação pela formação docente inicial, que marcou a aplicação das reformas educacionais da década dos 90. Importantes experiências de transformação das instituições formadoras de docentes foram realizadas, por exemplo, no Chile, no Peru, na Bolívia, no Brasil e no Equador, assim como na Guatemala e na Nicarágua. Nesse contexto geral, a formação de professores priorizou sobretudo a preparação de docentes para a educação primária.

As experiências inovadoras de formação docente para a EIB recorrem sobretudo à modalidade presencial e se executam a partir de diferentes níveis educacionais, dependendo das políticas nacionais vigentes em matéria de formação docente. Assim, enquanto na Guatemala a formação docente inicial para a EIB continua situada na educação secundária, assim como também ocorre parcialmente no Equador², na Nicarágua e no Peru esta se inscreve no nível terciário, seja no que se conhece como educação superior não-universitária ou na própria educação universitária.

Por outro lado, na Bolívia também existe um outro modelo, diferente do que acabamos de mencionar; nesse, a formação docente inicial é oferecida em institutos normais superiores de EIB, mas os docentes que se formam podem ter acesso aos programas de licenciatura especial em EIB, oferecidos por algumas universidades do país, e, desta maneira, complementar seus estudos prévios até concluir uma licenciatura. Talvez o Chile seja o único país da região no qual a formação docente para EIB só se oferece a nível universitário³.

Em cada uma das situações mencionadas, foi necessário fazer transformações nas malhas curriculares da formação, para incluir matérias especificamente dirigidas à preparação profissional de professores de EIB. Entre elas, destaca-se sobretudo a inclusão de matérias e/ou temas relativos à cultura patrimonial indígena, aos idiomas indígenas, seu funcionamento e uso; assim como, no plano da didática, adicionam-se cursos sobre o ensino de uma língua indígena como língua materna e o ensino do espanhol como segunda língua.

² A formação docente no Equador compreende a última etapa da secundária e dois anos posteriores a esta.

³ Em El Salvador também, mas lá ainda não se oferece formação em EIB.

A formação docente busca uma reengenharia maior e tenta cumprir sua incumbência também a partir de uma visão interna e própria

As mudanças nas malhas curriculares nos outros casos foram mais profundas e consistiram numa verdadeira re-proposição das definições curriculares clássicas da formação docente, de forma a, por um lado, buscar aproximar-se da visão integral e holística do conhecimento, que caracteriza os povos indígenas, e, por outro, também se aproximar da formação da maneira que as novas correntes pedagógicas consideram que as crianças aprendem melhor. Assim, e em função dessas considerações, alguns currículos de formação docente em EIB propõem metodologias de formação diferentes, que abandonam a cátedra e o ensino frontal para priorizar o papel de protagonistas dos estudantes, tanto através do trabalho em grupos e de uma construção assistida de conhecimentos, como por meio de seu envolvimento em projetos reais de pesquisa de campo, muitas vezes do ponto de vista da pesquisa-ação⁴.

Mas, assim como na educação formal vem-se imprimindo modificações importantes na formação docente, existem também algumas iniciativas mais radicais quanto à preparação inicial de professores e professoras. Isto ocorre sobretudo em contextos nos quais é imprescindível responder aos novos desafios resultantes das propostas de educação endógena ou própria. Nesses casos, a formação docente procura um reengenharia maior e tenta cumprir seu compromisso também a partir de uma visão interna, ou própria, de maneira que o novo docente se prepare a partir de uma óptica de compromisso com o movimento indígena e para responder de maneira direta e imediata à visão e às demandas indígenas, o que exige um vínculo maior e permanente com as comunidades indígenas, seus problemas cotidianos e suas necessidades reais.

Como é de se esperar, as experiências de formação de professores comunitários ocorrem hoje nos países onde as organizações e líderes indígenas ensaiam propostas alternativas de educação indígena. Esse é o caso, por exemplo, dos esforços promovidos pelo Conselho Regional Indígena do Cauca (CRIC), na Colômbia, através de sua licenciatura em pedagogia comunitária; das comunidades quéchuas de Raqaypampa, na Bolívia, que formam educadores comunitários para, além de ensinar, possa também envolver-se em processos de gestão municipal local; e de mais de 40 instituições educacionais privadas de gestão e orientação maia na Guatemala, nas quais se preparam professores e professoras para responder aos requerimentos da chamada educação maia (cf. ACEM, 2005; CENEM, 2004).

Mas, à margem das diferenças que possam existir entre as inovações em curso, seja por se tratar de instituições públicas ou privadas ou por se localizar na educação terciária ou permanecer ainda na secundária, todo programa de formação docente em EIB procura responder, em primeiro lugar, ao aspecto lingüístico inerente a uma EIB; em segundo lugar, à perspectiva intercultural que a anima e também a sustenta; e, em terceiro lugar, à dimensão pedagógica especializada, particularmente quando as duas variáveis anteriores se cruzam com questões relativas ao ensino de alunos indígenas que ou são bilingües ou pretendem vir a ser. É desse ponto de vista que em não poucos casos a formação docente inicial em EIB se articula ou ao menos se vincula com experiências de aplicação dessa modalidade em escolas primárias e/ou com a educação de adultos indígenas.

Esse é o caso, por exemplo, do que ocorre no Programa de Formação de Professores Bilingües para a Amazônia Peruana (FORMABIAP), experiência inovadora executada por co-gestão entre uma organização indígena e o ministério da Educação do Peru. Os estudantes indígenas do FORMABIAP, durante seus cinco anos de formação, permanecem em contato com suas comunidades de origem; além da formação escolarizada, o currículo dessa instituição inclui períodos importantes do ano para trabalho de campo. Nos dois primeiros anos, o trabalho de campo é dedicado sobretudo à pesquisa sócio-cultural e lingüística e, nos três últimos, à prática e ao exercício temporário da docência em escolas. Dessa maneira, a formação docente inicial contribui para uma melhor articulação de teoria e prática, assim como para um melhor vínculo entre pesquisa e formação, pois o que se faz no campo contribui para que a etapa escolarizada seguinte seja mais relevante e pertinente, assim como para que tenha um pretexto para perguntas relevantes que o professor em formação se propõe a partir da realidade.

⁴ Em julho de 2004, a GTZ (Cooperação Técnica Alemã), através de seu Projeto de Institutos Normais Superiores de EIB (www.minedu.gov.bo/pinseib), conjuntamente com a OREALC/UNESCO e o Ministério da Educação da Bolívia, realizaram um seminário internacional sobre formação docente e EIB.

DESAFIOS para melhorar a qualidade da formação docente inicial em EIB

Como ter-se-á podido apreciar, não só a educação latino-americana em geral atravessa um conjunto de mudanças estruturais de magnitude, produto dos princípios subjacentes às reformas curriculares em curso, mas também, e em particular, a EIB passa por momentos importantes de revisão, como resultado das demandas cada vez mais crescentes que são propostas pelo movimento indígena.

A EIB, embora seja vista hoje só como uma oferta educacional do Estado, em geral merece o respaldo de líderes e organizações indígenas, pois há a convicção de que se trata de uma melhora substancial em relação à atual oferta do Estado, frente ao afã monoculturalista e homogeneizador que a precedeu. Não obstante, estão em curso ensaios não menos importantes, que resultam da motivação para procurar alternativas –a partir do próprio exercício educacional– destinadas a dotar a educação indígena-comunitária de mais relevância e pertinência, sobretudo a partir da recuperação do sentido e do significado políticos que constituem toda EIB.

As exigências que hoje se fazem à EIB colocam a formação docente inicial perante novos desafios e lhe propõem interrogações às quais deve responder, se é que quer formar os profissionais capazes de responder aos próprios desafios que hoje confrontam tanto as organizações como as próprias comunidades indígenas. Tais desafios podem ser localizados em três dimensões-chave, em meu entender, para a reinvenção da EIB e da formação docente para esse tipo de educação. Estas são: a dimensão epistemológica, a lingüística e a política.

Os **desafios epistemológicos** resultam sobretudo do questionamento que hoje fazem os líderes e intelectuais indígenas –muitas vezes formados nas melhores escolas do Ocidente– ao conhecimento em geral e àquele que a escola e os centros de formação docente transmitem e reproduzem. Hoje se põe em questão o caráter parcelado e atomizante do conhecimento, que se apresenta nas instituições educacionais e se pondera positivamente e se apela a essa visão mais integral e holística que caracteriza o pensamento indígena.



Uma espécie de reengenharia do ensino da língua, de maneira a concebê-la como parte de uma verdadeira educação lingüística dos futuros professores

Desse ponto de vista, postula-se a necessidade de repensar tanto o currículo escolar como o que se implemento nos centros de formação docente para recuperar integralidade e recobrar o sentido particular que cada conteúdo específico adquire quando é visto e analisado em relação com outros conhecimentos e com outras dimensões da vida. Assim, além de procurar um encaminhamento da visão, também se postula uma leitura interdisciplinar dos fenômenos e processos que são parte do currículo.

Estas novas visões não excluem, em absoluto, nem a consideração nem a análise do conhecimento ocidental. Pelo contrário, situam-nos diante da necessidade de uma compreensão do mesmo a partir do conhecimento próprio – recuperado e re-localizado – e do próprio lugar de entendimento e compreensão das comunidades a que pertencem os futuros professores. Em outras palavras, não se trata de optar por um ou outro tipo de conhecimento, mas sim de olhar estas duas formas de cognição em relação entre si, muitas vezes também em relação complementar, e a partir da vida e da realidade de comunidades sócio-históricas concretas como as indígenas.

Os **desafios lingüísticos**, ou quem sabe *sócio*-lingüísticos, tem a ver também com uma espécie de reengenharia do ensino da linguagem, de maneira a concebê-la como parte de uma verdadeira educação lingüística dos futuros professores. Em primeiro lugar, trata-se de questionar a visão ancorada no monolingüismo e no ideal da homogeneização idiomática, para sobre essa base recuperar a compreensão do multilingüismo como natural e característico da maioria das situações mundiais. Sobre esta base, trata-se, em segundo lugar, de preparar solidamente o docente para que analise e reflita sobre as variadas situações sócio-lingüísticas nas quais deverá agir como professor, evitando desta forma que –como freqüentemente se faz– a uma situação monolingüe em espanhol se oponha com facilidade outra, bilingüe, de espanhol e língua indígena, pois nenhum destes dois pólos é tão claramente definido na realidade como a escola gostaria que fossem.

A rigor, a situação atual é muito mais complexa e nos confronta com contínuos de situações nas quais, até naqueles que consideramos falantes monolingües

de espanhol, dão-se múltiplas variações que exigem um tratamento educacional adequado⁵. A educação lingüística dos futuros professores deve enfatizar o desenvolvimento de uma consciência lingüística crítica, que lhes permita aguçar sua sensibilidade idiomática, de maneira a estar em melhores condições de responder a cada um dos contextos sócio-lingüísticos específicos nos quais deva trabalhar.

Nesse caminho é necessário abandonar a preocupação exclusiva com a forma e deixar para trás também a visão idealizada, e por isso mesmo irreal, das línguas em questão. Embora uma formação assim seja relevante para a formação de qualquer professor ou professora, isto se torna ainda mais imperativo quando se trata de docentes que devem trabalhar em comunidades e bairros em que habita a população indígena.

Finalmente, os **desafios políticos** juntam-se aos anteriores para re-conceber e re-inventar a EIB, despojando-a do conteúdo compensatório e assistencialista do qual foi dotada. Trata-se, ao contrário, de a ver como parte integral dos direitos

inalienáveis dos povos indígenas e dos indivíduos que os formam e, ao mesmo tempo, como ferramenta desses mesmos direitos. A partir dessa dupla dimensão, coletiva e individual, dos direitos, à EIB só resta então se articular com outros direitos igualmente fundamentais e que dão sentido ao ser indígena, como, por exemplo, o direito ao território e o direito a pensar, sentir e agir como indígena. A nível axiológico, isto implica que a formação docente vá até mais além da conscientização sobre estes direitos para considerar a diversidade como um valor em si mesmo.

⁵ A respeito, cabe questionar-se, por exemplo, a ausência de reflexão sobre o tratamento –ao menos no início da escolaridade– da variação dialetal, seja em espanhol ou em português, e como a escola impõe uma variedade padrão, fortemente baseada na língua escrita e no falar das classes médias, em detrimento do falar e da auto-estima de um grande número de estudantes dos setores populares.

Já que a educação, em geral, e a formação docente, em particular, foram vistas como espaço privilegiado para a formação de cidadãos, é necessário perguntar-se ara que tipo de cidadania formamos as pessoas na EIB. Isso se torna hoje inelutável quando ocorre um reviver étnico e um despertar do local e do específico, juntamente com um questionamento do tipo de Estado e o caráter excludente do indígena, do qual, em geral, se dotou o tipo de democracia vigente na região. Isto exige, então, perguntar-se se a EIB e a formação docente em EIB não deveriam contribuir à gestação desse novo tipo de cidadania que as sociedades multiétnicas de diferentes partes do mundo aspiram hoje a construir e que muitos povos indígenas atualmente reivindicam ao Estado monocultural.

Não teria a formação docente em EIN que re-propor, a partir do próprio centro formador, a questão da democracia, sua re-proposição à luz da visão indígena e da exclusão e opressão históricas a que se submeteram as sociedades indígenas?

Nesse contexto, temas como estes merecem ser incluídos nos programas de estudos da formação docente em EIB, de forma a gerar reflexão e a contribuir para a formação dessas cidadanias étnicas ou cidadanias diferenciadas ou interculturais, às quais muitos pensadores indígenas apelam em seu afã de construir uma democracia radical e efetiva, na qual todos tenham lugar e possibilidade de fazer escutar suas vozes e de contribuir para a construção de sociedades mais justas e igualitárias que aquelas que a modernidade tentou construir mas não conseguiu, precisamente por excluir setores importantes como os indígenas da vida social e política. *e*

REFERÊNCIAS

- ACEM (Asociación de Centros Educativos Mayas del Nivel Medio de Guatemala). 2005. *Cholb'al Q'ij. Agenda Maya 2005 (Año 5121)*. Guatemala: Maya Na'oj.
- CENEM (Consejo Nacional de Educación Maya). 2004. *Uxe'al Ub'antajik le Mayab' Tjonik. Marco filosófico de la educación maya*. Guatemala: Maya Na'oj.
- CEPOs (Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia). 2004. *Por una educación indígena originaria*. La Paz: CEA.
- López, Luis Enrique. 2005. *De resquicios a boquerones. Análisis de la EIB en Bolivia*. La Paz: Plural Editores, PROEIB Andes, UNICEF.
- no prelo. "Cultural diversity, multilingualism and indigenous education in Latin America". In Tove Skutnab-Kangas e Ofelia García (eds.) *Imagining Multilingual Schools*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- e Wolfgang Küper. 1999. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 20. 17-86. Reproduzido em 2000 in Ministério da Educação do Peru, *La práctica de la educación bilingüe intercultural y sus retos*. Materiais de referência para docentes dos institutos superiores pedagógicos EBI. Lima: ME / PROGRAMA FORTE-PE. 27-69. Extrato reproduzido em 2004, sob o título de "Una agenda para el futuro. Una educación intercultural y bilingüe", em *Maestros. Revista pedagógica*, Vol. 10, nº 22. 54-46. (Lima). Versão corrigida e ampliada publicada como livro em 2002, pela GTZ, em Eschborn (Alemanha).

FORMAÇÃO DOCENTE

PARA UMA SECUNDÁRIA DE QUALIDADE PARA TODOS

Raquel Katzkowicz

Uruguia. Diretora do Instituto Ariel Hebreo, Uruguai.

Beatriz Macedo

Uruguia. Especialista em Educação Secundária, Educação Científica, Educação Técnica e Profissional, Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, Chile.

Assistimos neste momento a uma situação na qual, enquanto uma parte da população vive no se convencionou chamar de sociedade do conhecimento, a grande maioria dessa população vive no que só pode ser chamado de sociedade da informação, uma sociedade onde se está totalmente imerso e se é bombardeado por uma informação que só alguns poucos podem transformar em conhecimento. Isso significa privar grandes setores da população dos símbolos da cultura que, por direito, lhes cabe possuir para poder compreender o mundo em que vivem, desfrutar de seus benefícios e enfrentar suas problemáticas, procurando solucioná-las. Os países deveriam compreender que este direito de todos e de cada um de seus habitantes obriga-os a oferecer uma distribuição do conhecimento que não gere exclusão. O crescente valor do conhecimento e sua gestão social em nossas sociedades deveria revalorizar a importância dos processos de aquisição de conhecimentos, já que são uma das ferramentas mais poderosas para estender o distribuir socialmente essas novas formas do conhecimento e, em suma, democratizar o saber (Pozo, 2003).

As mudanças econômicas e sociais que marcaram o final do século XX e o início do presente século tiveram um impacto muito importante nos sistemas educacionais que, de maneiras diferentes, trataram de se adaptar a esses processos. O subsistema que ficou mais exposto às críticas por diversos motivos (altas taxas de repetição, abandono, falta de capacidade para se acomodar às demandas da sociedade, entre outros) foi a educação secundária. Temos insistido muito, nos últimos anos (Macedo, Katzkowicz, 2001) na necessidade de que a educação secundária, diante das grandes transformações que se estão operando a nível sócio-econômico, redefina seu papel, em função do que deve ser a formação dos adolescentes e jovens, os que deverão inserir-se como cidadãos responsáveis por suas ações numa sociedade que deverão desenvolver e para a qual deverão definir valores e normas de convivência.

Muitos dos problemas que, hoje, afetam fortemente o ramo da educação secundária não são novos, mas vêm sendo apontados há décadas. Durante anos, o objetivo da educação secundária foi propedêutico, oferecendo preparação para a educação superior, e ela ficou reservada a minorias que podiam ter acesso a ela por sua elevada origem sócio-econômica ou por proximidade geográfica. Era uma etapa intermediária, sem uma definição própria e específica, salvo a de completar a preparação geral e preparar para os estudos superiores. O aumento quantitativo de alunos na educação secundária não apenas supôs um aumento da matrícula, mas também a incorporação de uma população heterogênea marcada pela diversidade, em centros educacionais pensados e estruturados para uma população homogênea. Este fato evidenciou uma profunda crise no âmbito dos centros educacionais, que se expressa pela perda de sua função social, pela ausência de saberes relevantes e pertinentes nos processos de aprendizagem e pela falta de uma identidade.

Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar alguns dos problemas específicos apresentados pela atenção a estudantes dessas idades, que surgem, por um lado, das mudanças impostas pelos próprios sistemas educacionais e, por outro, das transformações físicas, psíquicas e emocionais que estão ocorrendo nestes adolescentes. Tanto uns como outros dão a este ramo educacional a característica de etapa de transição, submetida a tensões e rupturas. Do mesmo modo, podemos afirmar que a educação secundária é uma etapa de transição entre duas culturas distintas, cada uma delas orientada para cumprir funções educacionais e sociais marcadamente diferentes. Esta localização "intermediária" aumentou a inconsistência que tem caracterizado a secundária na hora de definir sua política de formação, não podendo responder, talvez, ao paradoxo que supõe formar na situação presente os jovens que viverão numa realidade futura diferente.



© UNESCO/Jack Ling

Propor uma formação de docentes de secundária através da pesquisa não significa incluir nos planos de formação uma nova disciplina, como seria a metodologia da pesquisa, ou assegurar através das propostas a capacidade de pesquisa dos futuros docentes, sem dúvida necessária, mas não suficiente

Propostas educacionais para estas faixas etárias deveriam ser analisadas a partir de sua especificidade e superar as mudanças que a assimilam seja à educação básica ou à educação superior. Os diferentes aspectos da escolarização de adolescentes e jovens devem enfrentar um todo integrado, ou seja, que as reformas curriculares devem integrar as reformas na formação dos docentes e em seus papéis, e não como subsistemas isolados, enfrentados mediante tratamentos consecutivos, justapostos ou paralelos.

A nosso ver, a necessidade de assegurar uma Educação Secundária de Qualidade para Todos impõe transformações profundas nas diferentes dimensões da problemática.

Sempre sustentamos que um dos protagonistas-chave para que se produzam as mudanças necessárias nesse nível educacional é o docente. Indubitavelmente, este nível de responsabilidade deve ser acompanhado por um quadro social e político que lhe assegure as condições necessárias para poder cumprir com as funções que lhe exigirá esta nova secundária, gerando um clima de valorização e de confiança por sua tarefa profissional. O enfoque que propomos requer pensar numa formação docente inicial articulada com uma formação em serviço e permanente, alimentadas pela pesquisa; mas, além disso, e simultaneamente, numa política de incentivos, de condições dignas para o desenvolvimento da tarefa do docente, assim como de espaços de reflexão para trabalhar com seus pares sobre suas práticas. Esta prática reflexiva, sustenta Perrenoud (2001), deve realizar-se porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar, regular a prática é decisiva; trata-se de uma reflexão sobre a experiência, que favorece a construção de novos saberes.

PESQUISA: uma chave impostergável

Uma educação secundária que recolha as demandas provenientes da comunidade nacional e as que surgem das mudanças sociais, culturais e econômicas, necessita de professores atualizados em seus saberes profissionais, suas competências básicas (como propõe Braslavsky (1999) (por exemplo, a pedagógico-didática, a institucional, a produtiva, a interativa, a especificadora), sua capacidade para inovar e sua vontade para constituir grupos de pesquisa e reflexão permanentes para melhorar suas próprias práticas e contribuir para melhorar a qualidade da educação secundária toda, na instituição onde trabalham. A pesquisa aparece intimamente ligada à formação, já que está encarregada de recolher os problemas cotidianos que compõem a vida das classes e das instituições de secundária, e transformá-los em temas de pesquisa. Esta interface pesquisa-formação deverá proporcionar aos docentes em exercício as novas competências, os novos saberes, destrezas e conhecimentos que necessitam para que a transformação da secundária seja efetiva e consiga atingir seu principal objetivo: ser uma resposta formativa válida para os adolescentes e jovens.

Por sua vez, esta interface pesquisa-formação permitirá estabelecer quais são as necessidades e as modalidades de formação para os futuros docentes; ou seja, poderá dar os necessários insumos para delinear uma formação inicial que atenda às problemáticas reais que deverão enfrentar os docentes em seu posterior exercício e lhes dar as ferramentas necessárias para isso.

O centro educacional constitui o menor escalão em que os processos de ensino e aprendizagem encontram sua coerência, é a unidade onde é possível desenvolver a mudança em educação

Propor uma formação de docentes de secundária através da pesquisa não significa incluir nos planos de formação uma nova disciplina, como seria a metodologia de pesquisa, ou assegurar através das propostas a capacidade de pesquisa dos docentes, sem dúvida necessária mas não suficiente.

Esta proposta que fazemos sobre a possibilidade de pensar uma formação de docentes de secundária a partir da pesquisa significa buscar uma efetiva interação entre os centros de secundária, as instituições formadoras e a pesquisa. Como dizia Ribeiro (1988), reflete-se assim a necessidade de que a tarefa docente requeira um trabalho em equipe, no qual se dê a proposta da docência como uma tarefa de pesquisa coletiva, de produção de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem.

Nas classes das instituições de secundária de nossa região, no entanto, a necessária reflexão para otimizar a formação docente vem sendo postergada, havendo mais preocupação e ocupação com a acumulação de disciplinas e conteúdos nos currículos existentes do que com a descoberta dos caminhos necessários para incentivar nos alunos a curiosidade para transitar pelos trajetos que lhes permitam relacionar-se e apropriar-se dos saberes que são considerados valiosos, ou com a formação de docentes para gerar essas situações. Nossos estudantes necessitam dispor de espaço e tempo para poder desenvolver suas capacidades e suas potencialidades; necessitam ser escutados, compreendidos, estimulados a desenvolver-se como pessoas; necessitam desenvolver sua auto-estima. E nossos docentes requerem a necessária formação para atingir essas metas.

Ao docente, cuja tarefa na secundária tem sido tradicionalmente caracterizada, na maioria dos casos, por “dar aula”, pede-se-lhe hoje um papel muito mais abrangente, que inclui sua integração às equipes institucionais para desenvolver o projeto de centro, a preocupação por gerar cenários na classe que formem em valores, que trabalhem habilidades para a vida, assim como associar-se a tarefas de inovação e pesquisa. Por sua vez, o bem-vindo crescimento da matrícula determinou que os docentes devam prestar atenção a crianças, adolescentes e jovens com histórias, trajetórias, situações, capacidades e expectativas muito diferentes. Partimos da convicção, como faz Frigerio, que é possível discutir a noção de destino, que devemos erradicar a popular concepção de que há crianças e jovens incapazes de estabelecer uma relação construtiva com o conhecimento, incapazes de re-criar a cultura. Mas, para isto, é fundamental contar com docentes que pesquisem e procurem levar à classe os modelos de

relação com o saber que sejam adequados para atender à diversidade de todos os seus alunos, respeitando suas características particulares quanto às formas com que se apropriam dos conteúdos e às habilidades que se lhes ensina. Nesse sentido, Ranciere dizia que duas faculdades se põem em jogo no ato de aprender: por um lado, a inteligência e a vontade e, por outro, a confiança na capacidade intelectual de todo ser humano.

Diante destes grandes desafios apresentados aos docentes –de procurar ser agentes que facilitem a apropriação dos saberes, acompanhar os alunos para legar-lhes os símbolos da cultura da humanidade, ser modelos de referência na construção de identidades–, encontramos-os, no entanto, em muitos casos, desaparecidos na rotina e sobrecarregados com a tarefa cotidiana, razão pela qual optam, de maneira consciente ou inconsciente, por reproduzir, definitivamente, suas próprias biografias e rotinizam o seu agir. Seu trabalho, que está sob o escrutínio permanente das autoridades, da comunidade, dos pais, da imprensa, dos diretores institucionais, lhes traz muitas vezes mal-estar e estresse profissional. Diante disso, o que acontece na classe se distancia significativamente do que vemos como favorável para o processo de aprendizagem dos alunos dentro dela.

DA CLASSE ao centro educacional...

A esse respeito, nos parece oportuno recordar que, a nosso ver,, o centro educacional constitui o menor elo no qual os processos de ensino e aprendizagem encontram sua coerência, é a unidade onde é possível desenvolver a mudança em educação. O trabalho do docente em sua classe não pode, nem deve, dissociar-se da tarefa que se realiza em todo o centro educacional, de maneira a estabelecer um projeto. Perrenoud (2001) diz, quanto a isto, que se deveria visualizar a instituição educacional como um lugar no qual se visa a democratizar o acesso aos saberes, a desenvolver a autonomia dos sujeitos, seu sentido crítico, suas competências de atores sociais, sua capacidade de construir e defender um ponto de vista.



© UNESCO/Dominique Roger

Precisamos de centros educacionais que sejam capazes de recolher e de oferecer uma proposta educacional dotada de unidade de critérios com base nos acordos alcançados entre todos os protagonistas da tarefa que se leva adiante. O sucesso desta unidade implica, em primeiro lugar, uma nova concepção do currículo da secundária, superando sua estruturação com base na justaposição de disciplinas, assim como do próprio trabalho docente no seio do centro educacional, superando posturas fortemente arraigadas na educação média (trabalho solitário), para dar passagem a um trabalho de equipe e grupal. Hoje em dia está muito claro que os espaços de aprendizagem ampliaram-se. Todo centro educacional constitui um grande ambiente de aprendizagem, e esta realidade impõe talvez uma nova definição do que entendemos por classe. A “classe de aprendizagem” deveria ser reconceitualizada com relação a espaço, a tempo e a atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Estudos sobre a qualidade da educação que se oferece nas instituições deixam claro que os fatores que se associam a ela não são unicamente os resultados acadêmicos dos alunos, mas que se deve levar em grande consideração o compromisso das pessoas que constituem a comunidade educacional (muitas vezes mais importante que os recursos didáticos ou as boas instalações). A importância deste “fator institucional” pode ser compreendida quando comprovamos que pode ser intermediário entre a situação de partido do aluno e seus resultados, marcando a diferença no destino de um jovem e se dirigindo para a igualdade. Dentro desse “fator institucional”, hierarquizamos tudo que se relaciona com os processos institucionais e os processos de classe, mas, muito em particular, com as pessoas que têm a ver com esses processos (docentes, diretores, pessoal de apoio), com seus vínculos, com seu

compromisso, com sua capacidade para gerar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, com sua força para liderar projetos educacionais que tendam a formar os alunos respeitando sua diversidade, sob todos os aspectos: conteúdos acadêmicos, estratégias de aprendizagem, atitudes e valores.

Neste sentido, temos podido apreciar, em nossas análises em instituições de educação secundária, que há fatores determinantes na formação de nossos jovens e seus sucessos; entre eles, as atitudes que se valorizam neles dentro do colégio, o clima que percebem, as expectativas de seus docentes com relação a seus sucessos, os níveis de participação que lhes é permitido, os recursos que se põe à sua disposição, os níveis de acompanhamento dentro da instituição, as expectativas e a participação que percebam de suas famílias.

Pelo contrário, os estabelecimentos de educação secundária tiveram enormes dificuldades para conseguir essa cultura interna, assim como uma necessária unidade e coesão, já que têm sido visualizados e vividos tradicionalmente como lugares de trânsito para os professores e, para os alunos, como uma sucessão de disciplinas com professores diferentes, cada um deles com formações diferentes, exigências e modalidades também muito diferentes. As pesquisas trouxeram com total clareza provas de que melhorar as aprendizagens nas instituições educacionais da secundária implica mudar essa modalidade de trabalho por outra que aponte para a coerência da proposta e que atenda aos elementos que fazem o clima e a cultura do centro.

Deve-se levar muito em conta o compromisso das pessoas que constituem a comunidade educacional

Professores e alunos devem desenvolver um sentido de pertença com respeito ao centro educacional; reconhecer que são parte integrante de uma equipe e que cabe a eles gerar o clima mais adequado para melhorar os resultados das aprendizagens de todos os jovens que aí estão, assim como para proporcionar aos docentes e diretores a motivação que provém da percepção sobre o bom desenvolvimento profissional e pessoal. O centro de educação secundária deveria constituir-se, então, num centro de formação, no sentido amplo do termo – intelectual, social, profissional e humano: formação de seus alunos através da formação permanente de seus docentes.

PARA ALÉM de dar aula...

Pelo exposto, para docentes que desenvolvam sua tarefa neste espaço formativo, esta deverá transcender o simples “dar aula” para atender também outros aspectos que analisamos e que poderíamos sintetizar nos seguintes pontos:

- ➔ Participação na elaboração do projeto educativo-didático do centro, com o fim de tomar decisões curriculares pertinentes. A participação nesta tarefa tende a assegurar a superação da idéia do professor consumidor do currículo pela de um professor elaborador do currículo para esse centro educacional.
- ➔ Participação em ações de pesquisa educacional e didática, que lhe permitirão analisar a complexidade da construção dos conhecimentos por parte dos alunos.
- ➔ Preparação de atividades de aprendizagem que surjam naturalmente do meio social do aluno e que devem ser desenvolvidas num ambiente afetivo adequado. Este planejamento também é uma tarefa de equipe.
- ➔ Planejamento conjunto, com seus colegas e com a equipe de direção, que leve em conta a explicitação e realização de tarefas apropriadas para a educação em valores dos alunos, que os sensibilize para uma convivência solidária numa cultura com propensão para a paz.

Estes são alguns dos elementos que a pesquisa apontou como muito valiosos para conseguir melhorar não apenas as aprendizagens dos alunos, mas também o compromisso dos docentes e seu desenvolvimento profissional e pessoal, razão pela qual devem ser levados em conta na hora de definir a formação dos mesmos.


Nossa proposta de usar as contribuições da pesquisa para definir as estratégias de formação dos docentes deve levar em conta essas funções que deve desenvolver. Mas também devemos levar em consideração a situação real em que se encontra o professor e o modelo de competência profissional a que aspira (Marchesi, Martin, 1998). Estas estratégias, dizem esses autores, têm mais possibilidades de modificar a prática dos professores se apresentarem as seguintes características:

- ➔ Partirem das necessidades e das preocupações dos professores.
- ➔ Relacionarem as novas propostas com o conhecimento prévio do professor.
- ➔ For possível discutir as novas idéias em grupo.
- ➔ Houver um processo de prática seguida de avaliação, reflexão e nova prática.
- ➔ Utilizarem diferentes enfoques, entre os quais ocupa um papel importante a observação do trabalho de professores competentes e a avaliação da própria prática.
- ➔ Se aprender através da reflexão e da solução de problemas.
- ➔ Se relacionar a formação dos professores com o progresso das escolas e com o tipo de cultura que é dominante nelas.

Este último critério põe em relevo, como vimos, que a competência docente supõe outras dimensões de seu desenvolvimento profissional: as condições nas quais se desenvolve sua tarefa e o clima, organização e a cultura do centro educacional onde trabalha.

Consideramos que as instituições formadoras de docentes e os tomadores de decisões a nível do sistema educacional deveriam levar em conta todos estes elementos que abordamos neste documento na hora de resolver sobre uma mudança na formação dos professores.

A concepção de uma educação permanente deveria orientar-nos a repensar tanto a organização do sistema educacional como a formação de seus docentes. Cada vez se torna mais evidente que se requer um novo paradigma educacional que, superando as restrições do atual, seja capaz tanto de saldar as dívidas do passado quanto de dar respostas mais adequadas às necessidades do futuro (Tedesco, 1995).

Se estamos convencidos de que nossos adolescentes merecem uma educação que lhes ofereça as oportunidades de aprender a viver juntos, de desenvolver um conceito positivo de si mesmos, de adquirir as competências, as destrezas e os conhecimentos que lhes permitam tomar decisões, de ter acesso de maneira crítica e autônoma à informação, de se relacionar com seus pares, com os demais e com seu meio-ambiente, de interpretar o mundo em que vivem, agir, interagir e se integrar nele, e definitivamente aprender a continuar APRENDENDO, devemos analisar as mudanças da secundária de maneira integrada e decidida. Há muitas mudanças por introduzir, mas, sem dúvida, uma das mais transcendentais deve ocorrer na cultura da docência da secundária, e se baseia em tornar efetivo que se trata não de ENSINAR um determinado conhecimento, mas de EDUCAR através dele. 

Haverá muitas mudanças por introduzir, mas, sem dúvida, uma das mais transcendentais deve ocorrer na cultura da docência de secundária e se basear em tornar efetivo o fato de que não se trata de ENSINAR um determinado conhecimento, mas de EDUCAR através dele

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. Y Braslavsky, C. (2002). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Buenos Aires, Educación-Papers Editores.
- Braslavsky, C. (1999). *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Santillana.
- Frigerio, G. Y Diker, G. (comp.) (2003). *La educación discute la noción de destino. Infancias, adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Coleção Ensayos y Experiencias. Co-edición Fundación Cem/Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Macedo, B. Y Katzkowicz, R. (2001). *Educación secundaria: balance y prospectiva*. OREALC/UNESCO Santiago.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. En Revista de Tecnología Educativa (Santiago de Chile).
- Pozo, J. *Adquisición de conocimiento*. Morata, España, 2003.
- Ranciere, J. (2004). *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Alauda Anaya.



© UNESCO/Brendan O.

A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade

Um desafio de ordem superior

Mario Uribe

Chileno. Acadêmico, membro do programa de educação, área de Gestão Escolar de Qualidade, Fundação Chile.

CONTEXTO

A Reforma Educacional empreendida na maioria dos países da América Latina desde o princípio dos anos 90 foi uma das prioridades da agenda política dos países que se comprometeram com ela. Melhorar a igualdade e prover uma educação sensível às diferenças, que discrimine em favor dos mais pobres e vulneráveis; melhorar a qualidade do ensino, aumentar as exigências e focalizar a atenção nos resultados da aprendizagem; profissionalizar o trabalho docente; descentralizar e reorganizar a gestão educacional e oferecer mais autonomia às escolas; fortalecer a instituição escolar para oferecer melhor capacidade de operação e maior responsabilidade por seus resultados; foram essas as linhas fundamentais que, com ênfase diferenciada, adotaram os governos da região.

O conceito de liderança não se circunscreve exclusivamente às equipes diretoras, como tradicionalmente se estabelece

Dois eixos desta reforma devem ser destacados: o relacionado com os temas de direção de instituições educacionais e os que abordam questões de aperfeiçoamento docente.

O primeiro implicou o desenvolvimento de linhas de trabalho relacionadas com o fortalecimento das capacidades de gestão e avaliação de resultados. O segundo fomenta o desenvolvimento profissional dos docentes e as políticas de incentivos. Também nesses anos incorporaram-se ao vocabulário habitual dos diretores conceitos como o da prestação de contas (*accountability*) e o da liderança diretora.

A mais de uma década do início da reforma, sabemos que sua implementação não foi homogênea e que seus resultados foram muito diferentes em cada país ¹. Entre os fatores relevantes a considerar numa primeira análise comparada, está o nível de compromisso dos governos, as situações de estabilidade político-institucional ou mesmo o nível de envolvimento dos atores (*stakeholders*) ²; entre eles um de importância estratégica para o sucesso de qualquer reforma: os professores. Sua participação, nas definições fundamentais da reforma em geral. Foi marginal, de baixo impacto e reativa em muitos casos, porque, na maioria das experiências, a reforma dos anos 90 foi abordada a partir de uma perspectiva mais institucional, onde se modificaram aspectos relativos à legislação, a conteúdos e metodologias, ao modelo de financiamento, à gestão e administração dos sistemas educacionais. A consequência disso é que muitas dessas mudanças não conseguiram modificar práticas tradicionais, como se havia planejado, e “continuaram obedecendo a velhos modelos incorporados na cultura e subjetividade dos docentes” ³.

Nesse quadro, e reconhecendo a disparidade dos ambientes em torno da escola latino-americana, o artigo apresenta uma seleção de referências bibliográficas fundamentais, que pretendem orientar nos conceitos-chaves através dos quais seja possível reconhecer os aspectos que possibilitem o desenvolvimento da liderança entre os docentes. Ou seja, que possibilite gerar as condições para conseguir um ambiente de trabalho que promova uma cultura de participação efetiva dos professores, para atingir o sucesso e a melhoria de sua própria atividade e dos objetivos declarados no projeto educacional da instituição escolar.

Trata-se, então, de que o conceito de liderança não se circunscreva exclusivamente às equipes diretoras, como tradicionalmente se estabelece. Esta ênfase, embora dependa em alguma medida das variáveis estruturais e legais dos sistemas educacionais de cada país, fundamentalmente –como se verá– se sustenta na forma e no sentido de realizar as atividades na própria instituição escolar e, por isso, tem a ver com uma realidade e âmbitos de ação mais próximos, de vontade, de resolução e de controle mais direto.

¹ “Reforma Educativa en América Latina – Balance de una década”. Marcela Gajardo. PREAL, Cuadernos de Trabajo N° 15, pp.47-48.

² “El proceso de diseño e implementación de una reforma.” 2004. Cristian Cox. Documento de trabalho de mestrado em Direção e Gestão Escolar de Qualidade. Fundação Chile/ Universidad del Desarrollo 2004. Faz-se referência ao fato de uma peça-chave no desenho de políticas é a “análise de atores e seus interesses” (*stakeholders analysis*), entendendo como atores o conjunto de indivíduos, grupos, instituições, organizações, que têm interesse na política educacional e que influem na definição dessa política.

³ “Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política.” Emilio Tenti F. Coordinador da Área de Diagnóstico e Política Educacional do IPE-UNESCO. Publicação do mesmo organismo – Buenos Aires, 2003 e Revista PRELAC N° 0, agosto 2004.

CONCEITOS FUNDAMENTAIS e estudos associados

Faremos uma distinção inicial entre gestão e liderança ⁴. Enquanto a gestão se ocupa de enfrentar a complexidade própria das organizações modernas, a liderança enfrenta as mudanças necessárias para projetar a organização num ambiente dinâmico.

A escola do século XXI define-se como uma organização aberta à comunidade; em consequência, seus diretores e professores não podem apenas administrar a gestão da instituição escolar sem dar-lhe uma orientação e uma visão de médio e longo prazo.

A seguir, um quadro comparativo estruturado segundo as definições de Kotter:

Gestão (ocupa-se da complexidade da organização)	Liderança (ocupa-se das mudanças)
Através do planeamento, dos orçamentos, das metas, estabelecendo etapas, objetivos.	Através de fixar uma orientação, elaborando uma visão de futuro junto com estratégias que permitam introduzir mudanças.
A capacidade para desenvolver o plano é através da organização e da dotação de pessoal.	O plano se desenvolve através da coordenação de pessoas; ou seja, comunicar e tornar compreensível a nova orientação.
Assegurar o plano: através do controle e da resolução de problemas em comparação com o plano original.	Introduz elementos de motivação e inspiração para assegurar o cumprimento do plano.

Gestão e liderança são dois métodos de ação diferentes e complementares. Cada qual com sua função e atividades. Ambos necessários para o desempenho da organização em ambientes mutáveis.

No âmbito das instituições escolares, os estudos mais recentes demonstraram, através de abundante evidência, o impacto que produz o exercício de uma liderança adequada na eficácia escolar. Um ponto de destaque nessa liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar. Acontece que estamos sendo espectadores e/ou atores, pelo menos conceitualmente, de uma transição entre uma linha de liderança mais tradicional, denominada transacional, que mantém linhas de hierarquia e controle (de modo burocrático), e um enfoque de liderança mais transformacional, que distribui e delega ⁵.

O interessante desse novo conceito é que não só indica uma proposta que pretende melhorar as práticas de liderança, mas também como se entende e se delinea a organização das instituições escolares.

“Estamos em momentos de reconceituação da liderança escolar”, afirmava e reconhecia Bolívar há alguns anos ⁶, seja porque se favorecem enfoques de liderança que induzem a entendê-la como um exercício para além do estímulo indutivo dos membros da organização, seja porque é descrita como uma qualidade das organizações, mais do que como uma ação individual.

⁴ “Lo que de verdad hacen los líderes.” John P. Kotter. Harvard Business Review – Liderazgo. Ed. Deusto 2002 pp42.

⁵ “Estratégias para el desarrollo de centros educativos.” David Hopkins. Professor, School of Education. University of Nottingham. O artigo está em “Dirección participativa y Dirección de Centros.” II Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes. Universidade de Deusto. 1996. pp. 386.

⁶ “Liderazgo, mejora y centros educativos.” Antonio Bolívar. Trabalho apresentado na VIII reunião do Grupo ADEME (Associação para o Desenvolvimento e a Melhoria da Escola), ocorrida em julho de 1995 em Madrid. Publicado em A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED, 1997, pp. 25-46.

Constatemos, então, que este é talvez o núcleo mais complexo do trânsito entre os estilos de direção em nossos sistemas escolares. Embora a maioria das organizações educacionais passe lentamente de um estilo de administração e gestão muito hierarquizado (associado à origem e à regulamentação estatal das mesmas) para outro, onde os diretores escolares são solicitados não apenas a gerir, mas também a exercer liderança em sua organização, surge agora, reconhecendo o potencial profissional que existe nas organizações escolares, um tipo de liderança que envolve toda a comunidade docente.

Mas o que significa isto para os diretores? Por acaso implica não exercer liderança no âmbito institucional? Não, muito pelo contrário. Primeiro, porque o desenvolvimento da liderança institucional depende da compreensão das características particulares das “organizações educativas” e de sua interação com o ambiente e, segundo, pela significativa presença do ator docente, que requer orientações estratégicas e liderança, assim como toda a comunidade de membros de uma organização. O singular, nesta nova concepção, é que se peça ao ator-professor sua contribuição particular à instituição escolar, através do exercício de sua própria liderança.

Embora, nos diz Bolívar, a liderança seja uma forma especial de influência relativa, para induzir outros a mudar voluntariamente suas preferências (ações, suposições e crenças), em função de tarefas ou projetos, agora é preciso estabelecer estruturas e processos na escola, que possibilitem um exercício múltiplo e dinâmico da mesma; isto é, que, à margem de sua posição administrativa e de seu papel, existam professores que atuem como facilitadores de outros ou que se responsabilizem por projetos particulares. Nesse sentido, mais do que entender cada professor como um líder institucional, trata-se de que os processos e as práticas institucionais que se desenvolvem através de diferentes linhas de ação relevantes sejam liderados por diferentes professores.

Como assinala Fullan, citado por Bolívar ⁷: “Na medida em que a liderança do professorado amplia a capacidade do centro escolar para além do diretor, sua função deve contribuir para criar condições e capacidade para que cada um dos professores chegue a ser líder”. De quebra, a ausência desses processos promove uma liderança mais personalizada. Este panorama representa em si mesmo um desafio de envergadura para os docentes, particularmente no que se refere ao desenvolvimento de suas habilidades e competências profissionais.

A idéia da implicação dos professores é chave para entender a instituição escolar como uma *organização que aprende*.

A liderança é uma forma especial de influência relacionada com a indução de outros a mudar voluntariamente suas preferências (ações, suposições e crenças) em função de tarefas ou projetos

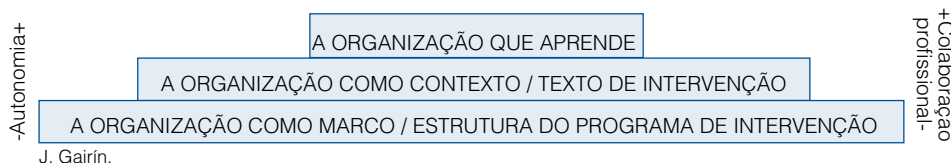
© UNESCO/Fernandez



O pesquisador Joaquín Garín ⁸ reconhece três estágios de desenvolvimento numa instituição. O nível superior é aquele onde as organizações “aprendem”, ou seja, são aquelas organizações que facilitam a aprendizagem de todos os seus membros e continuamente se transformam a si mesmas. Uma das variáveis determinantes para conseguir esse grau de desenvolvimento é o nível de implicação ou colaboração profissional dos que trabalham nela, como se aprecia no seguinte gráfico:

⁷ Op. cit. 6.

⁸ “Estadios de desarrollo organizativos: de la organización como estructura a la organización que aprende.” Joaquín Gairín Sallán. III Jornadas Andaluzas sobre Organización e Dirección de Instituições Educativas. Granada, 14-17 de dezembro de 1998. Publicada em Lorenzo, M. (coord.) et al. (1999) *Enfoques comparados em organización y dirección de instituciones educativas*. Volume I. Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 47-91.



Nas organizações que aprendem, destacam-se dois aspectos-chave: o valor da aprendizagem como base da organização e o desenvolvimento das pessoas para implementar novas práticas na instituição em que trabalham.

Mas Gairín vai além. Considerando o caráter multidimensional e multifacetado da realidade, o foco de atenção e ação do professor será a classe ou a escola. Nos dois espaços está-se submetido a influências internas e externas, para o que será necessário proporcionar aos professores recursos para que, além de transmissores culturais, sejam transformadores a partir do diagnóstico/observação da realidade, ou seja, atores que realizem constantes controles e promovam a crítica sobre a tomada de decisões exigida pela realidade⁹.

O autor conclui que as pessoas não se formam e se desenvolvem somente para satisfazer os objetivos delimitados e prescritos da organização, mas sim para ampliar sua função, e esclarece que esta nova proposta “pode chegar a questionar aspectos relacionados com a liderança, a tomada de decisões e os mecanismos de controle que se estabelecem”¹⁰. Sob esta nova forma de conceber a organização, é evidente que a liderança tradicional não tem os atributos para responder aos desafios de uma organização que aprende; a modalidade adequada tem mais a ver com uma concepção de liderança compartilhada. Esta chave conceitual será explicada consistentemente por Peter Senge¹¹.

A liderança, para Senge, aparece como uma resposta às exigências atuais de uma gestão pós-burocrática, que se caracteriza pela flexibilidade, adaptabilidade, descentralização e autonomia das organizações; e que é orientada à resolução autônoma de problemas e, em geral, à presença de muito poucos níveis hierárquicos na organização.

Para efeitos de nossa análise, as idéias-base que recolheremos de Senge serão as seguintes:

➔ A aprendizagem organizacional é entendida a partir de uma análise sistêmica. Esta proporciona ao observador uma perspectiva holística: “Devemos desenvolver um sentido de conexão, um sentido de trabalhar juntos onde cada parte do sistema afete e seja afetada por outras, e onde o conjunto seja maior que a soma das partes”¹².

➔ Para o sucesso de organizações abertas à aprendizagem, é necessário desenvolver cinco disciplinas, onde a quinta delas será a chave: 1) construir visões

compartilhadas; 2) fomentar o domínio pessoal; 3) melhorar os modelos mentais; 4) aprendizagem em equipe e diálogo; e 5) pensamento sistêmico.

O enfoque de Senge propõe uma mudança na forma de conceituar a gestão, dando uma ênfase especial à liderança, mas não à tradicional concepção de liderança e sim a uma concepção que se ajuste às necessidades das organizações que aprendem, de tal forma que, como qualidade, a organização gere uma liderança múltipla dos membros e grupos, optando por uma estratégia de criar “comunidades de lideranças”.

A visão tradicional mais hierárquica ou executiva da direção de organizações, agora numa organização que aprende, é substituída por um enfoque mais horizontal, mais flexível e que inclui a liderança. Não é que não existam líderes, mas agora serão líderes todos aqueles que sustentem “idéias-guia”: uma espécie de co-líderes (Bennis)¹³.

Uma primeira conclusão evidente é o impacto estrutural desta nova visão sobre as organizações, particularmente em nossa instituição educacional clássica: a escola ou o liceu. A segunda tem a ver com os novos desafios para os docentes: eles devem desenvolver uma liderança intelectual que lhes permita entrar na conversa e que possibilite cenários futuros de construção de seu ambiente de trabalho. Não é possível, neste caso, pensar num professor dependente e que só cumpre as regras, mas sim num ativo, já que os problemas e desafios das organizações de hoje não se resolvem hierarquicamente. dirá Senge, e sim através da combinação de soluções propostas por diferentes pessoas em diferentes cargos e com formas diferentes de liderar. Para assumir o desafio, é imperativa a revisão exaustiva da profissão docente, desde sua formação inicial até seu desenvolvimento profissional permanente.

⁹ Op. cit. na nota 8, pp. 17.

¹⁰ Op. cit. pp. 7.

¹¹ Há uma vasta literatura sobre as questões de liderança e os estudos de Peter Senge. Independentemente de seu livro-base *The Fifth Discipline* (Ed. Currency Doubleday, 1990), recomendamos particularmente o artigo “El liderazgo compartido según Peter Senge”, de Antonio Bolívar, da Universidade de Granada, apresentado no III congresso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, realizado na Universidade de Deusto em 2000, pp. 459.

¹² Senge citado por Bolívar, Op. cit. 11.

¹³ “The end of leadership.” (1999). Bennis citado por Bolívar. Op. cit. 11.

A LIDERANÇA nos processos de melhoria: evidenciando resultados

“Quase todos os estudos sobre efetividade escolar têm demonstrado que a liderança, tanto na primária como na secundária, é um fator-chave.”¹⁴. Além disso, nas pesquisas sobre efetividade não surgiu evidência alguma de escolas efetivas com liderança fraca. A pergunta será, então: que tipo de liderança? Sobre isso, a literatura especializada propõe mais de uma classificação; para nossos propósitos, vamos enfatizar aquela denominada liderança transformacional.

As pesquisas sobre este tipo de liderança se associaram tradicionalmente com estudos sobre qualidade e melhoria em educação. Um pesquisador destacado nesse campo é Bernard Bass (1988)¹⁵, que define a liderança transformacional como “o comportamento de certos diretores que tendem a converter seus professores em líderes na atividade educacional”. Eles são motivados através do sucesso, desperta-se a consciência sobre a importância dos resultados escolares e se geram altas expectativas. Bass conclui em sua pesquisa que a peça-chave, nos fatores que determinam o êxito de um centro educacional, é esse tipo de liderança (transformacional), em oposição à liderança transacional, ou melhor, à falta de liderança, conhecida como direção *laissez-faire*.

Mais recentemente, outras pesquisas deixaram claro o papel da liderança como chave para atingir os objetivos das organizações educacionais. Recomendamos especialmente três estudos: o já citado de Sammons, referente às características-chave das escolas efetivas; o vasto estudo de Waters, Marzano e McNulty, que aborda o efeito da liderança diretora nos resultados estudantis¹⁶; e o estudo da UNICEF “Quem disse que não se pode?”, que descreve os fatores que estão presentes nas “escolas efetivas” chilenas localizadas em setores de alta vulnerabilidade social¹⁷.

Vejamos os aspectos mais destacados destes estudos. Entre os 11 fatores que Sammons reconhece para as escolas efetivas, o primeiro é a Liderança Profissional, que se caracteriza pela firmeza e determinação dos diretores nos propósitos a serem atingidos, sem que isto implique não dar espaço à participação dos docentes. Suas pesquisas demonstraram que os diretores efetivos compartilham responsabilidades de liderança com outros membros da equipe de funcionários de alto nível e envolvem de maneira mais geral os professores na tomada de decisões.

O estudo de Waters, Marzano e McNulty é um dos meta-estudos mais relevantes de que temos notícia nos últimos tempos sobre o efeito da liderança (2003). Esse trabalho consistiu na condução, por 30 anos, de 70 estudos envolvendo 2.894 colégios, cerca de 1,1 milhão de estudantes e 14 mil professores.

Proporcionar aos professores recursos para que, além de transmissores culturais, sejam também transformadores a partir do diagnóstico/observação da realidade

¹⁴ Características-chave das escolas efetivas.” (1998) Pam Sammons, Josh Hillman e Peter Mortimore. México, SEP. (*Biblioteca para la actualización del maestro. Serie: Cuadernos*).

¹⁵ PhD. Acadêmico e pesquisador da Escola de Administração da Universidade de Binghamton, NY. Citado por Manuel Álvarez Fernández, chefe do Departamento de Formação da Comunidade de Madrid, no artigo “El liderazgo en los procesos de mejora”. *La implantación de calidad en los centros educativos*. 2001. Ed. CCS, Madrid. pp. 270.

¹⁶ “Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement”, documento de trabalho (McREL 2003), de Tim Waters, Robert J. Marzano e Brian McNulty. http://www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadershp.pdf

¹⁷ “Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿quién dijo que no se puede?” Cristián Bellei, Gonzalo Muñoz, Luz María Pérez, Dagmar Raczynski. UNICEF, 2004. www.unicef.cl

Consideraram-se 21 responsabilidades associadas à liderança:

Responsabilidades	A área na qual o diretor influi...
Cultura	Os atores envolvidos na atividade escolar compartilham crenças, sentido de comunidade e cooperação.
Ordem	Estão estabelecidos os procedimentos e rotinas de operação (padronizados)
Disciplina	Procura com que os professores não percam o foco em outros assuntos em questões e em horários em que devem dedicar-se ao ensino.
Recursos	Oferecem aos professores os materiais e o desenvolvimento profissional necessários para uma execução bem-sucedida de seu trabalho.
Currículo, ensino, avaliação	Está diretamente envolvido (relacionado) com o projeto e a implementação do currículo, do ensino e das práticas de avaliação.
Enfoque (<i>focus</i>)	Estabelece objetivos claros e mantém esses objetivos como prioritários para o estabelecimento escolar.
Conhecimento do currículo e ensino de avaliação	Tem conhecimento sobre o currículo oferecido, sobre os tipos de ensino e sobre os sistemas de avaliação que se implementam.
Visibilidade	Tem um contato qualitativo e interage com os professores e estudantes.
Estímulo no cotidiano (recompensa)	Reconhece e premia os sucessos pessoais.
Comunicação	Estabelece fortes linhas e canais de comunicação com os professores e estudantes.
Relações com o ambiente (<i>outreach</i>)	Representa o colégio frente aos públicos relacionados com o mesmo (<i>stakeholders</i>).
Incorpora/participa (<i>input</i>)	Envolve os professores com o projeto e a implementação de importantes decisões e políticas a serem colocadas em prática no colégio.
Afirmação	Reconhece e celebra os sucessos do colégio, assim como reconhece fracassos.
Relações	Demonstra preocupação por aspectos pessoais dos professores e do pessoal.
Agente de mudança	Tem a vontade de desafiar e desafia ativamente o <i>status quo</i> .
Otimizador	Inspira e lidera novas e desafiantes inovações.
Ideais/crenças	Comunica e opera a partir de fortes ideais e crenças sobre escolaridade.
Monitores/avaliadores	Monitora a eficácia das práticas do colégio e seu impacto na aprendizagem dos estudantes.
Flexibilidade	Adapta seu comportamento de liderança às necessidades de uma situação atual e fica tranquilo com a dissensão.
Consciência da situação	Está consciente dos detalhes e do pano-de-fundo na gestão do colégio e usa essa informação para gerir situações ou problemas potenciais.
Estímulo intelectual	Assegura-se de que os professores e o pessoal estão a par das teorias e práticas que correspondem a cada um e estão atualizados. Promove e fomenta o diálogo comum em relação a esta questão no colégio.

A pesquisa demonstra¹⁸ que há uma relação muito estreita entre a liderança e o sucesso dos estudantes. O impacto ou magnitude da influência (expresso como correlação) da liderança no sucesso do estudante foi de .25. Para interpretar esta correlação, os autores convidam a considerar duas escolas, uma denominada A e outra, B, ambas com número similar de estudantes e docentes. As duas demonstram sucessos iguais numa prova padronizada e as médias obtidas pelos diretores nas 21 responsabilidades são iguais. Nos dois casos, essa média ficou nos 50%.

Isto posto, se consideramos que o diretor da escola B melhorou suas capacidades nas 21 responsabilidades por exatamente um desvio-padrão (Figura 1), os resultados da pesquisa indicam que este aumento nas capacidades de liderança se traduz em que o sucesso dos estudantes na escola B aumenta em 10%.

Ou seja, a escola B avançou dos 50% para os 60% em relação ao que obtém a escola A (Figura 2). Isto representa uma diferença significativa no sucesso.

Na pesquisa é possível analisar cada uma das 21 responsabilidades e seu impacto nos resultados escolares. De sua leitura, é possível deduzir duas grandes conclusões adicionais: os pesos ou influências de cada responsabilidade mudam de acordo com as circunstâncias e a perspectiva dos atores e, portanto, a determinação e seleção dos “focos” ou temas críticos que se vai priorizar é uma das habilidades a serem desenvolvidas pelos líderes. A segunda tem a ver com os aspectos-chave que incidem nos resultados escolares a partir da perspectiva da escola, dos professores e dos estudantes. Este quadro nos permite determinar com mais clareza onde os professores poderiam – como atores autorizados – estabelecer lideranças definitivas na organização escolar.

FIGURA 1.
ILUSTRAÇÃO DE UM DESVIO-PADRÃO NAS HABILIDADES DO DIRETOR

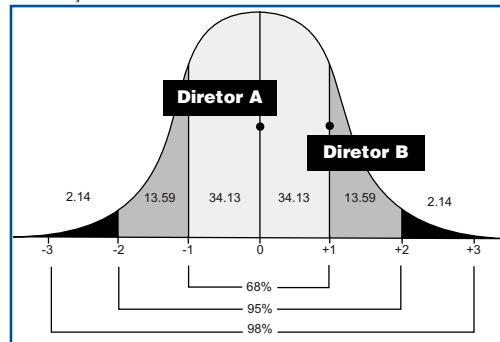
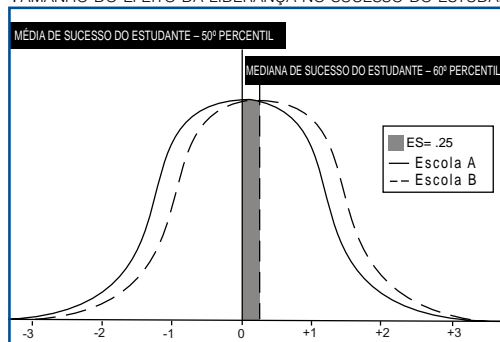


FIGURA 2.
TAMANHO DO EFEITO DA LIDERANÇA NO SUCESSO DO ESTUDANTE



Os líderes promovem a velocidade e profundidade da mudança, ao mesmo tempo em que conservam os aspectos mais significativos da cultura, dos valores e das normas que são dignos de preservação



¹⁸ Op. cit. na nota 16, pp. 3.

Escola, práticas docentes e fatores dos alunos que incidem nos resultados escolares¹⁹

Escola	1. Currículo viável e garantido. 2. Retro-alimentação efetiva e objetivos desafiadores. 3. Pais e comunidade envolvidos. 4. Ambiente ordeiro e seguro. 5. Profissionalismo e companheirismo (trabalho em equipe).
Professor	6. Estratégias de instrução. 7. Gerenciamento da sala de aula (classroom management). 8. Plano curricular da aula (planejamento de aulas).
Aluno	9. Ambiente doméstico. 10. Inteligência aprendida/conhecimentos anteriores. 11. Motivação.

Provavelmente, a parte mais interessante do estudo é a constatação de que, em matéria de liderança, não há verdades ou padrões definitivos de ação. Muito pelo contrário, o conceito de um equilíbrio adequado, ou equilíbrio entre conhecimento e habilidades, é o que deve imperar. A direção eficaz significa mais do que simplesmente saber o que fazer, é também reconhecer quando é mais adequado e porque é necessário fazê-lo. Os líderes promovem a velocidade e a profundidade da mudança e, ao mesmo tempo, conservam os aspectos mais significativos da cultura, valores e normas que são dignos de preservar. Sabem quais políticas, práticas, recursos e incentivos devem ser estabelecidos e como devem ser ordenados de acordo com as prioridades da organização.

O estudo da UNICEF²⁰ ratifica, para escolas de alta vulnerabilidade social, o que se disse acima e conclui que aquelas que conseguem resultados notáveis em seu ambiente são as que apresentam “líderes e autoridades percebidos como tais (...), com a experiência necessária para o fazer, tanto no plano pedagógico como institucional”. Uma das razões fundamentais que explicam os bons resultados alcançados pelas escolas estudadas é o exercício da *liderança técnico-pedagógica*. O estudo conclui categoricamente que, “sem importar quem realize esse trabalho, sempre existe a figura do *professor dos professores*”, que guia seus pares.

Os dois estudos refletem o fato de que os líderes entendem e avaliam os profissionais da organização, conhecem-nos e criam os ambientes propícios para as aprendizagens, promovem a participação e proporcionam o conhecimento, as habilidades e os recursos necessários.

Como conclusão, considerando o variado e complexo contexto escolar latino-americano, as bases conceituais que nos mostram a tendência para um tipo de organização fundado na aprendizagem de suas comunidades, com estruturas e formas mais participativas de gestão, e as reiteradas evidências de que o fator liderança é determinante na criação de culturas de qualidade, torna-se evidente que tanto diretores como professores deverão desempenhar papel de líderes em seus respectivos âmbitos. Não será uma via sem complexidades, já que implica uma mudança significativa na cultura organizacional. Para ambos, o sucesso de assumir o desafio com um bom desempenho não só dependerá de sua vontade ou do mandato de outros, mas em grande medida do alto grau de competências e habilidades profissionais que será necessário que desenvolvam. *e*

ARTIGOS RECOMENDADOS:

ANTONIO BOLÍVAR: “Liderazgo, mejora y centros educativos”. Trabalho apresentado na VIII Reunión do Grupo ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), em julho de 1995, em Madrid. Publicado em A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. Madrid, UNED, 1997.

JAOQUÍN GAIRÍN SALLÁN: “Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende”. III Jornadas Andaluzas sobre Organización e Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de dezembro de 1998. Publicada em Lorenzo, M. e outros (coord.) (1999): *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*. Volume I. Grupo Editorial Universitario, Granada. Atualizado pelo autor em “Mejorar la Sociedad, Mejorando las Organizaciones Educativas”. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Dirección para a Inovação. Universidade de Deusto, pp. 77, 2004.

TIM WATERS, ROBERT J. MARZANO Y BRIAN MCNULTY: “Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement” (A Working Paper-McREL 2003). www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadership.pdf

UNICEF, pesquisadores Cristián Bellel, Gonzalo Muñoz, Luz María Pérez e Dagmar Raczynski. “Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿quién dijo que no se puede?”, 2004. Ver o tema Educação, no Centro de Documentação do site da UNICEF (www.unicef.cl).

¹⁹ Op. cit. na nota 16, pp. 6.

²⁰ Op. cit. na nota 17, pp. 59.



Bem-estar e saúde **DOCENTE**

José M. Esteve

Espanhol. Catedrático da Universidade de Málaga, Espanha.

A AMBIVALÊNCIA DA PROFISSÃO DOCENTE: mal-estar e bem-estar no exercício do ensino

A profissão docente é sempre uma atividade ambivalente. Apresenta-nos, como no mito de Janus – o de duas faces –, uma porta aberta pela qual podemos entrar ou sair. Por um lado, o ensino pode ser vivido com otimismo e se converter numa forma de auto-realização profissional, já que nela podemos dar sentido a toda uma vida. Não é má coisa repassar as páginas de nossa pequena história pessoal e perceber que queimamos os anos a ensinar a viver a milhares de crianças com as quais, em nossas classes, compartilhamos a curiosidade para descobrir o mundo: esse jogo fascinante de inquietudes e perguntas com as quais nós os iniciamos no conhecimento das melhores descobertas e dos piores erros acumulados em 30 séculos de cultura.

No entanto, não é possível esconder a outra face da profissão docente: uma profissão exigente, às vezes fisicamente esgotante, sujeita sempre ao juízo de um público que, com suas perguntas, nos põe à prova, não só em nossos conhecimentos mas também em nossa própria coerência pessoal. Uma profissão que exige paciência e, sobretudo, humildade; na realidade, ser professor é estar sempre a serviço da aprendizagem de nossos alunos e não é fácil aceitar que a cada ano se parte do zero, que você vai completando 40, 50, 60 anos... e que eles têm sempre a mesma idade, erram sempre no mesmo conceito e lhe fazem sempre as mesmas perguntas.

Às vezes, somos assaltados pela impressão de que não estamos fazendo nada; que as tarefas se repetem, como no mito de Sísifo, e que todos os seus esforços são inúteis. Para ilustrar essa face amarga da profissão docente, contarei uma anedota: no princípio deste curso, pedi a meus alunos universitários que levantassem a mão os que alguma vez tinham visto um professor ou uma professora sair chorando da classe. Nada menos que 72 alunos, de um grupo de 110, levantaram a mão.

No entanto, embora tenha duas faces, a moeda é a mesma; para ver a face amável basta esconder a face amarga. Falar de *mal-estar docente* é apenas um exercício para esclarecer o que deve ser deixado por baixo, para que brilhe a face do bem-estar. Quando utilizei em 1985 a expressão *mal-estar docente* como título de um livro que ainda hoje continua sendo reeditado¹, queria expressar desde a capa a primeira causa que nos afasta da face amável da profissão docente: a falta de reflexão sobre o sentido de nossa profissão e, em consequência, o desejo de desempenhar papéis impossíveis, que nos conduzem irremediavelmente à auto-destruição pessoal.

Com efeito, se pensamos nisso, nos damos conta de que a palavra *mal-estar* implica um componente semântico de indeterminação. Quando alguém diz que está doente, quer dizer que tem febre, dor de cabeça e de garganta, e que não tem outra opção senão ficar na cama. No entanto, quando alguém nos diz que tem um mal-estar, quer dizer que sabe que não está bem; mas que, ao mesmo tempo, não consegue identificar por quê não está bem. E, na verdade, é isso que ocorre com a maioria dos professores que sofrem na profissão docente. Sabem que não estão bem, mas não são capazes de fazer um diagnóstico preciso sobre o quê precisa ser curado, para acabar com seu o mal-estar e melhorar a sua situação. A primeira política de confronto com o mal-estar docente está nos enfoques da formação inicial do professorado. Em muitas ocasiões, esta se fundamenta numa visão idílica da profissão docente, que não prepara os futuros professores para enfrentar as dificuldades reais que encontrarão em seu trabalho cotidiano nas classes. A construção do bem-estar docente passa necessariamente por um período de formação inicial que permita ao futuro professor enfrentar os problemas descritos nas seis seções que se seguem.



© UNESCO/Dominique Roger

Evitar distorções na definição do papel do professor

O primeiro problema para ser solucionado por qualquer pessoa que começa numa profissão –na docência ou em qualquer outra– é a dificuldade de definir o próprio papel profissional; ou melhor, definir a própria *identidade profissional*. Ou seja, para ter êxito como professor, a primeira coisa de que uma pessoa precisa é encontrar uma resposta pessoal e coerente para essas questões básicas, que orientam toda atuação posterior: quem somos? Para que vamos à aula? Quais são nossos objetivos? Que sentido tem o que fazemos? Uma resposta clara a estas questões é fundamental: em meus mais de 30 anos como professor, vi muitos colegas a desempenhar papéis impossíveis, enfocando seu trabalho de professores a partir de propostas tão carentes de sentido que, desde que os vi, pensei logo que iam passar muito mal no ensino e, lamentavelmente, poucas vezes me enganei. E o pior desses erros de identidade profissional é que não apenas causam danos aos alunos, mas também, a longo prazo, o professor que os vive causa muitos danos a si mesmo.

¹ Esteve, J.M. (2004). *El malestar docente*. Barcelona, Paidós. Tradução brasileira (1999): *O mal-estar docente*. São Paulo, Editora E.D.U.S.C.

Os papéis inadequados que podem ter os professores são infinitos

Os papéis inadequados que os professores podem desempenhar são infinitos. Tanto, que precisaria de outro artigo para desenvolvê-los; mas, à guisa de exemplo, falarei dos mais freqüentes. O primeiro, sem dúvida, é o dos que pensam que, para ser um bom professor, a única coisa que é realmente necessária é conhecer profundamente o conteúdo da matéria que vão ensinar. Esse é o caso tão repetido em que ouvimos os alunos dizerem que alguém sabe sua matéria mas é um péssimo professor. Além de conhecer a matéria que ensina, um professor tem de dominar uma série de destrezas sociais básicas, que são as que nos permitem dirigir a dinâmica de trabalho de um grupo social no espaço da classe.

Até meados do século XX, pensava-se que essas destrezas eram uma característica pessoal do candidato a professor: uns dotes próprios de certas personalidades naturalmente dotadas para a liderança e, portanto, especialmente dotadas para a profissão docente. Quem não os possuía, deviam aprendê-los, superando o medo inicial, pelo método bárbaro da tentativa e erro. Agora, no início do século XXI, há suficiente bibliografia disponível e

métodos específicos para desenvolver na prática essas destrezas sociais; de forma que podemos afirmar que se pode ensinar a ser bom professor aos principiantes que dominam uma matéria de ensino, sem os expor a uma acumulação de erros que os façam começar seu trabalho no ensino a partir de um sentimento de fracasso que pode marcá-los para sempre². O professor que domina sua matéria mas não domina a dinâmica da aula, mal tem opções de viver a face amável da profissão docente: os problemas cotidianos de indisciplina são especialmente destrutivos do equilíbrio pessoal do professor.

O segundo papel inadequado que mais freqüentemente encontramos entre nossos professores é o de seletor social. Professores que se crêem delegados por alguma divindade vingativa para examinar os alunos, decidindo quem é e quem não é digno de receber uma boa nota. Para eles, a avaliação, e não o ensino, é o elemento que torna grande o seu trabalho: o momento em que podem desfrutar do mísero poder que a sociedade lhes outorga. O modelo abunda entre os professores de secundária, e ainda mais na universidade. Nesse grupo, enquadra-se o desgraçado –é um caso real– que recebe os alunos de primeiro ano com esta saudação: “Espero que vocês tenham muito interesse em estudar esta carreira, porque eu vou me encarregar de acabar com esse interesse”. A partir desse modelo, dedicam-se a criar armadilhas semânticas nos enunciados dos problemas; a buscar a variante mais retorcida de uma aplicação, impossível de encontrar na vida real, para reter o maior número possível de alunos nos exames; e a dar aulas partindo do

pressuposto que aqueles que não são capazes de estar à sua altura são indignos de continuar os estudos e, portanto, não merecem muita explicação complementar.

O resultado é que, nas matérias que ensinam, os alunos têm de buscar alguma ajuda externa, em seus pais ou noutros professores, para poder continuar sua vida escolar. Em lugar de ajudar seus alunos a aprender, convertem-se em seletores darwinianos, encarregados de bombar os mais fracos. É socialmente inaceitável que, ao entregarmos a um professor um grupo de alunos que até agora foi bom, o professor que nos diga que só dois ou três são dignos de continuar estudando. Quem eles querem enganar? Querem que acreditemos que uns rapazes e moças que mantiveram uma excelente qualificação média nos anos anteriores de repente se tornaram todos tontos? Por quanto tempo nossa sociedade lhes concederá o direito de bombar nossos jovens, sem fazer nada para ajudá-los? Este papel só pode ser desempenhado por um tempo limitado; a violência encoberta e a injustiça que estes professores geram acaba por explodir-lhes na cara mais cedo ou mais tarde.

² Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.

Completarei minha galeria de retratos com um terceiro papel inadequado: o do acadêmico extraterrestre. Trata-se de uma espécie professoral menos danosa para o aluno do que as duas anteriormente descritas, mas, a longo prazo, é danosa para o próprio professor que decide fazer esse papel. Refiro-me aos professores que posam de sérios, baseando sua identidade no papel de erudito concentrado no permanente estudo dos mais intrincados detalhes de sua especialidade. O problema costuma ser que esquecem qualquer contato com a realidade, perdendo as vias de comunicação com alguns alunos que não vivem em seu mundo. É muito importante estudar, mas, afinal, a sociedade nos paga para ensinar as novas gerações; ou seja, nossa acumulação de saber assume seu verdadeiro sentido na comunicação com os alunos. Não podemos enclausurar-nos num mundo de alfarrábios e bibliotecas que nos faça perder o contato com a realidade. Nosso papel é o de atuar como intermediários entre o saber acumulado numa especialidade científica e os jovens que se aproximam para aprendê-la.

No entanto, a partir desse papel de erudito, alguns professores se refugiam no mundo dos livros até acabar perdendo contato com os alunos; ou, pior ainda, com o resto dos companheiros e com a própria realidade. Sempre defendi que o ensino deve ter como primeira referência um professor que domine profundamente a matéria que explica, já que deve oferecer a seus alunos uma síntese do melhor que estudou, do melhor que se publicou em sua matéria e de sua própria experiência pessoal; mas isto não pode nos fazer esquecer que acumulamos o saber ao comunicá-lo. Portanto, muitas de nossas horas de estudo só adquirem seu sentido autêntico quando são oferecidas a nossos alunos para ajudá-los em sua aprendizagem, orientando seu estudo e sua forma de ver a matéria que ensinamos a partir das chaves que nós levamos tantos anos para descobrir. Para ser professor, tão importante como descobrir essas chaves são o desejo e a paixão por comunicá-las.

Definir os objetivos de nosso papel docente

Para ajudar os futuros professores a refinar sua própria identidade profissional, evitando o mal-estar docente, não me ocorre melhor caminho do que recorrer à minha própria experiência pessoal. Já me referi a ela num artigo anterior³, mas não encontro outra forma melhor de explicar os elementos que é preciso integrar na construção de uma identidade profissional que nos permita viver com alegria nossa profissão.

Como quase todos os professores de minha geração, eu comecei no ensino com altas doses de ansiedade; talvez porque, até poucos anos atrás, ninguém nos ensinava a ser professores e tínhamos que aprender nós mesmos, por tentativa e erro. Ainda me lembro com vergonha da insegurança do meu primeiro ano como professor. Ainda me lembro do medo de que se acabasse a matéria que eu tinha preparado para cada aula, de que um aluno me fizesse perguntas comprometedoras, de que perdesse uma folha das minhas anotações e não pudesse continuar com a aula... Ainda me lembro da tensão diária para aparentar um academicismo sério, para aparentar que tudo estava sob controle, para aparentar uma sabedoria que eu estava longe de possuir...

Logo, com o passar do tempo, corrigindo erros e afinando o positivo, pude abandonar as aparências e ganhei a liberdade de ser professor: a liberdade de estar na classe com a segurança em mim mesmo, com um bom conhecimento do que se pode e do que não se pode fazer numa aula; a liberdade de dizer o que penso, de ensaiar novas técnicas para explicar um assunto, de mudar formas e modificar conteúdos. E, com a liberdade, chegou a alegria: a alegria de me sentir útil para os outros, a alegria de uma alta avaliação do meu trabalho, a alegria por ter escapado da rotina, convertendo cada aula numa aventura e num desafio intelectual.

Os objetivos de minha identidade profissional peguei emprestados de Unamuno, o velho reitor da Universidade de Salamanca, autor de uma necrologia de Giner de los Ríos, lida por acaso no boletim da Instituição Livre de Ensino. Unamuno recordava o magistério de Giner com estas palavras:

“Era tão homem e tão mestre, e tão pouco professor – o que professa algo –, que seu pensamento estava em contínua e constante marcha, melhor ainda, conhecimento... e não escrevia o já pensado, mas pensava escrevendo como pensava falando, pensava vivendo, porque *sua vida era pensar e sentir e fazer pensar e sentir*”⁴.

³ Esteve, J.M. (1998). 'La aventura de ser un maestro' *Cuadernos de Pedagogía*. 266, fevereiro, pp. 46-52.

⁴ Unamuno, Miguel. (1917). Comentário. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, p. 60.

“Sua vida era pensar e sentir e fazer pensar e sentir”... Miguel de Unamuno e sua preocupação em entrelaçar pensamento e sentimento... Nunca encontrei uma definição melhor do trabalho do professor: dedicar a própria vida a pensar e sentir, e a fazer pensar e sentir; as duas coisas juntas. Muitos colegas, nas diferentes etapas do ensino, coincidem neste ponto. Maria Carmen Díez, a partir da escola primária, expressa assim sua visão atual do ensino: “Agora entendo a escola como um lugar onde vamos aprender, onde compartilhamos o tempo, o espaço e o afeto com os demais; onde sempre haverá alguém para surpreender-te, para emocionar-te, para dizer-te ao ouvido algum segredo magnífico”⁵.

Fernando Corbalán, a partir do ensino das matemáticas na secundária, além de nos dizer que na aula temos de nos divertir, buscar a ânsia de saber e propiciar uma atmosfera de pesquisa, conclui: “E não se pense que só se abre a mente dos alunos. Também a do professor se expande e se enche de novos matizes e perspectivas mais amplas, e funciona a relação enriquecedora nos dois sentidos. Minha experiência, pelo menos, me diz que alguns dos jogos e problemas com os quais trabalhei, e continuo trabalhando, tiveram sua origem na dinâmica da aula. E quando se cria essa atmosfera mágica em aula, com os fluídos intelectuais em movimento, há poucas atividades mais prazerosas”⁶.

Há tempos descobri que o objetivo último de um professor é ser mestre de humanidade. A única coisa que importa mesmo é ajudar nossos alunos a se compreenderem a si mesmos e a localizar o sentido de sua vida e de sua profissão no contexto do mundo que os rodeia. Para isso, não há outro caminho senão resgatar, em cada uma de nossas aulas, o valor humano do conhecimento. Todas as ciências têm em sua origem um homem ou uma mulher preocupados em desemaranhar a estrutura da realidade. Alguém, algum dia, elaborou os conhecimentos de cada tema da matéria que você ensina como resposta a uma preocupação vital. Alguém, sumido na dúvida, inquieto por uma nova pergunta, elaborou os conhecimentos do tema que amanhã você tem de explicar.

⁵ Díez, M.C. (1998). Número monográfico. *Cuadernos de Pedagogía*. 266, fevereiro.

⁶ Corbalán, F. (1998). Número monográfico. *Cuadernos de Pedagogía*. 266, fevereiro.

O objetivo último de
um professor é ser
maestro de humanidade

© UNESCO/Dominique Roger



E agora, para fazer com que seus alunos aprendam a resposta, você não tem outro caminho senão resgatar a pergunta original. Não tem sentido dar respostas a quem não fez a pergunta; por isso, a tarefa básica do docente é recuperar as perguntas, as inquietudes, o processo de busca dos homens e mulheres que elaboraram os conhecimentos que agora figuram em nossos livros. A primeira tarefa é criar inquietude, descobrir o valor do que vamos aprender, re-criar o estado de curiosidade no qual se elaboraram as respostas. Para isso há que abandonar as profissões de fé nas respostas organizadas dos livros, há que voltar o olhar de nossos estudantes para o mundo que nos rodeia e resgatar as perguntas iniciais, obrigando-os a pensar.

A cada dia, antes de explicar um assunto, preciso perguntar-me que sentido tem que eu me ponha diante de um grupo de alunos para falar desses conteúdos, e me pergunto o que lhes estou oferecendo, o que espero conseguir. Em seguida, me pergunto como enganchar o que eles sabem, sua experiência, o que viveram, o que lhes pode preocupar, com os novos conteúdos que vou introduzir. Por último, lanço-me um desafio: tenho de me divertir ao dar a aula e isso é impossível se todos os anos repito a aula sobre esse assunto como um salmo, com a mesma piada no mesmo lugar e os mesmos exemplos; tenho 32 anos como professor, ouvindo-me dar aulas; em algumas ocasiões, repetindo essas aulas duas ou três vezes em grupos diferentes; calculei que me aposento no ano de 2021 e estou certo de que vou morrer de tédio se me ouço ano após ano repetindo a mesma coisa, com meus papéis cada vez mais amarelos e com as margens carcomidas.

A renovação pedagógica, para mim, é uma forma de egoísmo: independentemente do desejo de melhorar a aprendizagem de meus alunos, eu a necessito como uma forma de me encontrar vivo no ensino, como um desafio pessoal para investigar novas formas de comunicação, novos caminhos para fazer meus alunos pensarem... "pensava falando, pensava vivendo, porque sua vida era pensar e sentir e fazer pensar e sentir...". Desse ponto de vista, o ensino recupera a cada dia o sentido de uma aventura que resgata você do tédio e do aborrecimento, e então você encontra a liberdade de expressar em aula algo que lhe é muito querido. A resposta é imediata: seus alunos mordem a isca da sua palavra e então você pode deixar correr a linha, modulando o ritmo da explicação segundo a frequência que eles emitem com seus gestos e suas perguntas, e a hora passa num instante – também para eles. E então você descobre a alegria: esse momento de magia lhe recompensa as horas de estudo e lhe faz sentir útil no ensino.

Não tem sentido dar respostas a quem não fez a pergunta; por isso, a tarefa básica do docente é recuperar as perguntas, as inquietudes, o processo de busca dos homens e mulheres que elaboraram os conhecimentos

Não melhor presente dos deuses do que encontrar um mestre. Às vezes, temos a sorte de encontrar alguém cuja palavra nos abre horizontes antes insuspeitos, nos confronta com nós mesmos, rompendo as barreiras de nossas limitações; seu discurso resgata pensamentos pressentidos, que não nos atrevíamos a formular, e inquietudes latentes, que estalam como uma nova luz. E, curiosamente, não nos sentimos humilhados por seguir o curso de um pensamento alheio; pelo contrário, o discurso do mestre nos liberta e nos expande, criando em nós mesmos um juízo paralelo com o qual reestruturamos nossa forma de ver a realidade; e, em seguida, extinta a palavra, ainda encontramos os ecos que ressoam em nosso interior, obrigando-nos a ir mais além, a pensar por nossa conta, a extrair novas conclusões que não estavam no discurso original. Este é o objetivo: ser mestres de humanidade. Através das matérias que ensinamos ou, talvez, apesar das matérias que ensinamos, temos de recuperar e transmitir o sentido da sabedoria; resgatar para nossos alunos, da manhã da ciência e da cultura, o sentido do fundamental, permitindo-lhes entender-se a si mesmos e explicar o mundo que os rodeia.

Falei de meus precários inícios no ensino e de minha visão atual após mais de 30 anos de percurso profissional; mas, para ajudar outros a percorrer o mesmo caminho, devo agora falar do processo intermediário e, inevitavelmente, das dificuldades a driblar. Vejamos os problemas fundamentais que temos de solucionar.

Refinar a própria identidade profissional

O primeiro problema, como vimos, consiste em elaborar a sua própria identidade profissional. Isto implica mudar a mentalidade do professor debutante, a partir da posição do aluno que sempre foi, até descobrir em que consiste ser professor. E aqui aparecem os primeiros problemas, porque há pessoas que não aceitam o trabalho de ser professor. As dificuldades costumam ser diferentes para uns e outros professores.

Para alguns, o pior problema é a idealização: enfrentam o ensino com uma imagem idealizada em que predominam as idéias sobre o que o bom professor “deve fazer”, o que “deve pensar” e o que “deve evitar”; mas sem esclarecer em termos práticos como atuar, como enfocar os problemas de forma positiva e como evitar as dificuldades mais comuns. Aprenderam, mal ou bem, os conteúdos de ensino a transmitir, mas não sabem como organizar uma aula, nem como ganhar o direito a ser ouvido. Assim, aceitaram por dentro, como dogma de fé, a importância da motivação para a aprendizagem significativa: “O bom professor deve motivar seus alunos”; mas ninguém se preocupou com que aprendesse de forma prática dez técnicas específicas de motivação. Por esses caminhos, ao chegar ao trabalho prático do ensino, o professor novato se encontra com o fato de que sabe claramente qual é o modelo do professor ideal mas não faz idéia de como torná-lo realidade. Sabe claramente o que deveria fazer em aula, mas não sabe como fazer. “O choque com a realidade” dura dois ou três anos; nele, o professor novato tem de solucionar os problemas práticos que implica entrar numa classe, fechar a porta e ficar a sós com um grupo de alunos. Nesta aprendizagem por tentativa e erro, um dos piores caminhos é o de querer responder ao retrato-robô do “professor ideal”; os que tentam descobrem a ansiedade de comparar, todos os dias, as limitações de uma pessoa de carne e osso com o fantasma etéreo de um estereótipo ideal. Desse ponto de vista, se as coisas vão mal é porque *eu não presto, porque eu sou incapaz de dominar a classe*; e, assim, os professores novatos põem-se a si mesmos em questão e, às vezes, cortam os canais de comunicação com os companheiros que poderiam

ajudá-los: como reconhecer na frente dos outros que eu tenho problemas com meu ensino, se o “bom professor” não “deve” ter problemas em aula? Como assinala Fernández Cruz ⁷, a identidade profissional se alcança pela consolidação de um repertório pedagógico e por um período de especialização no qual o professor novato tem de voltar a estudar temas e estratégias de classe, agora do ponto de vista do professor prático e não do estudante universitário.

Para outros professores, o problema da identidade profissional é muito mais grave. Como assinala Fernando Corbalán, “a imensa maioria dos professores nunca tiveram uma vocação clara para ensinar... Estudamos uma carreira para outra coisa (matemático profissional, químico, físico...)” ⁸. Com efeito, nossos professores de secundária se formam em faculdades que, em muitos casos, não pretendem formar professores. Nelas, freqüentemente, predomina o modelo do pesquisador especialista. Como resultado desse modelo, o professor que começa a dar aula tem de reorganizar os conhecimentos especializados em que se formou na universidade, pensando em ensiná-los. E, neste ponto, em muitas ocasiões, considera-se que uma aprendizagem específica não é necessária, já que se pressupõe que o simples domínio de uma matéria permite ter sucesso ao ensiná-la.

Ao que parece, ninguém se pôs a pensar no problema de identidade que sobrevém a nosso professor novato quando sai da universidade e enfrenta uma classe repleta de estudantes que estão bem longe de sentir entusiasmo pela matéria que ele deve explicar. O sentimento de erro e de auto-comiseração se apodera de alguns de nossos professores e, às vezes, perdura até o final de sua vida profissional. Ele é um

pesquisador, um especialista, um diplomado pela universidade, que passou dois verões numa biblioteca preparando sua tese entre documentos originais que poucos são capazes de decifrar... Por que o obrigam agora a ensinar história geral? E, além disso, descobre horrorizado que os alunos não têm o menos interesse pela matéria que deve ensinar e que temas-chave de sua especialidade –como o apaixonante tema de sua tese– são despachados com dois parágrafos na maioria dos livros escolares. Para culminar, nosso futuro professor se dá conta de que não sabe como organizar uma classe, como conseguir um mínimo de ordem que permita o trabalho e como ganhar a atenção dos alunos. Aqui, o problema de refinar uma identidade profissional estável passa por um autêntico processo de reconversão, no qual o elemento central é compreender que a essência do trabalho do professor é estar a serviço da aprendizagem dos alunos. Que duro é compreender isto para a maior parte dos nossos professores! Eles são pesquisadores, especialistas, químicos inorgânicos ou físicos nucleares, medievalistas ou arqueólogos – por que vão rebaixar seus níveis de conhecimento para o nível da mentalidade de um grupo de adolescentes bárbaros? Há que manter o nível! –gritam, exaltados–, e isso significa, na prática, que dão aula para dois ou três privilegiados, enquanto o resto dos alunos vai se desligando. E, além disso, até o fim de seus dias, viverão o ensino remoendo a afronta de que a sociedade os obrigue a abandonar o Olimpo da universidade para ensinar um grupo de adolescentes.

⁷ Fernández Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada, FORCE.

⁸ Corbalán, F. *Ibid.*

Um professor é um comunicador, um intermediário entre a ciência e os alunos

Em contraposição, outros professores conseguem satisfazer-se com seu trabalho e descobrem que isto passa, necessariamente, por uma atitude de serviço em relação aos alunos, pelo reconhecimento da ignorância como o estado inicial previsível, por aceitar que a primeira tarefa é despertar o desejo de saber, por aceitar que o trabalho consiste em converter o que você sabe em algo acessível para um grupo de adolescentes... Meu velho mestre universitário, nos meus primeiros anos de trabalho na Universidade de Madrid, me dizia que ensinar a quem não sabe está catalogado oficialmente entre as obras de misericórdia; e, com efeito, falta um certo sentido de humildade para aceitar que se trabalho consiste em estar a serviço de outrem, em responder a perguntas sem os humilhar, em esperar algumas horas antes de partir para o caso de alguém querer uma explicação extra, em buscar materiais que tornem acessível o essencial e em recuperar lacunas de anos anteriores para permitir-lhes ter acesso a novos conhecimentos.

A única coisa verdadeiramente importante são os alunos... Essa enorme empreitada que é um sistema educacional não tem como finalidade nosso brilho pessoal; nós estamos aí para transmitir a ciência e a cultura às novas gerações, para transmitir os valores e as certezas que a humanidade foi reunindo com o passar do tempo e para advertir as novas gerações sobre o alcance de nossos grandes fracassos coletivos. Essa é a tarefa com a qual temos de conseguir identificar-nos.

Dominar as técnicas de interação e comunicação na classe

O segundo problema a ser solucionado para ganhar a liberdade de estar satisfeito em aula refere-se a nosso papel de interlocutores. Um professor é um comunicador, um intermediário entre a ciência e os alunos, que precisa dominar as técnicas básicas da comunicação. Além disso, na maior parte dos casos, as situações de ensino se desenvolvem em grupo, exigindo dos professores um domínio das técnicas de comunicação em grupo. Portanto, esse processo de aprendizagem inicial, que agora se faz por tentativa e erro, tem que melhorar, levando o professor debutante a entender que uma aula funciona como um sistema de comunicação e interação. Uma boa parte das ansiedades e dos problemas dos professores debutantes está centrada neste âmbito formal do que se pode e do que não se pode dizer ou fazer numa aula. O professor novato descobre logo que, além dos

conteúdos de ensino, precisa encontrar algumas formas adequadas de expressão, nas quais os silêncios são tão importantes como as palavras, nas quais o uso de uma expressão castiça pode ser simpático ou pode jogar-nos no mais espantoso dos ridículos.

O problema não consiste apenas em apresentar corretamente nossos conteúdos, mas também em saber escutar, em saber perguntar e em distinguir claramente o momento em que devemos abandonar a cena. Para isso, há que dominar os códigos e os canais de comunicação, verbais, gestuais e audiovisuais; há que saber distinguir os diferentes climas criados no grupo de aula pelos diferentes tons de voz que o professor pode usar: um tom grave e pausado induz o grupo à reflexão, enquanto que, se queremos animar um debate, devemos subir um pouquinho o tom de voz, etc. Os professores experimentados sabem qual o lugar físico que devem ocupar numa classe, dependendo do que ocorra nela; sabem interpretar os sinais gestuais emitidos pelos alunos para regular o ritmo da aula, e o domínio destas e de outras habilidades de comunicação requer treinamento, reflexão e uma constante atitude de autocrítica para depurar nosso próprio estilo docente⁹. No final, conseguimos ser donos de nossa forma de estar na classe, conseguimos comunicar exatamente o que queremos dizer e conseguimos manter uma corrente de empatia com nossos alunos.

⁹ Sobre os estudos dos códigos de comunicação e interação em sala de aula, uma boa síntese pode ser encontrada em: Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel. Os métodos de *Inoculação de estresse e de aprendizagem de habilidades sociais em situações simuladas* nos oferecem soluções práticas e confiáveis para enfrentar esta tarefa no processo de formação inicial de professores. A descrição das técnicas mencionadas foi traduzida para vários idiomas. Vid.: Esteve, J.M. (1989). 'Training teachers to tackle stress'. En: Cole, M. & Walker, S. *Teaching and stress*. Londres, Open University Press. Esteve, J.M. (1988). 'Strategies cognitives pour éviter le malaise des enseignants: L'induction du stress et la désensibilisation systématique'. *Education* (Bélgica). 213, décembre, pp. 9-17. Também se publicou um vídeo em que se apresentam estas técnicas. Cópias do vídeo podem ser solicitadas ao Serviço de Tecnologia de Imagem. Parque tecnológico. Universidade de Málaga. 29071 Málaga, España.

Capacidade de organizar a classe com uma ordem produtiva

Outro obstáculo sério a superar, talvez o que gere nos novatos a maior ansiedade, é o problema da disciplina. Na verdade, é um problema muito ligado a nossos sentimentos de segurança e a nossa própria identidade como professores. Nesse assunto, vi de tudo: desde colegas que entram no primeiro dia de aula pisando forte, com ares de dono do bairro, porque alguém lhes deu o velho conselho de que só pode sorrir no Natal; até colegas desprotegidos e indefesos, incapazes de suportar o mais

mínimo conflito pessoal. Entre esses dois extremos, que vão desde a falta de defesa até as respostas agressivas, o professor tem de encontrar uma forma de organizar a classe para que trabalhe com uma ordem produtiva. E, quando começa a fazê-lo, descobre que isso tampouco lhe foi ensinado.

O elemento central consiste em compreender que a essência do trabalho do professor é estar a serviço da aprendizagem dos alunos

Supõe-se que o “bom professor” deve saber organizar a classe, mas em poucas ocasiões contou-se ao futuro professor onde fica a chave para que o grupo funcione sem conflitos. A velha máxima, segundo a qual “para ensinar uma disciplina a única coisa realmente importante é dominar seu conteúdo”, encontra neste campo sua negação mais radical. Então o professor descobre que deve realizar outras tarefas diferentes de ensinar: tem que definir funções, delimitar responsabilidades, discutir e negociar os sistemas de trabalho e de avaliação, até conseguir que o grupo trabalhe como tal. E isso requer uma atenção especial à qual também se deve dedicar um certo tempo. O raciocínio e o diálogo são as melhores armas, junto com a convicção de que os alunos não são inimigos dos quais você tem de se defender. Minha experiência me diz que os alunos são seres essencialmente razoáveis; é possível que, se você deixar, eles tentem amolecer você e baixar um pouquinho seus níveis de exigência, mas se a razão lhe acompanha e nela você baseia a sua própria segurança, os alunos sabem descobrir muito bem quais são os limites.

Adaptar os conteúdos do ensino ao nível de conhecimentos dos alunos

Por último, resta-nos o problema de adaptar os conteúdos do ensino ao nível de conhecimentos dos alunos. O professor novato tem de entender que está a serviço dos alunos, tem de se desprender dos estilos académicos da universidade ou da escola normal, e adequar seu enfoque dos conhecimentos para torná-los exequíveis para sua classe. Eu também protesto pelo baixo nível no qual chegam meus alunos; mas protestar não serve para nada; são esses os seus alunos e com eles só há uma alternativa: ou você os engancha no desejo de saber ou você os vai deixando jogados no chão à medida em que avança com suas aulas. Há quem, para salvaguardar o nível do ensino, adote a segunda opção; mas para mim isso sempre pareceu o reconhecimento implícito de um fracasso; talvez porque, como disse antes, faz tempo que descobri que, em qualquer disciplina, a única coisa importante é ser mestre de humanidade. Aprender a diversificar nossos níveis de ensino é o último desafio no qual se baseia a eficácia de um professor que pode estar feliz e orgulhoso de seu trabalho ¹⁰.

SAÚDE docente

Quando a formação inicial de nossos professores não consegue preparar o futuro professor para responder aos problemas reais das situações de ensino que deverá enfrentar; quando não consegue ensinar-lo a analisar corretamente as forças que movem um grupo de alunos como grupo social; quando não consegue formar reações adequadas aos diferentes climas pelos quais transita uma aula ao longo do tempo, o professor começa a acumular inseguranças e a perceber sua inadequação para responder às exigências da profissão que escolheu.

Se, além disso, ocorre que, no processo de formação inicial, fizeram-no interiorizar um modelo de “professor ideal” ao qual não pode corresponder, é freqüente que o professor debutante não possa reconhecer perante seus colegas que tem problemas nas classes,

já que “o bom professor não tem problemas nas classes”. Recorre-se, então, a um esforço para ocultar e negar os problemas profissionais, que acaba cortando os canais de comunicação com companheiros mais experimentados que o poderiam ajudar. Ao seguir este mecanismo psicológico, fundamentado no conflito narcisista de quem tem problemas mas não pode comunicá-los para não reconhecer diante dos outros que não é um “bom professor”, o novato acrescenta aos seus problemas reais uma nova fonte de ansiedade: o medo de ser desmascarado, o medo de que os outros descubram que tem problemas em suas aulas. Por esta via, o professor debutante fecha para si mesmo os caminhos para receber ajuda e para solucionar alguns problemas, que vão apenas acumular-se até colocar em perigo seu próprio equilíbrio pessoal.

No entanto, não podemos pensar, simplesmente, que das situações de mal-estar docente derivam situações de desequilíbrio pessoal que afetam a saúde do professor. Antes de chegar a esse último extremo, o professor utiliza uma ampla gama de mecanismos de defesa, que podem lhe oferecer um equilíbrio superficial durante bastante tempo. O primeiro mecanismo de defesa, utilizado na Espanha, segundo nossas pesquisas, por nada menos que 22% do professorado, é o enfoque da profissão docente a partir de uma postura de inibição, na qual se corta qualquer

¹⁰ Sobre a diversificação do trabalho docente e os novos desafios da nossa profissão diante das mudanças sociais e da nova sociedade da informação se pode consultar: Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós. Tradução brasileira: *A terceira revolução educacional*. São Paulo. Editora Moderna.

implicação pessoal com o ensino. Com efeito, o primeiro mecanismo de defesa consiste em recorrer à rotina no trabalho e decidir que nada do que ocorra na classe o no centro de ensino vai afetá-los. Desta forma, a atividade se reduz ao mínimo: só se trata de sobreviver cada dia até que soe a campainha, e de sobreviver cada trimestre até que cheguem as férias. Como os boxeadores, quando já sabem que não vão ganhar a luta: refugiam-se em seu córner, levantam a guarda, tentam evitar os golpes e esperam que soe o gongo. Evidentemente, a qualidade de seu trabalho é mínima; mas, ao se cortar o envolvimento, corta-se também a preocupação e, durante algum tempo, consegue-se manter o equilíbrio pessoal negando os problemas e recorrendo aos mecanismos de inibição. Sem dúvida é difícil que esse mecanismo de defesa funcione a médio ou longo prazo. Segundo os estudos de nossa universidade, isso acaba afetando seriamente o equilíbrio pessoal dos professores; de fato, 4,5% dos professores que o empregavam estavam seriamente afetados em sua saúde mental.

Quando o mecanismo de inibição já começa a balançar e se acrescenta a ele o medo de ser desmascarado, os professores recorrem a toda uma série de mecanismos adicionais que se incluem nesse conceito de *mal-estar docente ou síndrome de burnout*¹¹ e que permitem manter equilíbrios cada vez mais instáveis antes de serem afetados por um problema real de saúde. Entre as manifestações de *burnout* mais freqüentes podemos citar: os pedidos de transferência como forma de fugir de situações de conflito, o desejo manifesto de abandonar a docência (embora não se possa realizar), o absentismo no

trabalho, reiterado como mecanismo para aliviar a tensão acumulada, o esgotamento físico permanente, a ansiedade da expectativa (o professor espera ter problemas embora realmente não os tenha), estresse, depreciação do eu (sentimentos de culpabilidade diante da incapacidade de dominar o ensino)... Uma vez que o professor tenha percorrido essas etapas, finalmente nos encontramos com situações de desequilíbrio pessoal que já afetam claramente a saúde do professor: ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental; neurose reativa e depressões.

Falar da saúde dos professores requer estabelecer vários matizes prévios. A saúde dos professores depende das condições de trabalho deles; portanto, conforme mudam as condições de trabalho, é previsível esperar mudanças nos indicadores de saúde docente. As tendências que se enumeram a seguir foram elaboradas a partir do trabalho de pesquisa sobre saúde docente feito na Universidade de Málaga com todos os professores de primária e de secundária da província de Málaga, num total de 8.312 professores, durante um período de sete anos¹².

¹¹ A palavra inglesa *burnout* poderia ser traduzida literalmente como "sair queimado". A síndrome do professor queimado tem tantas referências na bibliografia utilizando o termo *burnout* que preferi manter a palavra em inglês sem traduzí-la.

¹² Esteve, J.M.; Franco, S., y Vera, J. (1991). 'La salud de los profesores'. *Cuadernos de Pedagogía*. 192, maio, pp. 61-67.

Incidência dos problemas de saúde por nível escolar

A longo dos sete anos estudados, vimos consolidar-se a diferença entre os professores do ensino primário e os do ensino secundário, observando-se maior incidência de licenças médicas entre os professores de ensino primário.

Efetivamente, ao longo dos sete anos estudados, o percentual de professores de primário, sobre o total de seu grupo, que vão pedir licenças médicas dispara de 6,77% até 21,31%; ou seja, registra um aumento percentual de 14,54 pontos, com diferenças claramente significativas sobre os professores de secundária, que, no mesmo período, só registram um aumento percentual de 4,17 pontos, passando de uma incidência de licenças médicas de 5,36% a 9,53%. Definitivamente, pode-se concluir que os professores de ensino primário são mais afetados pelas licenças médicas do que os do ensino secundário; se bem que se pode considerar a possibilidade de que o sistema de controle das ausências é diferente no ensino secundário e pode estar encobrendo um certo percentual de licenças médicas, que não ficam registradas ou são cobertas por companheiros sem que fique nenhum registro delas. Outro elemento diferenciador entre os dois níveis escolares é a maior presença de mulheres no ensino primário em comparação com o secundário, existindo maior incidência de licenças médicas no grupo de mulheres, como veremos na seção seguinte. Esta diferença se justifica por uma tendência que se repete em qualquer outro grupo profissional: ao se comparar dois grupos profissionais, há sempre mais deterioração da saúde no grupo que tem piores condições de trabalho e salários.

Incidência das licenças médicas por sexo

As mulheres aparecem significativamente mais afetadas pelas licenças médicas ao longo dos sete anos estudados. No início do nosso estudo, registrava-se um percentual de licenças médicas de 7,86% entre as mulheres contra 4,92% entre os homens, e ao longo do período estudado essas diferenças só se acentuaram, com as licenças médicas no grupo de mulheres crescendo 13,04 pontos contra um crescimento de apenas 6,05 pontos no grupo dos homens. Para evitar vieses nas comparações, não se incluíram nas estatísticas os dados correspondentes às licenças-maternidade.

Estudando as diferenças por sexo em cada um dos diagnósticos em que se registram as licenças médicas, observamos que esta tendência se mantém nas diferentes causas para pedir licença médica, com exceção das doenças digestivas e cardiovasculares, nas quais encontramos maior incidência percentual no grupo de homens. Esta tendência poderia estar relacionada com os diferentes hábitos alimentares dos dois sexos, já que o consumo freqüente de álcool é superior em homens.

Idade média dos professores em licença médica

A idade média dos professores em licença médica registra mínimas variações ao longo dos sete anos estudados. Situava-se nos 40 anos no início do nosso estudo e baixou ligeiramente para 39,8 anos no final da pesquisa, só 0,2 pontos abaixo dos dados obtidos sete anos antes. Nosso estudo não considerou a idade distribuindo a população em grupos diferenciais para o estudo desta variável.

As mulheres aparecem significativamente mais afetadas nas baixas por doença



Duração média das licenças médicas dos professores

A duração média das licenças médicas evolui em sentido claramente descendente ao longo dos sete anos estudados. No início do nosso estudo, as licenças médicas registradas tinham uma duração média de 41 dias; depois de subir a 44 dias em média no ano seguinte, a tendência é de redução nos anos que se seguiram, situando-se ao final em 26,45 dias de duração média, sendo este valor o mais baixo registrado nos sete anos estudados.

Sobre esta questão caberia o comentário de que, ao que parece, o aumento do controle sobre as licenças médicas dos professores, com uma progressiva intervenção da inspeção médica, pode ser um dos elementos decisivos na queda da duração média das licenças médicas. Com efeito, a inspeção das licenças médicas leva a que se faça sempre uma petição oficial de licença médica em doenças de curta duração, casos em que, anteriormente, bastava fazer um telefonema ao centro educacional, avisando que não se ia comparecer, cobrindo as aulas por um acerto entre companheiros. Este mesmo fenômeno pode estar introduzindo alguns vieses no aumento do número de licenças médicas que estamos comentando em todas as seções anteriores. Particularmente, no aumento do número de professores em licença médica e dos dias perdidos em licenças médicas, os fortes aumentos registrados nos sete anos controlados neste estudo incluem um certo viés produzido pelo aumento do controle sobre as licenças médicas dos professores, já que temos de levar em conta que nas estatísticas dos primeiros anos apenas se incluíam licenças médicas produzidas por doenças de longa duração.

Diagnósticos mais freqüentes nas licenças médicas

Na hora de considerar os quadros patológicos mais freqüentes entre os professores, deve-se levar em conta o problema médico da classificação dos diagnósticos. Comparando os dados que obtivemos na Inspeção Médica de Málaga com outros estudos publicados, observam-se imediatamente não apenas diferenças na classificação dos diagnósticos mas também nos critérios de controle das licenças médicas e na classificação delas numa ou noutra seção.

No entanto, na hora de tirar conclusões, estas coincidem entre os estudos disponíveis. Utilizando o critério do número total de dias perdidos por licenças médicas registradas em

cada diagnóstico, as mais importantes são as baixas traumatológicas, as otorrinolaringológicas e as psiquiátricas, nesta ordem. Esses dados aparecem quase na mesma ordem nos sete anos estudados. Embora as baixas ginecológicas não associadas com as licenças-maternidade apareçam em alguns anos em terceiro ou segundo lugar, sempre muito próximo das três primeiras e com notável diferença do resto dos diagnósticos.

Tornozelos torcidos, laringites e depressões aparecem como os diagnósticos mais freqüentes em suas respectivas seções.

Os ciclos de estresse e sua relação com as licenças médicas

Em *El malestar docente* (1994) já se considerou a hipótese da influência do aumento da tensão psicológica sobre as licenças médicas dos professores. A partir dos trabalhos canadenses de Hembling e Gilliland¹³ (1981), nos quais pareciam identificar-se alguns ciclos de estresse ao longo do ano letivo, observou-se a distribuição mensal das licenças médicas dos professores em gráficos de três picos, que reproduziam a estrutura dos trimestres, e nos quais o número de licenças médicas ia subindo conforme avançavam os trimestres, para descer nos períodos de férias.

O fato de que as licenças médicas baixem nos períodos de férias trimestrais poderia ser devido à existência de um certo viés, produzido porque nos períodos de férias muitos professores não solicitam a licença médica porque não precisam ir ao centro de trabalho. O ritmo normal das altas, somado a este fenômeno, poderia produzir a queda, claramente visível nos gráficos, correspondente aos períodos de férias.

O estudo desses gráficos ao longo de sete anos reproduz, em termos gerais, estas figuras de três picos, embora tenhamos observado que a presença de qualquer redução do ritmo normal das classes, como uma greve, ou a presença de uma semana extra de férias, produzem alterações na configuração dos gráficos, cortando a tendência de aumento das licenças médicas dos professores ao longo do trimestre.

No entanto, o fato mais significativo a considerar, para confirmar a hipótese da relação entre os ciclos de estresse ao longo do ano letivo e a distribuição mensal das licenças médicas, seria o aumento das mesmas nos começos de trimestre, até que um período de férias venha interromper o ritmo de acumulação da tensão e, conseqüentemente, o aumento do número de licenças médicas.

Para rejeitar a hipótese, teríamos que explicar porquê no mês de novembro há mais licenças médicas do que no mês de outubro nos sete anos estudados. Porquê em março há mais licenças médicas do que em fevereiro sempre que os feriados de Semana Santa não interferem entre um mês e outro. E porquê há mais licenças médicas no mês de maio do que em abril quando se eliminam as interferências das férias. Como os feriados de Semana Santa caem em diferentes épocas do ano de um ano para outro, é difícil comparar os segundos e terceiros trimestres dos diferentes anos estudados. No entanto, nos primeiros trimestres,* que se desenvolvem com a mesma estrutura todos os anos, o aumento das licenças médicas corre paralelo com o desenvolvimento do calendário escolar todos os anos. O estudo realizado por García Calleja com os dados do Ministério da Educação e da Ciência também reproduz a mesma estrutura de aumento das licenças médicas conforme avançam os trimestres escolares.

O fenômeno é complexo e não permite afirmações taxativas, mas a hipótese da relação entre o aumento da tensão nos períodos de trabalho e as licenças médicas é igualmente sustentada pelos estudos realizados em Málaga sobre o absentismo de curta duração, nos quais se reproduz a figura de três picos, sendo maiores as ausências de novembro contra as de outubro, de março contra as de fevereiro e de maio contra as de abril.

Conclusões Principais tendências nos estudos sobre saúde docente

O estudo pormenorizado das séries estatísticas obtidas pode levar-nos a comentários muito variados sobre a evolução da saúde dos professores, permitindo elaborar algumas recomendações. Vejamos as mais evidentes:

1. É preciso coordenar e unificar os critérios de atuação com que operam as diferentes inspeções médicas em cada circunscrição, de tal forma que seja possível a comparação de dados entre diferentes estudos e que se melhore o conhecimento da saúde dos professores e de sua evolução. Qualquer medida coerente que se venha a adotar deve partir da melhoria das condições de trabalho e dos sistemas estatísticos com que operam as inspeções médicas.

2. Observa-se um aumento extraordinariamente significativo das doenças otorrinolaringológicas, que chegam a afetar 477 professores no final de nosso estudo, sobre um total de 8.312; no início do estudo, sobre uma população de 6,483 professores, só 45 pediram licença médica com esse diagnóstico. Isto significa que, com um aumento da população de professores da ordem de 28,2%, o aumento das doenças otorrinolaringológicas foi de 960%.

¹³ Hembling, D.W., y Gilliland, B. (1981). 'Is there an identifiable stress cycle in the school year?'. *The Alberta Journal of Educational Research*. 27, 4, pp. 324-330.

* Nota da Tradutora: o autor refere-se ao ano escolar no hemisfério norte, que principia em setembro (trimestre do outono) e é seguido pelos trimestres de inverno (dezembro, janeiro, fevereiro), primavera (março, abril, maio) e verão (junho, julho, agosto), sendo este Otilio, geralmente, um trimestre de férias.

3. Constatamos igualmente um forte aumento das doenças mentais dos professores. No ano final do nosso estudo, registraram-se um total de 105 professores em licença médica por doenças neuropsiquiátricas – fundamentalmente depressões. Estas licenças médicas têm uma duração média de 41 dias por pessoa, o que supõe uma perda de 4.328 dias de trabalho por essa razão.

Ao se comparar os dados dos anos letivos estudados para determinar as tendências dominantes, observa-se um aumento considerável dessas doenças nos anos estudados. Assim, no primeiro ano de nosso estudo registraram-se 50 licenças médicas neuropsiquiátricas, enquanto sete anos mais tarde o número foi de 105 licenças com esse diagnóstico. Isso significa que, com um aumento da população de professores de 28,2%, o aumento das doenças neuropsiquiátricas foi de 110%. No entanto, convém evitar as informações alarmistas publicadas em alguns meios de comunicação. Sobre o total de professores, esses dados supõem uma incidência das doenças psiquiátricas que aumentou de 0,77% no início do estudo para 1,26% no final da pesquisa. Mesmo contando com a existência de casos não registrados, os dados reais de incidência de doenças mentais entre os docentes estão em torno de 1,5% ou, na pior das hipóteses, 2% dos professores, muito longe do sensacionalismo dos dados de alguns meios, que situam as depressões entre os docentes nos 25%.

4. A deterioração da saúde dos professores fica patente quando se estuda a evolução das licenças médicas durante um período de sete anos, como é o caso de nossa pesquisa. Parece imprescindível adotar, portanto, medidas preventivas que interrompam esse processo de deterioração, desenvolvendo algumas estruturas de ajuda para os professores afetados por licenças médicas de longa duração no exercício da docência. A intervenção mais evidente deve centrar-se nos processos de reabilitação posteriores às licenças médicas, evitando que estas se tornem crônicas, particularmente as produzidas por diagnósticos de psiquiatria e otorrinolaringologia. Com efeito, neste momento as licenças médicas só supõem um período de recuperação durante o qual o professor segue um tratamento médico, mas, devido à inexistência de uma política de prevenção, quando o professor se reintegra na mesma situação de trabalho, com os mesmos problemas, as licenças médicas se reproduzem e acabam por se tornar crônicas.

Entre as medidas preventivas mais evidentes, organizar cursos de ortofonia para os professores em licença médica por problemas na laringe e estabelecer estruturas de ajuda e reabilitação para os professores em licença médica psiquiátrica, ou, dependendo do caso, considerar a possibilidade de sua reclassificação em postos não docentes, são medidas que, até do ponto de vista econômico, podem ser rentáveis pela

queda do absentismo e pela eliminação de muitas situações de licença médica crônica, nas quais a administração está continuamente pagando dois salários para cobrir uma única vaga de professor. Assim também, do ponto de vista humano, não é preciso uma atenção de alta qualidade para reconhecer a necessidade de algumas licenças médicas de 40 dias de duração para logo voltar a mandar o professor enfrentar a mesma situação que lhe prejudicou a garganta ou as faculdades psíquicas, sem um acompanhamento de seu caso concreto, em que se avalia se realmente está preparado para de novo enfrentar o ensino; ou se, pelo contrário, vai voltar a ser afetado por uma situação em que as licenças médicas voltarão a ocorrer até se tornar crônicas.

5. Por último, convém estabelecer programas preventivos no período de formação inicial dos professores, estabelecendo sistemas de práticas em sua formação inicial, tais como o Programa de Inoculação de Estresse ou o Programa de Aprendizagem de Destrezas Sociais, nos quais se prepare o futuro professor para enfrentar as situações potencialmente conflituosas com as quais terá de lidar na prática real do ensino.

A primeira chave que conduz à auto-realização no exercício profissional da docência está na formação inicial

epílogo:
O ORGULHO de ser professor

Necessariamente vou concluir como comecei: mal-estar e bem-estar docente são duas faces da mesma moeda.

No lado do bem-estar docente, conheço professores que colocam a atenção a seus alunos à frente da própria saúde; e, assim, não deixam de dar aulas por ter febre e agüentam a doença sem ir para a cama, porque não querem falhar com os alunos com que se sentem comprometidos. As tarefas que programaram os motivam a comparecer e eles o fazem sem pensar que fazem algo de extraordinário.



© UNESCO/Maria Borg


No lado do mal-estar docente, conheço professores que usam qualquer desculpa para faltar às aulas pelo maior tempo possível. A mais mínima inconveniência é esgrimida como argumento para ficar de cama ou se ausentar do colégio. Mendigam com os médicos uma licença, utilizando como argumento a insuportável pressão psicológica a que se dizem estar submetidos; exigem períodos de reabilitação alimentados unicamente por suas queixas e não sentem a menor responsabilidade por falhar com os alunos e com os companheiros que devem cobrir suas ausências.

Não é possível generalizar sobre as posturas dos professores diante do mal-estar docente, nem diante da doença. Os professores são tão diferentes entre si como qualquer outro grupo profissional. A primeira chave que conduz à auto-realização no exercício profissional da docência está na formação inicial. É aí que se deve solucionar os seis problemas básicos que enumerei anteriormente. Depois, também tem um papel a mentalidade do professor e sua motivação para ensinar. Há professores que odeiam as crianças e trabalham no ensino porque não foram capazes de encontrar nada melhor. Qualquer estratégia de prevenção vai falhar com esse grupo, que dificilmente encontrar satisfação no ensino. Em contraposição, há professores capazes de entusiasmar um grupo de alunos dando aulas num estábulo com goteiras. O calor de sua palavra enche de sentido o trabalho do grupo e nem sequer se sentem mal por não trabalhar num lugar mais digno.


Uma das melhores lições sobre o que significa o ensino me foi dada pelas professoras rurais das pequenas escolas do desfiladeiro de Humauca, no estado de Jujuy, ali por Tilcara, antes de chegar à fronteira de Quiaca, entre Argentina e Bolívia. Por um salário mensal menor do que o preço de uma refeição em qualquer restaurante europeu, elas eram professoras das crianças, assistentes sociais dos pais, gerentes de saúde pública das aldeias e, além disso, guardavam uma parte de seu pequeno salário para ajudar as crianças mais desvalidas de suas escolas. E o faziam sem dar a menor importância a isso, convencidas de que era seu dever e de que assim contribuía para abrir o caminho de um futuro melhor. Elas tinham a consciência de ser o único instrumento de cultura e de progresso com o qual aquela gente podia um dia aspirar a algo melhor. O trabalho de assistência técnica que eu devia realizar lá foi igualmente ambivalente. Eu não pude ensinar-lhes muito; me contive para não dar palestras sobre minha estúpida tecnologia de primeiro mundo e aprendi muito com elas; em silêncio, estudando aquele precioso exemplo do que significa compartilhar o saber e ser mestres de humanidade numa escola rural.

É possível que muita gente pense que ser professor não é algo socialmente relevante, pois nossa sociedade só valoriza o poder e o dinheiro; mas minha vida tem sentido porque valorizo o desafio do saber a paixão por comunicá-lo. Sinto-me herdeiro de 30 séculos de cultura e responsável por que meus alunos assimilem nossos melhores sucessos e extraiam as conseqüências de nossos piores fracassos. E, junto a mim, vejo um nutrido grupo de colegas que, nas escolas primárias das zonas rurais mais afastadas e nas secundárias dos bairros mais perigosos, estão orgulhosos de ser professores, trabalhando dia a dia para manter em nossa sociedade os valores da cultura e do progresso. Entre eles, há valiosos mestres de humanidade: homens e mulheres empenhados em acompanhar seus alunos nas dúvidas que lhes surgem, conforme vão descobrindo o mundo; homens e mulheres dispostos a ensinar seus alunos a enfrentarem a si mesmos até encontrarem respostas para essas perguntas fundamentais que dão qualidade à vida humana.

O último conselho que lhes posso dar para viver a profissão docente com um sentimento de bem-estar é que se sintam orgulhosos de ser professores; que, à margem da ética do poder e do dinheiro, acreditem na ética do esforço; pois, embora ninguém saiba apreciar isso do lado de fora, o melhor do nosso trabalho está no espírito de nossos discípulos e o melhor dos salários de nossa profissão é permanecer na memória daqueles a quem soubemos ajudar. *e*

A woman with her hair tied back, wearing a blue denim jacket, is looking down at a book she is holding. She is in a classroom setting. In the background, there is a calendar with numbers 13, 15, 17, and 19 visible. To the right, there are several posters on the wall, one of which has the word "QUESTOS" written on it. The image is partially obscured by a large blue graphic shape that contains the text.

Nas últimas décadas, de forma progressiva e sustentada, vêm-se acumulando conhecimentos e pontos de vista sobre a importância que têm as condições de trabalho em que se realiza a prática de docência e o impacto das mesmas sobre a qualidade e as condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras docentes. Para este conhecimento contribuíram diversas disciplinas da saúde e das ciências sociais.



Condições de
trabalho e saúde

no trabalho docente

Manuel Parra

Chileno. Chefe do Serviço de Psiquiatria,
Centro de Diagnóstico e Tratamento,
Hospital San Borja-Arriarán, Chile.

A sociologia contribuiu ao estudar a docência enquanto trabalho, aplicando as categorias desenvolvidas nos estudos de sociologia do trabalho para contextualizar e compreender integralmente o vínculo entre trabalho docente-saúde-resultados pedagógicos. Ao enfatizar, a partir da sociologia, o estudo do modo concreto em que se realiza o trabalho docente, aplicaram-se novas perspectivas de análises do mesmo, para colocar em relevo os aspectos do gênero envolvidos numa profissão de composição majoritariamente feminina e as tendências em direção à precarização do trabalho docente em diversas realidades geográficas. Também a partir da sociologia foram propostos enfoques críticos com relação aos moldes sobre os quais se construiu o processo de trabalho docente, emergindo um sinal de alerta sobre a capacidade de ajuste desses moldes às demandas da educação atual.

Na saúde trabalhista e na ergonomia, chamou-se a atenção sobre os efeitos nocivos para a saúde de algumas práticas do trabalho, com enfoque tanto na pesquisa como na prevenção da enfermidade profissional; uma de suas principais contribuições consistiu em tornar visíveis os riscos específicos do trabalho docente e de superar o ponto de vista de que se trataria de um trabalho de baixo risco (o qual se baseava num enfoque que só visualiza como problemas o acidente de trabalho e a enfermidade profissional clássica, causada por agentes de risco físicos, químicos ou biológicos).

Na psicologia do trabalho e organizacional pesquisaram-se as conseqüências das práticas trabalhistas e das condições de trabalho no bem-estar psicológico dos docentes, as práticas defensivas individuais e coletivas para se proteger dessas conseqüências, e se tentou medir os aspectos emocionais envolvidos no exercício da docência; algumas de suas contribuições foram a delimitação conceitual e a operacionalização em instrumentos de medição do que se chamou de "*síndrome de burnout*" e uma preocupação crescente com as diversas formas que adquire a violência no trabalho no caso das escolas. Também a psicologia estudou em detalhes as formas individuais e coletivas de preservação do bem-estar, num contexto de ameaça e vulnerabilidade.

No presente artigo, revisam-se os dados centrais que caracterizam as condições de trabalho e saúde dos docentes, com contribuições de vários enfoques disciplinares, sem pretender uma revisão exaustiva.

Processo de trabalho docente

O processo de trabalho entendido como atividade humana de transformação, dirigida de um objeto, com o uso de determinados meios de trabalho para produzir um produto dado, é uma categoria de análise útil para o estudo da relação entre saúde e trabalho. Como a análise do processo de trabalho é mais visível quando se trata da transformação de matérias primas em produtos industriais, muito tempo decorreu antes que atividades laborais não industriais fossem vistas e analisadas como processos de trabalho e especificamente conceituadas como fatores que podem afetar positiva ou negativamente o bem-estar e a qualidade de vida daqueles que as exercem. Esse foi o caso do trabalho docente.

No entanto, numa época em que os fluxos e usos da informação adquirem cada vez mais relevância, faz-se mais claro também que existe o trabalho com objetos imateriais, que o trabalho com pessoas pode ser analisado em sua dimensão de transformação do usuário do serviço e que os processos de trabalho apresentam facetas muito mais complexas que a imagem do trabalho industrial taylorista; e que os objetos que se transformam podem ser sujeitos com os quais se estabelece uma interação (com todas as vicissitudes e transações das interações humanas); ao mesmo tempo, os alunos, sujeitos da ação educativa, são enquanto indivíduos e enquanto grupo coletivo-curso.

Um aspecto que impacta na forma em que se realiza o trabalho docente – com seus conseqüentes efeitos na saúde dos profissionais – é que o posto de trabalho do docente não corresponde a um lugar fixo e imóvel; desloca-se de um ponto a outro no micro-espço que constitui a sala de aulas, mas o processo de trabalho não se completa nem se esgota nesse micro espaço. Nem sequer o estabelecimento, geralmente delimitado fisicamente pelas paredes, consegue confinar o processo de trabalho docente; com freqüência, esse labor não se pode abstrair do ambiente físico e social que rodeia o estabelecimento, e com maior freqüência o trabalho docente só se completa nos espaços privados dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação.

O ponto de vista aqui proposto é que a análise do processo de trabalho docente deve considerar:

- ➔ O grau de criatividade que os docentes podem exercitar no momento de planejar o trabalho educacional concreto, em que, por um lado, está a auto-percepção do grau de suficiência para realizar a tarefa educacional e, por outro, a limitação e/ou exigência imposta pelo currículo.
- ➔ A complexidade do objeto de trabalho – o que se transforma mediante a ação do docente –, que, neste caso, é um sujeito no qual se reconhecem as dimensões do indivíduo (aluno) e do coletivo (curso, subgrupos).
- ➔ A complexidade dos meios de trabalho, com uma forte componente de meios imateriais que utilizam qualificações formais ou informais do docente, combinados com meios materiais em mudança permanente e com a participação de sujeitos individuais e coletivos que contribuem com o processo educacional (pais, procuradores, centros de pais e outros grupos).

- ➔ A complexidade dos produtos do processo de trabalho, em que se reconhecem sub-produtos imediatos (o cumprimento das tarefas e metas cotidianas com os alunos) e a médio e longo prazo (atingir o objetivo final de formar alunos dotados de um conjunto de habilidades treinadas, conhecimentos e capacidades).
- ➔ Os tempos do trabalho, em que geralmente se usa uma cronometria própria para marcar as partes da jornada e as pausas, e com freqüência uma invasão da jornada de trabalho em todos os tempos do docente, reduzindo o descanso e o tempo livre.
- ➔ A ausência de limites entre a escola como centro de trabalho e como espaço da comunidade; falta de limites que também se observa na invasão do interior da escola pelos problemas sociais do entorno, transformando-a, assim, numa parte da rede social da comunidade em que está inserida, inclusive pela invasão dos espaços próprios dos docentes.

Na Tabela nº 1 estão representados estes elementos do processo de trabalho, cruzados com uma perspectiva dimensional do trabalho docente, que o considera a partir do micro espaço constituído pela sala de aula, até o plano mais geral do ambiente social em que se desenvolve a tarefa concreta.

Através da representação gráfica enfatiza-se que o processo de trabalho docente é complexo e que, no produto final, têm tanta importância os recursos alocados pelo Estado quanto as dinâmicas de conflito que se podem gerar entre grupos informais dentro da classe, ou os problemas sociais que afetam os alunos e dos quais a tarefa docente não consegue abstrair-se.

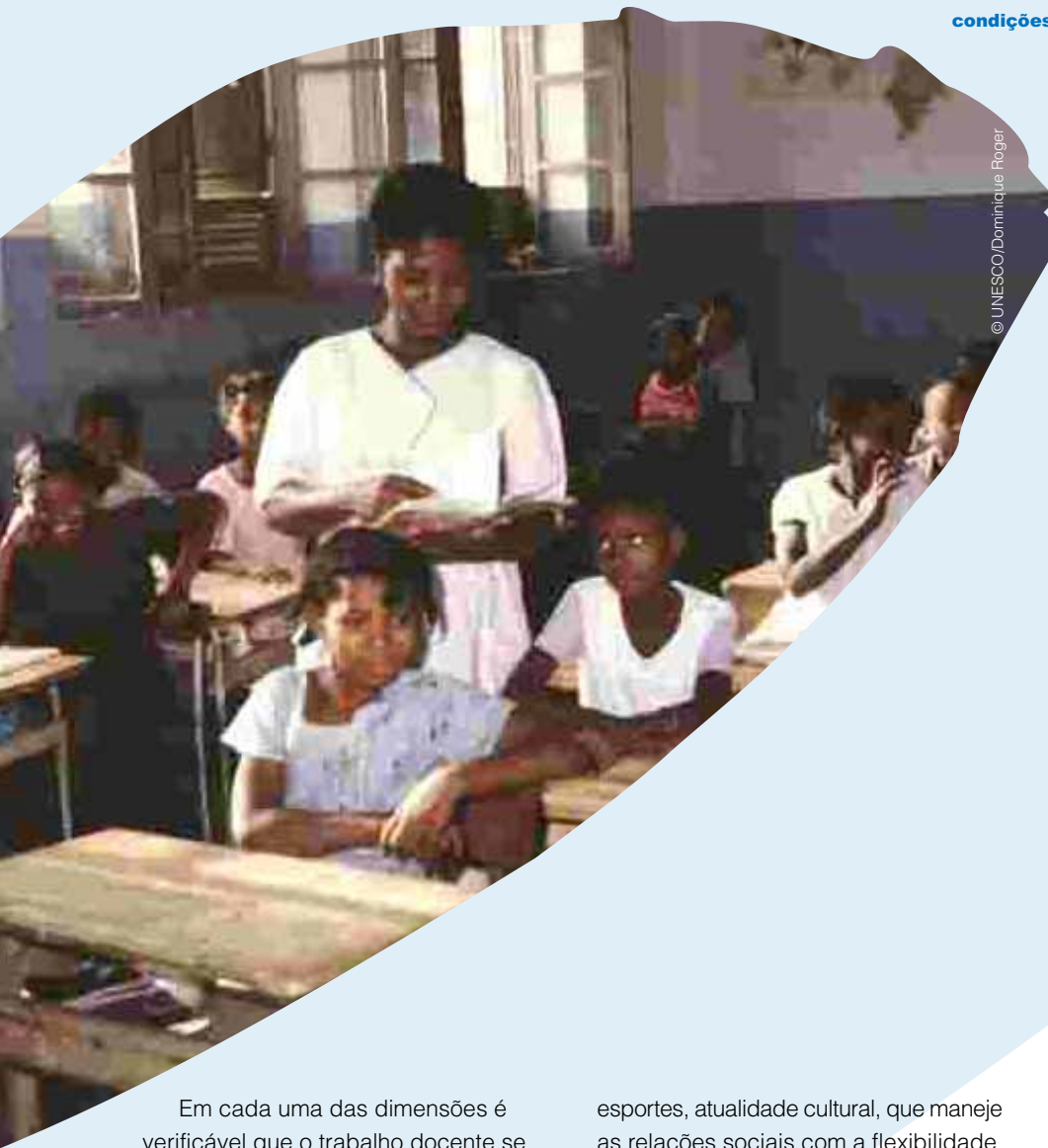
Assim, destaca-se que o produto final esperado varia segundo a dimensão a partir da qual se observe o processo de trabalho e que, na realização do trabalho, intervêm capacidades do docente que não estão suficientemente apoiadas nos níveis externos à classe (os que se supõe dariam sustentação à tarefa educacional). A última linha representa a dimensão que, embora visível, é a menos reconhecida do trabalho docente. Pode-se afirmar que é uma atividade que estabelece um diálogo permanente com o sistema social, expressado seja através do sistema educacional, seja através de sujeitos sociais (indivíduos, família e comunidade).

TABELA Nº 1. MATRIZ DE ANÁLISE DO PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE

Dimensões do processo de trabalho	Elementos do processo de trabalho				
	Plano de trabalho	Objeto de trabalho	Meios de trabalho	Tempo de trabalho	Produto do trabalho
Sociedade civil/ Comunidade/ Bairro	Ideologias. Propostas. Expectativas. Problemas e conflitos.	Condições de vida e de trabalho. Grupos comunitários. Dinâmica familiar.	Participação ou distanciamento de tarefa educacional. Apoio escolar.	Ano escolar. Suporte social nas férias. Demanda de tempo extra.	Ascensão social. Apoio ao grupo familiar.
Sistema social	Relações de poder entre atores sociais. Planos e programas. Avaliação.	Determinação de limites etários. Políticas de acesso à educação. Segmentação de níveis e categorias.	Alocação de recursos. Políticas contratuais e salariais. Avaliação do trabalho.	Ano escolar.	Adaptação à institucionalidade. Continuidade de estudos. Capacitação para o mercado de trabalho.
Estabelecimento	Plano dos programas. Avaliação. Preparação de classes.	Grupos formais (cursos, oficinas). Grupos informais.	Distribuição de recursos materiais. Apoio técnico-pedagógico. Gestão educacional.	Gestão de horários, recreios, pausas, reuniões.	Cumprimento de metas. Pontuações. Formatura.
Classe	Cumprimento das obrigações curriculares. Recursos próprios para implementar inovações.	Indivíduos (aluno). Grupo curso. Grupos informais.	Recursos materiais de docentes e alunos. Recursos emocionais e outras qualificações emocionais do docente. Recursos sociais do grupo curso e de alunos individuais.	Hora pedagógica. Relação tempo/aluno. Tempo de preparação de aulas, revisão de trabalhos e provas. Tempo de traslado.	Conhecimentos adquiridos. Hábitos e condutas treinados. Problemas solucionados.
Espaço externo ao local de trabalho	Preparação de aulas.	Solução de problemas e conflitos. Reuniões sociais.	Busca de materiais. Capacitação. Reuniões.	Tempo de preparação de aulas, revisão de trabalhos, provas. Atividades de campo.	Idem.

Se só se olha para as linhas superiores da matriz de análise, é admissível a noção de que o trabalho docente consiste fundamentalmente numa atividade de processamento e transmissão de informações, num sistema social dada e com objetivos definidos no resultado do jogo de relações de poder que se dá na sociedade; mas o trabalho concreto na classe implica muito mais que isso, constituindo uma importante rede de suporte emocional dos alunos, em frágil equilíbrio. O trabalho docente atende a uma finalidade de transmissão de um

conjunto de elementos culturais socialmente definidos, constituídos por conhecimentos, valores, condutas, hábitos, atitudes, etc. Este processo é percebido pela sociedade como essencial para sua reprodução e, para isso, delega-se tal função a um trabalhador especializado, o professor. Embora a atividade do professor seja um complemento do papel da família no processo de formação integral das novas gerações, na realidade da sociedade moderna a escola cumpre um papel central, assumindo às vezes quase a exclusividade do processo.



© UNESCO/Dominique Roger

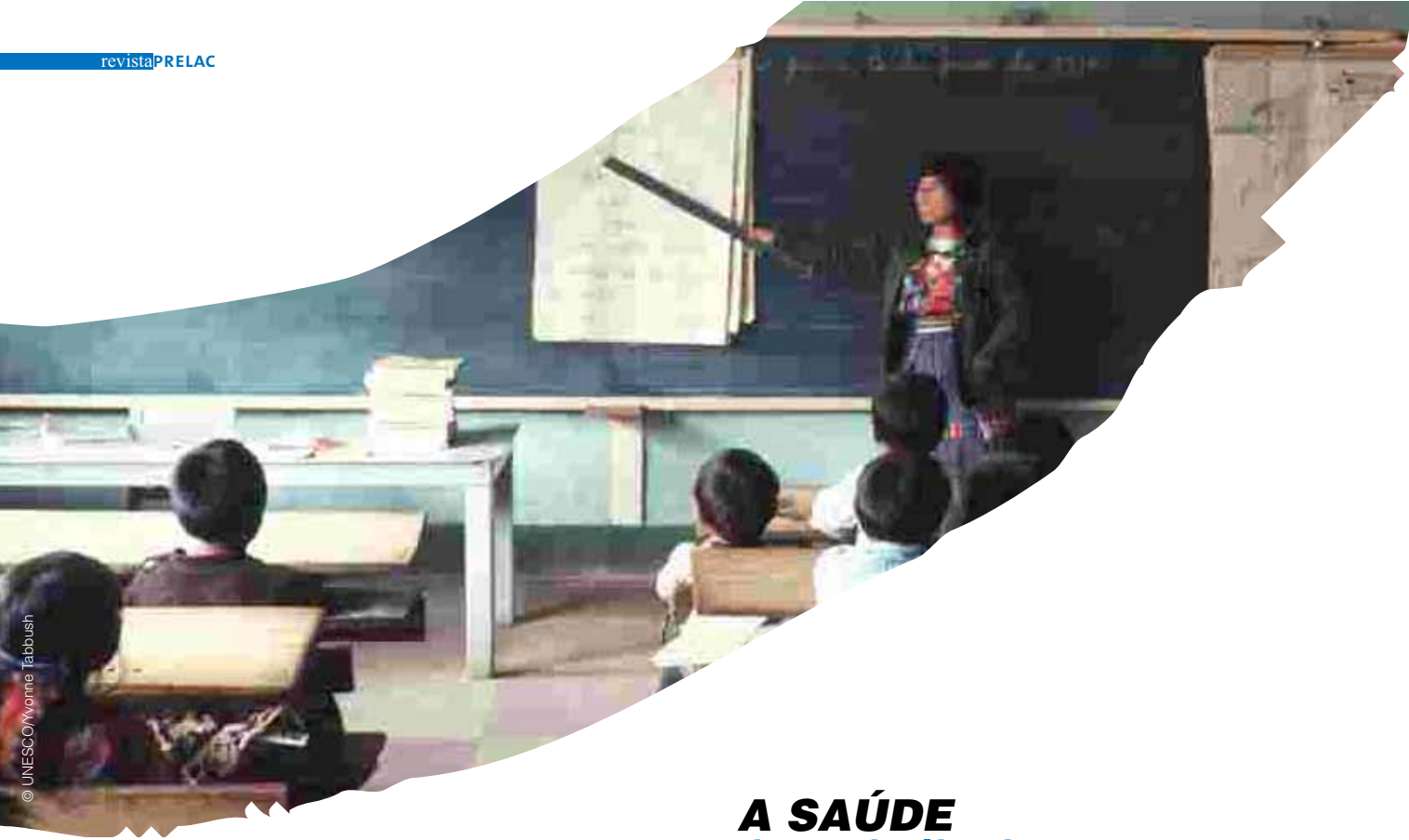
Compreender o estado de saúde reportado pelos docentes e propor vias efetivas de promoção e prevenção

Em cada uma das dimensões é verificável que o trabalho docente se realiza basicamente sobre a base de relações sociais muito ativas e dinâmicas, onde a linguagem, a comunicação, as normas têm um papel central. As qualificações requeridas do docente tornam-se críticas na hora de analisar os indicadores de saúde (ver abaixo); ademais de conhecer a disciplina específica que devem ensinar e dominar as técnicas que favorecem a transmissão mais adequada e a aprendizagem de sucesso, o trabalhador e a trabalhadora docentes têm, em muitos casos, uma finalidade terapêutica, de orientação e de apoio social diante dos problemas cotidianos; espera-se que o professor tenha noções sobre sexualidade, psicologia, realidade sócio-política,

esportes, atualidade cultural, que maneje as relações sociais com a flexibilidade e a sutileza exigidas por indivíduos diferentes; deve estar preparado para responder com segurança aos múltiplos interesses dos alunos.

Resumindo, o trabalho docente pode ser visto como um processo complexo, onde predominam redes de transmissão de objetos intangíveis (normas, conhecimentos, hábitos, emoções), com múltiplos pontos que podem se situar como postos de trabalho, e do qual os diferentes atores sociais esperam produtos finais que nem sempre convergem. Num contexto de mudança da educação pública e da gestão da força de trabalho docente, adquire grande relevância o aprofundamento da análise do processo de trabalho, com a

perspectiva de compreender o estado de saúde declarado pelos docentes e de propor vias efetivas de promoção e prevenção. Uma visão que só considere o ambiente material imediato em que se realiza o trabalho docente poderá indicar as medidas preventivas clássicas que serviram ao trabalho industrial (de objetos tangíveis, normas claras, produtos definidos, limites precisos entre fábrica e ambiente). Uma visão que considere o complexo e o intangível só como ameaças vai enfatizar o estabelecimento de relações entre trabalho docente em geral e determinados indicadores de dano, apelando ao modelo da causalidade direta da enfermidade profissional clássica, que deriva do trabalho industrial.



A SAÚDE de trabalhadores e trabalhadoras da educação

Quando se analisa a saúde de um grupo determinado de trabalhadores, interessam os dados comuns ao grupo, que são compreensíveis seja pela forma com que se utilizam as condições físicas e mentais dos trabalhadores e trabalhadoras durante o próprio trabalho, seja pela capacidade do trabalho de assegurar uma adequada reprodução (em seus aspectos materiais e imateriais, nutrição, família, casa, descanso, tempo livre, redes sociais). Quando se observa o processo de trabalho docente em todas as dimensões assinaladas, também adquire relevância o grau de invasão do trabalho que se impõe sobre o sujeito, seja invadindo o tempo livre, o espaço familiar e pessoal, seja utilizando as qualificações informais do sujeito sem lhes dar valor (nem muito menos remunerá-las).

Na Tabela nº 2 identificam-se os principais perfis de desgaste da saúde com indicadores sugeridos por diversas pesquisas. O conceito de desgaste refere-se a uma diminuição do bem-estar objetivo e subjetivo, que abrange desde o mal estar tolerável, mas que se prolonga no tempo e alcança uma intensidade que interfere com algumas funções, até a enfermidade que incapacita e requer hospitalização e eventualmente causa a morte.

TABELA Nº 2. PERFIL DE DESGASTE DA SAÚDE DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS DOCENTES

Dimensão de desgaste da saúde Indicadores	Indicadores
Desgaste da saúde mental	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Nos Estados Unidos, em 1978, o estresse foi fator contribuinte para 23% das licenças médicas entre educadores (OIT, 1992). ➔ Na Argentina, em 1994, a enquete nacional realizada pelo CTERA detecta 25% dos docentes foram diagnosticados com estresse e 13% com neurose e depressão (Martínez, Valles, Kohen, 1997). ➔ No Chile, um estudo de uma mostra representativa de professores, em 2003, constatou que 29,1% deles estavam em depressão profunda e que 23,1% sofriam de transtornos de ansiedade (Colégio de Professores do Chile, s.f.). ➔ Nos Estados Unidos, estimava-se, em 1991, que entre 5% e 20% dos docentes sofriam de algum grau de síndrome de <i>burnout</i> (Farber, 2000). ➔ Entre 1989 e 1993, 30% dos medicamentos entregues pela segurança social a docentes, no Quebec, estavam relacionados com problemas de saúde mental (Messing et al., 1999).
Desgaste da função vocal	<ul style="list-style-type: none"> ➔ A enquete de professores no Chile mostra uma taxa de probabilidade de 4,4 para afecções vocais, comparados com um grupo de controle (Colégio de Professores do Chile, s.f.) ➔ Entre as profissões que utilizam a voz, os docentes são o grupo que mais precisa de ajuda médica por problemas com ela (Jónsdottir et al, 2002) ➔ Nos países ocidentais, cerca de 40% dos docentes apresentam problemas da voz (Kosztyla-Hojna et al., 2004). ➔ A enquete do CTERA, na Argentina, revela que 33,7% dos docentes sofreram de disфонia (Martínez et al., 1997) ➔ Num estudo sobre ruído em salas de aula na Espanha, verifica-se que os níveis de contaminação acústica não representam risco para a função auditiva, mas dificultam a comunicação, com risco para a voz (Ruiz et al., 2001)
Desgaste do aparelho músculo-esquelético	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Na Argentina, 15,9% dos docentes já sofreram de lumbago (Martínez et al., 1997). ➔ 7,3% dos docentes na Espanha faltaram ao trabalho por afecções músculo-esqueléticas (Sevilla, Villanueva, 2000). ➔ Os professores e professoras do Quebec têm uma baixa proporção de problemas músculo-esqueléticos, mas maior do que a média de outros trabalhadores de serviços em grupos de idade semelhantes (Messing et al., 1997). ➔ Em nove períodos de observação ergonômica do trabalho de professoras no Quebec, de dez minutos cada um, registrou-se que elas caminham 43% do tempo e que permanecem de pé a maior parte do tempo (Messing et al., 1997).
Desgaste de órgãos dos sentidos	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Na Argentina, 26,5% dos docentes sofrem de miopia (Martínez et al., 1997). ➔ Numa observação ergonômica do trabalho de professoras do Quebec, de 107 minutos e 16 segundos, em que se avalia a concentração visual durante o trabalho de classe, registraram-se apenas 6,3 segundos de distração do olhar (Messing et al., 1999). ➔ A enquete com professores chilenos mostra uma taxa de probabilidade de 2,4 para problemas visuais, comparados com um grupo de controle (Colégio de Professores do Chile, s.f.)
Outros indicadores	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Entre professores e professoras registra-se uma alta porcentagem de problemas de varizes (dados de boletins do Colégio de Professores do Chile e de Martínez et al.). ➔ Os professores estão expostos a enfermidades infecciosas respiratórias (dados dos boletins de Sevilha, 2000, de Martínez et al.)

RELAÇÃO ENTRE O PERFIL DE DESGASTE e as condições do trabalho docente

Numa pesquisa realizada em 1991, os seguintes fatores são percebidos pelos docentes como os que mais preocupação causam entre eles (Parra, 1991):

→ Sistema social:	Remunerações Avaliação social Ausência de especialistas Carreira profissional
→ Bairro/Comunidade:	Ambiente físico: Ruído Poluição do ar Ambiente social: Drogas Delinquência Alcoolismo Falta de cooperação das famílias
→ Estabelecimento:	Infraestrutura: Serviços higiênicos Restaurantes Áreas verdes Espaços privados Apoio institucional Apoio educacional: Materiais Laboratórios Bibliotecas
→ Classe:	Ambiente físico: Frio Iluminação Apoio educacional: Materiais Carga de trabalho: Uso da voz Trabalho excessivo e cansativo Alunos: Dificuldades de aprendizagem Indisciplina

Na análise dos dados desta pesquisa três fatos chamavam a atenção:

- Os docentes preocupam-se com as dimensões que melhor expressam o caráter social de sua atividade.
- Também se preocupam mais com os fatores que mais afetam o próprio desempenho da docência (falta de materiais, por exemplo) do que com os problemas que afetariam seu próprio bem-estar material nas escolas.
- Outra fonte de insatisfação deriva da falta de apoio social, expresso em baixas remunerações, pouca avaliação e pouca cooperação, entre outros problemas.

Ou seja, o que preocupa os professores é que o próprio conteúdo de seu trabalho não se realiza nos termos previstos por eles e pela sociedade. Diversas pesquisas têm apontado o mesmo fato, desde ópticas que se complementam e convergem. Os docentes gostam do trabalho que fazem e destacam como fonte de realização e satisfação o trabalho com as crianças, embora reconheçam o risco de sobrecarga, cansaço e desgaste que ele implica.

Embora, em geral, as diretrizes ministeriais definam o que se deve ensinar, quando e a qual população, entregando os meios que se consideram necessários e suficientes, na prática cotidiana da escola os docentes realizam uma quantidade de funções e tarefas que não estão incluídas no trabalho prescrito; para enfrentar as preocupações que seu trabalho lhes impõe, os docentes utilizam todas as suas capacidades para a educação de condutas, a manutenção da atenção dos alunos num nível ótimo, para assegurar o bem-estar físico dos mesmos e para prestar o apoio afetivo que costumam requerer. A partir da óptica do gênero, o trabalho das professoras (que constituem a grande maioria da força de trabalho docente) parece não ter limites claros que o separem do papel materno definido pela sociedade.

A partir da óptica das teorias do estresse, destaca-se o esforço emocional despendido no empenho de ensinar, que leva sempre o risco de sobre-envolvimento; aqui adquire importância o que se assinalou anteriormente sobre a trama de relações sociais em que se desenvolve o processo de trabalho docente, com sua demanda de empatia, flexibilidade, esforços para não tratar os outros como objetos, atenção a todas as complexidades da comunicação humana, etc. Embora se reconheça o caráter positivo e criador de satisfação que têm as interações sociais, do ponto de vista das teorias do estresse no trabalho admite-se que podem ser fonte de mal-estar e desgaste da saúde, se o sustento do trabalhador depender delas. Identificam-se três grupos de fontes importantes de estresse que emergem das interações sociais:

- a) conflitos sociais;
- b) injustiça, tratamento injusto e conduta não recíproca;
- c) conduta anti-social.

A permeabilidade do trabalho docente às dinâmicas e conflitos que estão presentes no ambiente imediato da escola e no conjunto do sistema social torna-se muito mais evidente em contextos de mudança do sistema educacional, que é paralela a reformas em todo o mundo nos diversos planos da vida social (educação, saúde, serviços sociais, trabalho) e cujos denominadores são a precariedade do emprego e do salário, o processo de tornar crônica a pobreza, a vulnerabilidade a práticas regressivas nas comunidades (delinqüência, drogas, violência), aumento dos fossos de desigualdade. Nesse contexto, é compreensível que o esforço emocional aplicado ao processo de trabalho imediato (na



© UNESCO/Mario Berg

O esforço emocional colocado no processo de trabalho imediato –na classe e no trabalho com o aluno individual e com o grupo-curso– implica um alto risco de sobrecarga e frustração


classe e no trabalho com o aluno individual e com o grupo curso) envolva um alto risco de sobrecarga e frustração –o produto final obtido não se ajusta a nenhuma das dimensões de processo de trabalho– e conseqüente desgaste da saúde do docente, medido através de diferentes indicadores do bem-estar psicológico. Sob esta óptica, têm-se aprofundado as pesquisas sobre *burnout*.

Usando o modelo de controle/demanda como método de análise dos fatores estressantes do trabalho docente, pode-se determinar que a demanda do trabalho docente tem um peso maior como fator estressante que a dimensão do controle sobre o próprio trabalho. Isto é compreensível se for considerada a multiplicidade de tarefas que vão além do ensino de uma determinada matéria.

As pesquisas que aprofundam nos fatores protetores da saúde dos docentes e em estratégias preventivas eficazes mostram uma linha de desenvolvimentos futuros cujo resultado seria de enorme benefício na melhoria dos produtos que o trabalho docente entrega à sociedade, sem colocar em risco sua saúde

A análise ergonômica do trabalho docente põe em relevo os aspectos já mencionados de multiplicidade de tarefas: demanda de atenção e concentração permanentes durante o tempo de trabalho em classe; tensão muscular constante enquanto se permanece em contato com os alunos; demanda de esforço vocal pela falta de meios efetivos de amplificação e de isolamento acústicos, mas também pelo tamanho das turmas e pelas dificuldades para manter a atenção e a conduta adequada dos alunos.

Do ponto de vista ergonômico e também de estudos da psicologia social, destacou-se como fator de risco a ausência de limites no tempo de trabalho: trabalha-se sob pressão na classe para satisfazer múltiplas demandas; faltam espaços para a pausa adequada e para o descanso durante a jornada; as mudanças nos sistemas educacionais empurraram muitos docentes para o duplo emprego; as trabalhadoras realizam jornadas de trabalho duplas e triplas, completando tarefas em casa ao mesmo tempo em que assumem papéis maternos.

Em suma, considerar a docência como um trabalho que reconhece elementos comuns com outros processos de trabalho não implica reduzir seu caráter de profissão especializada dentro da sociedade mas sim colocar em relevo os seus múltiplos aspectos não avaliados. Assim, proporciona uma matriz de análise das condições de trabalho e do impacto destas no bem-estar e na qualidade de vida dos docentes, que supera a prevenção do risco material visível e que pode abrir vias eficazes de prevenção e promoção da saúde no professorado. As pesquisas que se aprofundam nos fatores protetores da saúde dos docentes e em estratégias preventivas eficazes mostram uma linha de desenvolvimentos futuros cujo resultado seria de grande benefício na melhoria dos produtos que o trabalho docente entrega à sociedade, sem colocar em risco a sua saúde. 

BIBLIOGRAFIA

- COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G. (s.f.). *Informe de estudio de salud laboral de los profesores en Chile*. Departamento de Bem-Estar, Colégio de Professores.
- DORMANN C. e ZAPF D. (2004). *Customer-related social stressors and burnout*. Journal of Occupational Health Psychology; 9(1): 61-82.
- FARBER B. (2000). *Treatment strategies for different types of burnout*. J. Clin Psychol/In Session; 56: 675-689.
- GRIVA K. e JOEKES K. (2003). *UK teachers under stress: can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job?* Psychology and Health; 18(4): 457-471.
- JONSDOTTIR V., BOYLE B., MARTIN P. e SIGURDARDOTTIR G. (2002). *A comparison of the occurrence and nature of vocal symptoms in two groups of Icelandic teachers*. Log Phon Vocol; 27: 98-105.
- KOHEN J. (2004). *La problemática del trabajo infantil y docente en el contexto de las nuevas vulnerabilidades. Del impacto negativo en la salud a la búsqueda de procesos saludables*. Tese de graduação, Faculdade de Psicologia, Universidade Nacional de Rosário (Argentina).
- KOSZTYLA-HOJNA B., ROGOWSKI M., PEPIŃSKI W. y LOBACZUK-SITNI A. (2004). *An analysis of occupational dysphonia diagnosed in the North-East of Poland*. International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health; 17(2): 273-278.
- MARTÍNEZ D., VALLÉS I. e KOHEN, J. (1997). *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Kapeluz, Buenos Aires, Argentina.
- MESSING K., ed. (1999). *Comprendre le travail des femmes pour le transformer*. BTS, Bruxelles (Belgica).
- MESSING K., SEIFERT A.M. e ESCALONA E. (1997). *The 120-S minute: using analysis of work activity to prevent psychological distress among elementary school teachers*. Journal of Occupational Health Psychology; 2(1): 45-62.
- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1992). *La situación del personal docente*. OIT, Ginebra (Suíça).
- PARRA M. (1992). *Condiciones de trabajo y salud mental en el trabajo docente del sector municipalizado*. Palestra apresentada no Primeiro Encontro Interdisciplinar de Trabalho e Saúde, Rosário (Argentina).
- RUIZ M.J., BERNIER F., CARRASCO E. e GÓMEZ F. (2001). *Los niveles acústicos durante el horario laboral y las disfonías en los docentes*. Poster no XII Congresso Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho. Valência, 20-23 de novembro de 2001 (Espanha).
- SEVILLA U. e VILLANUEVA R. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Gabinetes de Estudos e de Saúde no Trabalho, Federação de Ensino de Comissões Operárias, Madrid (Espanha).
- TARIS T., PEETERS M.C.W., LE BLANC P., SCHREURS P. e SCHAUFELI W. (2001). *From inequity to burnout: the role of job stress*. Journal of Occupational Health Psychology; 6(4): 303-323.
- VAN DICK R. e WAGNER U. (2001). *Stress and strain in teaching: a structural equation approach*. British Journal of Educational Psychology; 71: 243-259.

Avaliação do desempenho docente:



tensões e tendências

Héctor Rizo

Colombiano. Diretor do Centro
de Desenvolvimento Acadêmico,
Universidade Autônoma de Occidente, Colômbia.

Diferentes pesquisas vêm insistindo no grande impacto na aprendizagem dos estudantes das variáveis relacionadas com o trabalho que se realiza dentro das instituições educacionais e com relação ao papel de protagonista que, nesse aspecto, corresponde aos professores. Nesse sentido, a questão da avaliação do desempenho docente converte-se num elemento essencial para a qualificação de seu trabalho e, em conseqüência, aponta diretamente para a melhoria da qualidade da educação que se oferece em nossos países.

O presente trabalho apresenta inicialmente algumas considerações em torno dos conceitos mais pertinentes sobre a avaliação, que servem como ponto de referência para refletir sobre a questão da avaliação do desempenho docente, para terminar com uma análise das principais tensões e problemáticas que devem ser levadas em conta para conseguir melhorar estruturalmente as propostas que se implementam em nossos países na área da avaliação dos professores.

O CONCEITO de avaliação

Da variedade de concepções sobre avaliação no mundo da educação, a que se vai chamar, neste documento, de *avaliação educativa* é a que pode trazer maiores contribuições para conseguir aperfeiçoar o trabalho dos professores.

O adjetivo *educativa* localiza a qualificação como o norte principal da avaliação; mais do que num processo para obter informação sobre alguns aspectos sujeitos a avaliação, esse adjetivo a converte num processo que tenta converter-se em insumo principal para o desenvolvimento e a melhoria integral do objeto de avaliação. A avaliação educativa implica que o ato avaliador, longe de ser uma atividade asséptica e completamente livre de viés, possui uma intencionalidade, que é fundamentalmente, como já se disse, a de contribuir para melhorar.

O processo de avaliação deve privilegiar uma profunda reflexão sobre as possibilidades de melhoria, como arma essencial para potencializar a capacidade transformadora que seja coadjuvante da solução das mais sensíveis problemáticas, sempre em prol de uma sociedade mais justa e mais humana. Nas palavras de Medina Rivilla, "A AVALIAÇÃO É A ATIVIDADE DE REFLEXÃO QUE NOS PERMITE CONHECER A QUALIDADE DOS PROCESSOS E DOS SUCESSOS ALCANÇADOS NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO. A AVALIAÇÃO É UMA AVALIAÇÃO SISTEMÁTICA, QUE FACILITA O CONHECIMENTO MINUCIOSO DOS PROCESSOS APLICADOS E, FUNDAMENTALMENTE, DAS DECISÕES FUTURAS DE MUDANÇA QUE NOS PROPOMOS A REALIZAR".

O caráter educativo da avaliação supera as simples declarações de intenção e abrange os processos de instrumentalização e o próprio manejo da informação que dela deriva. Não basta, então, apenas definir a intenção da proposta de avaliação, pois se é preciso manter atenta vigilância e permanente reflexão durante todo o exercício, para obter elementos que contribuam para sua compreensão total por parte dos participantes do processo. Se não for assim, pode-se –e, infelizmente, é o que costuma acontecer– perder o caráter educativo da avaliação, com o conseqüente aparecimento de obstáculos diferentes e fortes, que podem levar ao fracasso da proposta em desenvolvimento.

O ato avaliador, longe de ser uma atividade asséptica e completamente livre de vieses, possui uma intencionalidade e ela é, fundamentalmente, como já se disse, a de contribuir à melhoria



A identificação dos aspectos que potencialmente podem desencadear inconvenientes para a realização da avaliação ajuda a sua necessária superação.

Alguns desses aspectos estão relacionados com o caráter dinâmico do processo de avaliação, tais como os mecanismos que se requerem para evitar que o processo caia em processos inerciais e sem reflexão, que terminam por perverter toda a concepção educacional estabelecida.

Outros são inerentes ao caráter social que possui a avaliação. Com efeito, existem diferentes variáveis de contexto e interesses de poder, que assinalam, de alguma maneira, as ênfases e as orientações que o processo de avaliação deve seguir.

De alguma forma, a importância que se dá atualmente, em diferentes esferas de nossas sociedades, à avaliação do desempenho reflete o fato de que a avaliação é socialmente determinada. Uma rápida revisão de marcos históricos para a avaliação avaliam essa afirmação; por exemplo, em plena Revolução Industrial se requeria que as instituições educacionais proporcionassem aos cidadãos uma formação com ênfase em:

- a) a mecanização das rotinas, pois a mão-de-obra que se necessitava deveria ser competente em repetição acertada de atividades;
- b) a memorização, já que era necessário aprender e seguir instruções contidas em manuais;
- c) a disciplina e a obediência, porque a indústria precisava de pessoas que soubessem acatar e se submeter a ordens de seus superiores.

À luz dos trabalhos de Taylor e de Henry Fayol, publicados em “Administration Industrielle et Générale” em 1916, que sintetizavam os processos administrativos em planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar, aparecem também os termos: tecnologia da educação, projeto curricular, objetivos da aprendizagem, e a ênfase quantitativa na avaliação.

Nos anos 30, quando a Grande Depressão provocou um estancamento generalizado na educação e se tornou necessário otimizar os recursos dedicados ao desenvolvimento dos programas educacionais, Ralph Tyler publicou, em 1942, sua obra *General Statement of Education* e, em 1950, sua obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, na qual propõe a avaliação baseada em objetivos. O enfoque continua sendo quantitativa, mas se amplia o espectro dos tópicos que devem ser avaliados e se alinha a necessidade de levar em conta as intenções e os interesses dos próprios geradores e protagonistas dos programas.

Nos anos 60, época na qual se incentivava a alocação de recursos em função do sucesso obtido nos programas, Cronbach, em 1963, incorpora à avaliação a preocupação com a coleta e o uso da informação, para ajudar na tomada de decisões, e a distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa. Já com Scriven, em 1967, evidencia-se a necessidade de reconhecer o valor do realizado e os condicionantes que o possam ter afetado.

Por outro lado, à medida em que a sociedade precisa que seus membros desenvolvam outro tipo de competências, que lhes permitam desenvolver-se num mundo em que o conhecimento e o manejo apropriado da informação se convertem em seu principal dinamizador, são evidentes as limitações que os enfoques quantitativos têm para contribuir para a compreensão dos fenômenos educacionais, e se reforça a permanente discussão sobre as perspectivas quantitativa e qualitativa para a avaliação.

Rist plasmava o problema ao afirmar: *“A adesão a um paradigma e sua oposição a outro predispõe cada um a conceber o mundo e os acontecimentos que nele se desenvolve de modos profundamente diferentes”*. De fato, enquanto a perspectiva qualitativa apresenta uma intenção mais abrangente que determinística, interessa-se pela descoberta do significado, pelas motivações e intenções das pessoas, não baseia sua validade nem sua confiabilidade na “objetividade”, mas na riqueza e profundidade de suas descobertas, e se orienta para a descoberta de algumas especificidades, a partir de cuja singularidade não é possível estabelecer generalizações; a perspectiva quantitativa enfatiza a explicação no contraste empírico e a medição objetiva; o objetivo está presente no contexto da justificação; orienta-se para a comprovação com base em dados sólidos e repetíveis, dos quais o avaliador deve manter distância para não enviesar sua análise; em sua capacidade, apoiada estatisticamente, de fazer inferências, ele baseia seu poder de generalização e presume a estabilidade da realidade que se está abordando.

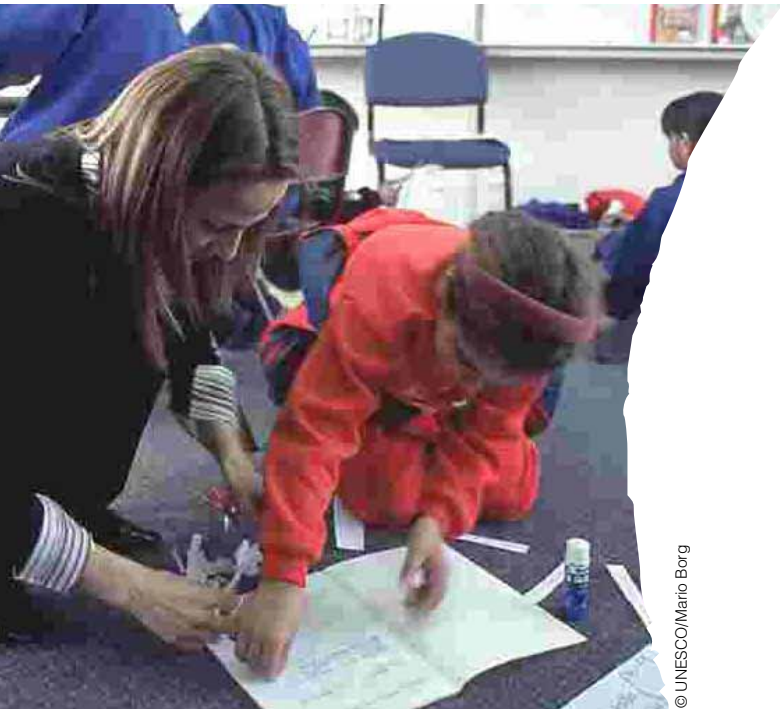
A avaliação educativa é mais próxima, conceitualmente falando, do paradigma qualitativo, mas reconhece a solidez e o rigor dos procedimentos e instrumentos de origem quantitativa, e se aproveita disso para, através da complementaridade dos paradigmas, garantir um processo crível e representativo para toda a comunidade educacional.

No contexto da complementaridade dos paradigmas, surgem os mecanismos de triangulação que favorecem a aquisição de um conhecimento mais amplo e profundo da realidade social, impedem a aceitação imediata e irreflexiva dos dados e impressões iniciais, amplia o escopo, a densidade e a clareza dos conceitos, ajuda a corrigir os vieses, etc., elementos que determinam em grande medida a confiabilidade e a validade da avaliação ¹.



¹ É importante notar que avaliadores reconhecidos, como Denzin (1970), Silverman (1985) ou Fielding (1986), duvidam de que o conhecimento obtido pela triangulação seja necessariamente mais objetivo e fiável que o conseguido mediante uma única metodologia; na mesma direção, Fernández Huerta afirma: *“Não é possível construir objetividades a partir da interrelação de intersubjetividades”*.

A AVALIAÇÃO do desempenho dos professores



© UNESCO/Mario Berg

A avaliação do professorado em exercício pode ser abordada de diferentes perspectivas, diferentes daquela de caráter educativo que se defende no presente trabalho. Em seguida, abordamos duas que têm grande influência em nossos países e que geram um quadro muito reducionista da avaliação do desempenho docente: uma se limita a estudar o que o professor faz em seus horários de trabalho dentro das instituições, enquanto a outra analisa o trabalho do professor em função dos resultados de aprendizagem de seus estudantes.

A primeira considera que o professor realiza um conjunto de tarefas que lhe são alocadas em razão de seu ofício e do que a sociedade considera que é capaz e deve realizar um profissional da educação; portanto, a avaliação do desempenho deve limitar-se a informar sobre o cumprimento adequado dos trabalhos alocados. Nesse enfoque, importa o que o professor faz e não o que é capaz de fazer em razão de suas potencialidades como ser profissional e humano, em benefício de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento da instituição educacional.

A segunda assume que o professor é o principal agente educativo e, portanto, recai sobre ele a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do processo formativo que se desenvolve na instituição. Para este enfoque, tudo pode ser explicado e compreendido a partir das características intrínsecas do próprio professor e é pouca a influência que exerce o contexto, apesar das determinantes sociais amplas e complexas que coexistem nas instituições educacionais e fora delas. Aqui, o conceito de desempenho é no estilo ideal do Rambo, no qual o indivíduo é só e vence todas as barreiras baseado tão somente em seus méritos individuais e experiências anteriores.

Nas propostas de avaliação propostas pelos ministérios de alguns países, define-se a avaliação de desempenho do professor como “um processo sistemático de obtenção de informação válida, objetiva e confiável, que permita ponderar o grau de cumprimento das funções e responsabilidades inerentes ao cargo que desempenha o docente, e o sucesso dos resultados com os estudantes e suas áreas de trabalho”. É evidente a intenção de superar o reducionismo patente das visões anteriormente descritas, mediante a estratégia de as unir numa só.

Para poder implementar uma avaliação a partir dessa definição, requer-se definir um ideal de professor, tanto em sua dimensão ética como pedagógica, a partir da qual se possam precisar as funções e as responsabilidades que deve assumir o professor, e que serão objeto de avaliação. Além disso, para não limitar a avaliação à simples verificação de realização de atividades é necessário assumir que o professor torna evidente, na realização de seu trabalho, todo o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que constituem seu saber e seu fazer.

Avaliações concebidas dessa maneira costumam aparecer sob a forma de discursos meritocráticos, que assumem a existência de parâmetros universais, tais como a excelência acadêmica ou a qualidade da educação, que podem e devem ser medidos com sistemas também únicos². Ou seja, devem ser uniformemente tratados, independentemente dos contextos nos quais se desenvolve a educação; é claro que isso implica que toda intenção de situar no contexto aparece como renúncia à aspiração de atingi-los.

Estes enfoques dificilmente conseguirão o objetivo último da avaliação e, por acaso, conseguem melhorar as rotinas institucionalizadas em torno da docência.

Para poder realizar uma avaliação educativa do trabalho do professor é necessário reconhecer que este³ se realiza num campo muito complexo, para o qual confluem de maneira não muito claramente articulada assuntos tão vitais como conhecimento, o conceito de educação, a ciência, a arte, a ética, a política, o trabalho, o ensino, a aprendizagem, a especialidade, a prática, a organização institucional, os critérios de gestão, as motivações pessoais, as competências profissionais, as influências de outros agentes educacionais, etc.

Assim, o trabalho de um docente não se limita à realização de algumas tarefas específicas, já que, em si mesmo, converte-se num processo pelo qual *O PROFESSOR MOBILIZA SUAS CAPACIDADES PROFissionais, SUA DISPOSIÇÃO PESSOAL E SUAS RESPONSABILIDADES SOCIAIS PARA ARTICULAR RELAÇÕES SIGNIFICATIVAS ENTRE OS COMPONENTES QUE IMPACTAM A FORMAÇÃO DOS ALUNOS; PARTICIPAR NA GESTÃO EDUCACIONAL, FORTALECER UMA CULTURA INSTITUCIONAL DEMOCRÁTICA; E INTERVIR NO PROJETO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS LOCAIS E NACIONAIS, PARA PROMOVER NOS ESTUDANTES APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA A VIDA*⁴.

Com isso, ressalta-se o caráter social do trabalho do professor e como nele se conjugam tanto variáveis intrínsecas como extrínsecas. É certo que o professor trabalha e se desenvolve num coletivo social e que seu trabalho inscreve-se num quadro institucional cheio de rotinas e de relações de poder, a partir das quais se caracteriza o clima organizacional; mas ele não é vítima das circunstâncias que o rodeiam, ele ajuda a configurar as rotinas organizacionais, contribui para a consolidação do pensamento pedagógico e sua individualidade enriquece culturalmente o ambiente.

Nesse contexto, a pergunta de avaliação do desempenho do professor poderia ser formulada nos seguintes termos: como conseguir, a partir das atuais condições, que um professor melhore seu profissionalismo e, por conseguinte, aperfeiçoe-se profissionalmente e, ao mesmo tempo, produza um impacto positivo na aprendizagem de seus alunos?

Para isso, requer-se fundamentalmente duas coisas: a) o desenvolvimento profissional dos docentes, ligado a seu contexto particular; e b) a melhoria das práticas educacionais. A primeira é necessariamente ligada a seus processos de capacitação e atualização docente, tanto no plano pedagógico como no disciplinar, à reflexão que faz sobre seu próprio trabalho docente e a sua participação decidida na reflexão institucional que adquire um vigor necessário no exercício de avaliação. A segunda refere-se diretamente ao currículo que, como propõem Medina e Blanco, é um campo de pesquisa no qual se conjugam teoria e prática e uma ação incitante e explícita da profissionalização dos docentes e da formação dos discentes. A partir do currículo, dá-se significado ao quê, como, para quê e porque do processo de ensino que promove aprendizagem.

² Sobre los discursos deste tipo há um trabalho interessante de Carina Kaplan: KAPLAN, C. "Una crítica a los discursos pedagógicos meritocráticos en contextos sociales signados por la desigualdad". Revista Temas de Psicopedagogia 7. Buenos Aires, 1998.

³ Sobre o desempenho do professor recolhem-se neste documento algumas reflexões elaboradas, por iniciativa do PRELAC e sob a coordenação de Magaly Robalino, por um grupo do qual também participam Alfredo Astaragoza, Héctor Valdés, Ricardo Cuenca e o autor.

⁴ Citado do documento preliminar "El desempeño profesional desde las nuevas dimensiones del protagonismo docente", elaborado pelo grupo citado na nota anterior.

Não é possível, então, separar a avaliação do desempenho do professor, do olhar integrador sobre o desenvolvimento institucional; além disso, porque uma melhoria na eficácia educacional requer a integração do desenvolvimento do pessoal, da avaliação do professorado e da melhoria da escola como instituição.

O professor não é vítima das circunstâncias que o rodeiam, ele ajuda a configurar as rotinas organizacionais, colabora para a consolidação do pensamento pedagógico, contribui a partir de sua individualidade para a riqueza cultural de seu ambiente

O desenvolvimento pessoal de qualquer profissional não passa apenas por suas potencialidades derivadas de suas estruturas cognitivas, suas experiências passadas e seu repertório de capacidades, pois, como afirmou Knox, este é muito limitado e restrito ao esgotamento dos recursos mentais e emocionais das pessoas, mas também requer diferentes estímulos que se podem obter das apreciações que outros membros da comunidade educacional possam fazer de seu trabalho e dos desafios que lhe propiciem os processos de avaliação. De fato, a avaliação do professor é um gatilho indiscutível de processos que levam à melhoria das práticas educacionais.

Então, se, a partir da avaliação, é possível melhorar as práticas educacionais, elevar a formação de nossos cidadãos, incrementar a cultura cidadã e, com isso, clarear o futuro dos povos, por que se apresentam tantas dificuldades em países tão necessitados de progresso como os nossos para a realização da avaliação do professor?

Em princípio, pareceria existir uma tendência natural a resistir a ser avaliado; a avaliação é boa e necessária, do ponto de vista dos discursos, e é até fácil de implementar quando, de alguma maneira, não comprometa diretamente a ninguém. Até os estudantes, tão familiarizados com suas avaliações ao ponto de que seja um grande conflito para eles serem avaliados sobre seus conhecimentos mediante provas escritas, de caráter quase confidencial, até eles resistem à realização de avaliações públicas sobre seu desempenho como estudantes.

Mas há aspectos de maior envergadura, que podem explicar a pergunta acima, alguns dos quais são descritos na seção seguinte desde documento.

Antes, é necessário sustentar que a avaliação do desempenho dos docentes não é boa em si mesma: dependendo da maneira como seja planejada e executada, pode ser mais prejudicial do que benéfica para o desenvolvimento dos estudantes, em geral, e para suas aprendizagens, em particular.

Evidentemente, se os docentes sentem que se põe em perigo sua sobrevivência trabalhista e profissional, tenderão a se comportar e a agir de forma que lhes garanta um bom resultado na avaliação. Isso, além de supor melhorias na qualidade do ensino, vai gerar simulações de comportamentos e até acordos do tipo “eu não lhe complico muito a vida e você me avalia bem”, que atentam contra uma educação de alta qualidade.

Tampouco se trata de esperar que todos os professores, individual ou coletivamente, se manifestem a favor da avaliação; a história de nossos países demonstra que, embora não se obtenha legitimidade a partir do exercício da autoridade, esta sempre é uma construção social e não tem como única via primeiro o consenso, pois este também costuma aparecer a partir das evidências positivas das políticas adotadas.

Se os docentes sentem que se põe em perigo sua sobrevivência trabalhista e profissional, tenderão a se comportar e a atuar de forma que lhes garanta sair-se bem na avaliação

Uma avaliação de desempenho se faz com os professores e não contra eles

ALGUMAS TENSÕES e campos problemáticos para a avaliação

Em países como os nossos, não existe uma cultura da avaliação que tenha permeado de maneira permanente as estruturas do trabalho institucional e, em consequência, que permita o florescimento natural de propostas de avaliação. Sempre que surge uma proposta de avaliação, disparam os alarmes e a comunidade inteira se dispõe a presenciar importantes debates e diversidade de posturas a favor ou contra.

Uma avaliação do tipo educativo para o desempenho profissional, ao colocar sua ênfase na melhoria e na geração de espaços nos quais os professores possam fazer suas propostas e apresentar suas dúvidas em todos e cada um dos momentos, gera as condições apropriadas para que se esclareça o panorama da avaliação e se encontrem caminhos que a viabilizem. Uma avaliação de desempenho se faz com os professores e não contra eles.

Isto posto, é verdade que existem condições objetivas inerentes à avaliação, mas também é verdade que há condições relativas às propostas particulares de cada processo, que problematizam e tensionam de maneira adicional as avaliações de desempenho.

O papel da avaliação no contexto dos discursos sobre a qualidade da educação

A maioria de nossos países vem impulsionando processos para assegurar a qualidade da educação, a partir de quadros conceituais bem definidos, à luz dos quais se estabelecem diferentes estratégias. Algumas delas se orientam com clareza para o poder ser definido como avaliações em função dos produtos: exames escritos para os professores, provas de rendimento escritas para os estudantes nos diferentes níveis ou finais de ciclos, etc.

Por essa via, os Ministérios da Educação traçam políticas de alocação de recursos, as instituições de educação média realizam exames de admissão para os estudantes da educação básica, as instituições de educação superior utilizam os resultados das provas do Estado ou realizam seus próprios exames de avaliação dos egressos das instituições de educação média, os professores questionam a qualidade da formação que receberam seus estudantes nos cursos anteriores. Ou seja, patenteia-se uma desconfiança generalizada sobre a correspondência entre a formação que recebem as pessoas no nível educacional respectivo e aquela que se supõe que deveria ser oferecida.

Por meio de informes parciais e em não raro parcializados⁵, os meios de comunicação traduzem para o público em geral os resultados das avaliações obtidas, aumentando essa desconfiança e conseguindo que todo o sistema educacional seja posto sob suspeita por toda a sociedade. Os resultados dessas provas costumam ser utilizados para identificar perante a sociedade a qualidade da educação que se oferece nesta ou naquela instituição educacional; obviamente que esses resultados podem ser e de fato são levados em conta na avaliação do desempenho dos professores.

Todo esse contexto de desconfiança generalizada, obtida através de provas pontuais que não reconhecem os contextos e os processos a partir dos quais são explicados, não é um bom quadro para nenhum tipo de avaliação. Entre outras coisas, porque envia uma mensagem equivocada de que “me avaliam porque desconfiam do meu trabalho”, muito longe do necessário “é necessário participar na avaliação porque, a partir dela, conseguirei identificar as oportunidades para melhorar que permitam aperfeiçoar os processo educacional em que estou inserido”.

É necessário insistir para que os processos de qualidade se orientem para a melhoria e, portanto, é a avaliação educativa que melhor corresponde a esses processos. Ficar, como se tem feito, em avaliações do tipo diagnóstico e usá-las como exemplos de ineficiências das instituições ou das pessoas, é atentar contra os mesmos processos de melhoria da qualidade que se pretende estimular.

Outro aspecto problemático do discurso em torno da qualidade está estreitamente vinculado aos critérios eficientistas que têm caracterizado nossos países. Esses critérios impõem às instituições uma ênfase na otimização dos recursos disponíveis e, com isso, o uso, especialmente, de indicadores quantitativos do tipo número de estudantes matriculados versus número de professores contratados, ou pontuações médias em provas versus investimento em infraestrutura física, etc.

Existe nessa perspectiva o perigo de deixar fora a análise de todos os processos que permitem explicar os resultados obtidos e, evidentemente, gerar um pernicioso círculo vicioso: poucos recursosbaixos resultadospoucos recursos.

⁵ Por exemplo: uma prova realizada com estudantes de último ano de carreira incluiu quatro perguntas sobre formação humanística; a partir desses resultados obtidos pelos estudantes, emitem-se juízos sobre a qualidade da formação que, nesse aspecto, se oferece numa determinada instituição.

O papel da avaliação no desenvolvimento da carreira docente

A carreira docente, como é entendida na maioria de nossos países, além de incorporar o conjunto de regulamentações sobre o trânsito dos professores no sistema educacional – condições de ingresso, de permanência e de promoção, entre outras –, aponta para o aumento da qualidade acadêmica dos docentes e estabelece sistemas de formação e capacitação docente.

O tema da avaliação, no quadro da carreira docente, está restrito, na maioria dos países, aos processos de incorporação e nomeação para algum cargo de nível de diretoria. Para subir na carreira, os critérios principais são: antiguidade no posto de professor, os títulos alcançados na formação, as capacitações realizadas durante o exercício profissional – muitas delas sem grande relação com o campo de trabalho do professor⁶– e o local onde trabalha o docente.

Como se observa, os esquemas da carreira docente não parecem ter sido pensados em termos da melhoria da educação que os professores potencializam, mas em função do trafegar claro e tranquilo dos professores no exercício de sua profissão. O tempo e a homogeneização que resulta dos títulos obtidos aparecem como insumos essenciais, a partir dos quais supõe-se que a educação melhore em nossos países.

Em contradição com isto, diferentes resultados de pesquisa assinalam uma baixa correlação entre a experiência profissional, os títulos obtidos durante o exercício da profissão e a aprendizagem que demonstram seus estudantes. Impõe-se, em conseqüência, a necessidade de pensar na incorporação da avaliação de desempenho da carreira docente como geradora de insumos diferenciadores de qualidade, que rompam com a inércia estática proporcionada pela homogeneidade dos títulos obtidos ou pelo transcorrer dos tempos que não enriquecem necessariamente o trabalho dos professores.

Claro que não se trata de avaliações conjunturais – que costumam alterar o clima e as condições de trabalho, fomentando o individualismo, o trabalho em função dos produtos e as competições individuais –, mas sim de incorporar a avaliação como um sistema permanente, que proporcione múltiplas possibilidades para sistematizar o trabalho acadêmico e orientar o trabalho institucional, melhorando, em conseqüência, a gestão dos recursos humanos docentes.

A idéia de incorporar os resultados dos processos de avaliação como elemento a ser levado em conta no desenvolvimento da carreira docente costuma ser vista como uma ameaça à estabilidade por parte de muitos docentes. No entanto, os professores, como todos os profissionais inseridos em processos de natureza dinâmica, requerem insumos energéticos que lhes permitam enfrentar as entropias que lhes são próprias e que terminam por deteriorar os processos que se desenvolvem.

Outro aspecto problemático é a questão de determinar se os resultados da avaliação docente devem ser fator de diferenciação salarial na carreira docente. Esta discussão tem variantes que convém abordar:

Por um lado, há quem garanta que os salários devem refletir os méritos das pessoas no desenvolvimento de seu trabalho. Para este setor, a questão é de justiça social, pois não se admite que um professor dedicado, que gere aprendizagens significativas em seus estudantes e seja bem avaliado, tenha níveis salariais iguais ou inferiores a outros que só têm como aval um título profissional mais importante e mais tempo de vínculo trabalhista com a profissão.

Para outro setor, a questão não é tão simples e essa lógica trabalhista só pode gerar inconvenientes para a qualidade da educação, posto que este tipo de elemento competitivo se choca com a realidade financeira de nossos povos⁷, o que faria com que muito poucos professores pudessem aspirar a promoções e compensações econômicas. Isso levaria a que só professores com algumas características excepcionais pudessem aspirar a promoções, enquanto a grande maioria não se sentiria estimulada a melhorar. A alternativa, claro, seria investir os recursos para proporcionar a todos os professores os meios e incentivos para obter um maior crescimento profissional.

⁶ Em alguns países, um curso qualquer feito pelo professor –por exemplo, “fotografia”– dá pontos que permitem subir na carreira, sem importar o nível nem o campo disciplinar no qual se desenvolva o professor.

⁷ Alguns estudos de tipo financeiro trataram até de demonstrar a inviabilidade de um salário profissional para os professores, argumentando que os docentes constituem uma quantidade muito grande de empregados públicos e que qualquer aumento salarial, por pequeno que seja, afeta de maneira grave as finanças públicas.

As problemáticas relacionadas com os participantes na avaliação

Toda proposta de avaliação, em geral, com maior ou menor ênfase em uns ou outros, conclui que todos os agentes que afetam ou são afetadas pelo sujeito avaliado devem participar das avaliações de desempenho. Os primeiros, para obter informação relacionada com os contextos e insumos nos quais a pessoa trabalha, e os outros, para estabelecer condições de qualidade do trabalho realizado.

Pode-se sustentar, sem maiores dificuldades, que todas elas são fontes necessárias e indispensáveis de informação em qualquer avaliação de desempenho, mas sempre haverá dificuldades no momento de definir a forma de obter essa informação, assim como a importância relativa que cada fonte terá na elaboração das conclusões ou nas avaliações próprias do processo.

Embora cada ator proporcione uma visão parcial do universo de trabalho do professor, a participação da maior quantidade deles contribui para diminuir o grau de arbitrariedade potencial que existe na avaliação. Além disso, permite uma melhor avaliação do desempenho do professor em termos de desenvolvimento institucional.

Assim, por exemplo, ninguém discute que a opinião dos estudantes sobre o trabalho de seus professores é valiosa na avaliação do desempenho dos últimos; no entanto, além das dúvidas que essas opiniões geram, tanto com relação à sua validade como à sua confiabilidade, não é clara a forma como devem ser utilizadas no processo global da avaliação: serão utilizadas para gerar perguntas sobre a competência pedagógica do professor? Servirão para se perguntar sobre sua competência disciplinar? Serão fundamentais para identificar o compromisso do docente com sua profissão?, etc.

Algo parecido acontece com cada um dos agentes que se deseje envolver no processo. O problema não é apenas uma questão que se dirima a partir dos quadros conceituais da avaliação, pois nenhuma proposta de avaliação educacional pode ocorrer se não for gerada credibilidade nos objetos de avaliação. Professor que não cria no processo de avaliação que o envolve nunca se apropriará dos resultados e, por conseguinte, nunca os utilizará para sua qualificação profissional.

Diferentes estudos demonstraram que o docente se concebe como integrante protagonista de uma engrenagem organizacional que tem suas estruturas hierárquicas claramente determinadas; ele se sente ocupando um lugar nessa organização e, por isso, distingue níveis superiores, igual, indiferentes e inferiores ao seu. A partir dessa visão, pode-se entender que ele aceite como legítimo o olhar avaliador de seus superiores hierárquicos, que inclua reservas de caráter ético ao olhar avaliador de seus companheiros e que se ressinta da avaliação que se procure desenvolver a partir de setores administrativos ou de pais de família ou alunos.

Uma avaliação de caráter educativo, com seu componente essencial de participação do professor, permite que, com ele, definam-se as fontes de informação, estabeleça-se o papel que cada agente educacional deve desempenhar na avaliação e o nível no qual se deve localizar cada informação obtida dele; tudo confluirá, em consequência, para uma redução significativa das reações críticas que a questão suscita.

Professor que não cria no processo de avaliação que o envolve, nunca fará seus os resultados e, por consequência, nunca vai utilizá-los para sua qualificação profissional

Os problemas derivados das desconfianças institucionais

Uma avaliação de caráter educativo para o desempenho dos professores realiza-se com os docentes e nunca contra eles; na certeza e na credibilidade que esta afirmação desperte nos professores reside grande parte do êxito do processo de avaliação. Se são examinados os fatores que reduzem ou agregam credibilidade na avaliação de desempenho, poder-se-ia afirmar que, ao avaliado, lhe interessa muito quem lidera e propõe o exercício avaliador e principalmente quem toma decisões resultantes desse processo. No caso das propostas nascidas nos ministérios, além das generosidades intrínsecas percebidas pelos docentes na proposta, influi o grau de legitimidade que têm os que a promovem e executam.

Toda uma história de dissabores e desencontros no manejo de políticas sociais por parte das classes dirigentes da maioria dos nossos países levou seus povos a tomarem com precaução as disposições estabelecidas pelos diferentes estamentos governamentais. Toda uma história de submissão, por parte da maioria dos nossos governos, às entidades financeiras internacionais estimulados por políticas de caráter intervencionista em benefício das potências mundiais e contra o desenvolvimento dos países mais pobres, levaram esses povos a acumular desesperanças e a assumir atitudes de rejeição espontânea e acrítica à multiplicidade de disposições legais que se apresentam à consideração dos estamentos representantes de poderes alheios ao das classes populares, sejam congressos, senados, etc.



Nesse quadro, as propostas de caráter avaliador sugeridas pelos ministérios da Educação são percebidas como tentativas de legitimar políticas e ações impostos a partir do exterior. Os exemplos abundam: em alguns países, as políticas que visam ao aumento da cobertura chocam-se com os planos e exigências de austeridade no gasto público, estabelecidos pelos organismos financeiros internacionais; razão pela qual os governos, para aumentar os gastos em cobertura, sacrificam investimentos em dotação de escolas, capacitação do professor, nutrição dos escolares, etc., que incidem na melhoria da educação que se oferece. Para justificar isso, apresentam à opinião pública os resultados da avaliação de professores e estudantes como fruta da ineficiência das instituições educacionais e como provas de um suposto mau desempenho dos professores, e dessa maneira “demonstram” a necessidade e a conveniência das políticas estabelecidas.

Por outro lado, as políticas educacionais parecem depender, essencialmente, dos interesses particulares do governante da vez –não é muito distante da realidade falar de uma reforma educacional por um ministro da Educação⁸-. A transitoriedade que daí deriva impede-nos de afirmar que em nossos países existem claras políticas de Estado para a educação.

Em resumo, salvo honrosas exceções, pode-se afirmar que os Ministérios e as Secretarias de Educação não gozam da confiança necessária dos professores para que suas propostas de avaliação possam ser examinadas e pensadas sem prevenções e oposições gratuitas. Talvez por isso aconteça que propostas pensadas e até planejadas, durante algum tempo, com as organizações sindicais, levam mais tempo para ser publicadas do que para ser rejeitadas pelos professores. No mesmo sentido, algumas pesquisas demonstram que os países onde a maioria dos docentes se opõe às avaliações e onde há mais rejeição a elas são aqueles onde há maiores níveis de desconfiança das instituições responsáveis pela formulação e execução das políticas educacionais.

⁸ O problema se agrava quando se trata de mais de um ministro da Educação por período presidencial.

A quem interessa participar num processo de avaliação que tende a desacreditar seu trabalho?

Divulgação pública ou confidencialidade dos resultados

Sem a avaliação, os professores foram envolvidos pela tranqüila e acolhedora estrutura burocrática que lhes permite contar com a mesma estabilidade trabalhista e nível salarial de outros colegas que têm os mesmos títulos, independentemente da diferença de desempenho. Com a avaliação, afloram necessariamente diferenças de desempenho e até de conhecimentos e competências, que rompem de alguma maneira com essa atividade tranqüila e incógnita.

A explicitação das diferenças individuais é simultânea à avaliação; por isso, é vão tentar escondê-las; convém é aproveitá-las em benefício tanto do professor como da instituição. Requerem-se espaços democráticos e igualitários, nos quais prime a reflexão sobre os fatores a partir dos quais se pode aumentar essas diferenças para poder trabalhar em sua redução. Por isso, o que sucederá com os resultados das avaliações é uma questão que deve ser resolvida antes do desenvolvimento de qualquer proposta avaliadora, posto que, se os professores não estiverem seguros de que esses resultados não serão utilizados para discutir seu profissionalismo e responsabilidade, e sim para ajudá-los a melhorar seu próprio desempenho, sentirão a necessidade de se opor a esse processo.

A questão de tornar públicos ou não, e como, os resultados das avaliações é fundamental para conseguir uma implementação cabal da avaliação, especialmente em países tão influenciados pela mídia como os nossos. Os nossos meios de comunicação parecem interessar-se pelos resultados da avaliação sobretudo se são especialmente negativos⁹. Quem se interessa em participar de um processo de avaliação que tende a desacreditar seu trabalho?

Por trás da posição de publicar os resultados e, portanto, as desigualdades, está a concepção de que isso tem um efeito positivo, pois gera informação pertinente tanto para os provedores de serviço como para os usuários e para o próprio docente; a partir dessa informação, poder-se-ia trabalhar para a superação das desigualdades. Por trás da decisão de não tornar públicos os resultados está a convicção de que o reconhecimento público e formal das diferenças termina por fortalecê-las e reproduzi-las no tempo¹⁰.

Pero, además del dilema anteriormente planteado, está la necesidad de conciliar el derecho público de saber con la necesidad de lograr el aprovechamiento educativo de los resultados, algo que parece requerir de un gran margen de confidencialidad¹¹.

⁹ “40% dos professores vão mal nas avaliações” é uma manchete muito mais desejável que “Maioria dos professores tem bons resultados nas provas”.

¹⁰ Um exame dos rankings que se estabelecem nas instituições de educação média, com base nas provas que se realizam ao final do ciclo, permitiria demonstrar que as diferenças de pontuação média entre os colégios de melhores resultados e os piores crescem paulatinamente.

¹¹ Os ministérios parecem atribuir à publicação dos resultados das avaliações como se fosse um grande indicador da sua eficiência e por isso não parecem conferir a esta pergunta a suficiente seriedade.

O papel dos sindicatos nos processos de avaliação

As pessoas em geral, e os profissionais em particular, por diferentes razões, a maioria delas relacionadas com a necessidade de defender-se contra possíveis ameaças à sua sobrevivência e ao direito de obter melhores condições de vida, agruparam-se em organizações que defendem cada um de seus membros. Não é segredo que o exercício da educação não contou com suficiente reconhecimento por parte de nossos Estados para desempenhar a profissão com dignidade e nas condições que correspondem a sua natureza e a sua importância social.

Embora os povos e as diferentes sociedades reconheçam a importância da educação e sinceramente atribuam aos professores características humanas notáveis, como forma de agradecer o papel tão fundamental que têm no desenvolvimento da humanidade, as políticas de Estado confinam a profissão docente a espaços de hierarquia inferior, que se traduzem em baixos salários e pobres condições para seu desempenho cabal.

Na conjugação da importância social que têm e que se reconhece nos professores e das condições reconhecidamente injustas nas quais devem exercer sua profissão, encontra-se boa parte das razões pelas quais as associações sindicais dos professores assumem permanentes posições de rejeição a qualquer proposta governamental que possa colocar em risco a estabilidade dos professores. Isso também explica porque, apesar dos embates anti-sindicais próprios de Estados que obsessivamente vêm na defesa dos interesses dos fracos um perigo para sua própria estabilidade, as organizações docentes conservam grande parte de seu poder de mobilização e capacidade de protesto social.

É justo reconhecer que, em muitos países, as organizações de docentes participam, cada vez com maior ingerência, a formulação e desenvolvimento de políticas educacionais, e isso se deve não a dádivas generosas dos governantes mas sim aos espaços que os docentes, através de suas lutas e potencialidades intelectuais, foram conquistando através dos anos. No entanto, o mundo atual exige que essas organizações de professores assumam como seu o direito que têm as crianças e os jovens a receber uma educação qualitativamente superior.

Assumir esse direito implica reconhecer que o docente é o principal agente educacional e que de seu aperfeiçoamento depende, em grande medida, que isso seja possível. Indiscutivelmente, opor-se a uma avaliação educativa como a descrita aqui apenas pelo fato de que pode gerar dificuldades para os professores, ou pela simples suposição de que o Estado pode utilizá-la contra os professores, atenta contra o direito à educação das crianças e, portanto, é um atentado contra as próprias raízes e princípios da profissão docente.

A avaliação dos professores, vista não como uma estratégia de vigilância hierárquica para controlar as atividades deles, mas como uma forma de fomentar e favorecer o aperfeiçoamento do professorado, para a geração de políticas que beneficiem a educação como serviço público, representa um benefício inestimável para as próprias organizações sindicais, pois o benefício social que delas se deriva vai gerar créditos em apoio social essenciais para defender a profissão docente perante os permanentes embates dos Estados efficientistas como os que caracterizam nossos países.

O mundo atual exige que essas organizações de professores assumam como seus os direitos que têm as crianças e adolescentes a receber uma educação qualitativamente superior

Os sindicatos de professores devem levar em conta que a avaliação do trabalho docente é um fato inevitável e que a falta de clareza e sistematização que caracterizam as avaliações “informais” realizadas por diferentes setores da sociedade constituem, essas sim, claras ameaças à profissão docente, devido a seu alto nível de subjetividade e sua facilidade de manipulação pelos órgãos do poder. Não são gratuitas as permanentes alusões dos ministérios, através dos meios de comunicação e de seus próprios agentes, sobre a qualidade das instituições educacionais, pois elas lhes permitam apresentar as greves e mobilizações docentes como atentados contra os direitos das crianças à educação.

Embora uma avaliação dos professores pudesse ser usada, atentando contra seus mais nobres objetivos, para gerar conseqüências adversas para os professores, e com isso debilitar as estruturas do sindicato da docência, as organizações dos professores deveriam concentrar sua força e capacidade para garantir a cabal implementação de avaliações do tipo educativo, reafirmando dessa maneira seu compromisso com a defesa da profissão docente e com a qualidade da educação.

A questão dos indicadores na avaliação dos professores


Para situar a questão dos indicadores, como elemento de tensão na avaliação dos professores, pode-se utilizar a caracterização realizada por Jorge Callero Martínez. Segundo este autor, os indicadores se caracterizam por:

- a) Submeter informação sobre qualquer fenômeno social.
- b) Combinar diversas variáveis com o objetivo de proporcionar uma visão de conjunto.
- c) Possuir um caráter temporário.
- d) Possibilitar comparações.
- e) Gerar certo grau de previsão.

Estas características devem ser examinadas à luz dos seguintes critérios necessários para sua utilização cabal:

- a) Os indicadores devem proporcionar informação relevante, para evitar que a avaliação se baseie em aspectos não fundamentais para o desenvolvimento tanto do professor como da instituição.
- b) A precisão na construção dos indicadores é fundamental no momento de estabelecer a validade e a confiabilidade da avaliação.
- c) Os indicadores serão manipulados, e isso requer que se tenha muito cuidado em sua formulação, posto boa parte dos resultados da avaliação depende da maneira como forem utilizados e da forma como se apresente a informação obtida a partir deles.
- d) O custo gerado pela utilização do indicador termina por estabelecer a conveniência de sua utilização ou de um outro, com muito cuidado para não colocar em risco nem a relevância nem a precisão.
- e) A disponibilidade da informação exigida pelo indicador é um aspecto fortemente associado à sua viabilidade.
- f) A possibilidade de atualizar regularmente os indicadores é importante para estabelecer a evolução positiva ou negativa dos processos.

Some-se a isso o fato de que a educação é essencialmente qualitativa e os indicadores que mais se adaptam a ela são os de caráter qualitativo. Precisamente aqueles nos quais a comunidade desenvolveu menos níveis de perícia.

Finalmente, e à guisa de conclusão, a avaliação do desempenho do professor, mais do que um entre muitos exercícios que se executam no âmbito educacional, converte-se numa oportunidade para que professores, pais de família, estudantes, organizações sindicais, ministérios da Educação, Estado e sociedade em geral assumam o desafio de estabelecer processos educacionais que proporcionem aos nossos povos a possibilidade real e objetiva de avançar para sua consolidação e desenvolvimento. 

BIBLIOGRAFIA

ANDÚJAR, José. *Metodología innovadora de centros educativos*. Madrid, Sanz y Torres, 1994.

CASANOVA, María Antonia. *Manual de evaluación educativa*. México, Ed. La Muralla, 1995.

DAVENPORT, T. Y Prusak, L. *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston, Harvard Business School Press, 1998.

DÍAZ, Mario. *Didáctica y currículo*. Bogotá, Magisterio, 1998.

FERNÁNDEZ, José. *Tácticas rápidas de triangulación estimativa cualitativa y cuantitativa*. Guía curso de doctorado.

KAPLAN, C. *Una crítica a los discursos pedagógicos meritocráticos en contextos sociales signados por la desigualdad*. Revista Temas de Psicopedagogía 7. Buenos Aires, 1998.

MEDINA RIVILLA, Antonio (1991). *Bases para un diseño Curricular de centro y aula*. Centro Asociado de Córdoba. UNED.

RIST, R.C. *On the relation among educational research paradigm: from disdain to détente*. In Anthropology and education quarterly, nº 8.

RIZO, Héctor: *La evaluación del docente universitario*. Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado, 1999.

VAIN, Pablo. *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Buenos Aires, 2004.

VALDES, H. Tese de doutorado: *Evaluación del desempeño docente*.

WEISS, C. *Investigación evaluativa*. México, Ed. Trillas, 1975.



© UNESCO/Dominique Roger

imaginários NA AREIA

Educação e sociedade

Raúl Leis

Panamenho. Secretário-geral do Conselho
Latino-americano de Educação de Adultos, Panamá.



No praião criado pela maré baixa encontrei um grupo de crianças e jovens de uma aldeia de pescadores próxima, que desenhavam sobre a areia enormes figuras de peixes e barcos, corações, datas e nomes. Em frente estava o edifício fechado da escola, por causa das férias. Quando perguntei, um deles me contou que nunca em sua escola se havia usado a praia, como um grande caderno cheio de possibilidades pedagógicas. Para ele, a educação era sinônimo de aborrecimento e monotonia, e às salas de aulas só faltava o jota para expressar o que na verdade são: jaulas, que tornam prisioneiros os estudantes e professores através de uma educação conformista, repetitiva, baseada na memória e desprovida de participação.

Pensei como é difícil encontrar alguém que negue esta verdade irrefutável: o sistema educacional precisa de uma profunda renovação e reestruturação. O nó do problema é como reformar e quais são os objetivos fundamentais dessas mudanças necessárias.

É importante desencadear um processo de busca de alternativas à crise de um sistema educacional que não tem capacidade para responder com a qualidade e o desenvolvimento necessários a seus atuais e futuros educandos, e que tampouco possui capacidade inclusiva para conseguir adicionar segmentos da população que permanecem à margem da instrução, em muitos casos permanentemente, como afirma Adriana Puigros.

A proposta deve basear-se num pensamento inovador, entendendo operacionalmente a inovação como “condutas ou objetos que são novos porque são qualitativamente diferentes de formas existentes, foram idealizados deliberadamente para melhorar algum componente do sistema educacional formal ou de práticas educacionais não formais, que melhoram o nível educacional da população...” (Restrepo, 1985).

NOVO MODELO com visão de mudança

Isto carrega, implícita, a necessidade de uma reconceitualização do modelo pedagógico, a partir de uma visão da mudança educacional, enfatizando na metodologia da educação popular que traz elementos tão vitais como a revalorização do saber do educando, e sua relação com o contexto, o que lhe outorgaria uma potencialidade transformadora, posto que é fundamental que o processo educacional expresse nossa cultura, capacidade de interculturalidade, idiosincrasia, história, perspectivas e identidade.

A proposta de educação popular integral implica a combinação de modalidades, formais e não formais, em ofertas educacionais numa íntima relação com as realidades, aspirações e necessidades dos setores sociais com os que se trabalha. Qualidade e igualdade ligam-se como princípios indispensáveis de um processo que deve abranger a integridade dos eixos temáticos, a diversidade de gênero, cultura, idade, situação sócio-econômica, capacidade física ou mental, e a pluralidade das formas educacionais ligadas à máxima qualidade possível.

Deve propiciar a criação de ambientes educacionais nos espaços cotidianos, estimulando a construção e diálogo de saberes. Redefinindo os processos educacionais em função de uma visão diferente do conhecimento e da participação das pessoas em sua extensão, produção, aplicação e apropriação.

Trata-se de avaliar os processos de socialização voltados para enriquecer e consolidar as capacidades individuais, grupais e coletivas dos setores (em particular, os setores marginais), através da recuperação e re-criação de valores, a revalorização da memória histórica, e a produção, apropriação e aplicação de conhecimentos que permitam a participação ativa nas propostas de desenvolvimento nacional nos âmbitos local e regional.

Não há processo de educação se não se propicia a relação estreita entre a educação e a vida

A educação deve ser parte ativa dos processos sociais que gerem ou reconstruam interesses, aspirações, cultura e identidades voltadas para o desenvolvimento humano. Deve contribuir para o crescimento e a consolidação, tanto na teoria como na prática, dos valores de solidariedade, participação, zelo, honestidade, criatividade, senso crítico e o compromisso da ação transformadora. Busca desenvolver a capacidade de articular propostas metodológicas participativas tanto no processo de ensino-aprendizagem como no planejamento, avaliação, decisão e gestão, assim como na compreensão, busca e solução de problemas, pois a atividade educacional deve ser espaço de desenvolvimento dessas capacidades, e estar vinculada tanto à participação social como às ciências, artes e tecnologia, desenvolvendo habilidades, destrezas, criatividade e capacidade de discernimento.

EDUCAÇÃO, prática e vida

É importante desenvolver a produção e apropriação coletivas do conhecimento. Trata-se de capacitar as pessoas para construir conhecimento e se apropriar criticamente do conhecimento universal acumulado, em vez de apenas transmiti-lo unidirecionalmente. Nesse processo, o ponto de partida e de chegada é a prática, constituindo o acumulado o momento de aprofundamento que permita à prática existente dar o salto de qualidade para uma prática melhorada, num processo sempre ascendente. Nesse sentido, a proposta educacional deve ser atravessada pela ênfase participativa, a coerência entre métodos e técnicas.

Não há processo de educação se não se propicia a relação estreita entre a educação e a vida, visualizando as pessoas não só como beneficiárias mas também como atores principais do processo.

Não existe
a possibilidade
de conhecer se não
se transforma,
e vice-versa

Enquanto conversava e desenhava com eles e elas na área –um sol, rostos sorridentes e um cavalinho-do-mar–, pensava: só uma educação popular com raízes e asas poderá responder aos desafios presentes e vindouros. As raízes são a revalorização da memória e dos processos históricos, das identidades e culturas, dos compromissos originais com os excluídos, segregados, esquecidos e oprimidos; do gênero, da idade e da etnia; da participação e da ética. As asas significam a capacidade de renovar e inovar, o assumir as novas tarefas criativa e audazmente, o escapar de dogmas e estigmas, e do medo de voar.

Uma educação integral significaria incluir também uma pluralidade de eixos temáticos que expressem valores universais pouco integrados aos programas educacionais. Um caso é a questão da participação da mulher, que na proposta deveria responder tanto a necessidades práticas (vida diária, cotidiana, educação sexual) como estratégicas de gênero (igualdade de oportunidades em diversos níveis), e também expressar ênfases não sexistas e produtoras-reprodutoras de novos valores.

Outro exemplo é o respeito à diversidade cultural e à questão ambiental, onde se poderia integrar a perspectiva de sustentabilidade a partir da dimensão local até a mais geral.

Outro caso é o da etno-educação, onde se parte da recuperação da metodologia implícita na cultura autóctone e se a conecta aos princípios universais válidos, desenvolvendo uma proposta própria de educação, de acordo com necessidades, contextos e cultura indígenas.

Também, quando se reconceitua o conceito de propaganda pelo de comunicação política, conectando-o a uma relação horizontal, que é mais eficaz para a obtenção de seus objetivos. Assim, desenvolveram-se interessantes propostas de educação política de quadros, com partidos que reconhecem a necessidade de mudar seus métodos e estilos políticos. Na pesquisa encontra-se todo o desenvolvimento da ação participativa, sobretudo para processos micros, locais e regionais.

TRÊS DIMENSÕES em unidade

Neste sentido, a educação deve estar relacionada com o processo organizativo e a vida social da comunidade. Não pode haver divórcio entre o cotidiano, necessidades e potencialidades das pessoas e o planejamento educacional.

Nesta prática transformadora, identificam-se três dimensões:

- A dimensão do **DESCOBRIR, RECONHECER**, ou seja, do investigativo, da recuperação e da revalorização.
- A dimensão da **APROPRIAÇÃO**, ou seja, do pedagógico.
- A dimensão do **COMPARTILHAR, DO EXPLICITAR**, ou seja, do comunicativo.

Estas dimensões estão articuladas entre si, com as diversas práticas e com a vida das pessoas. Nelas, a educação é uma dimensão do processo. Não se trata, pois, só de melhorar os “atos pedagógicos”, sem tocar outras facetas de sua vida. Desta forma, isto não diminui a importância do papel da educação integral, mas a coloca em seu lugar na dimensão da **APROPRIAÇÃO**; assim como a comunicação popular e/ou alternativa estariam mais no **COMPARTILHAR** e a pesquisa participativa no **DESCOBRIR**.

A educação move-se entre o pólo do **CONHECER** e o do **TRANSFORMAR**. Não existe a possibilidade de conhecer se não se transforma, e vice-versa. São uma unidade dialética, que nos indica que não podemos realizar o fato pedagógico de conhecer para que depois venha a transformação. Pelo contrário, conhecemos transformando e transformamos conhecendo. Mas, na educação integral, fazêmo-lo sempre a partir do conhecer; não obstante, o transformar é o aspecto principal da contradição. Senão, o ato de conhecer teria seu fim em si mesmo, no conhecimento *per se*.



© UNESCO/IS Burundu

Não há processo de educação se não se oferece a estreita relação entre a educação e a vida, visualizando as pessoas não apenas como beneficiárias, mas como atores principais do processo

Conhece-se em função de e é na relação com o transformar que se dá sentido ao conhecer. A avaliação real da atividade educacional não se mede com base na apropriação de conceitos, mas na capacidade de provocar uma prática melhorada ou com maior capacidade de transformar no sentido concreto.

Voltando às três dimensões (descobrir, apropriar-se e compartilhar), qual é a mais importante?

Definitivamente, não se pode estabelecer a todo momento o mesmo peso ou ponderação entre elas. Embora articuladas, no operacional existem relações de subordinação de acordo com as intenções e as particularidades do contexto, objetivos ou sujeitos. OU seja, um processo pode ser de pesquisa participativa ou de comunicação ou de capacitação. Entrando por uma das três dimensões, podemos abranger as outras. O importante é a integralidade e, sobretudo, o saldo, em termos da prática transformadora. As três dimensões são determinadas pelo pólo principal de transformar, mas de acordo com ritmos e processos.

As três dimensões não podem tampouco reduzir-se ao puramente instrumental; exemplo: compartilhar é fazer o jornalzinho comunitário ou descobrir é um diagnóstico superficial.

Deve ser mais profundo, dinâmico e contínuo. Pesquisar é reconhecer-se; mas se não se consegue ir ampliando histórica e gradualmente o que se conhece, isso pode ser um fator limitante. Todo o processo supõe tomar notas das tensões entre o micro e o macro, entre o partir e o chegar, entre o velho e o novo conhecimento, entre o pessoal e o coletivo, entre o subjetivo e o objetivo, entre projeto e processo, entre eficiência e eficácia, entre ciência e consciência, entre saber e sabor, entre qualidade e clareza.

A educação integral deve conseguir relacionar os objetivos com uma pedagogia participativa e crítica e, para isso, uma didática adequada necessita chaves, ferramentas eficazes (técnicas) para implementar todo o processo. Mas estas técnicas, os métodos, os objetivos, a concepção, são coerentes no quadro da metodologia da prática transformadora.

Não há processo de educação se não se oferece a estreita relação entre a educação e a vida, visualizando as pessoas não apenas como beneficiárias, mas como atores principais do processo.

A metodologia procura basear-se na integralidade, relacionando as diversas realidades como unidade articulada. Assim, não pode ser apenas “técnica”,

deixando de lado aspectos humanos ou éticos, ou apenas científica, ou apenas artística, ou apenas humanista, ou só formal, ou só não formal. De preferência deve conectar, encontrar e complementar várias dimensões.

É importante desenvolver a produção e apropriação coletiva do conhecimento. Trata-se de capacitar as pessoas para construir conhecimento e se apropriar criticamente do conhecimento universal acumulado, em vez de apenas transmiti-lo unidirecionalmente. Neste processo, o ponto de partida e de chegada é a prática, com o acumulado o momento de aprofundamento que permita à prática existente dar o salto de qualidade rumo a uma prática melhorada, num processo sempre ascendente. Neste sentido, as propostas educacionais devem ser atravessadas por uma ênfase participativa, a coerência entre métodos e técnicas, entre outros temas.

Apresenta-se o desafio de como trabalhar com realidades concretas, novas formas de pensar e fazer educação básica; novas formas de dimensionar o papel da sociedade, do Estado, da escola, dos professores, dos sujeitos e dos apoiadores; novas formas de coordenar e construir alianças sociais; novas formas de conceber e construir a infraestrutura educativo-cultural; novas

A palavra-chave é coerência,
entre a prática e a teoria,
entre o dizer e o fazer,
entre as dimensões da vida

EDUCAÇÃO INTEGRAL e busca de coerência

formas de combinar e articular as diferentes maneiras e modalidades de educação em relação às expressões educacionais correspondentes a todos os grupos de idade; novas formas de captar recursos e espaços.

A proposta pode constituir-se numa estratégia inovadora de educação integral, que se expresse subsidiariamente tanto no plano funcional como no territorial. No funcional, pode ser composto por programas educacionais de uma entidade, associação ou sindicato, que busque incorporar seus associados ou não associados em determinados níveis de educação, capacitação ou formação. No territorial, pode ser um centro físico instalado numa comunidade que gera ofertas educacionais em relação direta com as aspirações, necessidades e saberes dos moradores.

Dessa perspectiva, a educação integral não é sinônimo da “educação não formal” ou da “educação de adultos” ou da “educação participativa”, mas as transcende, posto que, por seu planejamento metodológico, pode gerar propostas em diversas esferas, desde a educação formal até a educação política de quadros, passando pela alfabetização de adultos ou a etno-educação.

É ou não é viável esta proposta de educação integral? O fato é que, se a educação não consegue entrar na intencionalidade de políticas sociais, nos planos da sociedade civil e nas capacidades organizativas comunitárias, corre-se o risco de ficar no limbo das idéias boas mas irrealizáveis. É necessária a existência de animadores e animadoras com capacidade de cativar, propagar, impulsionar a proposta, não só na esfera da sociedade civil, mas no estamento político e na economia privada.

Lembremos que, para a filosofia da educação integral, a prática social é o único e o melhor critério da verdade. A prática transformadora é complexa, múltipla e processual, onde uma metodologia dialética incorpora os girassóis de uma pluralidade de dimensões que se reflete no movimento da realidade. A educação deve inserir-se nessa multiplicidade da prática para propiciar o reconhecimento, o ordenamento e a compreensão da mesma, para interpretá-la a partir de uma perspectiva social e a converter transformadoramente em cotas de contribuição para um projeto libertador, que personalize (que os faça mais pessoas) aos humanos, ajude a converter os habitantes passivos em cidadãos ativos. Isto implica a intervenção consciente, deliberada e crítica em forma de múltiplas ações da realidade multifacetada e complexa.

A educação integral é, pois, um processo sistemático e deliberado de compreensão da prática social, para transformá-la conscientemente em função do processo organizativo e na perspectiva de um projeto histórico de liberação. Em outras palavras, é um conjunto de ações articuladas sistemática e processualmente, com o objetivo de compreender coletivamente a vida, para transformá-la de maneira organizada. A palavra-chave é coerência, entre a prática e a teoria, entre o dizer e o fazer, entre as dimensões da vida.

O pano de fundo é, portanto, a metodologia da prática transformadora ou a concepção metodológica dialética, que é válida não apenas para os fatos educacionais, mas também para o processo global de transformação, posto que se alinhava na multiplicidade da prática social para propiciar o reconhecimento, ordenamento e compreensão da mesma, para interpretá-la a partir de uma perspectiva social e a transformar em função do projeto histórico.

Isto implica a intervenção consciente, crítica e deliberada em múltiplas dimensões, e ações de uma realidade múltipla e complexa. A educação privilegia, então, o método de conhecimento da realidade, a inter-relação dialética das dimensões, a acumulação e a articulação organizadora, e a identidade e a cultura. **e**

O PAPEL



DOS DOCENTES na mudança educacional

Milton Luna

Equatoriano. Diretor-executivo
do Contrato Social pela Educação, Equador.

NECESSIDADE DA MUDANÇA e reforço da crise educacional

Na América Latina, cada vez mais se reafirma a convicção de que, sem educação não haverá mudança possível, que a educação é um instrumento fundamental para o desenvolvimento humano, para o crescimento econômico, para a competitividade, para o aprofundamento da democracia, para a recreação e para o contato das culturas, para a geração de cidadania e para o exercício dos direitos.

A educação não é um fim em si mesma, é um caminho. Mas também é um espaço para o consenso e para a geração de acordos.

No entanto, para que a educação contribua com sua influência benéfica, requerem-se muitas condições, entre as quais sobressaem ao menos três básicas:

- a) Que a educação seja parte e apóie um projeto nacional.
- b) Que a educação seja considerada uma prioridade na agenda política dos Estados.
- c) Que as políticas educacionais de mudança sejam de consenso e assumidas por todos os setores, especialmente pelos professores.

Em boa parte da América Latina, a educação está divorciada do destino do povo e de seu país. Uma educação desse tipo tem um impacto marginal nos processos de mudança. Esse fato é compreensível, porque os países carecem de um projeto nacional e, evidentemente, de um projeto educacional que o acompanhe.



DOCENTES em meio à tormenta

Por sua alta responsabilidade em classe, o professor se erige como um dos elementos essenciais das mudanças, mas também se pode constituir em fator de estancamento.

A ação docente com respeito à questão da mudança pode ser seguida ao menos em dois planos: um, na incidência nas políticas educacionais através da dinâmica sindical; e outro, através do trabalho cotidiano nas classes.

Vários estudos sobre a conflitividade docente na América Latina assinalam que as ações de fato e as estratégias políticas dos sindicatos, com algumas exceções importantes, circunscreveram-se à questão salarial. Este reducionismo reivindicacionista não permitiu que os docentes contribuam e incidam sobre as políticas educacionais de uma maneira substancial e transcendente. Além disso, as prolongadas e às vezes contínuas paralisações debilitaram a qualidade e o prestígio da escola pública, em detrimento da formação das crianças e dos jovens dos setores populares e médios, e em benefício do crescimento da escola privada¹.

Com relação ao exercício docente e seu impacto em classe, podem-se anotar os seguintes pontos:

1. Um dos aspectos que determinam o exercício docente é o de sua formação inicial. Esta adoece com sérias deficiências na maioria dos países da América Latina. Com efeito, a formação de professores não teve mudanças substanciais durante todo o século XX. Certamente, nesse período foram-se ampliando gradualmente os requisitos de acesso aos estudos e modificaram-se os conteúdos da preparação; no entanto, as reformas não afetaram de maneira profunda a organização e os currículos das escolas normais².
2. Em contrapartida à estabilidade na formação e à escassa capacitação docente, houve mudanças radicais nos sistemas educacionais, tanto em termos de expansão quantitativa e geográfica, como em novas obrigações e requerimentos sociais e institucionais relacionados à função. Isto produziu um divórcio entre o sistema educacional e o sistema de preparação do professorado³.

Se na agenda dos países são privilegiadas as políticas de estabilidade fiscal e equilíbrio macroeconômico, e se, em segundo ou terceiro plano, estão as políticas sociais, entre as quais se encontram as educacionais, então a educação terá pouca influência. Esta situação é vivida pela maioria dos países da região.

Embora a América Latina tenha alcançado níveis satisfatórios em termos de cobertura, em qualidade a situação deixa muito a desejar. Além disso, na maioria dos países esses indicadores mostram a gravidade da crise educacional e do fracasso das reformas.

Mas boa parte das reformas iniciadas nos anos 90 responderam a um formato adaptado aos requisitos do modelo de ajuste neoliberal; assim, prevaleceram políticas desenhadas sob a óptica da gestão, da eficiência, da gerência e da redução do Estado, impostas às costas dos movimentos docentes ou contra eles. Eis aqui uma das causas de sua eclipse.

A partir da análise dos fatores descritos, infere-se que, nas atuais circunstâncias, em vez de contribuir para a mudança, a educação reforça o status quo.

Não há poucas razões para acusar desta crise as elites dos países e seus governos, mas geralmente tornam-se invisíveis outros fatores e atores, como os professores, que, por múltiplas razões, seja por sua oposição aos modelos impostos ou por seus próprios processos internos com relação ao desenvolvimento e ao exercício de sua profissão, também colaboraram com o reforço do conservadorismo dos sistemas educacionais.

¹ Milton Luna, "La conflictividad docente en América Latina". UNESCO.

² Inmaculada Egido, Francisco García Peña, Cristina del Moral, "La formación de profesores para la enseñanza de la historia en la educación básica. Así se enseña la historia". Convenio Andrés Bello, 1999, pp. 113 y 114.

³ Ídem, pág. 114.

3. Os desafios de uma sociedade inundada com informação, os problemas e mudanças na socialização das crianças e jovens sobre-estimulados e “formados” pela TV e pelos videogames, a maior desestruturação familiar, as novas exigências de um mundo do trabalho e de uma economia que requerem novas destrezas, conhecimentos nos seres humanos, a crescente necessidade de participação cidadã; tudo isso enfrenta uma escola e um sistema educacional paralisados e impotentes. Enfrenta um ensino e um docente formados com métodos tradicionais. “Estes fenômenos e outros problemas caracterizam a atual vida escolar e tornam cada vez mais difícil e frustrante o trabalho de educar e ensinar o docente”⁴.
4. A perda de prestígio social da carreira docente, a limitada remuneração dos professores, as condições trabalhistas pouco adequadas para um exercício profissional estimulante, afugentaram e afugentam os melhores estudantes. Muitos dos jovens que iniciam estudos de magistério não o fazem por vocação, mas por falta de alternativas ou por fracasso em outras carreiras ⁵.
5. A perda de prestígio social do docente, a falta de atrativo econômico e outros aspectos profissionais e políticos redundaram numa baixa de auto-estima do professorado. Mas esta questão da identidade também se relaciona com a perda de perspectiva histórica e política do docente no bojo de uma educação em crise e divorciada de um projeto nacional.
6. O salário pouco estimulante dos docentes levou grande parte dos professores a estabelecer estratégias de sobrevivência que colocaram o exercício do ensino como apenas uma das atividades que realizam num dia para ganhar a vida. Então temos o professor pluriempregado. No melhor dos casos, fica-se dentro do sistema, dando aulas em dois ou três estabelecimentos. Senão, temos o professor-camponês, o professor-taxista, o professor-camelô, o professor-balconista, o professor-político, etc. Sendo assim as coisas, resta pouco tempo para a preparação das aulas, a leitura e a capacitação permanente.

Todas essas condições geraram um grupo humano e profissional cada vez mais pressionado, desestimulado, estressado e com pouca motivação para a mudança. E tudo isso redundando na crise do sistema educacional.

DESAFIOS

Então, para cumprir com a inelutável demanda história de caminhar para uma mudança educacional, requeremos urgentemente não apenas colocar a educação na agenda prioritária de nossos países mas também articular a luta pela educação no bojo da reconstrução de um novo projeto nacional, onde o nacional seja pensado a partir de uma perspectiva sul-americana e latino-americana. Projeto que aponte para a integração, a justiça social, a equidade, a interculturalidade, o desenvolvimento humano, o crescimento econômico e o fortalecimento da democracia.

Mas na luta por este objetivo devem ser envolvidos o docente e suas organizações.

Para isso, os sindicatos docentes precisam ampliar suas agendas em direção a propostas que impliquem incidir sobre as políticas educacionais e sobre a posta em prática de alternativas pedagógicas inovadoras. Precisam ampliar sua base social de alianças que apontem para a incorporação de todos os setores sociais e políticos numa agenda comum pela mudança na educação.

Mas tudo isso passa também pela criação e execução de políticas educacionais com ativa participação dos professores. Mas sem que eles se erijam na vanguarda, nem coloquem seus interesses no núcleo do movimento de mudança.

O núcleo inspirador devem ser as crianças e os jovens. Deve ser o exercício pleno do direito a uma educação de qualidade. Deve ser o bem comum e a realização integral do indivíduo e da sociedade.

Mas, para levar adiante tudo isso, cabe perguntar-se: como integrar a este movimento uma grande população docente que está pouco inclinada à mudança? Aí está o maior desafio político dos processos de transformação educacional atual e futura. **e**

4 Klipper, Heinz, “Trabajo y aprendizaje asumidos con responsabilidad propia. Elementos para la enseñanza de asignaturas”. Ed. Beltz, 2001, pág. 16.

5 Inmaculada Egido, op. cit., pág. 115.

OS DOCENTES

E O DESENVOLVIMENTO DE ESCOLAS INCLUSIVAS

Rosa Blanco

Espanhola. Especialista em Educação Inclusiva, Educação Infantil e Inovações Educativas; Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, Chile.

Todas as crianças deveriam ser educadas juntas na escola de sua comunidade, independentemente de sua origem social, cultural e de suas características pessoais

O presente artigo consta de duas partes; na primeira é abordado o enfoque da educação inclusiva e suas implicações para os sistemas educacionais, enquanto que, na segunda, são assinalados alguns aspectos relacionados com o desenvolvimento profissional dos docentes, para avançar em direção ao fomento de escolas mais inclusivas.

A educação inclusiva é freqüentemente associada com a participação na escola comum das crianças com deficiências e de outros alunos etiquetados com “necessidades educacionais especiais”; no entanto, é um conceito mais amplo, já que seu foco de atenção é a transformação dos sistemas educacionais para atender à diversidade, eliminando as barreiras enfrentadas por muitos alunos, por diferentes causas, para aprender e participar.

A educação inclusiva é, antes de mais nada, uma questão de justiça e de igualdade, já que aspira a proporcionar uma educação de qualidade para todos aqueles que se encontram em situação de desvantagem ou vulnerabilidade, que são muitos mais que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, supõe um estímulo importante à agenda de Educação Para Todos. Tornar efetivo o direito à educação implica assegurar outros direitos, como o da igualdade de oportunidades, o da participação, o da não discriminação e o direito à própria identidade.

O direito à participação e à não discriminação significa que ninguém deveria sofrer nenhum tipo de restrição para participar nas diferentes atividades da vida humana. A concretização desse direito no âmbito educacional é que todas as crianças deveriam ser educadas juntas na escola de sua comunidade, independentemente de sua origem sócio-cultural e de suas características pessoais. A escolarização em escolas ou grupos especiais, ou programas diferenciados, com caráter permanente, deveria ser uma exceção e deveria ser garantido que o ensino oferecido nesses casos equivalha ao currículo comum tanto quanto possível.



Para tornar efetiva a plena participação é necessário, por outro lado, assegurar a igualdade de oportunidades, ou seja, oferecer a cada pessoa as ajudas e recursos que necessita, de acordo com suas características e necessidades individuais, para que esteja em igualdade de condições de aproveitar as oportunidades educacionais e de atingir o máximo desenvolvimento e aprendizagem. A participação plena implica ter voz e ser aceita pelo que uma pessoa é; por isso, é fundamental assegurar o direito à própria identidade, na medida em que determina o ser humano como individualidade no conjunto da sociedade, promovendo sua liberdade, autonomia e auto-governo.

A educação inclusiva implica uma visão diferente da educação comum, baseada na diversidade e não na homogeneidade. Considera-se que cada aluno tem necessidades educacionais e características próprias, fruto de sua procedência social e cultural e de suas condições pessoais com relação a motivações, competências e interesses, fatores que são intermediários nos processos de aprendizagem, fazendo com que cada caso seja único e não repetível. As diferenças são uma condição inerente ao ser humano e, portanto, a diversidade está dentro do “normal”.

A partir dessa concepção, a ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite as diferenças, vendo-as como uma oportunidade para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e não como um obstáculo a ser evitado. A resposta à diversidade requer uma maior flexibilidade da oferta educacional e uma diversificação do currículo, de forma que todos os alunos atinjam competências básicas, através de diferentes propostas com relação às situações de aprendizagem, horários, materiais e estratégias de ensino, que sejam equivalentes em qualidade.

As escolas inclusivas desenvolvem meios de ensino que correspondem às diferenças grupais e individuais e, por isso, beneficiam todas as crianças e contribuem ao desenvolvimento profissional dos docentes. Também favorecem o desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização das diferenças, de colaboração e solidariedade, que são a base para aprender a viver juntos e para a construção de sociedades mais justas e democráticas e menos fragmentadas e discriminadoras.

O enfoque de educação inclusiva implica, assim, uma perspectiva diferente das dificuldades de aprendizagem enfrentadas por muitos alunos na escola. Tradicionalmente, estas se atribuem a fatores inerentes aos alunos (sua condição social ou familiar, suas capacidades, etc.), razão pela qual se pensava que o melhor era agrupar os alunos com as mesmas dificuldades para proporcionar-lhes um ensino especializado, sem se preocupar em modificar o ambiente e a resposta educacional.

A partir de um enfoque inclusivo, pelo contrário, considera-se que as dificuldades de aprendizagem ou de participação são de natureza interativa, ou seja, dependem tanto de fatores individuais como dos contextos em que eles se desenvolvem, razão pela qual qualquer aluno pode experimentar essas dificuldades ao longo de sua vida escolar. A oferta curricular, o clima da escola, as estratégias de avaliação ou as expectativas dos professores, entre outros, podem gerar dificuldades de aprendizagem e de participação nos alunos. Nesta concepção, o foco de atenção é introduzir mudanças no contexto educacional e desenvolver formas de ensino que beneficiem a todos. A intenção é que todos os alunos participem ao máximo do currículo e das atividades escolares, e se considera que a melhor opção não é agrupá-los por suas dificuldades em escolas ou grupos especiais, mas incluí-los nas escolas comuns.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva também implica uma mudança importante no papel da educação especial, a qual é concebida como um conjunto de conhecimentos, técnicas e recursos especializados, colocados a serviço da educação comum para atender as necessidades educacionais especiais que possam surgir entre os alunos de forma temporária ou permanente. A tendência é de que os centros de educação especial se transformem em centros de recursos e apoio à comunidade e às escolas comuns e que só escolarizem os alunos com necessidades educacionais especiais muito significativas, embora também existam experiências em que até esses alunos estão na escola comum.

ESCOLAS INCLUSIVAS e competências docentes

À luz do exposto, cabe perguntar-se quais são as competências que deve ter um docente para enfrentar o desafio de uma educação inclusiva e como será a formação que proporcione tais competências. Não são perguntas fáceis de responder em tão breve espaço, mas vale a pena assinalar alguns aspectos.

Requer-se, antes de mais nada, um docente que se atreva a assumir riscos e experimente novas formas de ensino, que reflita sobre sua prática para transformá-la, que valorize as diferenças como elemento de enriquecimento profissional e que seja capaz de trabalhar em colaboração com outros docentes, profissionais e famílias. Um docente que personalize as experiências comuns de aprendizagem, ou seja: que conheça bem a todos os seus alunos e seja capaz de diversificar e adaptar o currículo; que proponha diferentes situações e atividades de aprendizagem; que ofereça múltiplas oportunidades; que tenha altas expectativas com relação à aprendizagem de todos os seus alunos e lhes ofereça o apoio de que precisam, e que avalie o progresso deles em relação ao seu ponto de partida e não em comparação com os outros.

Se queremos que os docentes sejam inclusivos e também capazes de educar na e para a diversidade, é necessário que se produzam mudanças importantes em sua própria formação. Em primeiro lugar, as instituições de formação docente deveriam abrir-se à diversidade e formar docentes representativos das diferenças presentes nas classes. Em segundo lugar, deveriam ser preparados para ensinar em diferentes contextos e realidades e, em terceiro lugar, todos os professores, seja qual for o nível educacional em que atuam, deveriam ter conhecimentos básicos, teóricos e práticos, sobre a atenção à diversidade, a adaptação do currículo, a avaliação diferenciada e as necessidades educacionais mais relevantes associadas às diferenças sociais, culturais e individuais.


**A educação inclusiva
implica uma
transformação da
cultura das escolas**

© UNESCO/Pablo Alarcón



Não obstante, por melhor que seja a atitude e a capacidade dos docentes, eles necessitam de apoio para responder à diversidade dos alunos, razão pela qual é necessário contar também com profissionais com uma formação especializada, que possam colaborar com os docentes para atender a certas necessidades educacionais dos alunos, especialmente aquelas derivadas das diferentes deficiências. Há que pensar na criação de centros de recursos comunitários, que incluam diferentes perfis profissionais com funções complementares, já que o apoio dos docentes provenientes da educação especial não é suficiente para atender plenamente a diversidade.

Esses profissionais de apoio deveriam colaborar com os docentes, nunca substituí-los, na análise dos processos educacionais, identificando e promovendo as mudanças necessárias para otimizar a aprendizagem e a participação de todos os alunos e alunas. Dessa forma, beneficia-se o conjunto da escola e se reduz o aparecimento de dificuldades de aprendizagem que têm origem num ensino inadequado. Para conseguir o entendimento e o trabalho conjunto com os docentes, seria muito desejável que a formação de caráter especializado se realize “a posteriori” da formação geral e até mesmo depois de se ter certa experiência de trabalho em classe.

Quanto à formação contínua, já que a educação inclusiva implica uma transformação da cultura das escolas, a modalidade de formação centrada na escola, como totalidade, é uma estratégia muito válida para modificar as atitudes e práticas, e para conseguir que os docentes tenham um projeto educacional inclusivo compartilhado. Há, além disso, suficiente evidência de que a formação de docentes isolados não consegue que se produzam mudanças significativas na cultura das escolas. 

DOCENTES

E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Jorge Jeria*

Chileno. Diretor da Faculdade de Educação de Adultos, Universidade Northern Illinois, DeKalb, Estados Unidos.

Durante os anos 90, a maioria dos países latino-americanos desenvolveram políticas educacionais orientadas para uma renovação do sistema educacional, em parte como resultado de uma adequação a processos econômicos de globalização. Mudanças estruturais, assim como curriculares, foram a tônica desse período (OREALC/UNESCO, 2000; Reimers, 2000).

No entanto, os elementos inerentes ao ensinar, como a formação docente, as mudanças referentes às aprendizagens e a própria função do ensino nos novos contextos não receberam atenção com a mesma rapidez com que se geravam as transformações se efetuavam em todo o sistema educacional, acima de tudo pela complexidade que a mudança representou em suas múltiplas facetas, tais como a reorganização do sistema, o surgimento de novos paradigmas no manejo do conhecimento e sua associação com a tecnologia, assim como o reordenamento do status social atribuído aos docentes.

No caso específico da educação de adultos, podem-se citar outros três elementos indicativos, que se somam a essa complexidade: a grande variedade regional de práticas nessa área, as numerosas intersecções entre programas governamentais e não governamentais, produto da conjuntura jovens e trabalho, que irrompe fortemente neste período, e a queda do valor agregado na educação de adultos, como resultado de políticas dessemelhantes na região (Shugersky, 2001; UNESCO, UIE, 2003). Mesmo assim, é possível mostrar avanços durante esse período que permitem estabelecer bons resultados qualitativos, ao mesmo tempo em que se deve reconhecer os desafios contidos nos avanços e complexidades na área de educação de adultos.

Em termos de avanços, três países –Chile, Brasil y México– destacam-se em seu trabalho por elaborar e avançar para além das cifras e estatísticas nacionais de analfabetismo e integração, educação e trabalho. No caso do Chile, as políticas educacionais buscam integrar a educação de adultos à totalidade da reforma educacional. Para isso, implementam-se planos dedicados a jovens, como segmento participativo na educação de adultos tradicional (Chile Califica), reformam-se programas e se promove a modularização de níveis de aprendizagem (OREALC/UNESCO, UIE, 2003). Aqui se destaca um programa novo e único de estágios internacionais para docentes de sala de aula, que inclui os educadores de adultos (Jeria, 2004).

Por outro lado, no México, o Instituto Nacional para a Educação dos Adultos (INEA) desenvolve o Modelo Educação para a Vida e o Trabalho (MEVyT), o que permite uma diversificação e ampliação da oferta e cobertura para uma grande parte da população. Assim, o MEVyT inclui material de formação educacional e reforça as ações de formação de educadores. Da mesma forma, o INEA desenvolve um sistema de avaliação e acompanhamento de indicadores de qualidade de programas, o que constitui uma contribuição valiosa para um dos vazios de informação mais importantes na região. Por último, desenvolve o conceito de praças comunitárias como espaços educacionais abertos à comunidade, equipados com computadores e com um acervo de materiais impressos e eletrônicos, onde jovens e adultos podem concluir sua formação básica através das novas tecnologias da informação e da comunicação (Mendoza, 2004).

O Brasil, por sua vez, criou um sistema com a participação de fundos estatais e privados, o que permitiu um acesso maior e a ampliação dos programas a partir de pontos diferentes, seja para jovens, trabalho ou alfabetização (OREALC/UNESCO, UIE, 2003). Estes exemplos permitem mostrar que, sob certas condições, é possível otimizar resultados, quando existe uma vontade e uma certa consistência política.

* Consultor da UIE, Hamburgo (Alemanha), da UNDP, da USAID. Participou como convidado nos congressos do ICAE, no Cairo (Egito), Ocho Ríos (Jamaica), CEAAL, em Havana (Cuba), Santiago (Chile). Professor-visitante da Universidade Kyungman, em Masan (Coreia do Sul), da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa (Brasil), da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife (Brasil), da Universidade de Santiago do Chile (Chile), da Universidade Metropolitana de Ciências da Educação, em Santiago (Chile) e da Universidade Normal da China, em Pequim (China). Apresentou trabalhos em reuniões internacionais na Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul; na Universidade de Sydney (Austrália), Toronto e Montreal (Canadá), Seul (Coreia do Sul), México e Estados Unidos.



Ainda existem inúmeros desafios para a região. Uma das dificuldades não superadas na formação são as condições de trabalho dos profissionais do ensino, a segmentação do mercado de trabalho, a significação diferente da profissionalização, os tipos de certificações, o tipo de formação e os diferentes salários para uma mesma atividade. Some-se a isso a diferenciação entre aqueles com credenciais de institutos de educação superior, os alfabetizadores, e aqueles trabalhando na comunidade, alguns voluntários, outros semi-voluntários. Essas dificuldades geralmente resultam de políticas educacionais que contêm distorções e superposições de programas, ou, como no caso do Brasil, programas de tipo federal, estadual e local aplicados a populações de risco de forma duplicada.

Uma segunda dificuldade refere-se ao desconhecimento de pesquisas e teorias sobre aprendizagem e sobre o adulto em particular. Muitos dos profissionais que trabalham nesse setor são oriundos da educação profissional primária ou secundária, e em sua formação desconhecem aspectos cognitivos próprios da educação de adultos, usos de conceitos de auto-direção nas aprendizagens, assim como dimensionamento do conhecimento e da aprendizagem com relação a suas diferentes modalidades. Pouco se pesquisa sobre as interseções de classe, etnia e gênero e sua relação com a aprendizagem e o conhecimento, embora o Brasil e o México apresentem, a nível de educação superior, pesquisas nessa área (Jeria, 2003).

Por último, um dos desafios mais importantes consiste na reconstrução da identidade do docente, do sujeito tradicional que entrega conhecimentos ao sujeito ativo e gestor do conhecimento. Em outras palavras, “trata-se de considerar os docentes como sujeitos e delineadores das propostas educacionais integradoras, e não como seus meros executores; como profissionais, pensantes, autônomos, criativos e comprometidos com a mudança educacional” (CEPAL, UNESCO, 2005). *e*

REFERÊNCIAS

- CEPAL, UNESCO (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina*. Series seminarios y conferencias, nº 43, p. 99.
- Jeria, J. (2003). *El estado del arte en la investigación de la educación de adultos en América Latina*. OREALC/UNESCO, Pátzcuaro.
- Jeria, J. (2004). *Teacher training: new competencies for national education policy initiatives: the case of Chile*. Proceedings of the conference “Human resource development in Asia: harmony and partnership. Seul (Coréia do Sul), pp. 36-42.
- Mendoza, S. (2004). “Educação de pessoas jovens e adultas: a política pública no México”. In *Alfabetização e cidadania*. Revista de Educação de Jovens e Adultos, nº 17, maio 2004, pp. 37-51.
- OREALC/UNESCO (2000). *Regional report of the Americas: an Assessment of the ‘Education for All’ Program in the year 2000* (Santiago, Chile: OREALC/UNESCO). In G. Fischman e S. Gvirtz: “An overview of educational policies in countries of Latin America during the 1990s”. *J. Education Policy*, 2001, Vol. 16, 6, pp. 499-506.
- OREALC/UNESCO, UIE (2003). *Towards the state of the art of adult and youth education in Latin America and the Caribbean. Regional Latin American report for the CONFINTEA Mid-Term Review Conference*, Bangkok.
- Reimers, F. (ed.) (2000). *Unequal schools, unequal chances: the challenges to equal opportunity in the Americas* (Cambridge: DRCS-Harvard University). In G. Fischman e S. Gvirtz: “An overview of educational policies in countries of Latin America during the 1990s”. *J. Education Policy*, 2001, Vol. 16, 6, pp. 499-506.
- Shugurensky, D. y Myers J. (2001). *Cinderella and the search for the missing shoe: Latin American adult education policy and practice during the 1990s*. *J. Education Policy*, Vol. 16, 6, pp. 527-546.

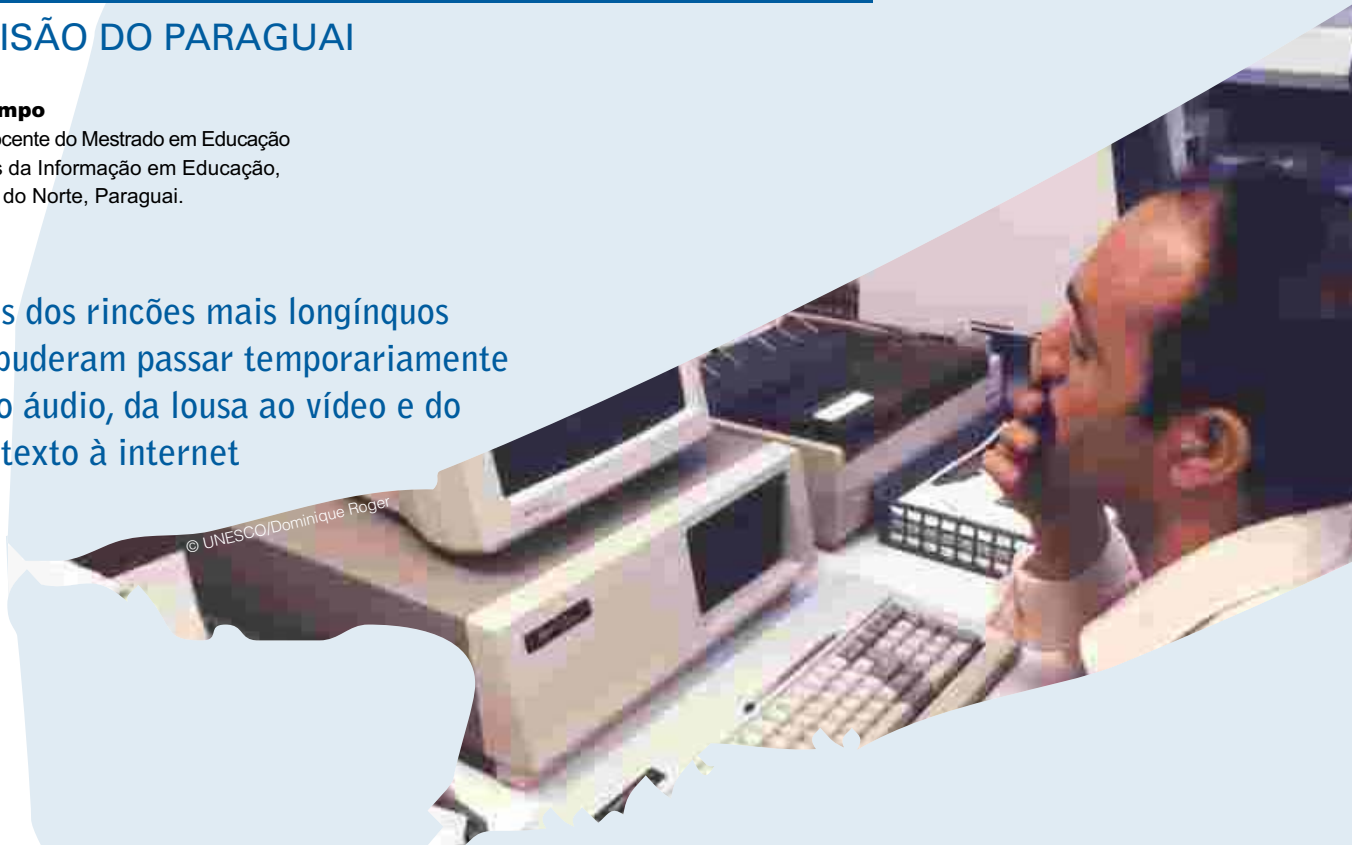
TIC E FORMAÇÃO DOCENTE

UMA VISÃO DO PARAGUAI

William Campo

Paraguai. Docente do Mestrado em Educação e Tecnologias da Informação em Educação, Universidade do Norte, Paraguai.

Docentes dos rincões mais longínquos do país puderam passar temporariamente do giz ao áudio, da lousa ao vídeo e do livro de texto à internet



Embora a formação docente no uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) – vídeo, rádio, TV, internet, informática educativa – nos últimos anos tenha sofrido avanços importantes na América Latina, ainda restam demasiados desafios que dependem, entre outros aspectos, das condições sócio-culturais e econômicas de cada país e da seriedade com que se encare a formação integral de formadores.

No caso do Paraguai, podemos mencionar que, embora tenham ocorrido avanços importantes no posicionamento das TIC na formação de professores em exercício e em formação inicial, o impacto dessa área ainda é incipiente. Não obstante, os avanços existentes adquirem grande transcendência, considerando que o país está realizando uma corrida contra o tempo a nível educacional, que o tire do obscurantismo que o cobriu durante quase 40 anos e o ponha frente ao novo milênio.

As experiências destacadas em formação contínua e inicial de docentes no país, que incorporam TIC, permitiram que professores de setores rurais remotos e de zonas urbanas marginalizadas tenham seus primeiros contatos com ferramentas

tecnológicas e de acesso à informação. As experiências de educação à distância existentes foram artifices, em muitos casos, de que docentes dos rincões mais remotos do país pudessem passar temporariamente do giz ao áudio, da lousa ao vídeo e do livro de texto à internet – algo que não teria sido possível sem a intermediação dos programas de formação.

Também é importante destacar que, embora os docentes capacitados, em sua maioria, tenham uma atitude positiva com relação às TIC como ferramentas didáticas, existem porém sérios riscos de que alguns discursos institucionais possam cair no reducionismo tecnologista, que supõe que o acesso às máquinas e à tecnologia implica, por si só, uma melhoria substancial na qualidade da educação.

Além de conceber a noção de TIC como aquela que se ocupa só de informática, informática educativa, internet e plataformas de aprendizagem. São poucas as experiências sistemáticas de uso didático do vídeo, do rádio ou da TV, assim como a formação crítica de telespectadores, considerando que estes meios são os mais comuns para o acesso à informação por parte dos educadores e da cidadania em geral.

Nos projetos existentes de formação em TIC e através de TIC, boa parte dos docentes participantes estão ainda em níveis básicos de alfabetização informática. São poucas as experiências de sucesso onde os professores planejam e implementam com certa efetividade ambientes de aprendizagem com apoios tecnológicos e os implementam nas classes para melhorar a eficiência do processo.

Uma barreira importante que se pode encontrar é a sustentabilidade no tempo de projetos de formação docente inicial e contínua com altos níveis de qualidade, que incluam competências tecnológicas. Começam com força mas se desgastam por falta de recursos para sua continuidade e de políticas gerais que lhes dêem consistência para manter-se a longo prazo e estabelecer padrões de qualidade para o país. Sem essas condições, os docentes em exercício e em formação não obtêm as competências necessárias para cumprir seu papel, o que deteriora a imagem profissional do docente e sua motivação.

Por outro lado, embora existam algumas experiências incipientes, é pouca a produção de materiais nacionais de informática educativa, internet e meios audiovisuais, para o desenvolvimento adequado de conteúdos da Reforma Educacional que se implementa no país.

PISTAS E DESAFIOS com o olhar no docente

Para avançar mais do que se avançou até agora, a realidade paraguaia exige políticas centrais do ministério da Educação e Cultura sobre as TIC, que sejam apoiadas por uma gestão eficiente, recursos reais para a sustentabilidade de experiências e continuidade. Nessa conjugação, dever-se-ia ter como objetivo a conversão da internet num bem público, considerando o alto custo das tecnologias para a educação (software, hardware, licenças) e o trabalho com software livre. Além de envolver os meios de comunicação, como o rádio e a televisão, de grande importância nos processos educacionais atuais e que estão mais ao alcance da população.

É imprescindível, também, formar equipes interdisciplinares de trabalho no nível central, não só do MEC, mas também com a participação de instituições privadas e profissionais com ampla experiência na área, que possam contribuir no projeto e consolidação de uma visão integral das TIC na formação docente e na educação em geral.


Não se pode esquecer, além disso, que os resultados ótimos só são possíveis se existe continuidade e acompanhamento das experiências formadoras nas mesmas instituições educacionais, que é onde se espera que ocorram as ações-chave e o impacto maior. Os processos de formação que dependem exclusivamente de réplicas ou multiplicação de aprendizagens convertem-se em aventuras marginais com poucos resultados.

Assim, a motivação do docente e sua formação ótima, como agente transformador, continuam sendo pedras angulares sobre as quais repousa a Reforma da Educação no país. Portanto, é preciso monitorá-las e mantê-las elevadas à enésima potência, como a melhor das equações.

Um educador motivado, mas pouco qualificado, não tem muito raio de ação.

Assim como um docente qualificado mas desmotivado (sobrecarregado de atividades e sem criatividade em classe). Nenhum dos dois terá um papel de protagonista, salvo nas estatísticas oficiais de cobertura educacional.

Em conclusão, os desafios da educação no país mudaram muito, no fundamental, com relação a tempos passados: foi e continuará sendo essencial o docente bem selecionado, com excelente formação em sua área e com um alto grau de motivação.

O que de fato mudou, e muito, foi justamente o que se entende por "**saberes do docente**": as novas competências que se exigem dele e o contexto em que se desenvolve sua ação. A capacidade de acesso e a informação de qualidade, o olhar crítico e responsável sobre os problemas que afetam sua sociedade e o desenvolvimento de competências tecnológicas destacam-se hoje como insumos-chave para sua ação transformadora. 

**Um educador
motivado mas pouco
qualificado não tem
muito raio de ação**

SISTEMAS DE INFORMAÇÃO SOBRE DOCENTES

ALTA PRIORIDADE MAS BAIXA EXPLORAÇÃO. Um comentário necessário.

César Guadalupe

Peruano. Assessor Regional para a América Latina e o Caribe,
Instituto de Estatística da UNESCO, Santiago, Chile.

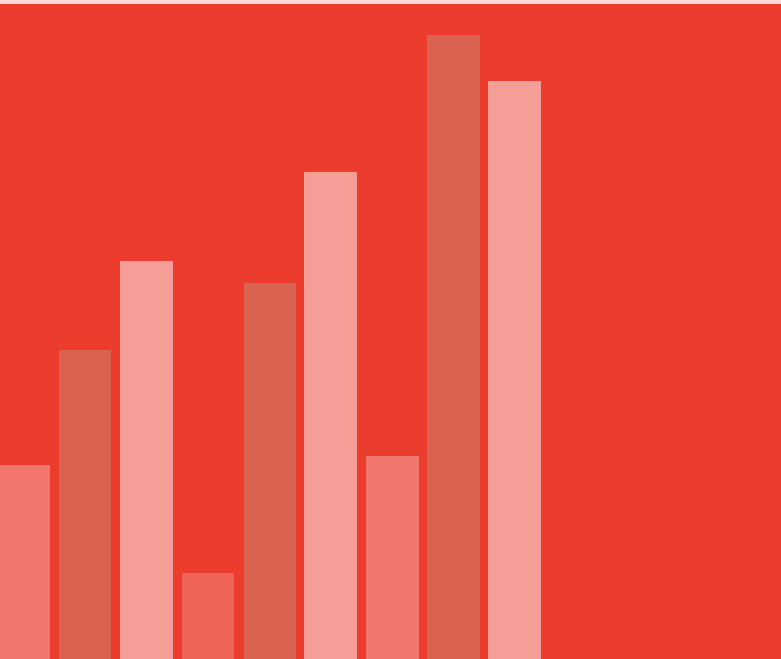
Uma revisão superficial daquilo que os sistemas de informação educacional produzem regularmente sobre os docentes revela, claramente, que abordam sistematicamente alguns aspectos cujo alcance é limitado ao objetivo de expor a questão docente.

Com efeito, os sistemas de informação costumam produzir dados sobre: número de docentes, nível de certificação formal, relação aluno/docente¹. Mesmo nesses casos, a informação não costuma ser suficientemente clara e sua utilização carece, ocasionalmente, de rigor.

Da mesma forma, as avaliações dos sucessos acadêmicos dos estudantes continuam lidando com a impossibilidade de explicar uma fração importante das variações nos níveis deles. Se os docentes são atores-chave na aprendizagem, será que isto não tem relação com as limitações na geração de informação substantiva sobre os docentes e suas práticas?

Concretamente, os docentes são **agentes** protagonistas de primeira ordem do processo educacional e, por isso, é preciso buscar explicar suas ações enquanto tais. Assim o entende o Foco 2 do PRELAC e, portanto, o Escritório Regional de Educação da UNESCO iniciou um processo destinado a fomentar o estabelecimento de sistemas de informação sobre docentes que procurem levar em consideração de modo abrangente este papel de atores.

¹ Estes dados nem sempre são claros. O número de docentes pode referir-se a pessoas contratadas em tempo parcial ou integral, a contratos ou postos na estrutura de sistemas educacionais. A certificação só informa sobre requisitos cumpridos, que não correspondem necessariamente a níveis de desempenho. A relação aluno/docente, que é apenas um indicador de nível de investimento em recursos humanos, costuma ser usada como equivalente ao número de alunos por grupo.




Para isso é necessário, em primeiro lugar, construir um quadro para a reflexão que permita identificar as dimensões-chave. Estas correspondem às seguintes perguntas: Quem são os docentes? Que fazem, qual é sua prática? Qual é o contexto institucional no qual se desenvolvem? O atuar dos docentes – *que fazem?* – há de ser entendido como o resultado do encontro entre as características desses atores – *quem são?* – num ambiente institucional dado – *em que contexto?*. De sua parte, as práticas e o contexto impactam, finalmente, as próprias características dos docentes, de suas ações e do contexto ao longo do tempo.

Requer-se informação para analisar, por exemplo, em que medida o arranjo institucional (salário, seleção, etc.) forma um conjunto coerente de condições que melhora as aprendizagens ou qual é o impacto de longo prazo na composição da força docente.

Dessa maneira é possível propor que o agir docente será um elemento ativo crucial para o sucesso dos objetivos educacionais, dependendo das condições institucionais nas quais estes se desenvolvem e das características pessoais e profissionais de que cada docente é portador e põe em ação no exercício de seu trabalho.

Realmente, as condições institucionais estabelecem os marcos do que se considera legítimo ou desejável com respeito à sua prática. Os níveis de formação que se demanda e os níveis de exigência de normas que se espera, além dos níveis salariais, as expectativas de carreira profissional, etc., são elementos que informam os docentes potenciais e os que estão em serviço sobre o que o sistema espera e oferece ².

De sua parte, os ativos culturais, os objetivos particulares e familiares, as trajetórias profissionais e outros atributos das pessoas contribuem para definir a maneira como cada docente experimenta e desenvolve seu trabalho, tanto em termos dos recursos que pode mobilizar em sua tarefa (seus próprios ativos culturais) como em relação ao seu grau de satisfação e à forma como percebe o quadro institucional no qual se desenvolve, suas responsabilidades dentro dele e as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Esse tipo de reflexão e desafio permitirão identificar necessidades de informação que vão além do que está atualmente disponível e que conduzirão à construção de uma imagem melhor, que informe a formulação, a execução e a avaliação das políticas educacionais. 

² Por exemplo: um sistema que oferece remunerações cada vez menores ou exigências insignificantes tende a reter aqueles com menores competências, menores opções de emprego e compromisso; isso resulta em baixos níveis de prestígio social da profissão. Pelo contrário, um sistema que exige mais competências, ao mesmo tempo em que assegura condições de trabalho de acordo com essas exigências e com a transcendência do trabalho esperado, tende a atrair e reter os melhores profissionais; isso resulta em maior reconhecimento social do trabalho docente e cria um círculo virtuoso.

REDE DOCENTE PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE

KIPUS, UMA REDE A CAMINHO



A Rede Docente para a América Latina e o Caribe (KIPUS) foi organizada para trocar informação, debater, gerar projetos e propostas conjuntas. Sua aspiração é ocupar um lugar de protagonista no cenário de políticas e estratégias da educação, no campo da formação e do desenvolvimento profissional e humano dos docentes na região.

Nasceu como uma iniciativa do Encontro de Universidades Pedagógicas, promovido pela Universidade Metropolitana de Ciências da Educação (UMCE) do Chile, em maio de 2003, e conta com o apoio técnico da OREALC/UNESCO Santiago. A constituição da Rede se definiu na *Carta de Santiago*, firmada inicialmente por oito instituições formadoras de docentes de seis países latino-americanos. O Encontro de Honduras, em setembro de 2004, concordou em abrir a Rede para todo tipo de instituições e pessoas envolvidas com a questão docente e não apenas àqueles que trabalham na formação de docentes. Em fevereiro de 2005, a Rede Docente para a América Latina e o Caribe definiu como seu nome-símbolo a palavra “KIPUS”.

A Rede conta com uma Secretaria Executiva e com uma Secretaria Adjunta para facilitar sua gestão. No momento, o Dr. José Martínez Armesto, pró-reitor da Universidade Metropolitana de Ciências da Educação do Chile, exerce a Secretaria Executiva, e o Dr. Óscar Ibarra Russi, reitor da Universidade Pedagógica da Colômbia, a Secretaria Adjunta. A coordenação técnica da KIPUS foi delegada para a Área de Formação e Trabalho Docentes da OREALC/UNESCO.

ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM O DR. ÓSCAR IBARRA Secretário-adjunto da KIPUS

¿Que sentido e significado tem para o senhor a criação de um mecanismo de interação sobre formação docente, como a Rede KIPUS?

—O sentido da KIPUS é a estruturação de mecanismos de articulação e integração do saber pedagógico, para estabelecer seu uso social como saber fundamental da profissão docente, como fonte da formulação e da prática do “conhecimento que educa” e na consolidação da região.

A Rede explica-se pela necessidade de afiançar a educação como prática transformadora de realidades sociais e culturais, sobre a base do respeito às diferenças e à diversidade do ensino, o reconhecimento dos espaços educacionais das entidades formadoras de professores e a construção de um universo de sentido que nos ermitã crescer espiritual, científica e tecnicamente, apoiados em nossas semelhanças como nações e como povos para dialogar com a cultura da globalização a partir da perspectiva da formação docente.

A KIPUS é um esquema relacional das instituições públicas e privadas formadoras de docentes e pesquisadoras da educação, de caráter regional, que, apoiadas em sua natureza pedagógica, em seu impacto na formação de professores para um de nossos países, em sua responsabilidade pública de garantir a qualidade e a excelência de seus processos acadêmicos, nas novas tecnologias da informação e da comunicação, e nos postulados universais da academia, decidem unir-se para buscar, de maneira coletiva, alternativas de desenvolvimento e crescimento.

A Rede pretende garantir os processos materiais que permitem a mobilidade de professores e estudantes das universidades e institutos pedagógicos, a circulação de conhecimento científico próprio da educação, o conhecimento e o contraste das pesquisas pedagógicas e educacionais, a circulação e o debate sobre as políticas públicas que afetam a formação dos educadores e o desenvolvimento dos sistemas de ensino, para garantir o respeito ao profissionalismo do professor em cada país e sua adequada valorização nos âmbitos sócio-culturais, e a implementação e o aperfeiçoamento da educação no âmbito de sua influência.

São potencialidades a construção coletiva do saber pedagógico, a circulação sistemática do conhecimento, o contraste permanente de pesquisas, a potencialização das inovações na formação, o fortalecimento das comunidades acadêmicas, a ajuda mútua no desenvolvimento das instituições formadoras, o equilíbrio das políticas de formação e o enriquecimento mútuo em enfoques e métodos de aperfeiçoamento do setor educacional de cada país e dos sistemas da região.

Suas limitações são comuns a esse tipo de organização; o importante é a busca e o desenvolvimento de projetos que superem a disparidade de critérios, a debilidade dos sistemas de comunicação, a tendência burocrática dos diretores, o isolacionismo das entidades educacionais de governo, os custos de mobilizações de professores e estudantes, o pouco desenvolvimento de uma cultura de integração e a falta de vontade política dos dirigentes educacionais.

¿Que tipos de atores ligados diretamente ou indiretamente à formação docente deveriam participar de uma Rede como esta? Quais já estão participando? Qual é a tendência com relação ao nível de contribuição desses atores?

—Em primeira instância, as universidades dos países, por serem o lugar natural da academia e da inteligência educadora na perspectiva da formação de professores na educação superior. Pela ordem, também deveriam participar as redes de Faculdades de Educação das diversas universidades oficiais e privadas dos países, por serem parte ativa no desenvolvimento do profissionalismo dos professores e na construção da pedagogia e de suas aplicações no ensino; em seguida, as redes de escolas normais superiores e dos institutos pedagógicos. Também podem participar da rede os institutos de pesquisa educacional e pedagógica, os centros de formulação de políticas públicas em educação dos ministérios, as agências estatais e multilaterais dedicadas ao desenvolvimento educacional, as organizações sindicais de professores, estes últimos como convidados especiais.

Neste momento estão participando oito universidades pedagógicas nacionais e numerosas associações e redes de Faculdades de Educação, escolas normais e institutos pedagógicos, de acordo com a legislação própria de cada país.

As instituições que participaram nos encontros internacionais realizados – o primeiro deles em Santiago, em maio de 2003; o segundo em Lima, em novembro de 2003; e o terceiro em San Pedro Sula, Honduras, em setembro de 2004 – mostraram as seguintes tendências fundamentais:

- ➔ A experiência de participação na Rede transformou-as em instituições que refletem sobre sua própria atividade educacional e pedagógica, críticas diante de suas propostas formativas e abertas a receber opiniões e teses que lhes permitam um melhor desenvolvimento dentro de atitudes de proposição.
- ➔ A valorização da Rede para o desenvolvimento das instituições formadoras, como meio de comunicação e integração entre as comunidades acadêmicas e para a mobilidade de estudantes e professores dentro de uma estratégia de fortalecimento de nossa região.
- ➔ O necessário impacto da Rede para o fortalecimento da pesquisa educacional, o desenvolvimento de redes de interação de docentes e pesquisadores, a proposta de inovações e a consolidação de políticas educacionais.
- ➔ A contribuição da Rede à qualidade acadêmica das instituições, ao debate internacional sobre a educação e ao fortalecimento de esquemas de transformação social, apoiados no melhor desenvolvimento profissional dos professores e na consolidação da pedagogia como disciplina fundamental da prática do ensino.
- ➔ As novas TIC como elementos importantes de potencialização da Rede e de sua eficácia a serviço das sociedades.

Com respeito ao nível da contribuição acadêmica e de comunicação das entidades que formam a Rede e das que potencialmente podem vincular-se, considero que, pela ordem, as mais dinâmicas foram e serão as universidades pedagógicas e as redes de Faculdades de Educação. Com menor grau de contribuição, as escolas normais e institutos pedagógicos, porquanto não têm um desenvolvimento homogêneo em todo o continente.

Quais são as articulações que a KIPUS deveria estabelecer com outros setores da educação e com outros campos de atividade social? Com quem? Com que sentido e possíveis impactos?

—A KIPUS deve primeiro consolidar-se como uma rede potente, capaz de produzir o impacto que pretende nas instituições formadoras de formadores e de pesquisa educacional, nos ministérios e nos meios sindicais dos professores. Em segunda instância, sem que isto suponha uma linearidade, deve ocupar-se de suas articulações com os centros geradores de políticas públicas em educação, os ministérios, as entidades multilaterais de desenvolvimento educacional e social, os centros de pesquisa científica e técnica, as redes de meios de comunicações públicas.

Em terceiro lugar, a KIPUS deve articular-se com os centros de difusão e promoção das culturas nacionais, os empresários e o setor produtivo dos países, e finalmente com os grupos e dirigentes políticos que tornam possíveis as transformações normativas.

Com todas essas articulações, pretende-se estabelecer uma circulação sistemática entre as demandas sociais e a produção de conhecimento científico e técnico, a formulação de propostas de formação de formadores mais pertinente, mais eficaz e de maior qualidade para a educação da região, através das práticas do professor como agente fundamental.

ENTREVISTA COM O DR. JOSÉ MARTÍNEZ Secretário-Executivo da KIPUS

Que estratégias e projetos poderiam e deveriam realizar-se dentro da Rede KIPUS? Existem alguns delineados ou em execução?

—Sim, há alguns projetos de pesquisa que se iniciaram dentro da Rede e que receberam impulso importante da OREALC/UNESCO. Entre eles está a questão do tratamento educacional da Aids; há outra questão sobre a priorização docente e estamos aqui preparando outro projeto, e que também seria apoiado pela Rede, e que tem a ver com o que é a mobilidade acadêmica e estudantil.

A Rede estimula a geração de projetos que têm a ver com formação docente, e esses projetos que mencionei são os que foram gerados a partir de encontros com instituições formadoras. Portanto, são bem-vindos dentro da Rede.

Porque um dos temas fundamentais da Rede, na minha opinião pessoal, tem a ver com a internacionalização das instituições de educação superior. Então, internacionalizar as instituições é um dos aspectos básicos, tem a ver com a questão do intercâmbio de experiências, com o trabalho conjunto, o fomento à pesquisa e a transmissão de informação existente em diferentes países constitutivos da Rede. Ou seja, para além da questão que existia antigamente das relações internacionais entre instituições, o que nós pretendemos é o desenvolvimento da formação docente sob um modelo comum de consenso.

Em meio a essas realizações, em graus diferentes de execução, que contribuições da Rede KIPUS o senhor poderia identificar na sua instituição até o momento?

—Há uma que acredito ser de muito valor. Porque esta rede partiu de uma iniciativa nossa dentro da universidade. Ou seja, no Chile se propôs há uns quatro ou cinco anos a questão da educação superior e o papel que devem cumprir as universidades. Então, falou-se muito de universidades complexas, aquelas que abarcam um espaço de informação profissional, um espaço de pesquisa a nível universitário, e se descobriu que, dentro do país, havia universidades que não eram complexas no sentido da universidade humboltiana, mas que eram universidades especializadas. Então, quando assumimos a gestão da universidade, como reitoria, entre as coisas que eu tinha pendentes havia a questão da validade da existência de universidades pedagógicas ou, dito de outra maneira, instituições exclusivamente dedicadas à formação docente.

Porque antes não nos fazíamos essa pergunta, já que nas universidades tradicionais existem Faculdades de Educação. Uma formação que tem a ver com a especialidade, digamos, uma pessoa que estudou história, entra na Faculdade de Educação e se forma como pedagogo; ou seja, há dois tipos de formação separados no tempo. Então, nossa pergunta foi: que validade têm as universidades pedagógicas? Que vantagens oferecem?

Era parte do dilema que havia dentro do país. Ocorreu-me conversar com os reitores, com a idéia de juntarmos as universidades pedagógicas da América Latina. A idéia foi acolhida. Conversei aqui com a OREALC/UNESCO e pedi o patrocínio do ministério e botamos a coisa em funcionamento. Então, começamos a entrar em contato com os reitores e se formou o Primeiro Seminário de Universidades Pedagógicas da América Latina. Já haviam ocorrido outras tentativas.

Com uma Rede a caminho como a KIPUS, que outras expectativas de apoio, de realizações de projetos o senhor teria para sua instituição?

—Um projeto que nos interessa muito é a questão da internacionalização da universidade. Por que? Nós estamos conscientes que nossa universidade teve um papel histórico de apoio a muitas universidades e países da América Latina; então, nós pensamos: por que não fazer um esforço para poder fomentar o intercâmbio de experiências na área da formação docente. Nós tivemos bastante sucesso na área da formação docente.

Fizemos um projeto de melhoria curricular que já tem cinco anos e já temos as primeiras promoções. Então, queremos apoiar essa experiência e receber a experiência de outras instituições. A questão da internacionalização tem duas vias.

Agora, o que nós queremos receber, como contribuição das outras instituições, é a questão da pesquisa. A pesquisa educacional. Nós partimos de uma base de que, depois de uma boa formação docente, se não se tem ou não se cria conhecimento sobre a formação docente, ou seja, é um campo que está à espera de ser aberto. Perguntando-se pela América Latina, quanto se pesquisa sobre a formação docente? Há muita teoria, fala-se muito, mas fatos concretos, como saber aquelas estratégias pedagógicas, quais são essas estratégias curriculares ou propostas curriculares que realmente permitam formar um profissional. Sou contra o conceito de vocação; eu creio que a profissionalização do docente é fundamental. Ou seja, eu posso ter vocação para ser engenheiro, mas se não me formo profissionalmente, não avanço o suficiente.

Finalmente, nós insistimos em que as reformas consigam mudanças na sala de aula. Porque, senão, o que ocorre quando, na sala de aula, o docente está diante de 30-40-45 alunos, deixa de lado toda reforma e dá as aulas à sua maneira? O importante é demonstrar que somos capazes de mudar a qualidade do que se ensina a nível de sala de aula.

Quais são as projeções futuras?

—Eu comecei a trabalhar aqui em 1985 e as redes estavam na moda. Então, os obstáculos ou debilidades que têm é a rápida perda de interesse do participante em continuar alimentando o fluxo da Rede. Porque a Rede é um fluxo de informação, de atividades, de conhecimentos. Então, esse é um ponto difícil. É necessário manter a Rede viva e também os encontros. É chave, também, potencializar ao máximo a web e a internet.

Outro ponto é tratar de unir as instituições e outro, ainda, é dar-lhes uma mobilidade. O que nos interessa é a mobilidade dos estudantes. Nós já temos três anos de mobilidade estudantil... com muito pouco dinheiro. Agora, o pessoal que vai a um seminário, um trimestre ou um semestre, volta completamente mudado, porque conhece outras realidades, se compara. A mobilidade dos acadêmicos também é fundamental; os acadêmicos devem passar um tempo com seus colegas e participar na formação docente em outro aspecto. A partir deste ano, nós já teremos o período sabático. A Rede vai facilitar esses encontros e intercâmbios de mútuo benefício.

ENTREVISTA A LA DOCTORA LEA CRUZ **Universidad Pedagógica Nacional** **Francisco Morazán, Honduras**

Que estratégias e projetos poderiam e deveriam ser realizados dentro da rede KIPUS? Existem alguns planejados ou em execução?

—Um dos objetivos fundamentais da Rede KIPUS é converter-se num espaço de intercâmbio de conhecimentos, publicações e geração de projetos que promovam a qualidade da educação. A UPNFM sente-se orgulhosa de ser parte desta aliança e penso que, dentro deste projeto, podemos compartilhar as experiências que outras instituições latino-americanas têm no campo da avaliação institucional e do desempenho docente, fundamentalmente com aquelas que completaram os processos de credenciamento. Essas questões pontuais são de grande interesse para nossa instituição, já que consideramos que, sem processos permanentes de avaliação, tanto as instituições como os programas dificilmente responderão aos níveis de qualidade e pertinência que cada sociedade e o contexto globalizado exigem.

É por isso que a UPNFM, a partir de 1998, dentro do SICEVAES-CSUCA, criou um sistema de auto-avaliação e avaliação externa de cada uma de suas carreiras de pré-graduação, as quais atualmente se encontram em processo de melhoria da qualidade, com a expectativa de serem credenciadas a nível regional. Além disso, este ano começamos a trabalhar na avaliação institucional, razão pela qual estaríamos interessados em conhecer as experiências que outras instituições regionais têm nesses campos e conhecer suas lições aprendidas.

Que contribuições concretas a Rede KIPUS poderia identificar na sua instituição até o momento? Quais outras linhas de contribuição esperaria?

—Considerando que a Rede KIPUS é um projeto relativamente recente, uma das realizações concretas ocorridas em nossa instituição foi o Segundo Encontro Internacional da Rede de Formação Docente da América Latina e do Caribe, aqui em San Pedro Sula, em setembro de 2004, evento que contribuiu para o desenvolvimento da comunidade universitária que represento.

A curto e médio prazo, a UPNFM esperaria concretizar os intercâmbios de docentes, tanto a nível de pré-graduação como de pós-graduação, bolsas de pesquisa, planejamento e implementação de projetos conjuntos em questões como a formação de professores na América Latina, a formação inicial de docentes, a formação de formadores, a participação em espaços de reflexão sobre a qualidade da educação e a formação docente, tanto em eventos presenciais como online. Assim, achamos que é importante estabelecer vínculos a partir da Rede com diversos organismos através dos quais nós, estudantes e docentes que formamos esta Rede, possamos optar por bolsas em programas de formação docente implementados na região.

Qual poderia ser a melhor contribuição de sua instituição ao mecanismo da Rede KIPUS?


—Todas as instituições têm uma experiência valiosa que foram consolidando pouco a pouco; no entanto, de maneira particular, a UPNFM está pronta para trocar informações e conhecimentos gerados através das pesquisas que faz e publicações que edita.

Assim, estamos à disposição para oferecer nossas experiências dentro da Reforma Educativa que se implementa no país, onde a UPNFM está liderando o processo de transformação das escolas normais, para desenvolver um modelo integrado de formação inicial, profissionalização e capacitação docente, através do qual, a partir deste ano, os futuros docentes da educação básica obterão o grau acadêmico de licenciatura.

Outro projeto que a UPNFM executa é o dos Centros de Excelência, onde promove o estudo de estratégias para a melhoria da leitura e da escrita; e também o Projeto de Melhoria da Educação Técnica das Matemáticas, assuntos de muito interesse para os educadores da região.

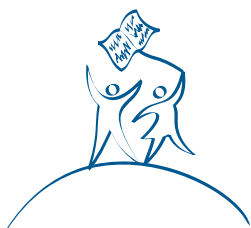
Quanto à atenção às necessidades especiais, a UPNFM e seu Centro de Pesquisa e Inovação têm uma experiência de mais de 15 anos, o que pode também interessar a outros centros educacionais. Além disso, ampliamos a cobertura de atenção à diversidade, atendendo estudantes com necessidades especiais e de grupos étnicos (cuja língua materna não é o espanhol), nas diversas carreiras de pré-graduação.

Poderíamos também colocar à disposição da Rede a experiência que acumulamos na preparação de avaliadores externos; neste sentido, vejo a formulação de um projeto conjunto como uma contribuição de nossa parte, a curto prazo.

Não duvido da importância que tem a Rede para todos os educadores da região; estou muito otimista e acho que, através dela, consolidaremos uma estratégia de cooperação horizontal. 

EPT E PRELAC

O DOCENTE COMO PROTAGONISTA



educação para todos

O Educação para Todos (EPT), quadro doutrinário central da UNESCO, enfatiza a questão docente em várias de suas orientações. Confere especial importância ao desenvolver da chamada Meta 6 de Dakar.

A Meta de Dakar número 6, “melhorar todos os aspectos qualitativos da educação, garantindo os parâmetros mais elevados, para que todos consigam resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente em leitura, escrita, aritmética e competências práticas essenciais”, considera a formação docente entre os pressupostos de seu sucesso: uma formação docente suficiente, pertinente e de qualidade. Também se preocupa com as condições de desempenho dos professores, afirmando que “melhorar a condição social, o ânimo e a competência profissional dos docentes” é uma das 12 estratégias para conseguir a EPT.

O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC)* tem como uma de suas insígnias e contribuições principais cinco focos estratégicos. Focos que delimitam campos prioritários para estimular mudanças que aproximem os países do cumprimento dos objetivos do Educação Para Todos.

Embora os focos não abordem questões excludentes entre si, pois alguns cruzam todas elas, o Foco 2 dedica-se com exclusividade à questão do fortalecimento docente. Por sua importância como referência e como carta de navegação para os países da região, reproduzimos seu texto central.

Foco 2: Nos docentes e no fortalecimento de seu papel de protagonistas na mudança educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos.

... Consiste em apoiar políticas públicas que reconheçam socialmente a função docente e valorizem sua contribuição para a transformação dos sistemas educacionais. Essa necessidade surge do esgotamento que se observa do papel cumprido pelos docentes na educação tradicional, associado principalmente à transmissão de informação, à memorização de conteúdos, a uma escassa autonomia nos projetos e na avaliação curriculares, a uma atitude passiva frente à mudança e à inovação educacional, e a um jeito de trabalhar de caráter mais individual do que cooperativo.


* O PRELAC foi aprovado pelos ministros da Educação da região na Primeira Reunião Intergovernamental, realizada em novembro de 2002 em Havana (Cuba).

Por outro lado, é preciso formar docentes com ânimo e competências novos para enfrentar os desafios da educação do século XXI no contexto atual das mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais, tecnológicos, do mercado de trabalho e da sociedade do conhecimento e da informação. Para que os docentes disponham do entusiasmo e do compromisso requeridos para suas novas tarefas, é necessário que se preste a devida atenção à saúde no trabalho e ao estado emocional em que se encontram. Da mesma maneira, deve-se considerar os docentes como sujeitos e como elaboradores de propostas educacionais integradoras e não como meros executores delas; como profissionais reflexivos, autônomos, criativos e comprometidos com a mudança educacional; com competências suficientes para desenvolver a aprendizagem informal e à distância; e para relacionar-se produtivamente com outras modalidades educacionais hoje desvinculadas da escola.

O docente deve ser formado nas competências requeridas para satisfazer as necessidades de aprendizagem fundadas também nas emoções dos alunos. A dificuldade da tarefa docente está em exercer suas competências de conhecimento cognitivo e compreensão emocional junto a uma diversidade crescente de alunos e para se desempenhar em diferentes opções, modalidades e contextos educacionais, para adaptar-se à permanente mudança do conhecimento, para utilizar criativamente as vantagens das novas tecnologias e para trabalhar em redes e aprender do trabalho colaborativo entre pares.

As políticas que apontem para uma modificação na profissionalização docente supõem uma mudança de caráter sistêmico. Isto é, não se podem renovar as políticas docentes se não se mudam as da escola. Trata-se de uma modificação recíproca, já que a mudança do papel docente pode ser considerada como uma consequência da mudança integral da escola e, ao mesmo tempo, uma condição para mudá-la. A transformação das políticas públicas sobre a profissionalização docente supõe, portanto, uma mudança nas políticas de gestão, nos projetos curriculares, na administração do sistema e nas políticas trabalhistas e de segurança social.

Esse foco estratégico se desenvolverá através de:

- ➔ Projeto de políticas públicas que considerem mudar de maneira integral o papel docente.
- ➔ Incentivos à criação de redes internacionais, regionais e nacionais de escolas, alunos e docentes.
- ➔ Capacitação de docentes, tanto em sua etapa de formação inicial como em serviço.
- ➔ Apoio e incentivos aos docentes que trabalham em situações de vulnerabilidade social.
- ➔ Desenvolvimento de ações orientadas a atrair homens à profissão docente.
- ➔ Criação de redes de apoio e de centros de recursos.
- ➔ Superação do modelo tradicional de fazer políticas públicas, que distingue entre quem as concebe e quem as executa. 

REDE INOVEMOS

CIRCUITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



A Rede Inovemos, Rede Regional de Inovações Educacionais para a América Latina e o Caribe

(<http://innovemos.unesco.cl>) é um espaço interativo e fórum permanente de reflexão, produção, intercâmbio e difusão de conhecimentos e práticas sobre a inovação e a mudança educacionais, que contribui para melhorar a qualidade e a igualdade da educação em seus diferentes níveis educacionais, modalidades e programas.

A *Rede Inovemos*, criada em 2001 e coordenada pela OREALC/UNESCO Santiago, com financiamento do governo espanhol, é constituída por 15 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, México, Panamá, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. A *Inovemos* se organiza como uma rede regional de redes nacionais integradas por instituições de natureza diferente; escolas e programas educacionais não formais, centros de pesquisa e promoção educacional, ministérios da Educação e universidades. Os países-membros agrupam-se em torno de seis circuitos temáticos que funcionam no interior da rede: Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Curricular, Desenvolvimento Profissional, Educação e trabalho, Diversidade e Igualdade, e Democracia e Cidadania.


Ela contribui para a transformação de concepções e práticas educacionais, gerando conhecimento a partir da e para a prática, desenvolvendo uma cultura inovadora nos docentes e sua capacidade de analisar criticamente sua prática. Nesse sentido, um princípio fundamental da *Rede Inovemos* é a articulação entre inovação, pesquisa, formação docente e políticas educacionais.

Hoje em dia, as reformas educacionais, as teorias sobre a aprendizagem e o ensino, os avanços tecnológicos e a crescente diversidade dos alunos propõem novos desafios aos docentes e tornam mais complexo sua atividade. Os docentes e outros profissionais da educação precisam contar com informação significativa para a tomada de decisões educacionais e, nesse sentido, a *Inovemos* constitui um apoio importante. Com efeito, um dos principais papéis da *Rede* é desenvolver processos de pesquisa e avaliação das inovações, para ir consolidando um corpo de conhecimentos sobre a teoria e a prática das inovações e a mudança educacional

que contribua para conseguir aprendizagens de maior qualidade para todos.

Na *Inovemos*, adota-se uma perspectiva de desenvolvimento profissional onde o docente realiza um trabalho social que promove oportunidades de aprendizagem para todos, e não é só um recurso para melhorar a qualidade educacional.

O **Circuito de Desenvolvimento Profissional** da *Rede Inovemos*, assim como outros circuitos, abriga e difunde inovações, experiências educacionais, material bibliográfico, links de interesse e documentação sobre áreas específicas; e, através de sua estrutura interativa, permite o diálogo, a participação e o intercâmbio de reflexões e idéias. Esse circuito recolhe temáticas relacionadas com o desenvolvimento profissional dos docentes, diretores, orientadores escolares, tutores, especialistas e outros profissionais.

Ele inclui um amplo cadastro de experiências e inovações sistematizadas sobre formação inicial e contínua, carreira docente, liderança e participação, avaliação do desempenho, sistemas de incentivos e apoio escolar. Também oferece materiais de apoio e informação no âmbito das novas tecnologias, alfabetização, gênero, exclusão social, valores e educação para a vida, entre outros. 

RESENHAS

ENCONTROS

II Encontro Internacional da Rede de Formação Docente da América Latina e do Caribe (agora KIPUS).

Tema: “O desafio de formar os melhores professores”. Organizado pela Universidade Francisco Morazán, de Honduras, pela OREALC/UNESCO, pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe da UNESCO e pelo programa PROEDUCA/GTZ-Peru. Setembro de 2004.

O evento congregou 42 instituições de 15 países. O debate concentrou-se em formação docente, profissionalização, perfil de formadores e avaliação de instituições formadoras.

Primeiro Encontro sobre Formação de Professores, Profissão e Trabalho Docente

Realizado em Bogotá em abril de 2004, dentro do Fórum Latino-Americano de Políticas Educacionais (FLAPE), cuja coordenação na Colômbia está a cargo da Universidade Pedagógica Nacional.

Os temas centrais foram: política educacional e formação de professores, normas sobre profissão e condições de trabalho, atores sociais e formação, indicadores para monitoramento e avaliação.

PUBLICAÇÕES

Formação docente: uma contribuição ao debate.

A EXPERIÊNCIA DE ALGUNS PAÍSES

Autores: Errol Miller, Beatrice Ávalos, Eleonora Villegas-Reimers, Teresa Mauri Majós, Georges Soussan, Bob Moon, Dr. Drori Daniel. Publicado pela UNESCO Santiago.

Conjunto de trabalhos vinculados à formação inicial e em serviço em diferentes países, que, apesar de provir de contextos muito diferentes, têm a mesma preocupação com a busca de uma formação docente adequada à realidade de nossos dias, países e estudantes.

O texto visa a abrir a reflexão e vislumbrar novos caminhos, que permitam aos docentes tornar-se verdadeiros protagonistas das mudanças educacionais. Este livro pode ser baixado em: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/formacion_docente_un_aporte_discusion.pdf

Quem são os professores?

CARREIRAS E INCENTIVOS DOCENTES NA AMÉRICA LATINA

Autor: Juan Carlos Navarro (editor). Publicado pelo BID, 2002

O livro investiga as possibilidades de melhorar a qualidade do ensino e o papel dos docentes, a partir de uma perspectiva importante: os incentivos. Explora o conhecimento existente sobre docentes e o tipo de incentivos que existem em diversos países, e seus impactos na qualidade das aprendizagens.

Professores na América Latina:

NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE SUA FORMAÇÃO E DESEMPENHO

Autores: Juan Carlos Tedesco, Emilio Tenti, Inés Aguerro, Denise Vaillant, Beatrice Ávalos, Guiomar Namó de Mello e outros. Publicado por PREAL e BID.

Conscientes da deterioração sofrida pela profissão docente e dos recursos destinados a aperfeiçoar sua formação inicial e em serviço, os textos – discutidos em seminários – abrem uma ampla discussão sobre os avanços alcançados e as inovações introduzidas. Os temas centrais são: avaliação da prática profissional do docente; formação inicial e aperfeiçoamento dos professores; qualidade dos professores; incentivos e inovações. *e*