

PREAL

Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

Nº 25
Formação de Formadores:
Estado da Prática.
Denise Vaillant^(a)
Outubro de 2003

Revisão Técnica: Helena Bomeny e Raquel B. Emerique
Tradução de Paulo M. Garchet, paulo@garchet.com

(a) A autora é Doutora em Educação pela Universidade de Québec, Montreal, Canadá; atualmente ocupa um cargo na *Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay*, é professora universitária, consultora de vários organismos internacionais e autora de numerosas publicações sobre o tema de formação docente, mudança planejada em educação e inovação educativa. As opiniões expressas neste trabalho são de responsabilidade da autora e não comprometem, nem o PREAL, nem as instituições que o patrocinam.

O apoio para este projeto foi dado pelo Diálogo Interamericano através do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe. O PREAL é co-dirigido pelo Diálogo Interamericano em Washington, D.C. e pela Corporação Para Desenvolvimento de Pesquisa - CINDE, Santiago de Chile. É financiado pela Agência dos Estados Unidos Para Desenvolvimento Econômico (USAID - U.S. Agency for International *Development*), pelo Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisas do Canadá (IDRC - *International Development Research Centre*), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pelo Fundo GE (GE *Fund*) e outros doadores.

Documentos editados pelo PREAL Brasil:

Série PREAL DOCUMENTOS:

- 01: *Educação Pré-Escolar na América Latina: o atual “Estado da Prática”*. Robert G. Myers.
- 02: *Reforma da Educação Vocacional e Técnica na América Latina*. David N. Wilson.
- 03: *A última Palavra em Padrões Nacionais para Educação*. Diane Ravitch.
- 04: *Salas de Aulas Eficazes, Escolas Eficazes: Uma Base de Pesquisa Para Reforma da Educação na América Latina*. Robert E. Slavin.
- 05: *As Atuais Reformas Educativas na América Latina: Quatro Atores, Três Lógicas e Oito Tensões*. Cecília Braslavsky e Gustavo Cosse.
- 06: *Ensino e Aprendizagem: em Busca de Novos Caminhos*. Glória Calvo.
- 07: *Educação na América Latina: Problemas e Desafios*. Jeffrey M. Puryear.
- 08: *A Reforma da Educação Chilena: Contexto, Conteúdos, Implantação*. Cristian Cox.
- 09: *Descentralização Educacional: Questões e Desafios*. E. Mark Hanson.
- 10: *América Latina e o Desafio do Terceiro Milênio: Educação de Melhor Qualidade Com Menores Custos*. Inés Aguerrondo.
- 11: *Avaliações Educacionais na América Latina: Estágio Atual e Desafios Futuros*. Laurence Wolff.
- 12: *Um estudo sobre os princípios e a prática dos vales-educação*. Edwin G. West.
- 13: *Desenvolvimento de Índices Financeiros da Educação Internacionalmente Comparáveis: A Experiência da OECD^{NT} e Suas Implicações Para o Mercosul*. Stephen M. Barro.
- 14: *Aspectos Políticos das Implantações de Reformas Educativas*. Javier Corrales.
- 15: *Reformas Educativas na América Latina. Balanço de Uma Década*. Marcela Gajardo.
- 16: *Educação: Cenários de Futuro. Novas Tecnologias e Sociedade da Informação*. José Joaquim Brunner.
- 17: *Os Efeitos da Descentralização do Sistema Educacional Sobre a Qualidade da Educação na América Latina*. Donald R. Winkler e Alec Ian Gershberg.
- 18: *As Escolas Aceleradas: Uma Década de Evolução*. Henry M. Levin.
- 19: *Sindicalismo Docente e Reforma Educativa na América Latina na Década de 1990*. Guillermina Tiramonti.
- 20: *Os Próximos Passos: Como Avançar na Avaliação de Aprendizagens na América Latina?* Pedro Ravela (ed.), Richard Wolfe, Gilbert Valverde e Juan Manuel Esquivel
- 21: *Autonomia Escolar na Nicarágua: Restabelecendo o Contrato Social*. Gustavo Arcia e Humberto Belli
- 22: *Como os Sistemas Nacionais de Avaliação Educativa da América Latina Apresentam Seus Resultados?* Pedro Ravela.
- 23: *Carreiras, Incentivos e Estruturas Salariais Docentes*. Alejandro Morduchowicz.
- 24: *A educação primária na América Latina: a agenda inconclusa*. Laurence Wolff, Ernesto Schiefelbein & Paulina Schiefelbein.
- 25: *Formação de Formadores: Estado da Prática*. Denise Vaillant.

Série PREAL DEBATES

- 01: *A Educação Para o Século XXI: o Desafio da Qualidade e da Equidade*. Maria Helena Guimarães de Castro.
- 02: *As Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio*. Guiomar Namó de Mello.
- 03: *Obstáculos à Reforma Educacional no Brasil*. David N. Plank, José Amaral Sobrinho e Antônio Carlos da Ressurreição Xavier.
- 04: *A Nova Lógica das Lideranças Empresariais Sobre a Educação no Brasil*. Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira.
- 05: *Contexto Socioeconômico e Descentralização Financeira no Ensino Fundamental em Minas Gerais*. Laura da Veiga, Bruno Lazzrotti Diniz Costa e Fátima Beatriz C. Teixeira P. Fortes.
- 06: *Desempenho Escolar e Desigualdades Sociais: Resultados Preliminares de Pesquisa*. Maria Lígia de Oliveira Barbosa.
- 07: *O Desenvolvimento da Ação Sindical do Ensino Privado Brasileiro*. Marcos Marques de Oliveira.
- 08: *Financiamento da Educação na América Latina: Lições da Experiência*. Alberto de Mello e Souza.
- 09: *Recursos Públicos em Educação*. Nicholas Davies.
- 10: *O Direito de Aprender*. Rudá Ricci.
- 11: *Seleção e Partilha: Desigualdades Sociais, Mérito e Excelência na Universidade*. Glaucia V. Bôas
- Preal Debates Especial: *Capital Social e Cultura: As Chaves Esquecidas do Desenvolvimento*. Bernardo Kliksberg

Peça seu exemplar:

PREAL Brasil. CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.
Praia de Botafogo, 190 sala 1410
CEP 22253-900 – Rio de Janeiro - RJ
Telefones: 2559-5678. FAX: 2551-2649
E-mail: bomeny@fgv.br
pronko@fgv.br
Home page: www.cpdoc.fgv.br

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO/ 6

2. A FORMAÇÃO DE FORMADORES: ESTADO DA ARTE / 7

- 2.1 Os estudos sobre políticas de formação docente/ 8
- 2.2 Contribuições teóricas e metodológicas/ 11
- 2.3 Trabalhos sobre perfil e competências/ 13
- 2.4 Estudos de Caso/ 15
 - 2.4.1 O caso do Chile: formação através de atualização e estudos de pós-graduação/ 15
 - 2.4.2 O caso do Uruguai: formação através de programas de atualização/ 19

3. INSTITUIÇÕES E FORMADORES: DEFINIÇÃO DE UMA TIPOLOGIA/ 22

- 3.1 Formadores: a quais profissionais nos referimos?/ 22
- 3.2 O formador na formação inicial de docentes/ 23
- 3.3 Os formadores e as práticas de ensino/ 26

4 QUAL FORMAÇÃO DAR AOS FORMADORES?/ 28

- 4.1 Formação pedagógica/ 28
- 4.2 Formação nos conteúdos disciplinares/ 29
- 4.3 Conhecimento didático do conteúdo a ser ensinado/ 30
- 4.4 Conhecimento do contexto/ 30
- 4.5 A título de síntese: competências e capacidades do formador/ 31

5. MULTIPLICIDADE E DIVERSIDADE DE ESTRATÉGIAS/ 34

- 5.1 Estratégias para iniciação dos formadores em sua tarefa/ 35
- 5.2 Estratégias durante o desempenho profissional dos formadores/ 36

6. POR UMA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DESTINADAS AOS FORMADORES DE DOCENTES/ 36

7. BIBLIOGRAFIA/ 40

ANEXO 1: / 47

A situação dos docentes na América Latina

ANEXO 2:/ 48

Nível de estudos dos professores em alguns países da América Latina

ANEXO 3: / 50

Modalidades e requisitos da Formação de Docentes, por país, na América Latina

ANEXO 4: / 57

Proposta de algumas normas para a formação de formadores

1. INTRODUÇÃO

O desempenho dos mestres e professores depende de um conjunto de fatores entre os quais estão os incentivos, os recursos, a carreira docente e os formadores. Um bom corpo docente requer bons mestres que, por sua vez, precisam de boa formação, boa gestão e boa remuneração.

Na América Latina, apesar disto, é comum encontrarem-se docentes mal preparados, mal administrados e mal remunerados, sendo muito difícil esperar que façam um bom trabalho. A formação docente e a formação de formadores encontram-se em um estado deficitário que se evidencia nos documentos escritos sobre o tema e em vários estudos empíricos onde se assinala que os docentes têm consciência de sua preparação insuficiente. Em um estudo sobre o estado da arte realizado há poucos anos, Messina¹ afirma que um ponto escassamente explorado no campo da pesquisa sobre formação docente é o conhecimento pedagógico dos próprios formadores. Tal carência caminha de mãos dadas com a ausência de políticas sobre formação de formadores e com a própria tendência destes a entender o problema da formação com “algo” externo a si mesmos e referentes às “condutas de entrada” dos estudantes candidatos a professor, às condições institucionais, às deficiências do currículo do curso de formação e à falta de recursos.

Fundado em três premissas inter-relacionadas, Villegas-Reimers² afirma que existe hoje um renovado interesse na formação de formadores na região:

- a qualidade do sistema educativo de um país depende, em grande parte, de seus docentes;
- a correlação entre a preparação profissional dos docentes e suas práticas em sala;
- as práticas docentes e seu efeito relevante sobre o desempenho acadêmico e o aprendizado dos estudantes.

O estudo que realizamos aprofunda o papel do formador como figura chave no desempenho profissional dos docentes e compreende quatro capítulos:

- descrição dos estudos mais recentes sobre as políticas e estratégias adotadas pelos países da América Latina e do Caribe em matéria de formação de formadores. A análise remete aos documentos publicados a partir da década de 1990 e delimita a pesquisa através de áreas temáticas. Primeiro, analisam-se as informações existentes sobre as políticas de formação docente e de formadores. Em segundo lugar, sintetizam-se as atuais publicações que tragam contribuições teóricas e metodológicas que fundamentem a formação de formadores. Em seguida, identificam-se os trabalhos sobre perfil e competência dos formadores. Por último, são apresentados estudos de caso sobre a atualização dos formadores que

¹ Messina, Graciela (1999): “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa.”

Revista Iberoamericana de Educación. Número 19. Formación Docente.

² • Villegas-Reimers, Eleonora (1998): *The preparation of teachers in Latin America*. The World Bank, Human Development Department.

ensinem no nível da formação inicial dos docentes;

- análise dos problemas e desafios que a formação de formadores coloca diante da América Latina e identificação de diversas instituições que se ocupam da formação de mestres e professores. Busca-se conceituar a figura do formador e as diferentes funções que desempenha;
- apresentação da formação de formadores nos âmbitos pedagógico e disciplinar a partir da necessidade de docentes que conheçam os conteúdos das matérias acadêmicas que ensinam, mas que também tenham suficiente conhecimento pedagógico;
- finalmente, examinam-se a multiplicidade e a diversidade das estratégias para formação de formadores, propondo alguns caminhos para uma definição de políticas educativas. Com o intuito de realizar os propósitos do estudo, foram realizadas entrevistas com informantes-chaves, além de uma análise documental. Quatro pontos centrais, pelo menos, foram considerados:

1. desenvolvimento dos fundamentos teóricos da formação de formadores;
2. descrição das estratégias utilizadas;
3. normas e indicadores para a formação de formadores;
4. evolução e atuais discussões acerca dos processos de formação dos formadores.

Entre as fontes consultadas estão a bibliografia recente sobre o tema, as publicações dos principais centros de pesquisa educativa e os websites dos

Ministérios da Educação e organizações governamentais e não governamentais.

Para analisar a situação da América Latina (Seção 2), foram levantados os estudos (livros, artigos, monografias, etc.) realizados durante a década de 1990 até o presente. Este levantamento permitiu-nos identificar os temas e problemas, os debates e as principais posições, e os vazios registrados. Devemos indicar a dificuldade que implica um estudo do estado-da-arte capaz de dar conta de “tudo” que existe no campo da formação de formadores na América Latina e no Caribe. Os países de nosso continente, apesar das muitas características comuns, têm, entre si, importantes diferenças idiomáticas, étnicas, imigratórias, históricas, políticas, educativas, econômicas e culturais.

Nos limites deste documento seria, certamente, impossível rastrear todas e cada uma das semelhanças e diferenças entre as nações latino-americanas.

No caso das Seções 3, 4 e 5 recorreu-se, não só a uma bibliografia latino-americana, como também a publicações de fora da região.

2. A FORMAÇÃO DE FORMADORES: O ESTADO DA ARTE

A temática que nos interessa tem sido pouco estudada, e a análise dos estudos publicados na América Latina e no Caribe revela que poucos trabalhos de pesquisa exploraram a temática dos formadores. Nos últimos doze anos, na América Latina, dos cerca de oitenta artigos e livros sobre formação docente que examinamos, apenas cinco têm como eixo a formação de formadores. O formador latino-americano dispõe de poucas informações e conhecimentos em

que possa apoiar suas atividades de formação.

No plano internacional, há autores que se ocupam da formação de formadores, ainda que o estado incipiente desta última explique a orientação normativa da maioria dos estudos. Raras são as pesquisas que tentam estudar a dinâmica do “ofício de formador”.

Caso se consulte a revisão da pesquisa educativa de Abraham e Rojas (1997), realizada entre 1985 e 1995 na América Ibérica, constatamos que a temática de formação de formadores não está, explicitamente, incluída. Esta constatação da inexistência do tema na América Ibérica contrasta com o contexto investigador da educação nos Estados Unidos. A revisão de Casanova e Berliner (1997), realizada entre 1972 e 1995, demonstra o interesse que desperta o tema dos formadores naquele país.

Por seu lado, no estudo sobre o estado da arte realizado por Messina³, em 1999, a formação de formadores continua sem aparecer de forma explícita. Apesar disto, o estudo reconhece que um ponto pouco explorado no campo da pesquisa sobre formação docente é o conhecimento pedagógico dos próprios formadores, carência que caminha lado-a-lado com a falta de políticas de formação de formadores e da própria tendência destes a entender o problema da formação como “algo” externo a si mesmos e referidos às “condutas de entrada” dos estudantes, candidatos a professor, às condições institucionais, às deficiências do currículo da formação e à falta de recursos.

Como já dissemos acima, a análise que se segue restringe-se aos documentos

publicados a partir da década de 1990, e limita o estudo através de áreas temáticas. Primeiro, analisam-se as informações existentes sobre as políticas de formação docente e de formadores. Em segundo lugar, sintetizam-se as atuais publicações que tragam contribuições teóricas e metodológicas que fundamentem a formação de formadores. Em seguida, identificam-se os trabalhos sobre perfil e competência dos formadores. Por último, são apresentados estudos de caso sobre a atualização dos formadores que ensinem no nível da formação inicial dos docentes.

2.1 OS ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Alguns dos documentos estudados⁴ advogam a necessidade de uma profunda reforma do sistema escolar convencional e das condições de trabalho do pessoal docente – sua formação em particular. Um “novo docente” encontra-se no epicentro da reforma educativa. Ele deve passar da função de “solista” à de “acompanhante” do aluno. Já não é tanto aquele que passa os conhecimentos, mas o que ajuda o aluno a encontrá-los, organizá-los e manejá-los.

As políticas e reformas educativas modernas exigem um docente ideal que, na realidade, não existe. Ainda que na formulação de políticas se evoque o docente ideal, em sua aplicação não se adotam as medidas para criá-lo. A mudança educativa continua sendo percebida como um esforço rápido e curto, e não como um processo de longo prazo.

³ Messina, Graciela (1999): Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 19. Formación Docente.

⁴ Ver, por exemplo, Torres, R.M. (1996): *Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa*, Perspectivas N° 3, setembro, Unesco, Paris.

A questão docente e, em particular, a formação docente, é um dos desafios contemporâneos mais críticos ao desenvolvimento educativo, e implica uma profunda redefinição do modelo convencional de formação dos mestres e professores no quadro de uma revitalização geral da profissão docente.

Segundo o estudo mencionado⁵, há escassa correlação entre a formação docente e o aprendizado escolar na educação básica. O modelo de tal formação é obsoleto, tanto para a formação inicial, como para a formação em serviço. A escola transmissora – que confunde ensino com aprendizado e informação com conhecimento – continua se perpetuando nos programas, cursos e manuais de capacitação docente.

Em nossa revisão bibliográfica, constatamos que os estudos que abordam a política de formação docente insistem em negligenciar sua abordagem. Carnoy e de Moura⁶ (1997:39) afirmam que a formação normalista está passando por um período de transição em todo o mundo. “...as populações de jovens recebem, na média, níveis cada vez mais elevados de escolaridade e os sistemas de educação exigem que os mestres tenham maior conhecimento das matérias de uma formação pedagógica mais avançada. Apesar disto, a formação normalista pouco mudou na América Latina, deixando sérias dúvidas sobre sua eficácia”. Estes autores também afirmam que os países da América Latina e do Caribe têm um duplo desafio diante de si: de um lado, a formação da qualidade antes do emprego, já que, na região, muitos mestres estão muito mal preparados e, de outro, o corpo docente

necessita de um aperfeiçoamento através de um maciço esforço de formação no emprego.

As análises e propostas elaboradas, em 1999, pela *Comisión Centroamericana sobre la Reforma Educativa para la Educación en Centroamérica Panamá y República Dominicana*⁷ (Comissão Centro-Americana sobre a Reforma Educativa para a Educação na América Central, no Panamá e República Dominicana), criada pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe (PREAL), destacam que, apesar de haver consenso na região sobre a importância decisiva da educação e da formação de docentes, o que hoje vem sendo feito no intuito de melhorá-las é marcadamente insuficiente.

Programas curtos e planos de estudos altamente teóricos sacrificam a prática em sala de aulas e a preparação das matérias, aspectos fundamentais na formação de bons mestres. As carreiras se caracterizam por um baixo prestígio, um corpo docente mal capacitado, ênfase exagerada no método baseado na exposição oral frontal, e muito pouca atenção a técnicas pedagógicas apropriadas para os alunos desfavorecidos. Tais deficiências se vêm agravadas pela má qualidade da educação escolar básica e média que muitos – se não a maioria – dos aspirantes a mestres recebem antes de ingressar no curso de pedagogia.

Por seu lado, na *Cumbre Latinoamericana de la Educación Básica* (Cúpula Latino-Americana sobre Educação Básica), realizada entre 7 e 8 de

⁵ Idem

⁶ Carnoy, M. e de Moura Castro, C. (1997): *Que rumo deve tomar o melhoramento da educação na América Latina*. BID, Departamento de Desenvolvimento Sustentável, agosto, 1997.

⁷ PREAL, Relatório da Comissão Centroamericana sobre a Reforma Educativa de la Comisión Centroamericana sobre la Reforma Educativa (1999): *Para la Educación, Mañana es muy tarde*.

maio de 2001⁸, um grupo de dirigentes de empresas, governo e educação da América Latina estabeleceu que os mestres tendem a estar muito mal preparados, a serem mal remunerados e a serem administrados de forma deficiente. A maior parte exibe um nível educacional significativamente inferior a seus pares dos países desenvolvidos. Poucos contam com um grau universitário.

Segundo o documento citado, a formação que os docentes recebem costuma ser de baixa qualidade, com ênfase exagerada na teoria, pouca importância dada à prática de aula e uma preparação insuficiente em conhecimentos específicos como matemática e ciências. Os salários dos mestres não são bons o bastante para atrair melhores candidatos, e a qualidade da docência não se vê retribuída em termos de remuneração.

O documento resultante da *Cumbre Latinoamericana de Educación Básica* apresenta um resumo das políticas em matéria de formação e aperfeiçoamento docente, destacando-se que, em média, os professores latino-americanos recebem menos horas de formação profissional que seus colegas dos países desenvolvidos – e a preparação que recebem é deficiente. Os mestres do ensino básico têm, na região, dois anos menos de formação profissional que os dos países desenvolvidos.

Navarro e Verdisco⁹ (2000) afirmam que a prioridade dada nos

últimos anos à capacitação em serviço surge do reconhecimento, em quase toda a região, de que grande parte dos professores de cada país está mal preparada para um bom desempenho em sala de aulas.

Aparentemente, a capacitação em serviço que muitos deles receberam foi insuficiente, inadequada ou ambas. Assim, mais que justificar a capacitação em termos de “contínua”, ou “ao longo de toda a vida”, a hipótese de trabalho aplicada majoritariamente na América Latina surge dentro de uma perspectiva diferente: considera-se o treinamento como algo que deva compensar qualquer coisa que falte aos docentes em termos de habilidades, motivação ou conhecimento. As aulas de capacitação em serviço são vistas, assim, como uma resposta geral à incapacidade dos professores para ensinar no nível esperado pela sociedade ou requerido por uma série de normas dadas.

Tais respostas, contudo, têm sido parciais. Da forma que foi tradicionalmente dada, a capacitação tende a tratar o professor isoladamente, separado dos grandes contextos da turma, da escola e da comunidade. Alguns países latino-americanos vêm recorrendo ao aperfeiçoamento docente como forma de compensar as deficiências da formação inicial dos professores¹⁰ buscando:

- Aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades pedagógicas dos professores mal capacitados;
- Fornecer conhecimentos especializados em matérias em que se diagnosticam claras deficiências;

⁸ Cumbre Latinoamericana de Educación Básica (2001): *Briefing Book*. Preal, The Conference Center of the Americas. Biltmore Hotel, Miami, Florida, 7-8 de maio, 2001.

⁹ Navarro, Juan Carlos e Verdisco, Aimée (2000): *Teacher Training in Latin America: innovations and trends*. BID, Departamento de Desenvolvimento Sustentável, Unidade de Educação. Technical Papers Series: Propostas de Políticas. Documento de Trabalho elaborado para

o Seminário Internacional “Perspectivas e Propostas para o Desenvolvimento”.

¹⁰ Villegas-Reimers, Eleonora (1998): *The preparation of teachers in Latin America*. Departamento de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial.

- Facilitar a introdução de reformas educativas, de inovações ao currículo e de novas técnicas ou novos textos de estudo.

Em outros países da região, na década de noventa presenciou-se o início da formulação de políticas integrais de formação docente, abrangendo as etapas inicial e contínua. Este foi o caso da Colômbia, que em 1997-98 decretou o estabelecimento de um Sistema Nacional de Formação de Educadores. Também o Equador propôs-se estabelecer uma rede nacional para coordenar a formação docente no nível primário. No México, firmou-se, em 1992, um Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica (*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*) onde se estabeleciam planos de ação referidos às formações inicial e contínua.¹¹ O Paraguai, desde início de 1994, conta com um sistema de formação docente que compreende três programas: formação inicial, formação contínua e, depois, formação de profissionalização.

Raros são os documentos examinados que propõem linhas de políticas dirigidas aos formadores. Entre eles podemos citar as publicações do PLANCAD¹², no Peru, nas quais é proposta o impulso a políticas que permitam:

- Estabelecer um sistema de avaliação e seleção de

profissionais idôneos para ensinar nos Institutos Pedagógicos;

- Envolver os formadores em um programa de formação contínua que inclua estudos de pós-graduação;
- Assegurar sua dedicação exclusiva ao trabalho nos Institutos Pedagógicos;
- Aumentar suas remunerações de modo a compensar a perda de renda por outros empregos;
- Facilitar estudos de complementação pedagógica para os formadores oriundos de outras carreiras profissionais.

2.2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

É difícil analisar os estudos que tratam da formação de formadores devido às imprecisões destes conceitos – “formador” e “formação”. Para alguns autores, a formação dos educadores e a formação dos formadores são quase sinônimas devido ao fato de que o interesse pelos conhecimentos e sua transmissão se assemelham, assim como ocorre com a evolução de suas funções.

Outros autores não estabelecem diferenças entre educação e formação de adultos. Não nos deteremos aqui em um debate sobre este assunto. A expressão “educação de adultos” é definida como o desenvolvimento, no educando, de capacidades gerais de pensar e aprender, enquanto o conceito “formação” refere-se ao desenvolvimento de habilidades mais específicas, com vistas ao desempenho de uma função particular. Nos trabalhos que a conceituam¹³, a figura do formador na América Latina é definida como a do

¹¹ Ponce, Ernesto A. (1998): “La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica. El caso de México”. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, X (30), 165-193.

¹² PLANCAD (1999): *La docencia revalorada: reflexiones y propuestas de política*. Documento de trabalho preparado para o Seminário Internacional “*Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial*” (Perspectivas e propostas para o desenvolvimento do magistério). Tarea, Lima.

¹³ Ver, entre outros, Huberman, S. (1996): *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores*. Aique, Didáctica.

próprio docente, do mestre, do professor que tem contato direto com seus alunos, seja nos níveis iniciais, primário e médio, seja no terciário. O formador de formadores é quem se dedica à formação de mestres e professores, e realiza diversas tarefas, não apenas na formação inicial e permanente de docentes, como também em planos de inovação, assessoria, planejamento e execução de projetos nas áreas de educação, formal e informal.

Os textos examinados afirmam que o formador deve possuir grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecer as principais linhas de aprendizado que as sustentam, estar apto a trabalhar com adultos e, finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizar as mudanças comportamental, conceitual e metodológica hoje exigidas pelo sistema educativo.

Se nos referirmos mais especificamente às contribuições metodológicas para a formação de formadores, há pouquíssimos trabalhos que apresentam o tema. Entre eles encontra-se um recente estudo¹⁴ que examina as características profissionais dos formadores de acordo com as técnicas com as quais foram formados ou capacitados, com sua disposição de melhorar seu estilo de ensino e, ainda, se contaram com um apoio material adequado, por exemplo. A informação colhida em seminários de capacitação realizados no Chile sugere que os professores tendem a utilizar um estilo de ensino frontal, similar ao que receberam, tanto em sua educação básica e média, como em sua formação profissional, mas

que poderiam integrar outros estilos mais ativos. Os materiais e a capacitação docente apropriados melhorariam os resultados de cursos e o uso de guias de aprendizagem interativos facilitaria processos adequados de aprendizagem.

Tendo experimentado uma aula interativa, onde diversas alternativas metodológicas jamais aplicadas por eles que, por conseguinte imaginavam-na de difícil aplicação, passa a parecer-lhes simples incorporar novos métodos na sala de aulas, desde que disponham dos materiais e da capacitação adequada. A formação e a capacitação recebidas pelos professores são pouco orientadas pela prática, o que se traduz em uma incoerência entre a metodologia que se pretende promover (aprendizado ativo e participativo) e a metodologia utilizada na formação e capacitação dos docentes.

Entre as conclusões do mencionado estudo estão aquelas que se referem aos formadores: estes devem usar métodos ativos (servir de modelos para os alunos) se desejam que, mais adiante, empreguem métodos similares ao ensinar a seus respectivos alunos.

Outra pesquisa realizada em 1999¹⁵ tentou responder à pergunta: É possível melhorar a preparação dos formadores de professores? Em pesquisa realizada em 14 oficinas de sete países latino-americanos, 80% dos formadores de professores declararam-se capazes de pôr em prática aulas centradas nos alunos se contassem com os materiais pertinentes.

Segundo as pesquisas sobre professores de que dispomos, quatro aspectos fundamentais são examinados no desempenho dos formadores de docentes:

¹⁴ Schiefelbein, E. e Schiefelbein P. (1998): *Expectativas y cambios metodológicos: Una visión desde el mundo de los profesores*. UST-CIDE, Chile.

¹⁵ Schiefelbein, E. e Schiefelbein, P. (1999): *¿Es posible mejorar la preparación de los formadores de profesores? Una experiencia positiva en siete países de América Latina*. UST-CIDE.

(i) a formação profissional dos docentes, (ii) o nível de domínio de determinadas técnicas essenciais ao exercício profissional como docente, (iii) o interesse em experimentar o uso de materiais interativos que permitam focalizar o aprendizado no aluno e, finalmente, (iv) a capacidade dos docentes de modificarem suas práticas pedagógicas nos processos de formação dos futuros professores.

No geral, poucas são as horas que os professores dedicam a sua formação e à reflexão coletiva nos estabelecimentos.¹⁶ Frequentemente, este espaço se reduz à realização de oficinas e experiências de assistência técnica concebidas, em muitos casos, como mera passagem de informações, sem animar processos de reflexão mais profundos e permanentes. A formação requer tempo e uma estrutura de capacitação. Deve ser teórica e prática; por áreas integradas de conhecimento, e não por matérias, respeitando, por outro lado, os conflitos e processos que exigem as mudanças de interpretações que os próprios professores outorgam a suas práticas.

Finalmente, e em relação às contribuições metodológicas encontradas nas publicações examinadas, recente trabalho¹⁷ reflete sobre o impacto e os desafios das novas tecnologias para os formadores de formadores com base na experiência acumulada na aplicação pedagógica do modelo educativo do Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

O ITESM é, inquestionavelmente, uma das instituições de maior prestígio

dentro do setor educativo privado no México. Em 1995 foi elaborada a *Misión 2005* (Missão 2005), desenvolvendo-se os perfis de estudantes e professores com estratégias estreitamente vinculadas às novas tecnologias. Entre as competências a serem desenvolvidas, o ITESM deu ênfase à capacidade de avaliar suporte computadorizado (software) educativo. A formação de formadores se estruturou, entre outras, em torno da capacidade de avaliar os programas educativos visando revelar e valorizar suas possibilidades no processo educativo.

2.3 OS TRABALHOS SOBRE PERFIL E COMPETÊNCIAS

Alguns dos trabalhos examinados¹⁸ ressaltam as competências básicas que um formador deve ter para poder conduzir processos de ensino-aprendizado de qualidade no século XXI. Nesta perspectiva, os formadores devem desenvolver nos futuros docentes competências para participação na vida pública, para um desenvolvimento produtivo na vida moderna e na construção das bases para a educação permanente. O formador já não será o único detentor dos conhecimentos e o responsável exclusivo por suas geração e transmissão. Antes, deverá assumir a função de dinamizador da incorporação de conteúdos.

Em um dos documentos considerados¹⁹ afirma-se que a profissão docente exige certa clareza quanto até

¹⁶ Ver, Martinic, Sergio (2002): “La Reforma Educativa en Chile. Logros y problemas”. *Revista Digital UMBRAL* N° 8, janeiro de 2002.

¹⁷ González Pérez, Orlando E. (2000): Comisión III: Nuevas tecnologías en la formación de formadores: impacto y retos. IBE, Ginebra.

¹⁸ Ver, por exemplo, Graciela Bar (2000): “Perfil y competencias del docente. OEI, I Seminario Oficina “Perfil del docente y estrategias de formación”.

¹⁹ Braslavsky, Cecilia (1999): “Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 19, janeiro-abril de 1999.

onde ir. Os docentes reproduzem o que aprenderam quando eram alunos e se formaram. Por isto, é imprescindível refletir sobre qual é o perfil de docente que se deseja promover para, então, avançar na questão do como fazê-lo no caso daqueles que já estão em exercício.

Quando se trata do perfil que os docentes devem ter, é comum constatarem-se duas tendências.

A primeira é uma supersimplificação: diz-se que deve saber e saber ensinar. A segunda é uma falta de hierarquização: apresentam-se grandes relações de qualidades e conhecimentos que os professores deveriam ter.

No estudo mencionado²⁰, afirma-se que os docentes deverão ter cinco competências, duas das quais têm a ver, sobretudo, com a resolução de problemas ou desafios mais conjunturais e que podem denominar-se pedagógico-didática e político-institucional. Outras duas competências são mais estruturais e podem denominar-se produtiva e interativa. A quinta competência refere-se a um necessário processo de especialização e orientação de toda sua prática profissional e pode denominar-se especificadora.

A competência pedagógico-didática refere-se aos critérios de seleção entre uma série de estratégias conhecidas para intervir intencionalmente, promovendo os aprendizados dos alunos. A competência político-institucional tem a ver com a capacidade dos docentes em articular a macropolítica referida ao conjunto do sistema educativo com a micropolítica do que é necessário programar, instituir e avaliar nas instituições.

A competência produtiva permite aos docentes compreender o mundo em que vivem e viverão, e intervir como

cidadãos produtivos. A competência interativa faz que aprendam cada vez mais a conhecer e compreender a cultura das crianças e dos jovens, as peculiaridades das comunidades, as formas de funcionamento da sociedade civil e sua relação com o Estado, de exercer a tolerância e a cooperação entre diferentes. A competência especificadora refere-se a que hoje parece conveniente que, nas escolas primárias ou de educação genérica, haja professores que possam especificar competências por meio de saberes disciplinares mais sólidos e que, nas escolas secundárias, possam eles especificar as outras competências através de conhecimentos mais profundos sobre as instituições e sobre os que a elas estão submetidos.

Nos últimos anos, na América Latina, contata-se um interesse em precisar a base de conhecimentos que o docente precisa saber para ensinar. Surgiram vários documentos de Ministérios com orientações para a formação docente. Um bom exemplo são os Referenciais para Formação de Professores do Brasil, e os distintos relatórios sobre o tema elaborados por Guiomar Namo de Mello²¹. Este conjunto de orientações para a formação de professores do ensino fundamental explicita a bagagem de conhecimentos de que necessitam para terem bons desempenhos. Tais conhecimentos se descrevem como “um conjunto de saberes teóricos e práticos que não deve confundir-se com a somatória de conceitos e técnicas”.²²

21 Ver, entre outros, Namo de Mello, Guiomar (2000): Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re-)visão radical. Documento preparado para o Seminário sobre Perspectivas da Educação, UNESCO/OREALC.

22 MEC, Secretaria de Educação Fundamental, Brasil (1999): Referenciais para Formação de Professores. Brasília, p.85.

²⁰ Idem

Outro exemplo é oferecido pelo Programa PLANCAD, do Peru, que define o melhoramento dos docentes em termos de “saberes fundamentais” e “funções básicas”. Aqui se precisam as capacidades cognitivas requeridas e se descrevem os propósitos das ações de formação. Os documentos do Programa PLANCAD estabelecem aquilo que um professor deve saber e executar se pretende que seus alunos aprendam e se eduquem bem.²³

No México, por exemplo, são estabelecidas cinco categorias para definir o que deve saber e entender o docente principiante e que se referem a conhecimentos de conteúdos, habilidades básicas, estratégias de ensino apropriadas, identidade profissional e ética e compreensão das demandas sociais da escola e seu entorno.²⁴ Outro bom exemplo de progresso nesta direção é a recente formulação de padrões para formação docente inicial, elaborada no Chile²⁵, onde, a partir de padrões uniformes de qualidade serão medidos aspectos que vão, desde a forma como os docentes preparam suas aulas e seu desempenho em sala, até o método com que avaliam seu trabalho.

²³ PLANCAD (1999): *La docencia revalorada: reflexiones y propuestas de política*. Documento de trabalho preparado para o Seminário Internacional “Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial”. Tarea, Lima.

²⁴ Ponce, Ernesto A. (1998): La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica. El caso de México. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, X (30), 165-193.

²⁵ Ministerio de Educación, División de Educación Superior, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, Chile (2000): *Estándares reguladores para la formación inicial de docentes*.

2.4 OS ESTUDOS DE CASO

Tal como indicamos nas páginas anteriores, há pouquíssimas inovações, projetos e programas no âmbito da formação de formadores. Uma consequência lógica do que acabamos de dizer é a escassez de estudos que analisem experiências nesse âmbito. Contudo, entre as distintas ações levadas à frente²⁶ há dois casos amplamente estudados e documentados. Referimo-nos aos casos do Chile e do Uruguai, que exporemos nas próximas páginas.

2.4.1 O caso do Chile: a formação a través de atualização e estudos de pós-graduação

A maior parte dos programas de formação docente no Chile são conduzidos por universidades. Em consequência, a opção foi impulsionar a mudança “a partir de dentro”, criando condições para que as instituições formulem suas propostas de melhoramento. Isto foi feito dentro do *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID)*²⁷, que consistiu em um concurso de projetos de melhoramento aberto a todas as instituições, públicas e privadas. O programa foi acompanhado de uma oferta de bolsas para estudantes destacados do secundário, com o intuito de incentivá-los a optar pela docência como profissão.

Foram selecionadas 17 de 32 instituições para receber apoio econômico e desenvolverem seus projetos. Projetos

²⁶ Vários são os países que promoveram, nos últimos anos, distintas atividades vinculadas à formação de formadores. Entre eles podemos citar os casos de Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, Peru, República Dominicana e Uruguai.

²⁷ Ávalos, Beatrice (1999): *Mejorando la Formación de Profesores: el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente en Chile (FFID)*. São José da Costa Rica.

que propuseram mudanças em nível de aprendizado prático e nas condições para assegurar a melhoria da qualidade. Um dos objetivos do Projeto FFID²⁸ foi a melhoria dos níveis de formação acadêmica dos formadores, proporcionando-lhes tanto oportunidades de atualização como de estudos de pós-graduação, segundo os planos de desenvolvimento de cada universidade. Os Projetos FFID consideraram formadores os professores dos departamentos encarregados, em cada uma das universidades, da formação docente.

A atualização e os estudos de pós-graduação significaram investimentos, tanto por parte das universidades, como do próprio projeto. Em termos gerais, a análise dos currículos de formadores entregues no ano de 2001 revela um aumento no número de professores com pós-graduação (ver quadro abaixo):

²⁸ A obtenção dos dados apresentados aqui foi facilitada pela Coordenadora do Programa FFID, Dra. Beatrice Ávalos.

QUADRO No 1

Características acadêmicas dos formadores (de 1997 e 2001)

	Licenciado / outros títulos profissionais		Mestrado		Doutorado	
Ano	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1997	1410	57	716	29	340	14
2001	243	36	303	45	129	19

Fonte: Informações fornecidas pelas universidades nas postulações de 1997 e informações de 675 currículos entregue pelas universidades em 2001.

Durante os quatro anos de desenvolvimento dos projetos FFID foram oferecidas oportunidades de atualização para os formadores que, via de regra, se expressaram como visitas a

centros no exterior onde se desenvolviam atividades inovadoras de formação docente. O quadro seguinte refere-se ao tipo de viagens realizadas e respectivos beneficiários.

Quadro No 2

Formadores beneficiados com estadias no exterior, por duração e tipo de financiamento:

Duração das Estadias	Com Financiamento do FFID		Com Financiamento da Universidade	
	Nº	%	Nº	%
Menos de 30 dias	424	95	17	100
Entre 30 y 60 dias	23	5	0	0
Total beneficiados	447	100	17	100

Fonte: Informações fornecidas pelas Universidades.

Como se pode observar, a maior parte dos beneficiados tiveram financiamento do Projeto FFID, e as estadias foram por períodos relativamente curtos, geralmente de duas a três semanas. Em geral, os beneficiados ficaram em instituições universitárias, estrangeiras principalmente, ainda que alguns dos formadores tenham visitado inovações em universidades nacionais, como a Universidad Católica de Temuco, Pontificia Universidad Católica de Chile e a antiga Universidad Educare (hoje Andrés Bello). Ainda que, em geral, os coordenadores ou outras autoridades das universidades realizassem os contatos

para estas visitas, um bom número delas foi organizado pelos próprios formadores. Entre as universidades estrangeiras que organizaram programas para os visitantes que foram considerados de alto valor estão as Universidades Northern Iowa, California (Los Angeles), Oregon e Colorado nos Estados Unidos, várias universidades espanholas (Córdoba, Sevilha e Granada, entre outras), universidades de Israel, centros franceses como o Centre International d'Études Pédagogiques, universidades inglesas como Reading e Brighton, Heidelberg na Alemanha, Montreal e Toronto no Canadá, e várias universidades latino-

americanas no México, no Brasil, na Argentina e na Colômbia, entre outros países.

Com relação à oportunidade de estudos de pós-graduação, o quadro

seguinte se refere ao número de beneficiados e ao tipo de programa, realizado ou em curso, com contribuição do projeto FFID.

Quadro No. 3

Estudos de pós-graduação realizados com contribuição de fundos do FFID

	Mestrado		Doutorado		Total
	Nº	%	Nº	%	
Cursando ou deixando o curso	77	41	109	59	186
Graduado	12	75	4	25	16

Fontes: Dados proporcionados pelas universidades.

Há também um número de formadores, ou cursando, ou que concluíram estudos de pós-graduação

com recursos da universidade e/ou próprios, como mostra o quadro seguinte:

Quadro No. 4

Estudos de pós-graduação realizados com recursos da universidade ou com recursos próprios

	Mestrado		Doutorado		Total
	Nº.	%	Nº	%	
Cursando ou deixando o curso	30	35	56	65	86
Graduado	10	48	11	52	21

Fonte: Dados proporcionados pelas universidades.

Estes estudos foram realizados em programas nacionais (especialmente os de magistério) e em universidades estrangeiras. Há um número de convênios firmados com estas universidades para realizar os programas de doutorados em dois campi (um nacional e outro estrangeiro). É o caso do programa da Universidade Playa Ancha de Valparaíso com a Universidad de Oviedo, a Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez com a Universidad Autónoma de Madrid e a Universidad Metropolitana e de Ciências da Educação

com a Universidad Complutense, da Espanha, e a Universidad Autónoma de Barcelona. Um programa similar, mas anterior ao FFID existe entre a Universidad de Concepción e a Universidade de Estocolmo, na Suécia.

Inquestionavelmente, o Prometo FFID conseguiu melhorar a formação acadêmica dos formadores através de oportunidades de atualização e estudos de pós-graduação segundo os planos da de desenvolvimento de cada universidade. O caso do Chile é de grande interesse porque constitui uma das poucas tentativas, na América Latina, de criação

de um sistema de desenvolvimento profissional para os formadores.

2.4.2 O caso do Uruguai: a formação através de programas de atualização²⁹

A partir de 1997, o Uruguai está imerso no desenvolvimento de um novo projeto de formação de professores: os Centros Regionales de Profesores (CERP)³⁰. O programa se propõe a criar de centros de educação terciária de altíssimo nível acadêmico com o fim de formar professores para o exercício da docência em estabelecimentos de Ensino Médio. Um dos principais eixos desta inovação é a relação horas-período de formação. Aumenta-se o número de horas de aulas e diminui-se a quantidade de anos de formação, com relação às instituições tradicionais de formação inicial de docentes no país.

Os CERP formam unidades acadêmicas de forte concentração horária. As jornadas são de 40 horas semanais, com aulas de presença obrigatória de segunda a sexta e obrigam os alunos a uma dedicação exclusiva aos estudos. A duração do plano de estudos é de três anos, com um total de 4.200 horas entre aulas e trabalhos de prática docente.

A criação dos CERP somente tem sentido em escala regional, e para torná-la viável foi estabelecido um programa de

bolsas de estudo, programa este que se destina a atrair futuros docentes que deixam o ensino médio com um bom histórico escolar e dificuldades econômicas que lhes impeçam o acesso à educação superior. O programa de bolsas de estudo cobre o transporte, a alimentação e o alojamento, com isto eliminando todos os problemas de subsistência que os estudantes da região possam ter.

Um dos pontos centrais nos CERP é a existência de um importante percentual de formadores em tempo integral, com uma dedicação de 40 horas semanais, das quais pelo menos 20 são horas de docência direta. As 20 horas restantes são dedicadas a outras formas de docência e outras atividades, entre as quais devem ser destacadas: horas de consulta aos estudantes, orientação de estudos, coordenação de uma carreira, área ou atividade, coordenação com os centros educativos para atualização dos professores, em serviço.

Entre março e abril de 1997 foram desenvolvidos os primeiros cursos de formação para os aspirantes a formadores dos Centros Regionais de Professores do Litoral e do Norte. Posteriormente, em março de 1998, iniciou-se o segundo curso de formação de formadores, com a inauguração do Centro Regional de Professores do Leste e, em dezembro, foram iniciados os cursos de formação de formadores que se prolongaram até fevereiro de 1999, ano em que começaram a funcionar os Centros Regionais do Sul e do Sudoeste. No ano de 2000, realizou-se um quarto curso para prover os cargos vagos no sexto CERP, criado no centro de país.

²⁹ Para uma descrição mais detalhada dos programas de formação de formadores, ver Vaillant D.; Mancebo E. *Las transformaciones en la formación del personal docente*. Revista Trimestral de educación comparada da UNESCO. “Los Formadores de Jóvenes en América Latina-Desafíos, Experiencias y Propuestas” BIE, Ginebra, Suíça, 2001.

³⁰ Para descrição e análise mais detalhadas do “modelo CERP”, ver: Vaillant, Denise e Wettstein, Germán (eds.) (1999): *Centros Regionales de Profesores*. ANEP-AECI, Montevideu.

Quadro No. 5

Participantes dos programas implementados para
Formação de Formadores dos Centros Regionales de Profesores (CERP). 1997-2000

Curso	Ano	Participantes
Curso de formação de formadores do 1º ano dos CERPs e capacitação de docentes de Ensino Médio	1997	116
Curso de formação de formadores para o 2º ano dos CERPs e capacitação de docentes do Ensino Médio	1998	152
Curso de formação de formadores para o 3º ano dos CERPs	1998/1999	200
Curso de Atualização do 1º ano dos CERPs	1999	30
Curso de Atualização do 2º ano dos CERPs	1999	30
Curso de formação de formadores para os 1º, 2º e 3º anos dos CERPs (para concursar)	2000	42
		570

Fonte: Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, ANEP.

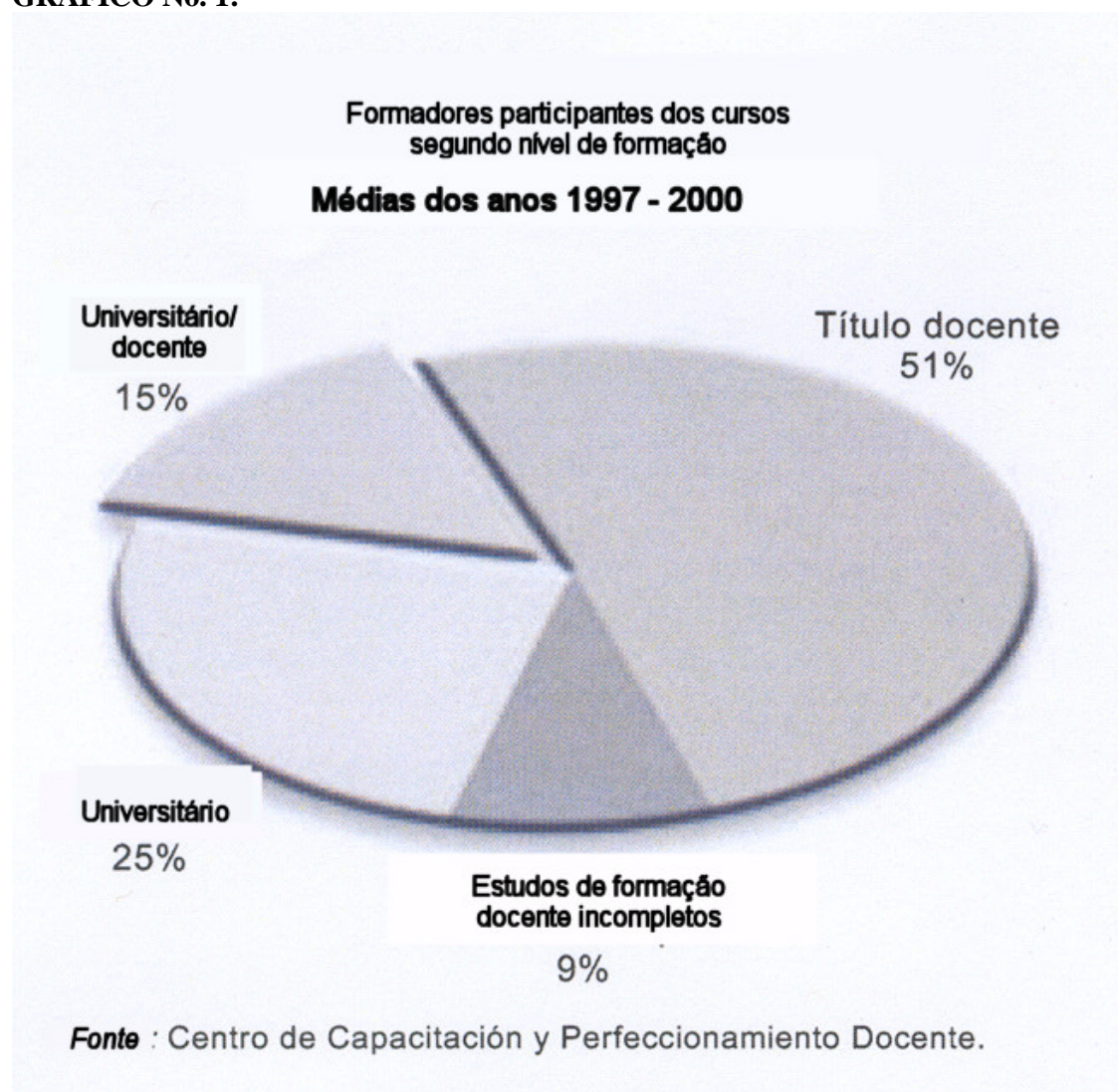
Os participantes no curso de formação são profissionais universitários ou docentes egressos dos Institutos de Formación Docente interessados em ocupar um cargo de formador. O desenho dos Programas esteve a cargo de destacados docentes especialistas de diversas áreas disciplinares: Ciência da Educação, Matemática, Língua e Literatura, Ciências Sociais e Ciências da Natureza.

A um Coordenador Geral por área disciplinar foi dada a responsabilidade de planejar e implementar o programa, para cujo desenho contribuíram de forma

fundamental, na animação das atividades de sensibilização para a inovação e na resolução de diversos problemas acadêmico-administrativos que surgiram durante a realização dos cursos.

Se nos referirmos mais especificamente aos beneficiários dos Programas de Formação, como é a aceitação do programa por parte dos futuros formadores? De onde vem esta aceitação? Segundo algumas entrevistas e questionários aplicados entre 1997 e 2000, os principais motivos de aceitação do programa se devem a ao vínculo do programa com a prática.

GRÁFICO No. 1:



Os dados dos questionários revelam que os futuros formadores encontram-se diante de uma imprecisão de papéis, ou funções. Pouco se conhece da figura do formador; seu papel não está definido; não existe uma construção prévia de um perfil para este “novo” ator educativo. Os formadores são docentes, muitas vezes com status mal definido dentro do sistema e com dificuldades para serem aceitos como profissionais. Trabalham, geralmente, poucas horas em tarefas de formação docente e exercem uma profissão que a instituição ainda não definiu.

Os objetivos e conteúdos dos programas de formação vincularam-se à intervenção nos planos de formação dos CERPs. A atualização se propôs a atuar na utilização possível de materiais e métodos de ensino novos, e na integração de valores novos ou revisados.

3. INSTITUIÇÕES E FORMADORES: DEFININDO UMA TIPOLOGIA

3.1 OS FORMADORES : A QUE PROFISSIONAIS NOS REFERIMOS?

Nesta seção tentaremos conceituar a figura do formador e as diferentes funções que pode desempenhar. Uma primeira abordagem seria definir o formador³¹ como toda pessoa que se dedica profissionalmente à formação, em seus distintos níveis e modalidades. O formador é um profissional capacitado e certificado para exercer uma atividade de formação; possui conhecimentos teórico e prático, compromisso com sua profissão, capacidade e iniciativa para aprender e inovar em seu âmbito de atuação. Além disto, como profissional, pertence a

O programa de atualização disciplinar e pedagógica para os futuros formadores dos CERPs teve sucesso por duas razões principais: respondeu às necessidades de atualização disciplinar, aportando novos conteúdos, materiais e metodologias aos formadores; e serviu como um instrumento de fundação de identidade e desenvolvimento profissional.

Os formadores aceitaram o programa de formação proposto porque nele encontraram um alto grau de compatibilidade com sua prática profissional, e porque constituía um modelo. Para os formadores, o programa permitiu elevar o nível de seus conhecimentos, mas também constituiu um primeiro passo no caminho da fundação de identidade e desenvolvimento profissionais.

coletivos que assumem princípios e valores em relação aos beneficiários da formação.

Deste ponto de vista, o formador é um mediador entre os conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los. É precisamente esta função de mediação que provoca dificuldades, nos próprios formadores, relacionadas com a definição de sua tarefa. O mediador do aprendizado deve demonstrar coerência entre discurso e prática, deve assumir pessoalmente os valores que pretende transmitir; deve vivenciar o compromisso com a profissão.

Falar de formador supõe assumir um conceito de alta dispersão semântica, que precisa ser aparada. Em primeiro lugar, pode-se entender que formador é sinônimo de docente e, neste caso, a formação de formadores abarcaria todo o campo de conhecimento que entendemos por formação do Professorado em seus diferentes níveis: Educação Inicial, Primária e Secundária, Formação

³¹ Para aprofundar o tema, ver Vaillant D., Marcelo C. (2001): *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe, Málaga-Espanha.

Profissional, Educação de adultos ou Universitária.

Em segundo lugar, poderíamos entender o formador como o Profissional que forma os docentes. Neste caso, estamos nos referindo à formação dos professores que, na realidade, formam os docentes da Educação Inicial, Primária e Secundária, Formação profissional, Institutos de Formação Docente e nas Faculdades ou Institutos de Pedagogia ou Ciências da Educação. Um caso especial desta denominação seria constituído por aqueles profissionais de ensino que participam na formação inicial de docentes como tutores de práticas. Aqui nos referimos à formação de formadores para incluir os profissionais que assessoram e orientam os futuros docentes ao longo das práticas que integram sua formação inicial. Se avançarmos um pouco mais, porém, distanciando-nos da formação inicial, encontraremos uma quarta acepção para o termo formador: são os professores mentores que assessoram e orientam os professores iniciantes. Neste caso, a formação de formadores envolve a capacitação dos professores mentores que apóiam os docentes nos primeiros anos de ensino, através de programas de inserção profissional.

O conceito formador tem uma quinta acepção. Dentro do âmbito escolar, o lançamento das Reformas Educativas trouxe consigo a disseminação de uma nova figura, figura esta que recebe diferentes denominações em função do país observado. Basicamente, fala-se de assessores de formação. A formação de formadores se relaciona com os programas para os profissionais de ensino que desempenham atividades voltadas para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação permanente do professorado.

Uma sexta acepção da figura do formador de formadores encontra-se no âmbito da educação não formal, especificamente no que se denomina formação ocupacional ou formação contínua. Vale ressaltar que, neste âmbito, fala-se de formador, ao contrário do contexto escolar em que se prefere o termo “professor”.

3.2 O FORMADOR NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

Ao longo da história, a formação inicial de docentes tem sido feita em instituições específicas, por pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e os conteúdos do programa de formação.

A formação inicial cumpre, basicamente, duas funções: em primeiro lugar, a de formar os futuros docentes capaz de assegurar uma preparação compatível com as funções profissionais que mestres e professores devem desempenhar. Em segundo lugar, a formação inicial tem a função de fornecer um certificado para o exercício docente. O principal objetivo da formação inicial há de ser ensinar a “competência de classe ou conhecimento do ofício”, de forma que os professores sejam indivíduos capazes de ensinar.³²

De um ponto de vista mais geral, a formação de mestres e professores deve contribuir para que os mesmos se formem como pessoas, compreendam sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva

³² Ver McNamara, D. e Desforges, C. (1990): *The social sciences, teacher education and the objectification of craft knowledge*. Em Bennet, N. e McNamara, D. (eds.): “Focus on Teaching”, Longman, Londres.

sobre seu ensino.³³ No nível de formação inicial, os formadores de formadores são aqueles profissionais encarregados de desenhar e/ou desenvolver um currículo que inclua os componentes necessários para propiciar aos futuros docentes um legítimo aprendizado de como ensinar.

Diker e Terigi (1997) constatarem que, em nível internacional, a formação inicial tem sido objeto de numerosas reformas desde os princípios da década de 1980. Tais reformas propuseram mudanças em três grandes aspectos:

- o saber dos docentes, buscando incrementar sua idoneidade para enfrentar as novas demandas da sociedade do conhecimento;
- a cultura institucional dos centros de formação docente, de forma a desenvolver organizações menos burocráticas e mais flexíveis;
- a distribuição de responsabilidades e os mecanismos de controle do desempenho.

No caso da América Latina, Messina (1997) mostra que, nas duas últimas décadas, houve uma tendência na região a transferir os programas de formação inicial dos docentes do Ensino Médio para o Superior, aumentando levemente os anos de escolaridade exigidos para obter o título docente.

De fato, entre 1975 e 1995 a escolaridade total aumentou em 16 dos 19 países considerados por Messina em seu estudo. Em geral, os países aumentaram o número de anos dos planos de formação docente e, em muitos casos, houve aumento da escolaridade exigida para ingresso aos estudos docentes.

Como podemos apreciar no Anexo 3, há grande heterogeneidade na América Latina já que a formação inicial de docentes é dada em universidades, em escolas normais com categoria de ensino superior, em escolas normais de nível médio, em institutos profissionais, etc. Este fenômeno gerou circuitos de formação diferenciados em termos de qualidade.

Por sua vez, Roggi³⁴ também se pergunta em que nível funcionam os centros de formação docente: no nível médio, no nível de estudos superiores não universitários, ou na universidade? Afirma o autor que, na América Latina, a resposta tem sido diversa: a linha é levá-los ao nível universitário ou ao nível superior não universitário. Há países que colocaram a formação docente no nível universitário (Costa Rica e Chile). Na maior parte dos países latino-americanos, as antigas escolas normais foram se transformando em Institutos Superiores com cursos que variam de dois a cinco anos e cujo requisito de ingresso é a prévia conclusão do secundário.³⁵

Há, também, países, como o Brasil, onde todas as alternativas coexistem. O Brasil encontra-se em um processo de transição para o nível superior: tanto as Escolas Normais, como os Institutos Superiores continuam aceitando matrículas, e algumas carreiras universitárias seguem formando professores do ensino médio. Trata-se de uma situação que responde à realidade do heterogêneo sistema educativo brasileiro, sendo que a tendência é levar a formação docente para o nível terciário.

³³ Ver Edmunson, P. (1990): *A normative look at the curriculum in teacher education*. Phi Delta Kappan, Maio, pp. 718.

³⁴ Roggi, L. (1999): *El rol del docente en la escuela del nuevo milenio*. Relatório. Primeiro Colóquio Universidad Torcuato di Tella - The University of New Mexico. Buenos Aires, UTDT.

³⁵ Ver Anexo 2: Nível de estudos de professores em alguns países da América Latina.

Em recente documento do IIPE³⁶, afirma-se que, na maioria dos países latino-americanos, a formação de docentes para o nível primário ou para a educação básica desenvolve-se, fundamentalmente, em Institutos Superiores não universitários, ainda que a tendência seja a transferência desta formação às universidades.³⁷ No caso da formação de docentes para o nível médio, a oferta de nível universitário convive com a que se desenvolve nos Institutos Superiores.

Um estudo realizado pela OEI³⁸ revela que as instituições formadoras apresentam, na América Latina, grande variedade institucional. Uma variedade que se refere, não apenas a instituições de categorias distintas (universidades pluridisciplinares ou pedagógicas, institutos profissionais de educação superior, de nível terciário, e escolas normais), como, dentro delas, as unidades acadêmicas responsáveis pela formação de docentes correspondem indistintamente a Faculdades, de Educação ou outro tipo, a Escolas profissionais, a Institutos e Centros de Ciências da Educação, a Departamentos ou Áreas de Educação, assim como a Institutos Profissionais e Escolas Normais, sejam elas de caráter estatal, sejam privadas. Predominam nesta

variedade as universidades pluridisciplinares e as faculdades de educação de índole estatal.

Por outro lado, no levantamento que realizamos sobre as modalidades e requisitos da formação docente, país por país, na América Latina, constatamos a mesma heterogeneidade institucional que aparece no estado da arte sobre formação inicial de docentes.³⁹ Como se pode apreciar no Anexo 2, a ancoragem institucional da formação docente varia muito segundo o país, com o conseqüente impacto em nível dos formadores.

Os trabalhos examinados mostram que a passagem de instituição não assegura automaticamente mudanças nos processos de formação. Em muitos casos, segue predominando, para a formação de docentes do ensino básico, uma concepção “generalista” que associa a formação com os conteúdos que o docente deve transmitir.

Para os docentes de nível médio, em contrapartida, predomina uma visão referida à especialidade em uma disciplina com uma fraca e dissociada formação pedagógica. Tal como assinalam alguns estudos, a transferência de dependência a um ou outro nível do circuito da formação não assegura automaticamente um melhoramento da qualidade do processo. Este, como outros temas, depende de um conjunto de fatores. Os docentes latino-americanos carecem, muitas vezes, de conhecimentos e habilidades pedagógicas para desenvolver as atividades e produzir os conhecimentos esperados. Diversos estudos qualitativos realizados revelaram que os mestres têm uma base cultural e profissional insuficiente para ensinar programas curriculares que buscam

³⁶ O documento de referência constitui o relatório final do projeto “Los docentes y los desafíos de la profesionalización”, maio de 2000. O primeiro volume refere-se ao estado da arte sobre os estudos acerca de docentes. No segundo, sintetizam-se os resultados de uma pesquisa feita junto a uma amostra representativa de mestres e professores.

³⁷ Ver Anexo 3: Alguns dados sobre a formação de docentes na América Latina.

³⁸ Enrique Pascual K. (1999): Informe de la formación de profesores de pre y postgrado desde las instituciones formadoras más importantes en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación. Número 19. Formación Docente.

³⁹ Ver Anexo 3, Denise Vaillant, 2002. Modalidades e requisitos da formação docente por países na América Latina.

desenvolver habilidades cognitivas complexas. Chamam a atenção para isto, entre outros, Rivero (1999) com respeito ao professores peruanos; Tatto e Vélez (1997) em relação aos professores mexicanos, e Delannoy e Sedlacek (2000) referindo-se a diversos estudos feitos no Brasil.

Se nos referimos à qualidade dos processos, um relatório do IIPE-UNESCO⁴⁰ assinala a baixa eficácia da formação docente inicial como instância preparatória para os primeiros passos dos docentes no campo profissional. Onde aprendem os docentes a desempenhar sua tarefa? Os novos docentes, ou bem se refugiam em imagens prévias do ensino escolar que construíram em sua passagem como estudantes pelos níveis anteriores à formação docente, ou se submetem às exigências do contexto escolar imediato em que devem trabalhar.

Em primeiro lugar, os docentes aprendem em sua trajetória escolar prévia. Quanto um estudante ingressa na formação inicial, tem um histórico de escolarização com 14 anos, em média.⁴¹ Nesse longo histórico escolar, os futuros docentes aprenderam o que se pode e o que não se pode fazer em uma escola, suas rotinas, as relações de poder e as hierarquias dos distintos indivíduos que convivem nas instituições educativas. Estes produtos, internalizados ao longo da vida escolar dos estudantes, constituem-se em um “fundo de saber” que, em boa medida, orienta as formas como assumirão seus próprios papéis como docentes (Davini, M.C., 1995). Neste sentido, Terigi e Diker (1997) dão o exemplo da disciplina em sala. Em nenhuma matéria da formação inicial dos

futuros docentes, eles aprendem a “controlar a disciplina” dos alunos, mas, em geral, enfrentam suas práticas e suas primeiras experiências como docentes com estratégias para tal finalidade.

Em segundo lugar, os estudos sobre formação docente mostram, quase sem exceção, o “choque da prática”. Os aprendizados que os docentes realizam em seus primeiros passos na profissão têm um peso ao menos equivalente ao da formação de graduação. A escola aparece ao docente principiante como uma realidade “já feita”, e nela ele aprende os rituais, as formas de trabalho vendo atuar seus colegas com mais experiência, ouvindo seus conselhos, interagindo com a direção, com pais e alunos, etc.

3.3 OS FORMADORES E AS PRÁTICAS DE ENSINO

Podemos falar de experiências práticas para referir-nos ao que Zeichner⁴² define como “todas as variedades de observação e de experiência docente em um programa de formação inicial do professorado: experiências de campo que precedem o trabalho em cursos acadêmicos, as primeiras experiências [...] e as práticas de ensino e os programas de iniciação” (1992: 297).

As experiências práticas de ensino representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender e ensinar. Por várias razões, os formadores de docentes devem interessar-se pelas práticas como componentes formativos:⁴³

⁴² Zeichner, K. (1992): *Rethinking the practicum in the professional development school partnership*. In *Journal of Teacher Education*, vol. 43, Nº 4, 1992.

⁴³ Ver Vaillant, D. e Marcelo, C. (2000): *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP, AECL, Montevideo.

⁴⁰ IIPE-UNESCO (2001): *Formación Docente Inicial*. Informes Periódicos Nº 3. Buenos Aires, IIPE.

⁴¹ Ver anexo 2

- pesquisas feitas, tanto na América Latina como em nível internacional revelam que os docentes reconhecem que as práticas de ensino foram os componentes mais importantes de suas formações;
- poucas pesquisas dão informações sobre as práticas de ensino, como se desenvolvem e que resultados conseguem;
- as práticas de ensino constituem um dos componentes mais destacados da formação inicial dos docentes, pois permitem estabelecer relações entre os centros educativos e os Institutos de Formação.

Ainda que as práticas de ensino continuem sendo o elemento mais valorizado pelos docentes, tanto em formação, como em exercício, às vezes espera-se demasiado delas, mantendo expectativas pouco realistas a seu respeito.

Na realidade, como afirma Zabalza, “as práticas não são práticas no sentido estrito, mas apenas uma abordagem da prática. São simulações da prática, e não se pode esperar que gerem o conhecimento prático que se deriva da prática” (Zabalza, 1989:16). Os formadores deveriam planejar adequadamente as práticas para que se convertam em uma ocasião de aprendizado e para que sejam um componente fundamental da formação profissional. Um curso prático é uma situação pensada e organizada para a tarefa de aprender uma prática (ver Schön, 1992:45-46).

Diagnóstico elaborado pela Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) sobre os Institutos de Formação Docente latino-americanos conclui que os professores são formados em aulas fundamentalmente teóricas, centradas em

processos de memorização e com pouco tempo destinado à formação em pesquisa educativa (García-Sípido, 1994). Este tipo de formação dificulta o acesso a outros métodos de ensino, pois os professores não aplicam na prática os métodos interativos, cuja descrição conhecem apenas de memória.

Recente estudo realizado na Venezuela⁴⁴ assinala que, tanto os mestres jovens como os de idade mais avançada consideram que a formação universitária em educação é bastante boa na parte teórica, mas carece da dimensão prática: nem forma para o trato com as crianças, nem oferece ferramentas para levar a teoria à prática. Os mestres normalistas mencionam, também, que os novos mestres não contam com ferramentas para manejar relações interpessoais em sala de aulas. Os mestres entrevistados explicaram que as aulas nas universidades são dadas por professores universitários que desconhecem por professores universitários que desconhecem o trabalho em aula. Que, ao contrário, a formação dada nas escalas normais ficava a cargo de “formadores modelos”, também denominados “mestres de mestres”, isto é, indivíduos com ampla experiência de aulas e que ofereciam uma formação através do exemplo e da demonstração.

Apesar das fragilidades constatadas, há, na América Latina, algumas propostas de interesse que se referem à transformação das práticas em educação, como o PUI – *Programa*

⁴⁴ Banco Inter-Americano de Desenvolvimento (2000): *Reforming Primary and Secondary Education in Latin America and the Caribbean: an IDB Strategy*. Departamento de Desenvolvimento Sustentável, Série Estratégia do Setor e Documentos de Políticas, Nº E&D-113. Washington, DC: Banco Inter-Americano de Desenvolvimento.

Universitario de Investigación, da Universidade Nacional de Colômbia.⁴⁵

O Programa PUI nasceu do interesse de um grupo de professores procedentes de disciplinas outras que não a pedagogia que se interessaram por analisar a situação dos ensinos médio e básico na Colômbia e se interrogam sobre as formas como a universidade pode contribuir para transformá-los. Trata-se de um projeto de educação permanente no qual os professores universitários e dos ensinos básico e médio se educam conjuntamente em um processo intersubjetivo de reflexão e diálogo. Cada grupo disciplinar ou profissional assume a tarefa de preparar os diversos projetos de pesquisa que poderiam sustentar uma proposta para a formação do professorado com vistas a operar mudanças na cultura escolar.

4. QUE FORMAÇÃO DAR AOS FORMADORES ?

Um ponto pouco explorado no campo da pesquisa em formação docente é o conhecimento pedagógico e disciplinar dos próprios formadores.⁴⁶ Instala-se hoje na formação de formadores a mesma discussão existente em torno da necessidade de formar docentes que conheçam os conteúdos das matérias acadêmicas que ensinam, mas que também tenham suficiente conhecimento de pedagogia para ensinar os estudantes a aprender. A discussão centra-se em como ensinar o docente a

utilizar com seus alunos os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua própria formação.

A formação de formadores é um território pouco explicado e menos explorado ainda, cujos espaços para reflexão praticamente inexistem na bibliografia pedagógica e nos diversos cenários educativos, públicos e privados. Ocorre com este tema o mesmo que ocorre com o ensino: a crença de que o único que se requer para ensinar é o conhecimento do se ensina – o conteúdo ou matéria a ser ensinado. Esta tem sido uma crença bastante difundida e que foi acompanhada de um déficit de consideração social a respeito do valor e da complexidade que a tarefa de ensinar representa. Pois bem, poderia parecer que qualquer um pode exercer a função de formador de formadores, desde que seja especialista em alguma disciplina. Nada mais distante da realidade, como tentaremos demonstrar.⁴⁷

4.1 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Os primeiros programas de formação pedagógica de formadores que surgem no nível internacional e regional postulam a especificidade pedagógica na prática com a clientela adulta. Muitas das atuais propostas de formação de formadores têm, todavia, a função de fazer perceber o caráter específico dos modos de aprendizagem dos adultos.

Dominicé⁴⁸ (1990) afirma que, com os aportes da Psicossociologia ao campo da dinâmica de grupos e da relação pedagógica, começa a impor-se um conhecimento da formação de

⁴⁵ Ver Rodríguez, José Gregorio. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima-Peru, setembro de 1999.

⁴⁶ Ver Messina, Graciela (1999): *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 19. Formación Docente.

⁴⁷ Ver Vaillant, D. e Marcelo, C. (2000): *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP, AECI, Montevideo.

⁴⁸ Dominicé, P. (1990): *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.

adultos. Novos conhecimentos são introduzidos e a educação de adultos vai além de uma simples transmissão didática.

A formação pedagógica dos formadores de adultos compreende conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura de aulas, planejamento do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planejamento curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos jurídicos da educação, etc.

A formação pedagógica dos formadores é fundamental para facilitar o aprendizado dos adultos, mas tem seus inconvenientes e não é um assunto fácil, sobretudo quando se imagina que os formadores trabalham no terceiro grau, formando adultos que formarão jovens ou adultos.⁴⁹

Alguns países já adquiriram certa experiência no campo de nos ocupamos aqui. Por exemplo, nos países anglo-saxões e escandinavos há diversas instituições universitárias que fomentam a formação pedagógica dos formadores através de serviços de aperfeiçoamento pedagógico para os docentes. Na América Latina a situação é diferente, pois as instituições de ensino, em geral, dão pouca importância à formação pedagógica dos formadores de seu pessoal.

4.2 A FORMAÇÃO DOS CONTEÚDOS DISCIPLINARES

Junto ao conhecimento pedagógico, os formadores precisam ter conhecimento da matéria que ensinam. Conhecer a matéria que se ensina,

manejar com fluidez a disciplina que se dá é um componente inescapável do ofício docente. A este respeito, Buchmann assinala que “conhecer algo nos permite ensiná-lo; e conhecer um conteúdo em profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo de forma geral”.⁵⁰ Quando o formador não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está ensinando, pode apresentar erroneamente o conteúdo aos alunos. O conhecimento que os formadores possuem do conteúdo a ensinar também influi sobre o que e o como ensinam.

O conhecimento do conteúdo compreende componentes distintos, dois dos quais são os mais representativos: o conhecimento substantivo e o sintático.⁵¹ O conhecimento substantivo se constitui com a informação, as idéias e os temas que se precisa conhecer, vale dizer, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos, definições, convenções e procedimentos específicos. Este conhecimento é importante na medida em que determina o que os formadores vão ensinar e em que perspectiva o apresentarão. Por exemplo, em História, o marco de análise cultural, político ou ideológico que se escolha pode determinar o que se ensina e como se ensina.

O conhecimento sintático do conteúdo completa o anterior e se materializa no domínio que tem o formador dos paradigmas de pesquisa em cada disciplina, do conhecimento em

⁴⁹ Peretti De, A. (1979): «Projet éducationnel moderne et formation des enseignants». In *Enjeux*, N° 17.

⁵⁰ Buchmann, M.: “The priority of knowledge and understanding in teaching”. In Katz, L. G. e Raths, J.D. (eds.): *Advances in Teacher Education*, I, 1984.

⁵¹ Ver Vaillant, D. e Marcelo, C. (2000): *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP, AECL, Montevideo.

relação a questões como a validade, tendências, perspectivas e pesquisa no campo de sua especialidade. Em História, por exemplo, incluiria as diferentes perspectivas de interpretação de um mesmo fenômeno.

Existe, pois, um acordo generalizado quanto à necessidade de que os formadores possuam um conhecimento adequado do conteúdo que terão de ensinar.

4.3 CONHECIMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO A SER ENSINADO

O conhecimento didático do conteúdo aparece como elemento central dos saberes do formador. Ele representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático correspondente ao modo de ensiná-la. Vem-se trabalhando nos últimos anos em diferentes contextos educativos para esclarecer quais seriam os componentes deste tipo de conhecimento profissional do ensino. O conhecimento didático do conteúdo, como linha de pesquisa, representa a confluência de esforços de pesquisadores didáticos com pesquisadores de matérias específicas interessados na formação do professorado. O conhecimento didático do conteúdo coloca a necessidade de que os formadores adquiram um conhecimento especializado do conteúdo a ensinar para que possam desenvolver um ensino que permita a compreensão dos futuros docentes.

Shulman (1992) manifesta a necessidade de que os docentes construam pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado feito pelos alunos. Este prestigioso pesquisador afirma que “os docentes realizam esta façanha de honestidade intelectual mediante uma

compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com estas idéias [...]; compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos em sua construção do conhecimento; e estando abertos à revisão de seus objetivos, planos e procedimentos à medida que se desenvolve a interação com os estudantes. Este tipo de compreensão não é exclusivamente técnico, nem meramente reflexivo. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mescla de tudo que foi dito acima, e é principalmente pedagógico”.⁵²

4.4 CONHECIMENTO DO CONTEXTO

Um quarto componente do conhecimento que os formadores têm de adquirir diz respeito a onde e a quem se ensina. Os formadores terão de adaptar seu conhecimento geral da matéria aos estudantes e às condições particulares do instituto de formação. Yinger fala da dimensão ecológica do conhecimento, entendendo que o mesmo não existe nos indivíduos, mas nas relações que se produzem entre estes e o ambiente em que se desenvolvem. A vida da aula, neste sentido, “é constituída pelos sistemas culturais, físicos, sociais, históricos e pessoais que existem, tanto dentro, como fora da aula [...]”. A responsabilidade do professor em sala consiste em compreender as conversações que estão ocorrendo internamente e entre todos os sistemas, e reconhecer quais são apropriadas para atividade da aula. O professor atua como guia e sujeito que

⁵² Shulman, L. (1992): *Renewing the pedagogy of teacher education: the impact.*

transfere a estrutura, a ação e a informação incluída em cada sistema”.⁵³

Será necessário que os formadores conheçam o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes. Terão de conhecer, também, a procedência dos estudantes, seus níveis de rendimento em cursos anteriores, sua implicação com os centros educativos.

4.5 A TÍTULO DE SÍNTESE: COMPETÊNCIAS E CAPACIDADES DO FORMADOR

Como afirma Inés Aguerrondo⁵⁴: para competir na sociedade do conhecimento não basta saber as regras de ortografia, o teorema de Pitágoras ou as datas fundamentais da história. Tampouco basta escrever bem, manejar as operações matemáticas e conhecer os processos históricos. A sociedade do século XXI requer algo mais complexo que os meros “saberes” ou conhecimentos. Requer competências.

A autora define competência como um “saber fazer” com “consciência”. O termo competência faz referência à aplicação de conhecimentos em circunstâncias práticas. Os conhecimentos necessários à resolução de problemas não podem ser transmitidos mecanicamente: são uma mescla de conhecimentos tecnológicos prévios e da experiência obtidos na prática, muitas vezes nos locais de trabalho.

As competências estão em meio aos “saberes” e às “habilidades”. O importante hoje é ser competente, que quer dizer saber fazer coisas, resolver situações. Porém, como as situações são cada vez mais complexas, ser competente requer, por um lado, muitos saberes

teóricos e práticos e, por outro, muita imaginação e criatividade.

Assim, um processo de formação de formadores pode ser visto, tanto do eixo das competências como do das capacidades. O eixo das competências permite resolver situações profissionais e sociais relacionadas com tarefas, problemas ou atividades. O eixo das capacidades se refere a formas de organização interna do indivíduo desvinculadas de disciplinas ou campos de conhecimento. Podem, no entanto, desenvolver-se através deles. Hameline (1979)⁵⁵ define competência como “um saber fazer que permite a atuação imediata a partir de um repertório de habilidades disponíveis”. Por seu lado, Gillette⁵⁶ diz que “competência se define como um sistema de conhecimentos conceituais e de procedimentos organizados em esquemas operativos que permitem, no interior de uma família de situações, a identificação de uma tarefa problemática e sua resolução por meio de uma ação eficaz”.

A noção de capacidade tem uma definição mais difusa: em geral atribui-se-lhe as características de ser transversal a qualquer atividade e de constituir determinada trama hipotética que sustenta a atuação dos indivíduos e permite processos de transferência, inovação, originalidade e resposta a situações.

O cruzamento do eixo das competências com o das capacidades gera um plano no qual se determinam os padrões e comportamentos indicadores das competências e capacidades.

A progressiva identificação dos papéis do formador foi acompanhada de pesquisas que pretendiam revelar quais as

⁵³ Yinger, R. (1991): “Working knowledge in teaching”. Documento apresentado na Conferência ISATT.

⁵⁴ Aguerrondo, I. (2000): *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo*. OEI, Documentos.

⁵⁵ Hameline, D. (1991): *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF Editeur.

⁵⁶ Gillette, P. (1991): *Construire la formation*. Paris: ESF Editeur.

destrezas, conhecimentos e atitudes necessários para exercer adequadamente as funções que vimos comentando. Assim, o estudo de Pajak (1993) enumera as seguintes dimensões da formação de formadores:

Comunicação, Desenvolvimento profissional; Programas educativos; Planejamento e mudança; Motivação e organização; Observação e entrevistas; Currículo; Resolução de problemas e tomada de decisões; Serviço aos professores; Desenvolvimento pessoal; Relações com a comunidade; Pesquisa e avaliação de programas.

Segundo Imbernon⁵⁷, para além da importância do conhecimento de uma ou várias disciplinas, os formadores requerem uma série de competências e capacidades que lhes permitam:

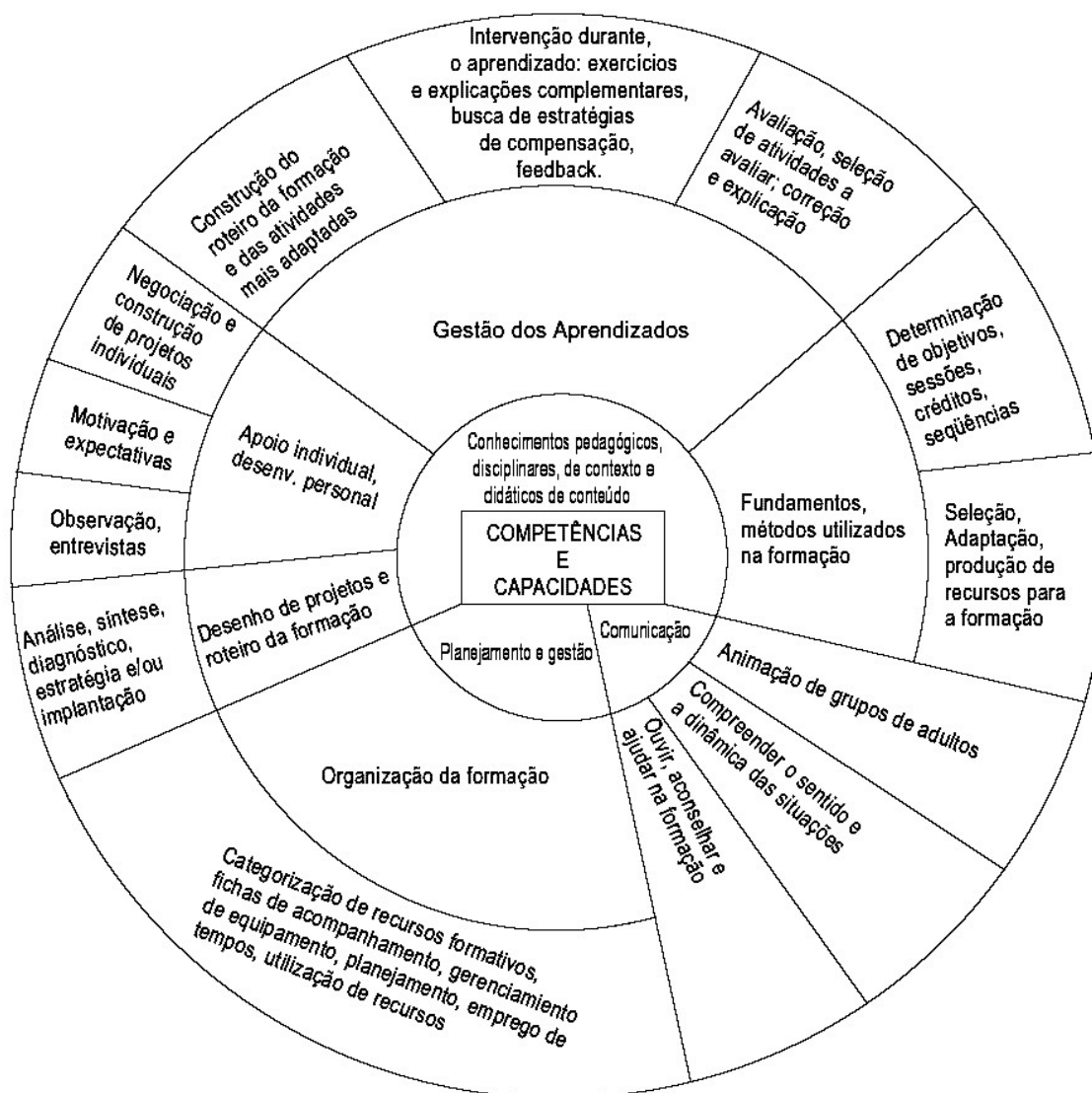
- animar grupos de adultos e analisar seu funcionamento; compreender o sentido e a dinâmica das situações;
- ouvir, aconselhar e ajudar na formação;
- desenhar projetos e roteiros de formação, eventualmente em termos de objetivos específicos (currículo, sessões, créditos, seqüências ...);
- identificar e situar os fundamentos e os métodos didáticos utilizados no ensino e na formação;
- realizar e levar a bom termo práticas de pesquisa-ação no terreno profissional;
- utilizar e ensinar o manejo dos instrumentos de análise das práticas docentes;
- refletir sobre o próprio trabalho interrogando-se sobre a própria função nos limites da prática docente do formador.

Não é necessário que o formador tenha todas as competências. Parece mais lógico apelar a toda uma equipe que a um indivíduo específico. Cada elemento dessa equipe há de desejar desempenhar suas funções em algum momento, mas também dedicar-se a um trabalho pessoal que lhe permita adquirir determinadas habilidades específicas.

Construímos o esquema que se segue para tentar visualizar as competências e capacidades que um formador deve possuir para intervir em um dispositivo inicial para docentes.

⁵⁷ Ver Imbernon, Francisco (1994): *La formación del profesorado*. Paidós.

OS CAMPOS DE COMPETÊNCIA DO FORMADOR PARA INTERVIR EM UM DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO⁵⁸



Além de conceituar e definir as competências e capacidades que deve possuir um formador que atua em um dispositivo de formação, é preciso definir, também, padrões para sua formação. Os

padrões para a formação de formadores deveriam representar acordos sobre que coisas devem saber e ser capazes de fazer. A título indicativo, no Anexo 5 apresentamos uma lista de padrões para

⁵⁸ Vaillant, D., 2002.

formadores de formadores com indicadores e fontes potenciais de evidência. Os padrões foram elaborados a partir dos “Standards for Teacher Educators” definidos pela Association of Teacher Educators (2000).

5. MULTIPLICIDADE E DIVERSIDADE DE ESTRATÉGIAS

Seria possível identificar e desenvolver intervenções integrais que tenham resultados e impacto em um melhor desenvolvimento docente nos sistemas educativos da região e, em particular, na formação de formadores?

A docência é uma profissão exercida por um número muito expressivo de pessoas que, ainda que tenham um núcleo básico comum de competências e capacidades, também desenvolvem uma crescente especialização. As diferenças no exercício profissional entre, por exemplo, os mestres de escola primária, os professores de ensino médio e os professores universitários são bastante significativas. Esta diferenciação interna permite afirmar que é absolutamente necessário evitar as generalizações excessivas quando falamos dos docentes e dos formadores, principalmente quando se desenham políticas de formação, de recrutamento ou de profissionalização. Contudo, é possível identificar algumas estratégias que lograram sucesso na região.

Navarro e Verdisco⁵⁹ (2000) identificaram seis dessas tendências. São elas:

- estratégias de capacitação baseadas na aula;

- formação docente inicial e contínua;
- trabalho em rede;
- apoio pedagógico e supervisão;
- articulação da formação com a carreira docente e os incentivos;
- estratégias de formação e capacitação como resposta a prioridades sociais e educativas em nível local.

A partir do exame de uma série de programas de formação inicial e contínua de docentes na América Latina, o documento esboça uma resposta à reiterada necessidade de docentes e formadores da região contarem com informações sobre inovações interessantes e promissoras no campo da formação inicial e contínua de docentes. Não há receitas particulares. Apenas sinais de como docentes e professores se formarão no futuro

Juan Carlos Tedesco⁶⁰ afirma que, no âmbito desta complexa situação definida pela profissão docente, parece apropriado analisar os problemas e estratégias de ação utilizando como critério a seqüência através da qual se constrói um docente. As principais etapas deste processo de construção são: a escolha da carreira; a formação inicial e o desempenho profissional. Inspirando-nos nesta seqüência, no caso dos formadores referimo-nos à primeira etapa de iniciação, seguida da etapa de desempenho profissional.

5.1 AS ESTRATÉGIAS PARA A INICIAÇÃO DOS FORMADORES EM SUA TAREFA

⁵⁹ Navarro, Juan Carlos e Verdisco, Aimee (2000): *Teacher Training in Latin America: innovations and trends*. BID, Departamento de Desenvolvimento Sustentável, Unidade de Educação, Série “Technical Papers”.

⁶⁰ Tedesco, J.C. (1996), documento mimeografado. “Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación”.

Conceber a formação dos formadores como “um processo contínuo, sistemático e organizado” significa entender que ela abarca toda a carreira do formador. Do ponto de vista do “aprender a ensinar”, os formadores passam por diferentes etapas que representam exigências pessoais, profissionais, organizativas, contextuais, psicológicas, etc. específicas e diferenciadas.

Uma das fases do “aprender a ensinar” que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como por outras instituições dedicadas à formação dos docentes, é a fase compreendida entre os primeiros anos de docência – denominada “fase de iniciação ou inserção profissional no ensino” (Marcelo, 1999). Trata-se de uma fase na qual as dúvidas, inseguranças, ansiedade por ingressar na prática se acumulam e convivem umas com as outras.

O período de indução ou inserção Profissional se configura como um momento importante na trajetória do formador. Afirmamos que é importante precisamente porque os formadores devem adquirir adequados conhecimento e competência profissional em um curto espaço de tempo.⁶¹

Alguns programas de iniciação incluem entre suas atividades o assessoramento aos iniciantes por intermédio de outros professores que tanto podem ser vistos como companheiros ou “mentores”.

Borko⁶² destaca a figura do mentor como elemento importante dos

programas de iniciação, e assinala que devem ter as seguintes características: professor permanente, com experiência docente, com habilidade na gestão de aula, disciplina, comunicação com os colegas, com conhecimento do conteúdo, iniciativa para planejar e organizar, com qualidades pessoais, flexibilidade, paciência, sensibilidade, etc.

A tarefa que se atribui ao “mentor” é a de assessorar, didática e pessoalmente, ao docente principiante, constituindo-se, portanto, em um elemento de apoio. Em alguns casos, podem-se desenvolver, ou ciclos de supervisão clínica (planejamento-observação-análise do ensino), ou entrevistas abertas. A Supervisão Clínica representa uma estratégia para a formação e o aperfeiçoamento dos docentes que surgiu nos Estados Unidos, por inspiração dos trabalhos de Cogan e Goldhammer⁶³.

A Supervisão pode ser aplicada, tanto para a formação, como para o aperfeiçoamento dos formadores principiantes, já que seu objetivo é a melhoria da instrução através de um processo de observação colegiada e de retroação focalizada. Trata-se de um caminho, uma estratégia mediante a qual os formadores podem trabalhar conjuntamente, em colaboração com os professores mentores, a fim de melhorar seu ensino mediante ciclos sistemáticos de planejamento, observação e uma intensiva análise intelectual.

⁶¹ Vaillant, D. e Marcelo, C. (2000): ¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores. ANEP, AECI, Montevideo.

⁶² Borko, H. (1986). “Clinical teacher education: the induction years”. In J. Hofman e S. Edwards

(eds.), *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*, Nova Iorque, Random House.

⁶³ Cogan, M.L. (1973): *Clinical supervision*. Boston, Houghton-Mifflin. Goldhammer, R. (1969): *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. Nova Iorque; Holt, Rinehart e Winston.

5.2 ESTRATÉGIAS DURANTE O DESEMPENHO PROFISSIONAL DOS FORMADORES

Como assinalamos acima, a formação dos formadores deve ser um processo contínuo, sistemático e organizado, além de abranger a carreira total do formador. Esta formação contínua adquire particular importância quando pensamos nos mecanismos de recrutamento dos formadores, os quais demonstraram ter imperfeições de caráter estrutural na América Latina. Estes fatores, junto a condições pouco atrativas de desempenho da função, geraram profundos problemas de qualidade e eficiência no serviço. É necessário gerar os mecanismos para o desenvolvimento de uma bem articulada carreira de formador de formadores que poderia iniciar-se com *workshops* obrigatórias de atualização pedagógica e disciplinar para todos os aspirantes esta tarefa.

O desempenho Profissional dos formadores deve se configurar no aprofundamento das três dimensões que operam simultaneamente:

- dimensão informativa de contato com os conteúdos – disciplinares e pedagógicos – em um nível de especialização crescente;
- dimensão prática com a transferência do conhecimento para compreensão e resolução de situações concretas;
- dimensão de apropriação pessoal, na qual se produz a transformação do conhecimento gerado nas dimensões anteriores em aprendizado significativo.

Estas dimensões não atuam de forma sucessiva. Constituem componentes de um mesmo processo formativo complexo cuja criação é

determinada pela modalidade de formação que se adotar, pelo desenho dos programas, sua metodologia e pelos critérios que orientam sua avaliação.

O desenvolvimento profissional dos formadores deveria ser acompanhado por ofertas de pós-graduação como um dos aspectos que integram sua formação contínua. Esta oferta deve basear-se em quatro condições reconhecidas para a formação sistemática em cursos de pós-graduação:

- a qualidade da formação inicial que confere o título docente ou universitário;
- que periodicamente sejam realizados programas de atualização e capacitação;
- que a supervisão funcione;
- que pelo menos uma parte do corpo profissional participe da produção dos recursos e instrumentos de mediação entre o saber elaborado e o saber escolar (Braslavsky, Cecilia 1999)⁶⁴

6. PARA UMA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DESTINADAS AOS FORMADORES DE DOCENTES

O estudo realizado tentou oferecer alguns insumos para a definição de políticas educativas destinadas aos formadores de docentes. Quais as razões pelas quais as políticas educativas devem considerar a formação de formadores como uma de suas prioridades?

- O estado da arte destaca a importância do formador como variável significativa da

⁶⁴ In *Revista Iberoamericana de Educación. Formación Docente*. OEI, jan-abril 1999, Número 19.

transformação educativa. Os formadores ocupam um lugar estratégico no cenário da política educativa contemporânea, já que o ofício docente continua se expandindo ao mesmo ritmo do desenvolvimento quantitativo da escolarização da sociedade. Entre 1990 e 1997, o número de docentes na América Latina cresceu cerca de 22%.⁶⁵ Em 1997, quase 7 milhões de latino-americanos trabalhavam como docentes em algum dos níveis que conformam a educação formal. A estes teríamos de agregar todos aqueles que ensinam idiomas, artes, ofícios, técnicas, etc. em cursos que são oferecidos por uma variada rede de instituições cujas dimensões não são conhecidas com precisão.

Fica, assim, evidente o papel do formador como figura chave no desempenho profissional desses docentes.

- As informações obtidas revelam a dificuldade para conceituar a figura do formador, já que este aparece como dedicado à formação de mestres e professores, mas realizando, também, diversas tarefas, não apenas na formação inicial e contínua de docentes, como também nos planos de inovação, assessoramento, planejamento e execução de projetos em áreas de educação formal e não formal. Falar de formador supõe, portanto, assumir um conceito de alta dispersão semântica, cuja definição precisa temos de estabelecer com conceituações adequadas.

- A pesquisa e os relatórios sobre formação inicial e contínua de docentes mostram a heterogeneidade existente na América Latina. Ainda que a tendência tenha sido transferir os programas de ensino médio à educação superior, existe hoje uma grande variedade institucional que, evidentemente, influi na temática que nos ocupa. Temos, no que respeita aos formadores, uma importante diferenciação dentro da própria formação inicial de docentes, conforme atuem no âmbito das Escolas Normais, dos Institutos de Formação Docente ou das Universidades.

- Os escritos examinados amiúde descrevem formadores carentes dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos para produzir os resultados esperados dos futuros docentes. Os formadores de docentes receberam, por décadas, a mesma categoria de preparação, praticamente sem atualização de conhecimentos.

- As pesquisas analisadas mostram que um dos principais problemas enfrentados pelos formadores de docentes é a permanente contradição entre o modelo de ensino “ideal” e o desempenho real em aula. A impressão que se tem é de que a chave seria conseguir que as intervenções dos formadores em programas de formação inicial ou contínua de docentes não fiquem apenas no campo retórico, afetando efetivamente o que ocorre nas aulas e o que aprendem os alunos dos centros educativos.

⁶⁵ Segundo dados do World Education Report 2000, Unesco.

- Os estudos indicam que os formadores não aplicam os métodos que lhes foram apresentados. Antes, aplicam os métodos aplicados quando foram alunos ou durante seu período de preparação para o ensino. Por isto é imprescindível levar os formadores a refletirem seriamente sobre suas práticas.

- Os trabalhos considerados mostram que os formadores não têm, em geral, conexão com as escolas, deixando, por isto, de ficarem atualizados sobre as inovações e práticas dos centros educativos. Tampouco têm habilidades de pesquisa e hábitos de leitura que melhorariam substantivamente suas possibilidades de manter-se em dia. A partir das informações recompiladas neste relatório, podemos apresentar algumas pistas para definição de políticas:

- ✓ Seria necessário, na América Latina, conceituar melhor o que torna um formador competente. O formador requer, por um lado, muitos conhecimentos teóricos e práticos e, por outro, muita imaginação e criatividade. Conviria definir quais as competências e capacidades genéricas e específicas que deve ter um formador que atue no âmbito da formação inicial e contínua dos docentes. Seria preciso determinar, também, padrões genéricos de desempenho, estabelecendo, assim, a diferença entre um formador principiante e alguém de quem se espera um melhor nível de competência.

- ✓ Dever-se-ia pensar ações de transformação que gerem condições para que os formadores que hoje estão em formação de docentes revisem seus marcos conceituais e suas práticas. Em alguns casos, dever-se-á pensar em mecanismos que permitam que os formadores que tenham melhor disposição para adotar as novas visões substituam os que não a têm.

- ✓ Deveria haver condições que tornem efetivas as oportunidades de aprendizado contínuo dos formadores, como, por exemplo, tempos estabelecidos para isto como direito deles. É necessário pensar também em sistemas de financiamento que não representem uma carga maior ao formador que decida realizar estudos de pós-graduação.

- ✓ Os programas de formação de formadores deveriam ser permanentemente revisados para saber em que medida contribuem para desenvolver conhecimento profissional nos formadores e em que medida são congruentes os métodos didáticos, as tarefas acadêmicas e os modelos de avaliação desenvolvidos.

- ✓ É preciso repensar a formação de formadores, tomando a escola com pano de fundo, de modo a contribuir para superar a tradicional dissociação entre formação e prática que tem caracterizado o aprender a ensinar.

- ✓ É preciso construir uma base de experiências de sucesso no

âmbito da formação de formadores de modo a contar com “fontes de inspiração” para a solução de situações próprias. No momento atual experimentamos um expressivo aumento nas possibilidades de comunicação e, portanto, de nos informarmos sobre inovações que afetem o campo profissional dos formadores. As redes de conhecimento que ligam estudantes de formação docente, docentes experientes e formadores permitiriam compartilhar reflexões sobre experiências e estudar inovações.

✓ Além disto, seria importante formular um projeto para estimular um intercâmbio sistemático de descrições de aulas entre os formadores. Um banco de dados permitiria contar com uma acumulação sistemática das melhores idéias e descrições de forma a gerar situações eficazes de aprendizado e, se possível, avaliá-las de maneira sistemática e rigorosa. Poder-se-ia, também, pensar em incentivos para levar os formadores que gerem boas experiências de aprendizado a intercambiá-las com outros acadêmicos.

✓ Conviria promover um sistema de orientação e espaços de reflexão entre os especialistas e os responsáveis pela tomada de decisões na área de formação dos formadores do pessoal docente.

✓ Dever-se-iam manter espaços de discussão, intercâmbio e produção entre especialistas e pesquisadores da região a fim de

desenharem-se estratégias conjuntas na área de desenvolvimento profissional dos formadores. O formador e sua formação constituem, sem dúvida, um campo fundamental de estudo, precisamente como procuramos demonstrar neste relatório através dos escritos examinados e do relato das diversas experiências sobre formação de formadores. A melhora da educação e da formação passa, necessariamente, pelo incremento da qualidade do serviço que prestem os centros escolares e formativos. Para tanto, os formadores são os verdadeiros mediadores, os agentes de mudança que podem contribuir para a dinamização das instituições educativas, levando-as a processos de aprendizado e inovação.

7. BIBLIOGRAFIA

- Abraham, Mirtha (pesquisadora responsável), Lavín, Sonia e Murúa, Vivian (co-pesquisadoras) (1996): *La formación de profesores de enseñanza básica en la perspectiva del año 2000*. PIIE/FONDECYT.
- Achinelli, Gabriel (1998): “Formación y capacitación docente en el Paraguay”. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, X (30), 53-89.
- Aguerrondo, I. (2000): *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo*. OEI, Documentos.
- Aguerrondo, Inés (2000): “Formación de docentes para la innovación pedagógica”. Trabalho apresentado no Seminário Internacional “Los Formadores de Jóvenes en América Latina en el Siglo XXI. Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación”, BIE/UNESCO-ANEP/CODICEN. Maldonado, Uruguay, julho de 2000.
- Aguerrondo, Inés e Pogrè, Paula (2001): *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. UNESCO/IPE, Troquel.
- Alliaud, A. e Davini, M. C. (1997): “¿Quiénes eligen hoy ser maestros en Argentina?” *Revista Perspectivas*, Vol. XXVII, Nº 1, UNESCO.
- Alliaud, A. (1999): “Los nuevos docentes y la docencia: cambios y permanencias”. In *Revista Praxis Educativa*. Universidad Nacional de La Pampa e in *Bitácora*, Revista Digital.
- American Council on Education (1999): *To touch the future: transforming the way teachers are taught*. ACE.
- Ancízar, Raúl. “Investigación pedagógica y formación del profesorado”. OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*. ANEP-CODICEN e OEA-AICD (2002): *Programa de actualización y capacitación didácticopedagógica para educadores de Argentina, Chile y Uruguay*. Documentos, conclusões e recomendações.
- Ávalos, Beatrice (1996): “Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe”. In *Boletín del PPE*, número 41, dic. 1996, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile.
- Ávalos, Beatrice (1998): “School-based teacher development. The experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile”. *Teaching and Teacher Education* 14 (3), 257-271.
- Ávalos, Beatrice (1999): “Mejorando la formación de profesores. El Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente en Chile (FFID)”. Trabalho elaborado para

- a Conferência “Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo”, Banco Mundial e PREAL, San José de Costa Rica, junho de 1999.
- Ávalos, Beatrice (2000): “El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro”. Seminário sobre Perspectivas dla Educação na América Latina e no Caribe, Chile, 23 a 25 de agosto de 2000. Sétima Reunião do Comitê Regional Inter-governamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe Ano 2001 ED-01/ PROMEDLAC VII/ UNESCO.
- Ávalos. B. e Nordenflycht, M. E. (coord.) (s/f): *La Formación de Profesores. Perspectiva y Experiencias*. Santillana, Santiago de Chile.
- Banco Inter-Americano de Desenvolvimento (2000): *Reforming Primary and Secondary Education in Latin America and the Caribbean: an IDB Strategy*. Departamento de desenvolvimento sustentável, Séria Documentos Estratégia e Políticas de Setor, N° EDU-113. Washington, DC: Banco-Inter-Americano de Desenvolvimento..
- Bar, Graciela (1999): “Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo”. Palestra apresentada no 1º Seminário “Perfil del docente y estrategias de formación”, OEI, Lima.
- Birgin, A. (1999): *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado*. Troquel, Buenos Aires.
- Birgin, A.; Dussel, I.; Duschatzky, S.; Tiramonti, G. (comps.) (1998): *La formación docente: cultura, escuela y política. Debate y experiencias*. Troquel, Buenos Aires.
- Braslavsky, Cecilia e Birgin, Alejandra, (ed.) (1992): *Formación de Profesores. Impacto, Pasado y Presente*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. e Birgin, A. (1994): *Quiénes enseñan hoy en la Argentina*. Boletim do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe No. 34. UNESCO, Santiago do Chile.
- Braslavsky, Cecilia (1995). “El sistema educativo argentino”. In Jeffrey M. Puryear e José Joaquín Brunner (eds.), *Educación, Equidad y Competitividad Económica en las Américas*, Vol. II: Estudos de Caso. OEA, Washington.
- Braslavsky, Cecilia (1999): *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Revista Iberoamericana de Educación N° 19, janeiro-abril 1999.
- Cardelli, Jorge e Duhalde, Miguel (2001): “Formación docente en América Latina. Una perspectiva política-pedagógica”. In *Cuadernos de Pedagogía*, N° 308, dezembro de 2001, Barcelona.

- Carnoy, M. e De Moura Castro, C. (1997): *Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina*. BID, Departamento de Desenvolvimento Sustentável, agosto de 1997.
- Chile, Ministerio de Educación, División de Educación Superior, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (2000): *Estándares reguladores para la formación inicial de docentes*.
- Cogan, M.L. (1973): *Clinical supervision*. Boston, Houghton-Mifflin.
- Cornejo, José e Rodríguez F., Eugenio. “Evolución de la satisfacción y vocación de los profesores de educación media en la perspectiva de la eficacia docente”. Pesquisa desenvolvida na Pontificia Universidad Católica de Chile, 1994-1996.
- Cox, Cristián e Gysling, Jacqueline (1990): *La Formación del Profesorado en Chile, 1842-1987*. CIDE, Santiago do Chile.
- Cúpula Latino-americana de Educação Básica (2001). *Briefing Book*. Preal, The Conference Center of the Americas, Miami, março de 2001.
- Davini, M. C. (1995a): *La formación de los docentes. Un programa de investigaciones*. Revista IICE Nº 7. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1995b): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, Cristina, Díaz, Raúl et alia (1997): *La identidad del trabajo docente y la reforma educativa en el contexto provincial del Neuquén*. Universidad Nacional del Comahue, Argentina, 1996.
- Dede, Chris. (2000): “Implications of emerging information technologies for education policies”. Apresentado a uma Comissão do Congresso baseada na Web, Congresso dos Estados Unidos da América.
- Delannoy, F. y Sedlacek, G. (2000): *Teacher development and incentives: a strategic framework*. Minuta de relatório. Departamento de Desenvolvimento Humano, Escritório Regional da América Latina e do Caribe, Banco Mundial. Brasil.
- Díaz Barriga, Ángel (1990): *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos do CESU número 20, México D.F.
- Diker, Gabriela e Terigi, Flavia (1994): *Panorámica de la formación docente en Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación y OEA.
- Dominicé, P. (1990): *L’histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L’Harmattan.
- Ezcurra, Ana María, Lella, Cayetano e Krotsch, Carlos P. (1990): *Formación Docente e Innovación Educativa*. Aique, Buenos Aires.

Goldhammer, R. (1969): *Clinical supervision. Special methods for the supervision of teachers*. New York; Holt, Rinehart & Winston.

Gajardo, Marcela (1999): *Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década*. Rio de Janeiro: PREAL, 2000. Série Preal Documentos No. 15.

Gatti, Bernardete A., Espósito, Yara L. e Neubauer da Silva, Rose (1994): *Characteristics of first grade teachers in Brazil: Profile and expectations*. Principal Projeto de Educação na América Latina e no Caribe, *Boletim* 34, pp. 34-41.

González Pérez, Orlando E. (2000): *Comisión III: Nuevas tecnologías en la formación de formadores: impactos y retos*. IBE, Ginebra.

Hernández, Ana Cecilia (2000): *Estrategias innovadoras para la formación docente*. Conferência. Série *Desarrollo Escolar*, Documentos, OEI.

Huberman, Susana (1996): *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores*. Aique. IIPE (2000): *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*, Vol I y II. IIPE-Unesco, Buenos Aires. Imbernón, Francisco (1994): *La formación del profesorado*. Paidós.

Inostroza de Celis, Gloria e colab. (1997): *La práctica, motor de la formación docente*. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Dolmen/Estudio. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000): *Los Docentes y los Desafíos de la Profesionalización*. Volumen I y II. IIPE, Buenos Aires.

Messina, Graciela (1999): *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado de arte en los noventa*. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 19, OEI.

MEC, Secretaría de Educação Fundamental, Brasil, (1999): *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, p. 85. MEC-UNESCO (1994): *Por uma Política de formação de professores para a educação básica*. Anais do Seminário Nacional sobre formação de professores para a educação básica (Brasília, 1994). Fundação AMAE para Educação e Cultura, Belo Horizonte, Minas Gerais.

Messina, Graciela (1995): *Formación docente inicial: un enfoque desde el profesor*. Documento base de las Jornadas de reflexión pedagógica acerca de la formación docente inicial de maestros: Seminario regional, Santiago, Chile, UNESCO/OREALC.

Messina, Graciela (1997a): *La formación docente en América Latina. Estado del Arte*. Santiago: UNESCO/OREALC.

Messina, Graciela (1997c): *Investigación y práctica pedagógica: el lugar de la pregunta*. Apresentação feita no Congresso de Pesquisa Educacional, Universidad Nacional del Comahue, outubro de 1997. UNESCO/Santiago.

Messina, Graciela (1997d): *Cómo se forman los maestros en América Latina*. UNESCO, Santiago, Chile.

- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (1998): *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores*. Santa Fe de Bogotá: Serie Documentos Especiales.
- Ministerio de Educación y Cultura, Ecuador (1998): Los Círculos de Estudio. EB-PRODEC.
- Namo di Mello, Guiomar (2000): Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re-)visão radical. Documento preparado para el Seminario sobre Prospectiva de la Educación, UNESCO/ OREALC.
- Navarro, Juan Carlos e Verdisco, Aimee (2000): *Teacher Training in Latin America: innovations and trends*. BID, Departamento de Desenvolvimento Sustentável, Unidade da Educação, Série *Technical Papers*.
- OEI (1998): *Profesión docente y desarrollo de nuevos instrumentos de enseñanza-aprendizaje*. Apresentado na reunião de consulta técnica sobre formação e condição docente e inserção profissional, Santiago do Chile.
- OEI-UNESCO/OREALC (1995): *Informe final*. I Reunión de trabajo del Comité de expertos sobre Políticas de formación de profesores y estrategias para su inserción profesional. OEI-UNESCO/OREALC, Santiago do Chile.
- Pascual, Enrique e Navarro, Raúl (1992): *Estudio de la incidencia en la formación inicial en el desempeño profesional de los profesores de educación media*. MINEDUC, Santiago, Chile.
- Peretti De, A (1979): «Projet éducationnel moderne et formation des enseignants ».In *Enjeux*, N° 17.
- Ponce, Ernesto A. (1998): *La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica. El caso de México*. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, X (30), 165-193.
- PREAL, Relatório da Comissão Centro-Americana sobre a Reforma Educativa para a Educação (1999): *Mañana es muy tarde*.
- Reimers, Fernando (1994): "Education and structural adjustment in Latin America and sub-Saharan Africa". *International Journal for Educational Development*, 14 (2), 119-129.
- Rivero, J. (1999): *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid, Miño y Dávila.
- Roggi, L. (1999): *El rol del docente en la escuela del nuevo milenio*. Apresentação feita no Primer Coloquio Universidad Torcuato Di Tella - The University of New Mexico, "El rol del docente en la escuela del nuevo milenio". UTDT, Buenos Aires.
- Schiefelbein, E.; Braslavsky, C.; Gatti, B.; Farrés, P. (1994): *Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina*. UNESCO/OREALC, *Boletín del PPE*, Número 34, Santiago do Chile.

- Schiefelbein, Ernesto e Schiefelbein, Paulina (1998): *Expectativas y cambios metodológicos: una visión desde el mundo de los profesores*. UST-CIDE.
- Schiefelbein, Ernesto e Schiefelbein, Paulina (1999): *¿Es posible mejorar la preparación de los formadores de profesores? Una experiencia positiva en siete países de América Latina*. UST-CIDE.
- Schiefelbein, Ernesto (2000): *¿Cómo enfrentar el problema de la educación, cuando somos parte de él? La naturaleza insidiosa y desconcertante del problema de la educación*. UST.
- Schiefelbein, Ernesto (s/f): *Diez desafíos para la educación chilena en la próxima década*. UST.
- Schiefelbein, Ernesto (2001): *Un nuevo paradigma cultural: ¿cómo se inserta la formación de los profesores frente a los desafíos de la modernidad?* La Tercera. Seminario Internacional “Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial” (1999): *La docencia revalorada: reflexiones y propuestas de política*. Tarea, Perú.
- Shulman, L.(1992): *Renewing the pedagogy of teacher education: the impact*.
- Silva, Rose Neubauer da, Esposito, Lucia; Sampaio, Maria das Mercês; Quinteiro, Jucirema (1991): *Formação de Professores no Brasil*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.
- Tatto, María Teresa (1999): *Conceptualizing and studying teacher education across world regions. An overview*. Trabalho preparado para a Conferência “Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño”. Banco Mundial e PREAL, São José da Costa Rica, junho de 1999.
- Tedesco, Juan Carlos (1999): *Fortalecimiento del rol de los docentes: visión internacional en Ávalos, B. La formación de profesores, perspectiva y experiencias*. Santiago do Chile, Santillana.
- Tedesco, Juan Carlos (1996): “Prólogo”, in *Perspectivas*, N° 99. OIT.
- Tenti Fanfani, E. (1995): *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. Revista IICE N° 7, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Torres, Rosa María (1995): *La formación de los maestros: ¿Qué se dice, qué se hace?* Documento apresentado no Seminário Regional “Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente”. Santiago, UNESCO/UNICEF/CIDE, novembro de 1995.
- Torres, Rosa María (1996): “Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa”, in *Perspectivas*, N° 99. OIT.
- Torres, Rosa María (2000): “De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina”, in *Perspectivas*, N° 114, UNESCO.

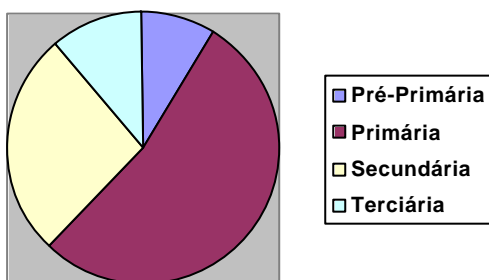
- Torres, Rosa María (2001): *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. Documento apresentado na Sétima Reunião do Comitê Regional Inter.-Governamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe. UNESCO.
- UNESCO (1996): *Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994*. UNESCO/OREALC, Santiago.
- UNESCO/Santiago e UPEL. Seminário regional “La formación docente inicial para la educación básica” (1996): Informe final. Caracas.
- UNESCO/UNICEF/CIDE (1996): Documentos apresentados no Seminário Regional “Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente”, UNESCO, Santiago, novembro de 1995.
- UNICEF (1990): World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. *Final Report*. Jomtien, Thailandia, 5-9 março.
- UNICEF (s/f): *The Learning of Those Who Teach. Cases of Professional Development*. Vaillant, Denise e Wettstein, Germán (eds.) (1999): Centros Regionales de Profesores. ANEP-CODICEN, Montevideu.
- Vaillant, D. e Marcelo, C. (2000): *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP-AECI, Montevideu.
- Vaillant D., Marcelo C. (2001): *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe, Málaga-España
- Vaillant D., Mancebo E. (2001): “Las transformaciones en la formación del personal docente”. *Revista Trimestral de educación comparada de la UNESCO*. “Los Formadores de Jóvenes en América Latina - Desafíos, Experiencias y Propuestas” BIE, Ginebra, Suíça, 2001.
- Villegas-Reimers, Eleonora (1998): *The preparation of teachers in Latin America*. Banco Mundial, Departamento de Desenvolvimento Humano.
- Wolf, Lawrence; Schiefelbein, Ernesto e Valenzuela, Jorge (1993): “Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI”. *Informe No 28*. Washington: Banco Mundial.

QUADROS/TABELAS:**ANEXO 1:**

A SITUAÇÃO DOS DOCENTES NA AMÉRICA LATINA
Número e percentual de mestres e professores (em milhares) por nível de educação na
América Latina e no Caribe 1990 e 1997

	1990					1997				
	Pré-Primária	Primária	Secundária	Terciária	Total	Pré-Primária	Primária	Secundária	Terciária	Total
No.	518	3.006	1.520	605	5.648	729	3.474	1.874	789	6.666
%	9,2	53,2	26,9	10,7	100	10,6	50,6	27,3	11,5	100

**DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE MESTRES E PROFESSORES POR NÍVEIS (1990).
AMÉRICA LATINA E CARIBE**



ANEXO 2:

NÍVEL DE ESTUDO DOS MESTRES EM ALGUNS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA
 Média de anos de escolaridade dos mestres do pré-primário e do primário
 País Años promedio de escolaridade

País	Escolaridade Média
Chile (1995)	15,6
Equador*	14,7
Bolívia	14,5
Costa Rica	14,2
Panamá	14,2
Paraguai (1996)	14,0
Uruguai*	13,3
Brasil	11,3

* Os dados se referee apenas aos mestres urbanos.

Fonte: CEPAL, Panorama Social 1998, tirado de “Ficando para Trás”, Relatório da Comissão Internacional sobre educação, equidade e competitividade econômica na América Latina e no Caribe, PREAL, 2001.

Anos de Estudos Exigidos

Países	Nível e anos de escolaridade exigidos					
	Nível Secundário		Nível Terciário			
	1	2	1	2	3	4
Argentina						
Bolívia						
Chile						
Colômbia						
Costa Rica						
Equador						
El Salvador						
Guatemala						
Honduras						
México						
Nicarágua						
Panamá						
Paraguai						
Peru						
Rep. Dominicana						
Uruguai						
Venezuela						

Fonte: Álvarez, Litterer. ¿Quién está preparando a nuestros hijos para el siglo del conocimiento? 1999. Costa Rica. Banco Mundial Pesquisa Rápida de 1998, pp.7

ANEXO 3

MODALIDADES E REQUISITOS DA FORMAÇÃO DE DOCENTES NA AMÉRICA LATINA¹

País	Formação de docentes para educação pré-primária/primária/básica	Formação de docentes para educação Secundária	Formação de docentes para educação superior
Antilhas Holandesas	Os docentes do primário formam-se no “Teacher Training College”, em Curaçao. Para admissão exige-se a conclusão do secundário. Os cursos duram quatro anos, sendo três para o trabalho teórico e prático e o último para práticas docentes	Não há informações disponíveis	Não há informações disponíveis
Argentina	Os docentes de EGB formam-se em cursos de dois anos e meio em institutos de formação docente (Institutos Superiores de Formação Docente). Segue-se um semestre de experiência prática. Os que se formam recebem o título de Mestre.	Os docentes de escolas polimodais cursam universidades durante quatro ou cinco anos e obtêm o título de Professor.	Os formadores da educação superior capacitam-se em curso de quatro anos em universidades.
Bahamas	São capacitados pela Dirección de Formación Docente. Os cursos duram três anos e levam à obtenção do título de “Associate Degree” em estudos gerais e um certificado de mestre de Educação Primária	Programa Júnior para docentes de secundário permite aos estudantes optar por ensinar mais de uma matéria. A West Indies University oferece um título após três anos para docentes que já estejam trabalhando. Para admissão exige-se o certificado de mestre ou o título em estudos gerais	Não há informações disponíveis
Barbados	Os docentes do primário graduados formam-se, durante dois anos, no “Erdiston Teacher’s College”	Os docentes do secundário capacitam-se durante dois anos no Erdiston Teacher’s Co-lege. Os docentes graduados se capacitam-se na West Indies University.	Os docentes universitários devem ter um título de Doutor em uma disciplina relevante.
Belize	Introduzido em 1992, o programa para obtenção do Certificado dura três anos, com experiência nas escolas. Este programa pode ser cursado com dedicação em tempo integral na Facultad de Educación de la Universidad de Belice (nível 1), seguido de um ou dois anos de experiência de campo, retornando à Universidade para mais um ano de estudos em tempo integral (nível 2), ou dois anos e meio de estudos à distância e mais um, em tempo integral, na universidade. Ao final do nível 1 outorga-se o título de Certificado em docência nível 1. A Universidade de Belize oferece a possibilidade de obter posteriormente um título de Bacharel em Educação Primária.	Os docentes do secundário cursam dois anos na Universidade de Belice e obtêm o título de Bacharéis em Formação Docente. O curso compreende um semestre de prática e um trabalho de pesquisa.	Não há informações disponíveis

¹ Denise Vaillant, 2002. Elaboração e tradução para o espanhol a partir de informações obtidas na página da Web da UNESCO-IAU (www.unesco.org/iau/whed-2000.html)

País	Formação de docentes para educação pré-primária/primária/básica	Formação de docentes para educação Secundária	Formação de docentes para educação superior
Bolívia	Os mestres do primário formam-se em Escolas Normais Superiores. O curso dura três anos para quem tem título de Bacharel.	Os docentes do secundário se capacitam em Escolas Normais Superiores, onde fazer um curso de quatro anos. Devem, ainda, ter dois anos de experiência profissional e o título de Bacharel.	Não há informações disponíveis
Brasil	Os docentes para o primário, da primeira à quarta séries, formam-se em instituições de ensino de nível secundário.	A formação é feita nas faculdades de Filosofia, Educação ou Humanidades e Filosofia. Esta está incorporada às universidades ou a alguma instituição independente especializada na educação de docentes. O grau que se outorga é o de Licenciatura.	Os docentes para o ensino superior se formam nos níveis de Mestrado e Doutorado. Os títulos requeridos variam segundo a categoria do docente. Os professores auxiliares devem ter o título básico do ensino superior. Os professores assistentes devem tener o mestrado, enquanto os professores adjuntos ou titulares precisam do doutorado.
Chile	Os mestres do primário formam-se nas universidades, em um período de três a cinco anos.	Os docentes do secundário devem fazer um curso de quatro anos em uma universidade ou instituto profissional durante o qual estudam Educação e uma área especial. Depois disto obtêm o título de Professor.	Não existe um sistema de capacitação para docentes do ensino superior. Geralmente são acadêmicos que fizeram pós-graduação no Chile ou no exterior. Algumas instituições oferecem capacitação docente para seu pessoal. Há uma tendência para a exigência de estudos de pós-graduação e experiência no campo sobre o que se ensina. Há, também, um Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación.
Colômbia	Os docentes do primário se capacitam nas Escolas Normais, em nível secundário e, os níveis mais altos, nas Escolas de Educação. Os estudos culminam com o título de Normalista Superior.	Os docentes do secundário formam-se em faculdades de educação de instituições educação superior que, além disto, treinam os docentes de educação física e educação industrial; ou em universidades pedagógicas. Devem ter uma Licenciatura. Há, também, uma escola experimental para educação rural que forma, em dois anos, alguns docentes para escolas agrícolas.	Aqui os docentes do superior são majoritariamente formados em programas de pós -graduação que culminam com os títulos de "Magíster" ou Doutor.
Costa Rica	Os estudantes devem ter o título de Diplomado ou Professorado (dois a três anos de estudo em universidades), o bacharelado universitário (quatro anos) ou uma Licenciatura (cinco anos).	Os candidatos devem ter o título de Bacharel universitário ou a Licenciatura. Os docentes do ensino técnico se capacitam cursando quatro anos no Instituto de Tecnologia da Costa Rica. Obtêm o título de Professor de Ensino Técnico.	Os estudantes devem ter título na área que vão ensinar. Em algumas universidades públicas oferecem-se cursos pedagógicos para melhorar sua capacitação.

País	Formação de docentes para educação pré-primária/primária/básica	Formação de docentes para educação Secundária	Formação de docentes para educação superior
Cuba	Existe um curso de cinco anos para docentes da educação básica ou educação especial em institutos pedagógicos superiores. Ao finalizar o curso, o aluno o obtém, ou o título de Licenciado em Educação Primária, ou outros tipos de títulos.	Os professores do secundário formam-se em Institutos Superiores Pedagógicos que oferecem curso de cinco anos para qualificar os estudantes para serem docentes de educação secundária básica e de nível superior. Eles recebem o título de Licenciado em Educação. A admissão a este curso baseia-se no bacharelado.	Aos docentes de educação superior se oferece a possibilidade de realizar cursos de atualização nas matérias que lecionam, bem como cursos de capacitação docente. Muitos docentes são profissionais do setor produtivo. Eles também recebem cursos de capacitação docente. Os estudantes de pós-graduação recebem capacitação inicial docente simultaneamente com seus estudos.
República Dominicana	Os mestres do primário formam-se no nível secundário como uma das opções do segundo grau. As escolas oferecem um programa complementar de dois anos depois do grau 10, e aceitam os estudantes do sistema nacional e da reforma. Os cursos levam a obter o título de Mestre Normal.	Oferecem-se dois tipos de capacitação: um programa de dois a três anos que permite obter um título que intermediário de Técnico, Professor ou o Certificado de Estudos Superiores, preparando os docentes para a educação secundária básica; e um título de Licenciado em Educação, para a educação secundária superior.	Não há informações disponíveis
Equador	Os professores primários formam-se em cursos de três anos de pós-bacharelado, em Institutos Pedagógicos que substituíram os Colégios e Institutos Normais em 1991. Os estudantes obtêm o título de Professor da Educação Primária. Algumas universidades oferecem um título universitário completo em educação primária. O título é de Licenciado em Educação Primária.	Os professores do secundário se formam em cursos universitários de quatro anos, obtendo os títulos de Licenciado e de Professora do Ensino Médio. O Doutorado pode ser obtido após dois anos mais de estudo.	Quem tem um Doutorado, universitário ou politécnico, está habilitado a ensinar na educação superior. Devem prestar um exame onde suas competências são avaliadas.
El Salvador	Os mestres do primário se formam nas universidades e em institutos de educação especializados. O Certificado que obtêm após três anos também lhes dá acesso a certas áreas da educação superior. O plano de Formação de Mestres de Educação Básica para o 1º e o 2º ciclos foi implantado em 1994.	Os cursos de capacitação para docentes do secundário são desenvolvidos pelas universidades ou por alguns institutos técnicos. O curso dura três anos e leva ao título de Professorado. Requer um mínimo de 96 créditos.	Os professores da educação superior formam-se nas universidades.
Guatemala	Os professores primários se capacitam em instituições de formação docente durante três anos, depois do primeiro ciclo do ensino secundário.	Os professores do secundário se formam em três anos, nas universidades, obtendo o título de Professor.	Os professores universitários devem ter pelo menos o título de Licenciatura.

País	Formação de docentes para educação pré-primária/primária/básica	Formação de docentes para educação Secundária	Formação de docentes para educação superior
Guiana	Os professores do pré-primário e do primário se formam em cursos de dois anos no “Cyril Potter College of Education” (CPCE).	O “Cyril Potter College of Education” (CPCE) tem programa de três anos para professores do secundário. Os cursos dão directo ao Certificado de Docente Treinado. A Universidad de Guyana também oferece um “Bachelor’s Degree” em Educação, um curso em Educação para docentes que já estejam exercendo a profissão, egressos do CPCE e com dois ou mais anos de prática.	Os professores de ensino superior se capacitam na Universidade da Guiana ou em universidades internacionais reconhecidas
Haiti	Quem tem o <i>Diplôme de Fin d’Etudes Fondamentales</i> (reforma) ou o <i>Brevet Élémentaire du Pre-mier Cycle</i> (sistema tradicional) fazem um exame de admissão à <i>École Normale d’Instituteurs</i> onde, após um curso de três anos recebe o <i>Diplôme d’Instituteur</i> . Alternativamente, estudantes com um <i>Baccalauréat</i> podem fazer um curso de capacitação de um ano, mas precisam passar em um exame de admissão.	Estudantes com o <i>Baccalauréat</i> II fazem um exame de admissão para um curso de três anos na <i>École Normale Supérieure</i> . Quem conclui o curso com êxito recebe um <i>Diplôme</i> . Há instituições privadas dedicadas à formação de <i>Maîtres du Secondaire</i> . Três Universidades privadas oferecem cursos em Ciências da Educação.	Não há um sistema de capacitação de docentes para o ensino superior. Eles são recrutados exclusivamente com base em suas qualificações. 70% dos docentes do ensino superior tem um título terciário básico ou uma <i>Licence</i> .
Honduras	Os professores primários formam-se em um curso de três anos nas <i>Escuelas Normales</i> , obtendo o título de “Maestro de Educación Primaria”.	Quem tem o Bacharelado ou o título de <i>Maestro de Educación Primaria</i> se capacita em um curso de quatro anos na <i>Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán</i> e na <i>Escuela Superior de Docentes</i> , obtendo o título de Professor do Ensino Médio.	Os docentes do ensino superior se formam na <i>Universidad Pedagógica Nacional</i> .
Jamaica	A admissão aos programas de formação de docentes para o ensino primário requer a conclusão da 11ª série do ensino secundário. Geralmente, os cursos duram três anos, mas há cursos de atualização para docentes no exercício da profissão.	A formação específica de docentes do ensino secundário em determinadas áreas é feita nos departamentos de capacitação docente de diversas instituições. A <i>West Indies University</i> e o <i>Foster College</i> oferecem formação e títulos em formação de docentes. A <i>Utech</i> oferece capacitação para professores de ensino técnico.	São providos a través da qualificação universitária. Muitas universidades oferecem capacitação docente para seu pessoal

País	Formação de docentes para educação pré-primária/primária/básica	Formação de docentes para educação Secundária	Formação de docentes para educação superior
Nicarágua	Faz-se um curso de cinco anos de nível secundário, o qual consiste em três anos de educação geral e dois de especialização. Obtém-se o título de “Maestro de Educación Primaria”.	Aos docentes do ensino secundário outorga-se o título de <i>Profesor Educación Media</i> junto com a Licenciatura, após quatro anos de estudo na <i>Universidad Autónoma de Nicaragua</i> . Para admissão exige-se o Bacharelado e o Diploma de <i>Maestro de Educación Primaria</i> .	Não há informações disponíveis
México	O curso ministrado nos <i>Centros de Formación Docente</i> (Escolas Normais) que culmina com um título inicial dura de quatro a seis anos. Os estudantes devem ter o Bacharelado, e obtêm o título de <i>Licenciado en Educación Pre-escolar, Educación Primaria y Educación Secundaria</i> .	Os professores secundários têm uma Licenciatura outorgada por um centro de formação docente ou por uma universidade. Alguns docentes se qualificam através de capacitação em serviço.	Aproximadamente 55% dos docentes do ensino superior têm título de Licenciatura, Mestrado ou Doutorado. Desde 1970 tem havido programas que capacitam ou atualizam os docentes. Concedem-se bolsas regularmente para estudos de mestrado ou doutorado.
Panamá	Os professores primários formam-se em Escolas Normais. Os estudantes nelas ingressam após a conclusão do primeiro ciclo do ensino secundário. O curso dura três anos e outorga o Certificado de <i>Maestro Normal</i> . Também podem receber capacitação adicional na Universidad de Panamá.	Os professores secundários se capacitam na universidade, onde obtêm o título de Licenciatura após um curso de quatro a cinco anos e uma qualificação adicional em prática docente (Título de Professor), geralmente depois de mais um ano.	
Peru	Los docentes de enseñanza primaria se forman en universidades y en instituciones no universitarias por diez se-mestres académicos.	Os professores do secundário formam-se nos <i>Institutos Superiores Pedagógicos</i> e nas universidades, em um curso de cinco anos. Os estudos culminam com qualificação profissional de <i>Profesor</i> , com menção ao nível educacional e à especialização. Os docentes da educação técnica capacitam nos <i>Institutos Superiores Tecnológicos</i> em cursos de três anos, após o qual obtêm o título de <i>Profesional Técnico</i> .	Os professores universitários se formam em nível de educação superior por integração sucessiva e promoção de uma categoria a outra. São realizados concursos abertos, conduzidos pelos conselhos de cada universidade. O tempo de permanência em cada categoria e a promoção ao nível seguinte variam. Uma tendência comum é a seguinte: realiza-se uma avaliação acadêmica a cada três anos para professores auxiliares, quatro anos para professores associados e seis <i>profesores principales</i> .

País	Formação de docentes para educação pré-primária/primária/básica	Formação de docentes para educação Secundária	Formação de docentes para educação superior
Paraguai	Os docentes da educação básica formam-se em <i>Institutos de Formación Docente</i> , em cursos de quatro anos. Os estudos culminam com o título de <i>Profesor de la Educación Escolar Básica</i> . Desde 1995, exige-se um exame de admissão ao curso.	Os docentes da educação secundária fazem um curso de quatro anos que culmina na qualificação de <i>Profesor de Enseñanza Secundaria</i> . São capacitados nos <i>Institutos de Formación Docente</i> e devem ser aprovados em um exame de admissão. A Universidade Católica capacita docentes em seis ou sete semestres. A Universidad Nacional de Asunción e a Universidad Católica oferecem cursos de quatro a cinco anos que culminam na <i>Licenciatura en Pedagogía</i> .	Os professores universitário devem concluir cursos especiais de um semestre no <i>Instituto Superior de Educación</i> . As categorias são as seguintes: professor titular; professor adjunto; professor assistente.
Saint Kitts and Nevis	Não há informações disponíveis	O "Teacher Training College" oferece formação em nível de certificados e diplomas, em conjunto com a <i>West Indies University</i> . A Universidade de Berna também oferece programas profissionais curtos e programas de pós-graduação para docentes do secundário.	Não há informações disponíveis
Suriname	Os docentes da educação primária formam-se em um programa de quatro anos. Os dois primeiros são dedicados à formação geral e os demais a práticas docentes. Para admissão, exige-se que o candidato tenha um título de educação secundária júnior (título MULO). Para ingressar no terceiro ano exige-se o título da educação secundária superior (título HAVO)	Os cursos são dados no <i>Instituut voor de Opleiding van Leraren</i> . São dois os títulos: 1) <i>Lagere Onderwijs (LO) Akte</i> , um curso de dois anos que leva a um certificado LO; e 2) <i>Meer Onderwijs (MO) Akte</i> : de dois anos, para os que possuem o título LO, e que permite ensinar na educação secundária média.	Não há informações disponíveis
Trinidad y Tobago	Os mestres da educação primária devem ter cinco passes CXC/GCE e permanecer dois anos no sistema antes do acesso a dois anos de capacitação em serviço nas <i>Universidades de Formación Docente</i> . É possível fazer mais um ano de capacitação em tempo parcial na <i>Escuela de Educación</i> , culminando com o título de <i>Certificado en Educación</i> .	A <i>Escuela de Educación</i> oferece um diploma em Educação após um curso de um ano em dedicação parcial; em matemáticas, línguas modernas, estudos sociais, ciências e administração educativa. Também se oferece um Mestrado em Educação, programa de dois anos em tempo parcial voltado para formadores de formadores, diretores, supervisores e administradores.	Os docentes do ensino superior se foram em universidades reconhecidas.

País	Formação de docentes para educação pré-primária/primária/básica	Formação de docentes para educação Secundária	Formação de docentes para educação superior
Uruguai	Desde 1986, estabeleceu-se um curso de quatro anos que dá o título de <i>Maestro de Educación Primaria</i> . O curso é dado nos <i>Institutos Normales</i> . Há um plano com um curso de três anos.	Os docentes da <i>Educación Media</i> são formados no <i>Instituto de Profesores Artigas</i> , nos <i>Institutos de Formación Docente</i> e nos CERP (<i>Centros Regionales de Profesores</i>). O curso é de quatro anos nos dois primeiros e três nos segundos (sendo que estes apresentam maior carga horária). Os professores de <i>Educación técnica</i> se formam no <i>Instituto Nacional de Enseñanza Técnica</i> (INET), em um curso de quatro anos.	Até 1995, os docentes do ensino superior (formadores de formadores) eram capacitados no <i>Instituto Magisterial Superior</i> e nos <i>Institutos de Formación Docente</i> . Está sendo implantado um <i>Instituto Superior de Docencia</i> .
Venezuela	Os mestres da educação básica se capacitam em escolas de formação docente, institutos pedagógicos e universidades.	Os docentes do ensino secundário também se formam na <i>Universidad Pedagógica Experimental Libertador</i> (incluindo os dos institutos de formação docente). A capacitação em serviço para docentes é oferecida por centros especiais de capacitação.	Não há informações disponíveis

Fonte: Elaboração e tradução para o espanhol da própria autora a partir de informações obtidas na página da UNESCO-IAU na Weg

ANEXO 4

PROPOSTA DE ALGUNS PADRÕES PARA FORMAÇÃO DE FORMADORES¹

Os padrões para a formação de formadores deveriam representar acordos sobre que coisas devem eles saber e ser capazes de fazer. Estes acordos dão aos formadores a oportunidade de revisar e adotar uma base de conhecimento que possa ser avaliada e modificada quando for o caso. Este diálogo agregará um valor incomensurável ao debate público sobre a formação de formadores. Uma lista de padrões para formadores de formadores, indicadores desses padrões, apoio empírico e formas de avaliação são descritos nas próximas páginas.

Padrão 1

OS FORMADORES DE FORMADORES: REALIZAM PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOCENTES MODELO	
Indicadores:	Fontes potenciais de evidência:
<ul style="list-style-type: none">• Ensinam com eficácia, refletem e avaliam.• Demonstram e estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas• Promovem práticas que reforçam a compreensão da diversidade nos aprendizados.• Revisam regularmente os cursos para incorporar materiais recentes, incluindo tecnologia.• Desafiam os estudantes a serem reflexivos.• Usam uma variedade de inovações no ensino, adequando os objetivos de aprendizado às necessidades dos estudantes e técnicas de ensino apropriadas.• São tutores dos docentes principiantes.• Aplicam conhecimento especializado e processos de pesquisa.• Demonstram compreensão da influência do contexto da escola e da cultura sobre o trabalho docente.• Demonstram conhecimento em relação a temas críticos para a educação.	<ul style="list-style-type: none">• Avaliações e/ou relatórios dos estudantes, pares e supervisores.• Gravações em vídeo e ou áudio do trabalho docente.• Lista de cursos ensinados, com uma resenha de cada curso ou conjunto de atividades.• Materiais de ensino desenvolvidos.• Testemunho de tutores e colegas.• Documentação das mudanças introduzidas no trabalho docente com base em evidência de pesquisas e práticas recentes.• Evidência escrita das atividades desenvolvidas em aula durante os últimos anos.• Relatórios de avaliação reflexiva sobre a própria prática docente.• Documentação da eficácia dos formados como docentes.• Ensaio escrito que reflita conhecimento prévio e valores que devem existir na formação de formadores.• Cursos, experiências, estudos de caso que reflitam boa pesquisa e práticas exemplares.• Outra evidência adequada.

¹ Denise Vaillant, 2002. Elaboração e tradução a partir dos *Standards for Teacher Educators* facilitados pela *Association of Teacher Educators* (2000), Reston, VA, E.U.A.

Padrão 2

**Os FORMADORES DE FORMADORES:
REALIZAM PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOCENTES MODELO**

Indicadores:	Fontes potenciais de evidência:
<ul style="list-style-type: none"> • Provêm evidência de idoneidade acadêmica em docência, aprendizado e/ou formação de formadores. • Melhoram o trabalho docente. • Melhoram os Currículos e o desenvolvimento de programas. • Revisam regularmente cursos dados para incorporar materiais recentes, incluindo tecnologia. • Têm influência em outros programas, instituições e/ou profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição da situação acadêmica atual, análise do próprio trabalho. • Apresentações em reuniões acadêmicas. • Publicações. • Referências feitas por outros acadêmicos. • Reconhecimentos de pesquisa. • Bolsas para pesquisa. • Evidência de que a atividade acadêmica deu contribuições para programas, instituições e outros profissionais. • Outra evidência adequada.

Padrão 3

**Os FORMADORES DE FORMADORES:
REALIZAM PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOCENTES MODELO**

Indicadores:	Fontes potenciais de evidência:
<ul style="list-style-type: none"> • Mantêm e implementam um plano de desenvolvimento profissional que supõe a busca de novas oportunidades para lograr um crescimento contínuo. • Atualizam o conhecimento profissional por diversas formas. • Participam em atividades de desenvolvimento profissional e experiências através de associações profissionais. • Aproveitam diversas oportunidades de capacitação e experiências de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de desenvolvimento e crescimento profissional que inclua uma auto-avaliação e um plano de ação. • Documentos que demonstrem mudanças no desempenho após períodos de três anos, incluindo as razões dessas mudanças. • Relação e descrição de experiências nas escolas durante os últimos três anos. • Relações de reuniões profissionais de que participou ou a que assistiu, livros lidos e outras experiências de crescimento profissional nos últimos três anos. • Relatório reflexivo sobre a própria prática. • Outra evidência adequada.

Padrão 4

Os FORMADORES DE FORMADORES: REALIZAM PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOCENTES MODELO	
Indicadores:	Fontes potenciais de evidência:
<ul style="list-style-type: none">• Provêm liderança no desenho e desenvolvimento de programas de formação inicial e contínua de docentes.• Avaliam um ou mais programas de formação para determinar sua validade.• Contribuem para pesquisa focalizando os programas de formação inicial e contínua de docentes.• Tomam decisões baseadas na teoria, na pesquisa e nas melhores práticas.• Promovem a diversidade nos programas e em seus participantes.	<ul style="list-style-type: none">• Documentação do desenho do programa, suas características e materiais.• Descrições de reconhecimentos ao programa.• Documentação dos papéis de liderança em programas de formação inicial e contínua.• Estudos de pesquisa e avaliação dos programas de formação para os quais o candidato tenha contribuído.• Outra evidência adequada.

Padrão 5

Os FORMADORES DE FORMADORES: REALIZAM PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOCENTES MODELO	
Indicadores:	Fontes potenciais de evidência:
<ul style="list-style-type: none">• Estão ativamente envolvidos e promovem projetos de colaboração (por exemplo, entre escolas, grupos comunitários).• Iniciam e sustentam contribuições significativas a escolas e outras instituições educativas, ou com grupos interessados em promover formação inicial e contínua de docentes.	<ul style="list-style-type: none">• Descrição de atividades de participação e colaboração.• Relatórios de colaboradores atestando o envolvimento do candidato e suas contribuições.• Evidência sobre os efeitos dessa colaboração fez nas escolas e em seus estudantes.• Outra evidência adequada.

Padrão 6

Os FORMADORES DE FORMADORES: REALIZAM PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOCENTES MODELO	
Indicadores:	Fontes potenciais de evidência:
<ul style="list-style-type: none"> • Estão ativamente envolvidos e promovem projetos de colaboração (por exemplo, entre escolas, grupos comunitários). • Provêm regularmente liderança em sociedades e associações profissionais reconhecidas. • Recrutam futuros docentes e formadores de formadores. • Estimulam grupos e instituições a apoiar os formadores. • Server como tutores de outros formadores. • Colaboram em pesquisas, publicações e apresentações. • Explicitam para o público os papéis dos formadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação de participação em sociedades e associações profissionais, papéis desempenhados, contribuições realizadas, com documentação comprobatória. • Evidência de recrutamento e/ou atividades acadêmicas para futuros formadores e educadores de formadores. • Atividades de formação documentadas. Por exemplo: co-docência, publicações conjuntas e apresentações, participação como membros e atividades das pessoas tutoradas em organizações profissionais, testemunho de colegas. • Atividades e resultados dessas atividades relacionadas a temas de políticas e ações governamentais em educação. • Evidência de atividades que aumentem o nível de compreensão da opinião pública sobre os papéis dos educadores de formadores. • Outra evidência adequada aos papéis e responsabilidades do candidato.