

**PROFESSORES
DE ALTA EFICÁCIA
A RESIDÊNCIA
ESCOLAR FORMATIVA
E O ESTÁGIO PROBATÓRIO
RESPONSÁVEL**

**Rio de Janeiro
Maio de 2009**

Produzido e Impresso por:
Governo do Estado do Rio de Janeiro

GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Sergio Cabral

SECRETÁRIO DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO
Sérgio Ruy Barbosa Guerra Martins

PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO CENTRO ESTADUAL
DE ESTATÍSTICAS, PESQUISAS
E FORMAÇÃO DE SERVIDORES PÚBLICOS
DO RIO DE JANEIRO - CEPERJ.
Claudio Mendonça

EQUIPE TÉCNICA CEPERJ

Projeto Gráfico
Paulo Dias

Revisão de texto
Arnor Trovão

Colaboradores
Adriana Flávia
Aneth Satie
Fernanda Lima
Roberta Costa

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS - **5**

PRÓLOGO

A Opção por Investir no Professor - **7**

INICIAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES INP - **15**

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 8 DE OUTUBRO DE 1997

Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios - **49**

PARECER Nº CNE/CP 009/2001

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena - **53**

ESTÁGIO PROBATÓRIO

Subsídios ao Projeto de Lei - **101**

PARECER SOBRE PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO/ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - **107**

ANÁLISE DO CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSOR DOCENTE I/2008 - **133**

CRITÉRIOS DE ESCOLHA DA ESCOLA PELO PROFESSOR

Estudo de caso - **153**

PROJETO DE INTERVENÇÃO DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS DE APOIO NO COTIDIANO ESCOLAR: PROJETO MULTIDISCIPLINAR - **213**

AGRADECIMENTOS

Em destaque, agradecimentos especiais para as Professoras Guiomar Namó de Mello e Rose Neubauer da Silva, que formularam o projeto Iniciação de Novos Professores – INP, que detalha um modelo de formação para professores ingressantes no magistério; a Ana Canen PhD em Educação pela University of Glasgow, Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da UFRJ e Pesquisadora do CNPq, com a valiosa contribuição exarada em dois pareceres especializados sobre a Proposta Curricular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro; a Márcia de Castro Martinez e Ricardo Saint Clair de Miranda Matos, autores do estudo de caso “Critérios de escolha da escola pelo professor”; ao Professor Paulo Sampaio, Diretor de Recrutamento e Seleção (DRS/CEPERJ), que produziu o esmerado Relatório do Concurso Público para Professor Docente I/2008, para atender à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro; a Assessora Jurídica da CEPERJ, Verônica de Lima Braz, que elaborou a Minuta do Projeto de Lei, que regulamenta o estágio probatório, de que trata o art. 41 *caput* e §4º da CRFB, para os membros do Magistério Público; ao Arnor Trovão, pela revisão do material que compõe esta publicação; ao trabalho de programação visual realizado por Paulo Dias; aos componentes das Equipes Técnica, Administrativa, Assessoria e Diretorias da CEPERJ. Pela dedicação e a contribuição de todos, inclusive aqueles não mencionados, mas que atuaram direta ou indiretamente, tornou-se possível esta publicação, ficando aqui registrado nosso agradecimento, na esperança de ver, em um futuro próximo, a materialização desta proposta, a fim de que se torne um modelo de aprimoramento técnico dos professores deste país.

PRÓLOGO

A OPÇÃO POR INVESTIR NO PROFESSOR

Claudio Mendonça

Ao longo dos últimos dezesseis anos, tive diversas oportunidades de me deparar com profissionais preocupados com a efetiva melhoria da atuação do professor em sala de aula. Durante os anos de 1993 e 1994, recorde-me, a Secretaria de Estado de Educação destinava vultosos recursos repassados pelo governo federal para serem aplicados em programas de atualização do magistério. As expressões capacitação e treinamento haviam sido banidas naquela ocasião, afinal se dizia que se o professor se formou e passou num concurso, está plenamente capacitado. Naquela época, as equipes de acompanhamento do Programa Especial de Educação – responsável pelos CIEPs – assumiam a missão de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. O programa tinha características interessantes, como uma definição de currículo e material didático estruturado. A atualização do magistério se desenvolvia através de seminários, nos quais personalidades famosas do meio educacional, com grande capacidade verbal e conhecimento sobre alguns temas educacionais sensíveis ao magistério, emocionavam grandes públicos que não raras vezes pranteavam agradecimentos aos secretários de Educação e prefeitos pelos momentos inesquecíveis vividos durante os breves encontros. Frases de efeito, acrósticos, imagens de impacto nos então retroprojetores já que eram raros os datashows, e até canções interpretadas a plenos pulmões pelo auditório de mãos dadas, fizeram e, por incrível que pareça, ainda fazem desses encontros um momento mágico de entretenimento e desenvolvimento cultural de seus participantes. Após a “apoteose”, no entanto, o dia seguinte volta ao seu curso normal, sem nenhuma mudança em sala de aula. Nosso país, sem dúvida, despendeu e ainda hoje despende grandes somas do orçamento público em palestras e coffee breaks, em busca de aprimorar conhecimentos e mesmo motivar os profissionais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de 57 milhões de crianças e jovens distribuídos em quase 210 mil escolas, segundo o censo de 2003. Eu mesmo já participei, e promovi, de diversos epi-

sócios dessa natureza quando, em raras vezes, especialistas defenderam propostas consistentes de reforma educacional, buscando sensibilizar os atores do sistema, em especial dirigentes e opinião pública, fazendo pouco sucesso pela densidade das opiniões apresentadas e ainda por contrariar os anseios corporativos. Foi numa ocasião dessas, em 2006 precisamente, que assisti a uma palestra da educadora Guiomar Namó de Mello, na Fundação Getúlio Vargas, onde, de maneira enfática e com precisão cirúrgica (o que caracteriza sua defesa de ideias), a questão da formação dos professores do Brasil me foi apresentada. O tema tem contornos nitidamente estruturais, e esse tipo de problema não costuma ter adeptos no setor público, eis que seu enfrentamento demanda lapsos de tempo que extrapolam os períodos de mandato, são muitas as incertezas e muitos os interesses bastante cristalizados. O assunto tem suscitado debate nos diversos países que reformaram o setor, no sentido de conferir maior status social ao professor, além de aprimorar sua formação acadêmica e responsabilizar sua atividade profissional.

Duas instâncias de reflexão: o modelo chileno e a *Education Trust*

No Chile, o tema tem merecido grande atenção das autoridades. Cristián Cox, espinha dorsal da reforma educacional chilena e responsável pela Unidade de Reforma Curricular do Ministério da Educação, nos últimos quinze anos, também indica como principal problema a formação dos professores. “Enquanto o Ministério da Educação não superar a autonomia universitária e não intervier no processo de formação de professores nas universidades, não teremos profissionais que possam aliar bom nível de conteúdo à boa capacidade didática”, afirmou Cox.

Outro caminho apontado pelo Ministério, para enfrentar o problema, é a certificação docente, coordenada naquele país, em 2006, por Jorge Manzi, pesquisador da Pontifícia Universidade Católica (PUC). Trata-se de um intrincado sistema de avaliação em que o professor se autoavalia, é avaliado pelo diretor da escola e também por um colega de outra unidade. Além disso, três anos atrás, 16.500 professores já haviam tido suas aulas filmadas para essa finalidade, e analisadas por uma equipe de nada menos que 400 profissionais.

Por outro lado, a ONG norte-americana “The Education Trust” (Washington D.C., EUA) - Educação de Confiança, numa tradução livre - se especializou em realizar estudos no sentido de fazer o governo atentar para a diferença educacional entre crianças das classes operárias e das classes mais favorecidas. A educação pode reduzir a diferença social e cultural, mas pode, também, aprofundá-la. Esse é um tema importantíssimo para os países desenvolvidos, mas ainda pouco falado no Brasil, onde o problema é especialmente grave.

Dados do exame internacional de avaliação PISA (realizado com 41 países, dos quais trinta da União Europeia, e outros convidados, inclusive o Brasil) com alunos de 15 anos de diversos países demonstram que temos absurdos 54% de nossos estudantes no nível de desempenho considerado mais baixo, contra 19,8% da média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O Chile tem 38%, a Coreia 9%, a Irlanda 17% e a Finlândia 7%.

Assim, a ONG norte-americana divulgou um relatório que mostra que, nos estados americanos onde as crianças são menos favorecidas, as escolas oferecem professores com menos experiência e base acadêmica. A questão da equidade é um dos temas que ainda suscitaram pouco debate no contexto nacional dos temas educacionais. Vários países têm voltado suas atenções para os estudantes que se situam nos níveis críticos nas provas de avaliação de larga escala. Se, por um lado, aumentar a média de proficiência é importante, devemos também atentar para quantos alunos não atingem os níveis mínimos e, ainda mais, fazer da escola um instrumento de equalização de oportunidades na sociedade contemporânea. A organização não governamental “Education Trust” vem, desde 1990, defendendo que todas as crianças alcancem grandes níveis de sucesso escolar. Quando focamos o esforço do governo na melhoria do sistema educacional, corremos o risco de estarmos vislumbrando apenas o incremento das taxas médias, o que pode esconder graves distorções na rede. A escola pode estar aprofundando o nível de desigualdade dos estudantes, em razão de suas origens socioeconômicas que influenciam o volume de oportunidades culturais e mesmo educacionais que eles constroem ao longo da vida. Nesse sentido, a organização desenvolve estudos e pesquisas voltados para esclarecer governantes, jornalistas, políticos e a sociedade em geral quanto à necessidade de se tomarem medidas para reduzir o abismo dos diferentes níveis de proficiência entre estudantes.

A diretora de qualidade de professores Heather Peske mostra, por meio de estudos e simulações, que as iniquidades vão se autoalimentando: “O professor, individualmente, é o fator que mais influencia o sucesso escolar dos alunos, é o insumo que apresenta maiores diferenças de qualidade no sistema e é exatamente onde existe o maior potencial de mudança”. A instituição enfatiza seus estudos nos indicadores de valor agregado de desempenho de cada criança, aferido individualmente. Esses dados são tabulados por professor e mostrados de forma individual ou em grupos para que utilizem essas informações, melhorando suas práticas e prioridades em sala de aula. “É possível medir o quanto o professor contribui para o desempenho escolar dos alunos originários das camadas mais pobres ou minoritárias e estamos incluindo os mais bem-sucedidos (high quality effective teacher) nos debates para que os responsáveis pelas políticas públicas em educação prestem atenção neles”. A senhora Peske lembra que em inúmeros países o perfil socioeconômico dos alunos dá maior status ao professor. “Esse é, sob o prisma da equidade, o aspecto mais perverso. Ou a escola é capaz de mudar essa trajetória ou ela é mais uma instituição que replica os modelos de desequilíbrio da sociedade”. Entende que apesar de ser importante discutirmos o currículo e os seus parâmetros, na prática, o currículo acaba sendo uma decisão individual de cada professor, dá a necessidade de focar os esforços na sociedade, no trabalho dele. Ela defende políticas de incentivo, inclusive com impactos sobre os ganhos salariais, para que professores se desloquem para as escolas de alunos mais pobres.

O papel do concurso público e do estágio probatório

O debate que enfoca a melhoria da qualidade do serviço público já parece ter cansado a opinião pública. O que chama a atenção é que o tema parece ter-se esgotado pela incapacidade

de se promoverem mudanças significativas, coletando modelos e experiências que justifiquem ultrapassar os inevitáveis obstáculos políticos, corporativos e jurídicos. Vários países estão reeditando modelos de produtividade, em especial para o magistério, nos quais, basicamente, tentam atrelar os ganhos de aprendizagem dos alunos às remunerações maiores. É o caso do Kansas, estado com a experiência mais exitosa, além do projeto já consolidado da certificação de professores do estado de Illinois, além da recente proposta do ministro da Educação dos Estados Unidos, Arne Duncan.

Apesar disso, existe uma instituição que não tem tido a devida atenção pelo setor público brasileiro. Eu me refiro ao concurso público. Não quero aqui fazer uma defesa do que a lei já obriga e nem clamar por mais concursos, já que nos últimos anos isso tem acontecido aos montes, beneficiando cursinhos e instituições avaliadoras. Não há cobrança quanto à qualidade do serviço. Se não há escândalo, tudo vai bem, limitando-se ao elementar dever de honestidade e transparência.

Mas, afinal, quem é o efetivo cliente do serviço de seleção pública? A maioria vê essa atividade como uma mera contratação de instituição pelo governo que o faz, para cumprir a lei em face de necessidade de pessoal. Só isso. O resto diz respeito a um edital padrão, às pegadinhas nas provas, prazos, recursos e paramos por aí. O estágio probatório em nosso país é mera formalidade burocrática.

Será que aquele jovem mergulhado em livros desde a tenra infância é capaz de gerir programas e políticas públicas de alcance social, exarar sentenças, cercear liberdades e definir alocações orçamentárias? As avaliações são suficientes e eficazes para prover os quadros com o perfil desejado pelos órgãos públicos?

A esmagadora maioria dos aprovados nessas provas são alunos recém-formados. Estes, por acabarem de sair dos bancos escolares, encaram bem a rotina dos cursinhos onde, não raramente, são adestrados para fazerem provas. Podemos abrir mão da vivência, engajamento e experiência profissional para aprovar apenas pessoas, comumente sustentadas pelos pais, com grande capacidade de memorizar conceitos e virar noites de estudo? As provas, em raríssimos casos, avaliam habilidades e competências, tais como leitura e interpretação e compreensão de texto; capacidade de solução de problemas, inter-relacionar pensamentos, ideias e conceitos; de sistematizar informações, dentre outras. Em pleno século XXI ainda não oferecemos computadores aos candidatos e as provas são feitas com papel, lápis e caneta. E a isso se some o fato de que ninguém regula ou fiscaliza essas instituições de concursos. E o que é pior, quem as contrata, a mais das vezes, não é o responsável pela gestão do serviço público lá na ponta e, sim, o chefe de RH, junto com a assessoria jurídica. Assim sendo, aspectos administrativos do concurso são amplamente debatidos, mas ninguém se pergunta quanto ao perfil do profissional. Após um processo seletivo, constatamos 263 professores de Filosofia, História ou Língua Portuguesa que se graduaram com baixíssima capacidade de leitura e interpretação de texto. E aí começa a caríssima e comumente ineficaz luta pela capacitação profissional já no emprego onde esse contingente vai exercer sua atividade por 30 longos anos. A partir dessa reflexão, temos

de buscar reunir os efetivos empregadores do setor público com os dirigentes universitários e discutir que tipo de profissional está sendo graduado e depois selecionado pelos concursos e de que processo seletivo o Brasil efetivamente precisa.

O projeto

A ideia da Iniciação Pedagógica com fundamento na Residência Médica não é absolutamente nova. Em 2007, o Senador e ex-ministro da Educação, Marco Maciel apresentou um projeto de lei que pretende modificar a LDB (Lei 9394/86), instituindo a Residência Pedagógica. O tema foi objeto de matéria de capa da revista Nova Escola, da Editora Abril, no mesmo ano. A proposta legislativa, não sei por que razão, limita seu alcance aos professores dos anos iniciais, mas, à parte isso, traz em si a semente de buscar um modelo de iniciação pedagógica, que a rigor deveria acontecer no âmbito da formação e aqui está proposto, por força das circunstâncias institucionais, para acontecer na esfera do estágio probatório.

O modelo de estágio curricular supervisionado de 300 horas, hoje vigente no Brasil, parece não atender nem de longe às necessidades dos profissionais da Educação Básica, e isso está amplamente apresentado nos diversos estudos que compõem o projeto, além da abaluzadíssima opinião das autoras.

No Rio de Janeiro, em 2008, tivemos a oportunidade de participar de sucessivos debates em um conselho consultivo que buscou dar alguma contribuição à atividade da Secretaria de Estado de Educação. Uma das iniciativas que surgiram desses debates foi o Programa Estadual de Gestão Escolar, que tentou capacitar dirigentes de escolas e equipes pedagógicas, estimulando-os a definirem suas prioridades, elaborarem um projeto e receberem os recursos de forma descentralizada. Este modelo vem sendo preconizado pelo MEC no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Ainda que pesemos os aspectos positivos que a metodologia proposta traz em si, no que se refere à autonomia, descentralização administrativa e gestão participativa dos projetos pedagógicos das escolas, corremos o risco de termos pouquíssimas propostas focadas de forma imediata na aprendizagem dos alunos, com base nos indicadores educacionais universais. Mais remotas ainda são as perspectivas de se desenvolver, nessa esfera, um trabalho de fôlego na temática da formação continuada dos professores, com eixos claros de eficiência, eficácia e efetividade.

Ainda por causa daquele projeto desenvolvemos, dentre outras iniciativas, repito, uma experiência em duas escolas estaduais do município de Niterói durante um semestre letivo, em cujo ambiente educacional foi inserida uma equipe multidisciplinar. A iniciativa ainda é rara em nosso país, mas vem ganhando espaço como política pública em diversas outras nações e pode se transformar em importante aliada de pais, professores e estudantes. O psicólogo apoia jovens com dificuldades de aprendizagem, que vão das graves crises familiares até uma não diagnosticada dislexia. O psicopedagogo orienta o professor a mudar a atitude em sala de aula e o auxilia na construção de planos individuais de estudos, para que o aluno supere dificuldades cognitivas específicas e passe a acompanhar a turma. O fonoaudiólogo consegue desenvolver a capacidade

de atenção, concentração e memória, o que é importantíssimo para o processo de aprendizagem. O assistente social desempenha um papel decisivo no enfrentamento de problemas socioeconômicos, que levam o aluno a perder aulas e abandonar a escola. Estamos tão para trás nesse campo que, ainda em grandes centros urbanos, existem milhares de crianças com atraso escolar porque simplesmente ainda não foi diagnosticada a necessidade de utilizarem óculos de grau! Longe de pretender ser a solução para o problema educacional brasileiro, a presença desses profissionais no ambiente escolar, de forma sistêmica, pode forjar mudanças de atitude, romper a solidão do profissional do magistério e promover importantes alianças em benefício do sucesso escolar. O relatório dessa experiência encontra-se em anexo, e recomendamos fortemente a sua leitura porque retrata, de forma concreta, a teoria da produção do fracasso escolar bem diagnosticada por Maria Helena Souza Patto (1990).

Acrescentamos também um estudo comparativo, realizado por Ana Canen, entre os currículos formulados pelos governos do Rio de Janeiro e São Paulo, em momentos diferentes: 2005 e 2008, respectivamente. O tema é de extrema relevância e decisivo para o sucesso do projeto, conforme explicitado em seu texto. Não podemos esquecer que, para a definição dos temas prioritários para as ações da Iniciação Pedagógica, também devemos levar em conta os resultados das avaliações em larga escala que apontam enorme ocorrência de alunos que não desenvolveram as habilidades e competências cognitivas desejadas à sua escolaridade. Esse indicador, junto com as análises de currículo, pode ser de grande utilidade para o direcionamento das ações do projeto.

Finalmente, juntamos aos documentos, que compõem os anexos do projeto aqui proposto, a pesquisa realizada por Márcia Martinez sobre os critérios de escolha pelos professores das vagas decorrentes dos concursos públicos. Propus à Márcia que desenvolvesse suas atividades analisando os dados do concurso que a então FESP realizou para a Secretaria de Estado de Educação, em 2005, focando seus estudos nos 15% melhores e piores classificados em Língua Portuguesa e Matemática, com base em trabalho semelhante desenvolvido nos Estados Unidos e comentado anteriormente. Os dados são bastante inquietantes.

Em mais de uma oportunidade, defendemos junto às autoras a extensão do público-alvo a todos os professores da Educação Básica de cada rede pública, incluindo, os professores das séries iniciais que, assim como os demais, necessitariam ser abrangidos pelas ações do projeto. A proposta foi acolhida. Além disso, é importante deixar claro que, uma vez que o projeto se consolidar no sistema, todos os demais professores, independentemente de estarem em estágio probatório, podem-se beneficiar do programa, levando para a rede, assim, o conjunto de ações aqui previstas.

O professor Lucindo Ferreira, diretor do Instituto Superior de Administração Pública da Fundação CEPERJ, observou, e pareceu-nos com razão, que deveríamos até priorizar “os professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, pois as competências básicas para todo o resto estarão na alfabetização, letramento e iniciação às ciências, além dos conceitos de ma-

temática básica, bem como não deveríamos deixar de envolver as equipes técnico-pedagógicas das escolas no projeto”.

É claro que o projeto terá de ser adaptado a cada situação concreta quando houver decisão política de sua implantação, e o ideal é que seja implantado gradualmente e com absoluto controle de seus efeitos externos, além de acompanhado de rigoroso sistema de avaliação, contando, inclusive, com grupo de controle e duas avaliações de aprendizagem por ano, garantindo, assim, aferição do “efeito escola”.

O grande desafio de qualquer ideia é a sua materialização. Com muita frequência assistimos a boas propostas naufragarem em seu processo de execução e ao fracasso acabar contaminando a possibilidade de se tentar novamente. Espero que isso não aconteça. Tenho a convicção de que essa proposta pode-se transformar num modelo de aprimoramento técnico dos professores de meu país e, mais do que isso, que faça a universidade refletir sobre seus modelos, ações e processos.

A todos aqueles que contribuíram para este trabalho meus sinceros agradecimentos.

1 INICIAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES* INP

Guiomar Namó de Mello
Rose Neubauer da Silva

Parte I – Fundamentação teórica

Apresentação

Este projeto detalha um modelo de formação para professores ingressantes no magistério, ou seja, de iniciação de novos professores à carreira docente que tem como aspecto central a Residência Escolar e que inclui:

- revisão e retomada de conteúdos da Educação Básica (EB) com ênfase na constituição de competências de leitura e escrita;
- cursos em nível de especialização, com aulas regulares, seminários, workshops, estudos em grupo;
- Residência Escolar em sala de aula, numa escola do sistema público de ensino, acompanhada de sessões de discussão, reflexão e supervisão;
- Mentoria¹ de professor experiente que acompanhará o iniciante durante o período de Residência;
- Avaliação.

* - O termo “Iniciação”, usado neste trabalho, corresponde ao que, em inglês, é chamado de *induction* e em espanhol, de *inserción*.

1 - A expressão mentor, utilizada neste livro, decorre da expressão inglesa *mentoring*. Trata-se do profissional que prepara uma pessoa para fazer um trabalho, oferece ajuda no dia a dia para que o trabalho seja feito segundo os padrões (ou de modo superior) ou ainda busca conservar um funcionário de alto potencial. (Patric E. Merlevede e Denis Bridoux - 2008).

Objetivos gerais do projeto

- a) Formular princípios e formatos preliminares de programas de formação para professores que estão ingressando na carreira do magistério no ensino público de EB, dando assim sentido pedagógico para o período que, no Brasil, é chamado de estágio probatório².
- b) Contribuir para o fortalecimento da capacidade dos sistemas estaduais e municipais de ensino público para:
 - entender os problemas da formação de professores de EB no Brasil que afetam o desempenho dos professores em exercício nas suas escolas;
 - definir critérios para elaborar e avaliar propostas de prestação de serviços de educação continuada de professores da EB;
 - estabelecer parcerias com as instituições de formação em nível superior para formular programas de educação continuada;
 - formular seus próprios programas e/ou avaliar criticamente propostas das instituições formadoras para prestação de serviços de educação continuada.
- c) Induzir melhorias na formação e capacitação de professores em nível superior por meio da formulação e implementação de inovações num aspecto específico da profissionalização do professor: a iniciação na carreira.

Justificativa

Os cursos regulares de formação de professores da Educação Básica em nível superior, no Brasil, estão entre aqueles de pior desempenho nas avaliações realizadas pelo MEC.

Como num círculo vicioso, o ingresso nos cursos superiores de formação de professores é pouco competitivo e, em consequência, os respectivos alunos estão entre os mais pobres e de pior desempenho nas provas de vestibular. Uma solução de conjunto desses problemas transcende o âmbito de ação da gestão da Educação Básica, a qual resta a ação no âmbito político, uma vez que a melhoria da qualidade da formação dos docentes, principal insumo dos serviços que prestam, está fora de sua competência legal e institucional.

A contratação de serviços de educação continuada torna-se, portanto, um momento crucial para que os sistemas públicos de ensino exerçam um papel pró-ativo na preparação de seus professores. No entanto, os investimentos em educação continuada de professores, viabilizados pela criação do FUNDEF e, mais recentemente, do FUNDEB, não estão produzindo o impacto desejado nas aprendizagens dos alunos das escolas públicas de Educação Básica. As séries históricas do SAEB e do ENEM, inicialmente, e da PROVA BRASIL revelam que, ao longo

2 - Além das disposições dos Estatutos do Funcionalismo Público, que se aplicam ao Magistério, o estágio probatório na carreira docente foi normatizado pela Resolução 03/1997 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o Magistério dos Estados, Distrito Federal e Municípios, que inclui, entre essas diretrizes, no § 3º de seu artigo 3º: "O estágio probatório, tempo de exercício profissional a ser avaliado após período determinado em lei, ocorrerá entre a posse e a investidura permanente na função".

de um período no qual muitos cursos de capacitação em serviço foram contratados e realizados, o desempenho dos alunos permaneceu no mesmo patamar ou diminuiu.

Esse problema, entre outros, reside no fato de que poucas são as equipes de gestão pedagógica dos sistemas de ensino público que têm clareza para formular com objetividade o perfil profissional do professor de que necessitam, ou seja, para especificar, além dos conteúdos, as necessárias competências e habilidades didáticas e metodológicas esperadas do professor, de modo a garantir a aprendizagem, com sucesso, de seus alunos.

A educação continuada é contratada, em muitos casos, com base em propostas nas quais os componentes tradicionais – projeto pedagógico, matriz curricular, ementas de disciplinas – são apresentados de modo genérico, sem explicitar enfoques, metodologias, modelos de situações de aprendizagem, formas de avaliação do processo, estágios e atividades práticas que possibilitem estabelecer resultados esperados e a partir dos quais se possa proceder a uma avaliação efetiva do curso ou programa em questão.

Quadro conceitual e revisão bibliográfica

1. A importância da qualidade da capacitação e formação do professor.

A educação está tomando lugar central na agenda das políticas de desenvolvimento, em função da demanda que a sociedade da informação faz para os recursos humanos de cada nação. A realização de avaliações nacionais e internacionais tem permitido dimensionar a importância dos diferentes insumos que o sistema educacional recebe para operar e prestar os serviços esperados pela sociedade. Entre estes, estudos recentes identificaram o peso relativamente maior que o professor possui no conjunto de determinantes da qualidade da educação.

Em 2005, a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – publicou o resultado, de levantamento feito com 25 países-membros, das políticas relativas aos professores de Educação Básica. A realização do levantamento recebeu a seguinte justificativa:

Existe atualmente um volume considerável de investigações que indicam que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos. Existe também considerável evidência de que os professores variam quanto à sua eficácia. As diferenças entre os resultados dos alunos às vezes são maiores dentro da própria escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e nem todos conseguem ser bons professores e manter esse padrão ao longo do tempo. No entanto o enfoque geral para a seleção e admissão de professores tem seguido a tendência de considerar os professores como se todos fossem equivalentes e de focalizar mais a quantidade dos professores do que as qualidades que eles possuem ou podem desenvolver. (OCDE, 2005, p. 12)

Na mesma direção vai o relatório que a McKinsey Co. deu a público em 2008, de um estudo que examinou o sistema educacional de 17 países: os 10 com melhor desempenho nas provas do PISA, mais 7 países cujos resultados indicavam uma forte tendência à melhoria no mesmo teste. O relatório do estudo se inicia afirmando que “A qualidade de um sistema educacional

não pode ser maior do que a qualidade de seus professores”, porque “A qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos”. (McKinsey, 2008, p. 11)

Conclusões como essas decorreram de observação empírica que corrobora a experiência de vários estudiosos e que pode ser assim resumida: o principal diferencial dos países com melhor desempenho dos alunos são as soluções adotadas para recrutar, selecionar e iniciar seus professores. Os países que apresentam melhores resultados são os que adotam políticas que favorecem o recrutamento, a seleção e a permanência dos melhores alunos do ensino superior nos seus quadros docentes.

2. Iniciação de professores – INP - como momento específico da profissionalização docente.

A formação de docentes não tem dado à iniciação dos professores a atenção que outras carreiras dedicam a essa etapa da vida profissional. Vejamos alguns exemplos em outras áreas: Não se espera que um médico recém-formado execute cirurgias complexas, ao contrário, porque a medicina é uma atividade profissional de longa preparação, que passa pelo “internato”, período no qual os futuros médicos executam inúmeras tarefas sob a supervisão cuidadosa e a responsabilidade de docentes com grande experiência; advogados estreados – ainda que aprovados no seletivo exame da Ordem - não assumem a defesa de causas importantes, trabalham em equipes, auxiliando os que têm mais traquejo de tribunais; engenheiros recém-formados dificilmente são responsáveis por projetos construtivos de grande envergadura.

Embora haja um aparente consenso, tanto nos diversos setores da sociedade como nos discursos de políticos dos mais diferentes partidos, sobre a importância da educação como fator fundamental para o desenvolvimento com equidade social, o professor pode sair do curso de formação diretamente para a sala de aula, onde vai exercer a profissão, à mercê de uma experiência solitária em situações, muitas vezes, caóticas. Isso é verdade em vários países analisados no citado estudo da OCDE e nos quais, como no Brasil, o encontro do novo professor com uma equipe escolar madura ou com uma liderança educacional experiente é raro e uma questão de acaso, não de ação intencional e sistemática.

Professores recém-formados que estão estreando na profissão apontam vários problemas enfrentados no seu dia a dia, entre os quais o isolamento, a falta de conhecimento e experiência para lidar com problemas de conduta e aprendizagem dos alunos e a falta de apoio da direção ou coordenação da escola, que têm peso equivalente ao do baixo salário. Essa situação é ainda pior quando, na ausência de políticas para fortalecer o período de iniciação, a gestão escolar aloca os professores iniciantes nos piores períodos e classes, como indicam alguns estudos confirmados pela observação da rotina da escola.

Em vários países essa situação provoca um alto nível de desistência dos novos professores. Nos EUA, Cochran-Smith (2004) identificaram cinco razões pelas quais os professores ingressantes abandonam a carreira: *“porque lhes atribuem o ensino dos alunos com mais dificuldades; porque são sobrecarregados com atividades extracurriculares; porque se lhes atribuem aulas em*

disciplinas ou níveis para os quais não foram preparados; porque não recebem apoio da administração; porque se sentem isolados de seus colegas”.

Recente coletânea sobre o tema de professores principiantes se inicia com um capítulo que, sugestivamente, se intitula: *Políticas de Inserción en la Docência: de eslabom perdido a puente para el desarrollo profesional docente* (Garcia, C.M., 2008, p. 7). O autor discute algumas conclusões que merecem consideração no planejamento de novos programas. A primeira delas é a de que o início da carreira não é apenas a assimilação de normas e procedimentos técnicos. Envolve também incorporar uma cultura profissional e a cultura do sistema de ensino ou da escola, que vão ser confrontadas com a vivência que o novo professor teve como aluno.

O lugar é um fator decisivo, porque a iniciação tem mais sucesso quando acontece numa dada escola. *A escola onde começam a carreira representa a profissão para esses recém-formados. É aí que se deve focar a atenção* (Garcia, C.M. op. cit. p. 23). A iniciação numa escola facilita a aprendizagem em contexto que neste caso é muito importante, já que o ensino – que será sua atuação profissional – tem dimensões de imprevisibilidade e improvisação que não são passíveis de serem reproduzidas fora da situação real em que ocorrem. A aprendizagem em contexto, por sua vez, se bem planejada, facilita a metacognição sobre a prática e a aprendizagem de como se aprende, vivência fundamental para aprender como se ensina.

Sintetizando, os estudos analisados, são apontadas as principais características comuns dos programas de iniciação bem-sucedidos:

- *Oferecem aos novos professores oportunidade de concentrar-se nos conteúdos que os alunos devem aprender e também de enfrentar as dificuldades que os alunos encontrarão ao aprender esses conteúdos;*
- *Utilizam os resultados obtidos em pesquisas sobre a aprendizagem de conteúdos pelos alunos;*
- *Incluem oportunidades para que os professores, de forma colaborativa, possam analisar o trabalho dos alunos;*
- *Levam os professores a refletir continuamente sobre suas práticas e a compará-las com padrões adequados de prática profissional;*
- *Estimulam os docentes a identificar o que precisam aprender para planejar experiências que lhes permitam assegurar as necessidades de aprendizagem dos alunos;*
- *Proporcionam tempo aos professores para testar, colocar em prática novos métodos de ensino e receber apoio e assessoria em suas aulas quando tiverem dificuldade de implementação desses métodos;*
- *Incluem atividades que motivam os professores a tornar suas práticas mais visíveis de modo a receber retroinformação de seus colegas.*

A revisão da literatura aponta ainda que há diferentes tipos de programas de iniciação de novos professores, de acordo com seus objetivos, estratégias e conteúdos (Smith & Ingersoll, 2004). Três classificações merecem ser destacadas.

A primeira classifica a INP de acordo com a iniciativa institucional:

- de iniciativa do sistema de ensino no qual o professor ingressa, a mais frequente; ou,
- de iniciativa do curso superior no qual o professor se gradua, como a experiência do Chile (Cornejo, 2008).

A segunda classificação considera o nível de abrangência do curso e identifica dois tipos de programas: limitados ou inclusivos. Entre as características de uns e outros, destacam-se:

- programas limitados são mais formais, focalizam mais a iniciação do professor nas instituições nas quais vai trabalhar, e as orientações estão atreladas às normas e demandas dessas instituições; têm duração menor (um ano ou menos) e em geral não preveem remuneração; restringem-se à Mentoria; consideram a iniciação em si, sem levar em conta a experiência e a formação anterior dos professores iniciantes; incluem poucas atividades e participação dos professores.
- programas inclusivos preocupam-se não apenas com a iniciação formal nas instituições, mas também com a aquisição de novos conhecimentos sobre o conteúdo e os métodos de ensino, com o objetivo principal de melhorar a qualidade do ensino; requerem maior participação; preveem jornada ampliada de capacitação e, em geral, são remunerados; duração mínima de um ano; consideram a formação e a experiência anterior dos iniciantes. Além da existência de Mentoria, envolvem outros recursos, como tecnologias, seminários, aulas, e incluem muitas e variadas atividades de iniciação.

A terceira classificação dos programas de iniciação que a literatura identifica refere-se a três tipos que, em geral, não são excludentes:

- iniciação básica: incluem o apoio de um mentor (da mesma disciplina que o professor iniciante ensina ou de outras), e a comunicação com o diretor da escola ou chefe do departamento³;
- iniciação básica + colaboração: incluem, ainda, tempo para planejar junto com outros colegas e participação em seminários, workshops e outros eventos desse tipo;
- iniciação básica + colaboração+ rede de professores + recursos básicos: são mais raros e incluem também a participação em uma rede externa de professores com redução da carga horária de aulas.

A maioria dos autores que estudaram o assunto concorda com o fato de que “a iniciação é um período diferenciado no caminho de tornar-se professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada e tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.” Frequentemente a INP assume o sentido de “transição” entre a formação e o exercício efetivo do magistério, inclusive porque, em alguns casos, a INP é realizada pela instituição na qual o professor se graduou e não pela instituição na qual vai exercer seu ofício.

3 - Refere-se ao departamento de área ou disciplina existente em algumas escolas no exterior.

3. Iniciação de professores - INP: estratégia para fortalecer a competência pedagógica do professor e suprir lacunas e falhas da formação inicial.

As iniciativas de preparação de professores que estão ingressando na profissão existem de modo pontual no Brasil. Muitas delas concentram-se nas escolas ou redes de ensino privado. A legislação prevê que os sistemas de ensino público incluam em seus Estatutos do Magistério o “período probatório”, mas não há menção sobre o que seria feito nesse período além de avaliar o ingressante para confirmação ou eventual dispensa do cargo (CNE-CEB Res. 03/1997).

O período probatório de um ano no mínimo tem sido usado até agora para uma avaliação formal do professor ingressante, a fim de confirmá-lo no cargo. Seria fundamental, porém, que esse período propiciasse a realização de um programa de iniciação focado na sala de aula e com previsão de estágio na forma de Residência, ou seja, com mais substância, que ampliasse os conhecimentos do professor e ao mesmo tempo desse a ele oportunidade para aplicar esses conhecimentos em situações reais. No entanto, não há propostas sistemáticas sobre o uso do período probatório, nem mesmo iniciativas isoladas que tenham sido registradas e avaliadas.

O Brasil vem realizando avaliações externas dos sistemas de ensino cujos resultados, conhecidos pela opinião pública, indicam que o acesso à escola não está garantindo, para a grande maioria, as aprendizagens previstas pela LDB e pelas normas nacionais. Mais ainda, essas evidências, confirmando as conclusões de estudos internacionais, apontam a formação do professor e a duração da jornada escolar diária entre os fatores que mais fortemente incidem sobre o rendimento do aluno. Na verdade, esses resultados são até certo ponto surpreendentes uma vez que o senso comum tem atribuído mais importância ao gasto por aluno e ao salário dos professores.

Ainda que tais estudos dificilmente consigam avaliar o peso de cada fator individualmente, a formação do professor tem-se revelado, recorrentemente, associada ao melhor desempenho dos alunos.

Estudo recente dos cursos de formação de professores em nível superior no Brasil, realizado pela Fundação Carlos Chagas, obteve evidências contundentes da inadequação desses cursos, conforme citação que se segue (Gatti, B. & Nunes, M. M. R., 2008 pp. 134-135):

- *Há grande dissonância entre os projetos pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, parecendo que aqueles são documentos que não orientam a realização dos cursos.*
- *Raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que metodologia de orientação são realizados, e se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos.*
- *A questão das práticas, exigidas pelas Diretrizes Curriculares, mostra-se problemática, pois algumas vezes é afirmado que elas estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, outras vezes aparecem em separado mas com ementas muito vagas.*

- Na maior parte dos ementários analisados não foi observada articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica (conteúdos da docência).

- Um grupo considerável de matrizes apresenta disciplinas pouco específicas quanto a seus nomes e ementas vagas, encontrando-se, também, redundâncias de conteúdos em disciplinas distintas.

- Saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes.

- Aparecem nos currículos muitas horas dedicadas a atividades complementares, ou seminários, ou atividades culturais, etc., sem nenhuma especificação quanto a que se referem, se são atividades acompanhadas por docentes, quais os objetivos, conteúdos, etc.

No relatório final do estudo, as autoras concluem lembrando “o lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico” (Gatti, B. & Nunes, M.M.R. pp. 135).

Essas evidências indicam claramente que a formação de professores, em qualquer modalidade, ainda não está resolvida no Brasil, apesar de estar desde o final da década de 1990 na pauta dos gestores e dos conselhos de educação. Várias normas para regular o setor foram elaboradas desde então, algumas contraditórias entre si, o que provavelmente contribuiu para tornar a situação ainda mais desarticulada.

Na mesma direção do estudo de Gatti & Nunes, outros especialistas apontaram os graves problemas que enfrentam os cursos de nível superior nos quais se preparam professores no Brasil (Durhan, E. 2008; Mello, G.N., 2000). Uma discussão detalhada desses problemas pode também ser encontrada no parecer do Conselho Nacional de Educação que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica em Nível Superior (Parecer CNE/CP - 009/2001).

Sintetizando as conclusões dessas várias fontes, é possível apontar as falhas mais graves da formação inicial dos professores de Educação Básica no Brasil:

- distanciamento da realidade da escola e da prática de sala de aula;
- domínio precário do conteúdo a ser ensinado e/ou estudo desse conteúdo sem a necessária transposição para a situação didática;
- desarticulação entre os conhecimentos de conteúdo e de didática e os conhecimentos ditos “pedagógicos” da realidade da Educação Básica;
- ausência de integração entre sua disciplina ou especialidade com as demais disciplinas que constituem o currículo da Educação Básica.

A precariedade com que os egressos dos cursos de formação superior chegam às salas de aula constitui um forte motivador para a criação de programas de iniciação. As dificuldades de

professores em início de carreira, apontadas por Cochrane e Smith (2004), certamente são ainda mais agudas no Brasil, porque além de a formação inicial ser precária, na escola, a distribuição das aulas e outras práticas de gestão contribuem para que, aos professores novatos, sejam atribuídos os encargos docentes mais difíceis, uma vez que os mais experientes e antigos têm precedência⁴ na escolha das turmas, períodos ou séries em que vão trabalhar. A iniciação é, portanto, uma área na qual o país precisa começar urgentemente a investir talentos e recursos.

Essa rápida revisão da literatura possibilita sintetizar as principais necessidades dos professores novos:

- dominar melhor o ensino, o que inclui todas as questões relativas ao que e ao como ensinar;
- obter maior prática, orientação e apoio sobre o manejo da sala de aula;
- aprender a lidar melhor com a carga de trabalho, a gerenciar o tempo e superar o estresse da situação profissional;
- relacionar-se de modo produtivo e cooperativo com superiores e pais de alunos.

Parte II – Princípios pedagógicos e metodológicos da INP

Os princípios pedagógicos e metodológicos norteadores da INP, propostos a seguir, baseiam-se nas pesquisas e bibliografia sobre o tema, apresentados na Parte I deste projeto. É importante que esses princípios sejam discutidos e internalizados por todos, pois deverão estar presentes em todas as ações e atividades desenvolvidas ao longo da INP.

1) Homologia de processos.

Ainda é pouco considerada, no Brasil, a particularidade da preparação para a docência, ou seja, o fato de a situação de formação profissional ser homóloga, semelhante, à situação de exercício. Programas realizados em outros países pautam-se por esse princípio pedagógico e preparam formadores ou mentores para colocá-lo em prática com seus alunos professores iniciantes. Os mentores, portanto, devem:

- ter clareza de que o magistério é uma profissão sobre a qual todos os que foram à escola têm uma experiência pessoal;
- partir dos conhecimentos e das experiências prévias do aluno, o professor em formação, aos quais conhecimentos está definitivamente incorporada a sua vida como aluno na Educação Básica;
- garantir que o professor iniciante aprenda da mesma forma que se quer que ele venha a ensinar a seus alunos no futuro.

4 - Há precedência, também, dos melhores colocados em concurso público quanto à escolha das escolas onde vão lecionar (Vide pesquisa em anexo deste documento).

2) Articulação e equilíbrio entre teoria e prática.

Nunca dissociar, desde o início da INP, o estudo dos conteúdos curriculares a serem ensinados da sua vinculação com o mundo real e da sua transposição didática e avaliação. Os professores iniciantes devem praticar o que lhes é ensinado nos cursos e continuar testando, refletindo e desenvolvendo suas habilidades.

A base prática mais importante será o currículo dos sistemas ou escolas nas quais o professor está ingressando. A INP deve preparar o professor para desenvolver uma proposta curricular que, por sua vez, requer uma determinada organização pedagógica. O conteúdo dos cursos e outras atividades da Residência deverá ser pautado por esse currículo dos sistemas ou escolas de Educação Básica nas quais o residente vai exercer o magistério.

Os conteúdos curriculares, considerados em dois planos inseparáveis – enquanto objeto de ensino e de aprendizagem –, serão estudados juntamente com sua transposição didática, de modo a não haver dissociação entre o conhecimento do conteúdo e os conhecimentos didáticos e metodológicos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que aprende um tópico de sua disciplina, o residente examina métodos, estratégias de ensino e de organização da sala de aula, constrói atividades ou situações de aprendizagem sobre esse mesmo tópico que, no âmbito da Residência, irá executar e avaliar juntamente com seu mentor. Isso significa que o residente deve praticar, refletir e desenvolver habilidades a partir do que está aprendendo nos cursos.

Consequentemente, a avaliação do aproveitamento não se limitará às notas obtidas nos cursos, terá de incluir também as avaliações do desempenho do aluno-professor na condução de atividades de ensino e aprendizagem, em projetos fundamentados na pesquisa e na teoria e alicerçados nas experiências sistemáticas com os mentores em sala de aula. Residentes e mentores terão de comparar sistematicamente o conteúdo do curso acadêmico com a experiência em sala de aula. Para isso, o planejamento do curso assim como o das atividades e conteúdos da escola de Residência terão de ser organicamente articulados. Dessa forma, os cursos e programas de iniciação ofertados por faculdades, universidades ou outras instituições terão de sofrer as mudanças necessárias para possibilitar a integração do curso - acadêmico, teórico - com o programa de Residência de professores com, no mínimo, um ano de duração.

3) Aprendizagem significativa.

O planejamento dos cursos e da Residência deverá ter como ponto de partida a experiência anterior do residente, as concepções adquiridas na sua vida escolar pregressa, suas estratégias para estudar, analisar e tomar decisões. A aprendizagem nos cursos deverá estar, de um lado, vinculada à aplicação dos conhecimentos na vida em geral e, de outro, contextualizada no exercício da profissão de professor da Educação Básica. Como professor, o residente não é um aluno comum, precisa aprender “como se aprende” para apropriar-se plenamente do sentido do “como se ensina”.

4) Foco na constituição de competências.

O enfoque por competências não é apenas uma mudança de nome. Colocá-lo em prática requer mudanças metodológicas importantes, entre as quais é preciso destacar o seguinte:

- selecionar os conteúdos do currículo de formação de acordo com as competências que se quer constituir nos futuros professores, considerando as relativas ao domínio dos conteúdos a serem ensinados e aquelas relativas à gestão da aprendizagem e da sala de aula;
- explicitar o caráter contextual da ação docente e a importância de competências tais como sensibilidade, para as necessidades dos alunos e as características da comunidade, flexibilidade e capacidade para adaptar o planejamento às situações imprevisíveis, entre outras (Orland-Barak, L. 2008);
- criar, sempre que possível, situações de resolução de problemas, realização de tarefas complexas, realização de projetos de intervenção, elaboração de produto ou resultado, nas quais os conhecimentos possam ser mobilizados, utilizados e avaliados de modo pertinente e interdisciplinar;
- explicitar para o professor em formação os processos vividos na sua própria aprendizagem em contexto, para que ele reflita sobre como propiciar experiências semelhantes a seus alunos.

Estabelecer que as competências para aprender e as competências de leitura e escrita têm que ser necessariamente transversalizadas. Ou seja, elas devem comprometer todas as disciplinas do programa de iniciação ou dos cursos de formação, assegurando situações nas quais os conteúdos específicos dessas disciplinas serão mobilizados para garantir as competências gerais de leitura e escrita.

As competências têm que estar articuladas, de modo pertinente e lógico, com os conteúdos que o residente terá de ensinar e os desdobramentos didáticos desses conteúdos no contexto do sistema de ensino e da escola. Esses parâmetros permitirão estabelecer os objetivos de aprendizagem, tanto da Residência como dos cursos e de outras atividades formativas da INP.

O Parecer 009/2001 do Plenário do Conselho Nacional de Educação – íntegra em anexo - assim dispõe sobre as competências docentes:

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

(...) a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem

metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.

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

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

Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.

5) Fundamentação e sistematização.

Aprofundar e ampliar os conhecimentos envolvidos na aprendizagem em contexto, propiciando sua organização por áreas de estudo e/ou disciplinas do currículo da Educação Básica, de modo a que o professor domine com segurança e rigor o conteúdo a ensinar.

6) Avaliação formativa e participação do aluno no seu processo formativo.

Adotar procedimentos de avaliação do desempenho dos alunos, professores em formação, que lhes ensine princípios de avaliação a serem adotados em suas futuras salas de aula e lhes possibilite:

- refletir sobre sua experiência no curso, considerando os objetivos que deveriam ser atingidos ou as competências que o curso pretendia constituir;
- avaliar e propor sugestões para a reformulação ou reorganização do curso, do desempenho de seus professores, dos materiais e recursos utilizados;
- tomar conhecimento e refletir sobre avaliações externas de seu desempenho como aluno e da qualidade de seu curso de formação.

O princípio de participação do aluno em seu percurso formativo na Residência deve ser observado desde o início e inclui, antes de tudo, dois marcos operacionais:

- contrato didático – elaborado conjuntamente pela gestão do sistema de ensino no qual o professor está ingressando e pelas instituições que estarão prestando serviços de educação continuada, com participação dos mentores. Deverá ser apresentado e discutido no início da INP, para que os residentes conheçam e se comprometam com o perfil de competências do bom professor que servirá de base para todo o programa, bem como dos cursos e outras atividades.
- portfólio – concebido e formatado pela equipe responsável pela INP, deverá ser o instrumento de registro e autogestão do aluno-professor ao longo da Residência, e formará uma das bases para avaliação do seu desempenho.

7) Residência Escolar com Mentoria.

A partir de estudos realizados sobre várias experiências, pesquisadores como Barry, B; Montgomery, D; Curtis, R; Hernandez, M; Wurtzel, J; e Snyder, J. assim caracterizam a Residência Escolar: “... baseiam-se no modelo de ensino dos cursos de medicina, associando o trabalho no curso com a experiência prática. Os residentes preparam-se para ensinar por meio de estudos de educação em nível de pós-graduação, cujos conteúdos são aplicados na Residência durante um ano inteiro, acompanhados por um professor mentor”.

A Residência Escolar, portanto, coloca o futuro professor na situação real em que vai exercitar a profissão e sob supervisão ou controle de outro profissional mais experiente e treinado para a função de Mentoria.

A Residência escolar se situa no período de transição entre a formação inicial e o começo do pleno exercício profissional e pode ser organizada tanto pela instituição de ensino superior na qual o professor se gradua como pelo sistema de ensino no qual o professor está ingressando. Estudo de caso sobre experiências de Residência Escolar relaciona as características que a diferenciam à de outras formas de iniciação, sumarizadas a seguir:

- É a estratégia que mais facilita relacionar a teoria educacional com a prática de sala de aula.
- Tem como foco a aplicação de conhecimentos.
- Estende-se por um período relativamente longo (pelo menos um ano letivo).
- Requer que o professor iniciante assuma, de forma gradual, a plena responsabilidade por uma turma ou disciplina curricular.
- Exige sempre o acompanhamento individual de um mentor.
- Deve incluir outras atividades formativas – cursos, estudos individuais e em grupo, oficinas de trabalho, entre outras.
- Permite constituir grupos com os alunos de cada ano, para fins de acompanhamento e continuidade de apoio técnico.
- Propicia um certificado de especialização ou pós-graduação lato sensu, por ser de duração mais longa.

Apesar de existirem várias definições existentes, o que em todas elas caracteriza a Mentoria é a presença de um profissional experiente, que se responsabiliza pela integração do novo

professor, no sistema ou na escola. O mentor não assegura mas é condição para que o processo de iniciação aconteça de modo personalizado, interativo e capaz de enriquecer a formação do professor iniciante.

A ideia central da Mentoria é a de instituir uma relação, a mais individualizada possível, entre professor e aluno, entre mentor e mentorado, na qual a experiência do primeiro é considerada valiosa para a aprendizagem do segundo. O mentor, portanto, é responsável pela aprendizagem e avaliação do professor em processo de iniciação, não somente porque ministra as aulas a serem observadas pelo residente, mas, sobretudo, porque pode mobilizar conhecimentos construídos em sua experiência de docência para ajudar o iniciante a aprender a ser professor, aplicando os conhecimentos adquiridos em cursos e seminários na sua prática futura de sala de aula.

Entre as competências do mentor apontadas pela literatura, é preciso ressaltar as que deverão ser garantidas na INP aqui proposta:

- Reflexão e construção de conceitos a partir da experiência. O mentor deve, além de ter experiência razoável na função docente, ser capaz de refletir sobre sua prática, de verbalizar essa reflexão de modo acessível para outro e, principalmente, de sistematizar essa prática em conceitos ou princípios que possam ser úteis para o iniciante.
- Capacidade de explicar a ação. O bom mentor faz e explica o que e enquanto faz, sabe administrar a ansiedade e consegue agir, refletir e explicar a ação do modo mais imediato possível.
- Problematização e crítica. A Mentoria requer clareza na identificação de acertos e erros da experiência, indagação junto com o outro das possíveis explicações para eventos pertinentes.
- Conhecimento e sensibilidade sobre como aprendem os adultos. O adulto carrega para a situação de aprendizagem sua experiência anterior – homóloga, semelhante, no caso do professor em formação – que não pode ser ignorada pelo mentor.
- Observação e retroinformação. O mentor deve ser capaz de dar retroinformação sobre formas de proceder, reagir, avaliar estimulando o mentorado a refletir sobre o que está observando (Orland-Barak, L. 2008).
- Adesão à cultura do sucesso e à crença na capacidade de aprendizagem de alunos e professores. O mentor deve ser uma testemunha da cultura do sucesso e da crença na capacidade de aprendizagem dos alunos de suas classes, assim como das dos residentes. Será também um problematizador e crítico da estigmatização e estereótipos que muitas vezes impregnam e comprometem os valores e fazeres da escola.

A Mentoria, portanto, situa-se no período de transição entre a formação inicial e o começo do pleno exercício profissional, e pode ser organizada pela instituição de ensino superior na qual o professor se gradua ou pelo sistema de ensino no qual o professor está ingressando. O estudo anterior sobre experiências de Mentoria Escolar sumariza as características que a diferenciam de outras formas de iniciação que podemos elencar a seguir:

- São as estratégias que mais facilitam relacionar a teoria educacional com a prática de sala de aula.

- Têm como foco a aplicação de conhecimentos.
- Estendem-se por um período relativamente longo (pelo menos um ano letivo).
- Requerem que o professor iniciante assuma a responsabilidade por uma turma ou disciplina curricular.
- Exigem sempre o acompanhamento individual de um mentor.
- Devem incluir outras atividades formativas – cursos, estudos individuais e em grupo, oficinas de trabalho, entre outras.
- Permitem constituir grupos com os alunos de cada ano, para fins de acompanhamento e continuidade de apoio técnico.
- Propiciam a obtenção de certificado de especialização ou pós-graduação lato sensu, por serem de longa duração.

Parte III – O Projeto: gestão, estrutura e organização

A INP aqui proposta está estruturada com os seguintes componentes:

1. Gestão da INP
2. Estrutura da INP e perfil básico de implementação da INP
3. Cursos da INP
4. Residência Escolar e Mentoria Individual
5. Avaliação
6. Organização de grupos de residentes , monitoramento e apoio às suas atividades.
7. Financiamento

A delimitação desses componentes baseou-se no critério de que as ações incluídas em cada um deles guardam um foco e um objetivo comum. No entanto, nada impede que a estrutura do projeto tenha outro tipo de organização, uma vez que garanta os princípios pedagógicos e as linhas de ação que viabilizem a INP.

1. Gestão da INP

Este projeto está formatado para uma INP de iniciativa do sistema de ensino no qual o professor está ingressando. Requer a construção de consensos e parcerias para garantir a convergência das ações formativas de Cursos, Residência, Mentoria, Grupos de Estudo, e outras atividades.

O componente de gestão da INP possui algumas grandes linhas de ação:

- definição de condições iniciais fundamentais;
- condições institucionais da INP;
- preparação da gestão do sistema de ensino e das instituições formadoras;
- elaboração do projeto executivo, com planos de ação, cronogramas, orçamento e instrumentos de gestão (manuais, procedimentos, orientações, diretrizes, entre outros);

- identificação, contato e definição de parcerias;
- formulação e gestão do formato e da logística da INP

Definição de condições iniciais fundamentais.

Para que o princípio da liderança com parcerias seja efetivo, é indispensável que o sistema de ensino tenha uma demanda para a iniciação de professores e esteja tecnicamente qualificado para propor cursos, formas de trabalho, dinâmica de Residência, e outras estratégias de formação. No Brasil, a existência do período probatório regulamentado facilitaria a realização da INP na medida em que tornaria possível alocar um tempo específico para que esta se realizasse e fosse avaliada.

No entanto, a preparação do sistema para realizar a INP envolve questões mais gerais, das quais o período probatório é apenas um aspecto. Não é necessário que todas as políticas estejam formuladas para realizar a INP, mas é importante que as lideranças tenham a dimensão do que estaria envolvido numa INP bem-sucedida. Três conjuntos de ações consideradas fundamentais para o sucesso da INP são apresentados, a seguir:

- perfil do bom docente para o sistema de ensino, referenciado, se possível, no currículo e na organização pedagógica adotada nas escolas;
- política de recursos humanos do sistema envolvendo questões de carreira do magistério, especialmente as que dizem respeito às formas de provimento, acesso e progressão funcional na carreira;
- existência de um currículo organizado, comum para as escolas do sistema, ainda que com tratamentos contextuais diferenciados.

Condições institucionais da INP

No contexto brasileiro, para que a iniciação de novos professores seja eficaz, deverá ter como meta complementar a formação inicial e, principalmente, corrigir as falhas desta última. Neste sentido, será importante seguir o padrão que Smith & Ingersoll (2004) classificam de programa inclusivo, que promove aprendizagens e entende a iniciação como uma fase de transição na qual deve ser levado em conta o curso de formação inicial do professor.

Por outro lado, isto não significa delegar a INP inteiramente às instituições de ensino superior. Aqui se coloca uma questão de política educacional importante. De um lado, a INP não pode ser contaminada com as distorções existentes nos cursos regulares de graduação de professores. De outro, é importante que a INP seja uma experiência de inovação para essas mesmas instituições de ensino superior.

Neste ponto, é preciso lembrar que a graduação inicial de professores para a Educação Básica é financiada ou pelo próprio professorado, cuja grande maioria vem do ensino superior privado, ou pelo poder público, para a minoria que vem das universidades públicas. Mas a educação continuada desses professores é financiada pelo próprio sistema de ensino com recursos públicos da Educação Básica.

As Secretarias de Educação, estaduais e municipais, portanto, são clientes de peso das instituições de ensino superior, públicas ou privadas, para prestação de serviços de educação continuada. Nessa condição, podem e devem ter papel pró-ativo na concepção, execução e avaliação de cursos ou programas destinados a esse fim. Com isso estariam exercendo um papel indutor de melhoria da qualidade da formação inicial.

Para exercer um papel pró-ativo na concepção e realização de cursos de educação continuada e induzir mudanças positivas nos próprios cursos de formação inicial, as secretarias estaduais e municipais precisam fortalecer sua capacidade de propor, liderar e contratar serviços de capacitação. Hawley & Valli (1999) sistematizaram algumas condições institucionais para a organização de programas de iniciação de professores, entre as quais vale a pena destacar:

- Pautar a INP nas metas e aprendizagens dos alunos do professor em formação: programas de formação em serviço devem ser orientados pela análise detalhada das competências e habilidades que os alunos da Educação Básica devem aprender. No caso brasileiro, essa condição remete necessidade de complementação das Diretrizes e Parâmetros Curriculares por currículos mais detalhados e contextualizados a partir de suas realidades, que deverão ser elaborados pelos diferentes sistemas de ensino público. A falta de clareza do que deve ser ensinado e de orientações sobre o como ensinar tem dificultado o estabelecimento dos perfis profissionais esperados dos professores em formação. Se isso é desejável para a graduação regular inicial, é indispensável para toda ação de formação em serviço, inclusive a que se destina aos iniciantes.
- Centrar a INP na escola: voltada para o reconhecimento e solução de problemas autênticos e imediatos da prática docente e da reflexão sobre a mesma.
- Prover continuidade e acompanhamento posterior: garantir aos professores espaço para troca de experiências e aprendizagem continuada.
- Priorizar as escolas de alto risco e disciplinas sem professores.

É recomendável priorizar a formação de professores residentes para escolas públicas de alto risco, ou seja, aquelas que têm apresentado desempenho insuficiente e abaixo da média desejável. Da mesma forma, garantir, também, o recrutamento inicial de professores residentes que venham a atuar na alfabetização e letramento, assim como para as áreas de ciências e matemática, consideradas de alta necessidade, apresentando taxas significativas de abandono docente e presença de professores iniciantes, na maioria das vezes, despreparados para lecionar.

Fortalecimento do sistema de ensino para demandar capacitação.

É indispensável que a demanda pela INP, além de estar baseada no perfil desejado de professor, seja específica quanto a conteúdos e abordagens a serem adotados nos cursos. Os princípios norteadores sugeridos na Parte I deste projeto precisam expressar-se na proposta de cursos, com indicadores inequívocos que permitam avaliar se a aprendizagem nos termos previstos, de fato, ocorreu. Isto envolve um forte protagonismo dos sistemas de ensino contratantes e a existência de um pré-projeto bem definido sobre princípios, conteúdos e estratégias de cursos.

Um dos problemas da educação continuada entre nós é a distância entre as necessidades das escolas e a resposta que as instituições formadoras têm ofertado. Para um projeto de INP ser realmente inovador, é imprescindível que haja transparência da parte de todas as instituições sobre o objetivo e a capacidade instalada para alcançá-lo. A premissa é a de que o Brasil não sabe formar professores para a escola básica que requer, ao mesmo tempo, ensino diversificado e focalizado em aprendizagens significativas.

Neste sentido, a preparação de proposta para a INP será, certamente, uma atividade formativa para as instituições de graduação de professores. Dependendo da situação, as equipes docentes dessas instituições, juntamente com as equipes técnicas do sistema de ensino, terão de prever estudos, leituras, discussões, contratação de especialistas para assessorar o núcleo gestor da INP, viagens de estudo, etc. Enfim, um conjunto de ações que, na verdade, serão investimentos para induzir a melhoria da qualidade não só da iniciação e da educação continuada, como das equipes do sistema de ensino e das licenciaturas.

No que diz respeito especificamente ao sistema de ensino, essa preparação é indispensável para legitimar a demanda e melhorar a posição de negociação e construção de consensos com as demais instituições envolvidas. Ações de fortalecimento institucional e capacitação deverão estar previstas neste caso.

Estrutura de gestão e elaboração de projeto executivo.

Propõe-se a criação de uma Coordenação Executiva a ser exercida por representantes do sistema de ensino público, com o apoio de uma equipe da Secretaria e de um Grupo Gestor constituído por representantes das demais instituições envolvidas.

O papel da coordenação será principalmente o de articular as diversas atividades envolvidas e os respectivos atores e provedores de serviço e zelar para que os princípios norteadores estejam presentes em todas as ações da INP.

Essa estrutura de gestão seria responsável pela elaboração do projeto executivo, de preferência baseado num pré-projeto elaborado pelo sistema de ensino, apresentado e discutido com o Grupo Gestor. O projeto executivo deverá incluir os componentes da INP: princípios norteadores, planos de ação, cronograma, orçamento e marcos lógicos com os indicadores para monitorar o desenvolvimento e o produto da INP.

Finalmente, a Coordenação da INP será responsável por identificar e encaminhar as soluções para as questões legais e normativas que eventualmente surjam para viabilizar a INP.

Identificação, contato e definição de parcerias.

Este aspecto da gestão tem forte cunho político, ainda que envolva, preponderantemente, requisitos técnicos. Cada sistema de ensino tem uma história de relacionamento com as instituições de seu entorno – instituições de ensino superior, ONGs e fundações, executivo e legislativo, entre outras – e não é recomendável estabelecer regras para conduzir esse processo.

No entanto, é importante reafirmar a necessidade de evitar que a INP se torne objeto de

influências políticas imediatistas, conveniências institucionais que nem sempre atendem o interesse público ou de dissensões ideológicas, tão frequentes na área da educação.

2. Estrutura e perfil Básico de Implementação da INP

Dada a sua complexidade, o programa de INP apresentado neste projeto deverá estruturar-se em componentes e linhas de ação dedicados a aspectos específicos envolvidos. No entanto, é importante ter em conta que ela é, no seu todo, uma experiência formativa cuja unidade não pode ser comprometida. Para garantir essa unidade, duas condições são propostas a seguir:

- A Coordenação da INP deve ser dos representantes do sistema de ensino no qual o professor vai ingressar, garantindo o foco na demanda e a unidade do processo e sendo apoiada por um Grupo Gestor constituído dos representantes das demais instituições envolvidas.
- Todos os componentes e linhas de ação da INP deverão ser transversalizados pelo conjunto de princípios norteadores, referenciados no quadro conceitual desenvolvido na Parte I.

Formulação e gestão do formato e da logística da INP

Por ser uma estratégia que pode dar conteúdo e relevância ao período probatório, é decisivo que a gestão da INP articule sua concepção e implementação com a estrutura e funcionamento do sistema de ensino. Isso tem implicações para sua duração e seguimento, o que, por outro lado, tem implicações sobre a avaliação de seu impacto no desempenho dos alunos dos professores que passarão pela INP.

A INP na estrutura da carreira.

Aspectos legais devem ser considerados ao se decidir sobre a inserção da INP na carreira docente. O primeiro deles diz respeito a quais professores podem ser beneficiados com a Residência. Do ponto de vista pedagógico, todo professor com pouca experiência – de um a cinco anos de exercício – poderia ser beneficiado pelo programa. No entanto, em muitos sistemas de ensino não é permitido realizar dispêndios com a educação continuada de professores contratados em regime temporário. Esta é, portanto, uma questão a ser encaminhada.

Duração geral.

A INP terá de compatibilizar-se com a dinâmica do ano letivo de cada sistema. Por esta razão, é importante considerar sua duração total para decidir sobre início, continuidade e encerramento. De acordo com o perfil geral de implementação proposto a seguir, a duração total da INP poderá variar entre 800 a 960 horas, esta última abrangendo a primeira metade do estágio probatório (um ano e meio).

Por outro lado, é preciso considerar dois tipos de limitantes: (a) durante, pelo menos 18 meses, os residentes não estarão disponíveis para assumir a carga horária de aulas correspondentes a seu cargo; (b) os mentores estarão recebendo remuneração complementar para dar

conta das funções da Mentoria, pois não podem se afastar de suas aulas, na medida em que elas são o foco da Residência.

O papel das parcerias.

Se a INP não pode prescindir de parcerias para ser realizada com sucesso, o programa deve ser concebido para responder às necessidades de professores e alunos da Educação Básica de um determinado sistema de ensino, ou de uma determinada escola ou grupo de escolas. Aos gestores do sistema cabe liderar todo o processo da INP, que só pode ser bem-sucedida se houver clareza do perfil desejado de professor que se quer formar.

É esperada uma zona de tensão entre a gestão do sistema de ensino e a equipe que representa a instituição de formação, já que esta última, provavelmente de ensino superior, terá de reconhecer a fundamentação, os princípios teóricos e a proposta contidos na demanda do sistema de ensino. Por esta razão, o presente projeto dá grande valor à qualificação da equipe técnica que irá desenhar e coordenar, inclusive encomendar os cursos da INP.

As parcerias podem envolver ONGs, fundações ou outras instituições. Em países como o Brasil, no qual as políticas públicas são muito vulneráveis às mudanças eleitorais, a presença de instituições não governamentais pode ser importante porque: (a) protege o conhecimento mobilizado durante a INP da volatilidade política governamental; (b) fertiliza outras instâncias das instituições envolvidas, como é o caso dos cursos de formação inicial; (c) dá apoio à continuidade da INP, quando esta tomar a forma de educação continuada, ajudando a distribuir, descentralizar e instrumentalizar atividades.

É imprescindível que as parcerias, portanto, sejam realmente estratégicas, isto é, que as instituições contribuam com aquilo que sabem fazer melhor, tendo em vista um objetivo comum que será consubstanciado no perfil de professor que se espera constituir com a INP.

Perfil básico de implementação da INP.

A carga horária total da INP, tal como calculada neste projeto, é de 800 a 1060 horas e sua duração total corresponderá a uma parte do período probatório que é de 3 anos (2400 h). O perfil proposto, a seguir, é uma alternativa que poderá ser adaptada às condições específicas de cada sistema de ensino.

1º) Primeiro semestre – de agosto a dezembro

a) Coordenação-Geral e Executiva

- Preparação da equipe interna.
- Constituição de Grupo Gestor.
- Prospecção de parcerias.
- Elaboração de atos técnico-administrativos e normativos necessários para assegurar a instalação da INP.
- Seleção dos mentores.
- Definição do perfil de residentes e eventualmente da seleção dos mesmos.

b) Mentores

- Curso de capacitação para a Mentoria.
- Contato com futuros residentes.

Residentes

- Curso de revisão dos conteúdos da Educação Básica – 80 a 100 horas.

2º) Um ano letivo de Residência – fevereiro a novembro

a) Coordenação-Geral e Executiva

- Atividades de coordenação, monitoramento, apoio técnico e administrativo.

b) Residentes

- Curso intensivo sobre conteúdos pedagógicos durante as férias escolares de início de ano (janeiro) – 80 a 120 horas.
- 10 horas semanais de Residência – 400 horas, distribuídas entre presença na sala de aula, presença na escola para observação e reunião com o mentor, dentre outras.
- 4 a 6 horas semanais para cursos regulares em nível de especialização – 160 a 240 horas.
- 2 a 4 horas semanais para encontros de grupo, reuniões com docentes dos cursos regulares, e outras atividades formativas – 80 a 160 horas.

c) Mentores

- 120 a 240 horas de assistência face a face com os seus mentorados (no máximo 2 residentes).
- 4 a 6 horas semanais para reuniões, estudos e outras atividades requeridas pela Mentoria – 160 a 240 horas.

3º) Um ano e meio de seguimento e continuidade

Neste período que finaliza o estágio probatório, os ex-residentes continuariam a funcionar no grupo de sua coorte, por regiões ou grupos de escola, dedicando 8 a 10 horas por mês a atividades a serem planejadas pelo sistema de ensino.

3. Cursos da INP

Os cursos previstos estão agrupados em três áreas:

- Conhecimentos sobre a INP e revisão da Educação Básica do residente: aprendizagem em contexto dos conteúdos curriculares da Educação Básica, com ênfase e prioridade para as competências de leitura e escrita.
- Introdução à Educação e à Pedagogia.
- Domínio do conteúdo e de sua transposição didática: objetos de conhecimento e objetos de ensino-aprendizagem no contexto da atividade docente, por áreas de estudo ou disciplinas. Para não dissociar conteúdos curriculares de conteúdos pedagógicos, os conhecimentos disciplinares serão trabalhados juntamente com a interdependência desses conhecimentos e o contexto da docência.

Cada curso deverá ter seu Projeto Pedagógico específico que deverá conter: a concepção do curso; a estrutura de gestão acadêmica, com destaque para a composição e atribuições da Coordenação Pedagógica; a matriz curricular; e as ementas das disciplinas que constituirão a matriz.

Princípios metodológicos e pedagógicos nos quais todos os cursos deverão ancorar-se:

- Homologia de processos;
- Articulação teoria e prática – aprendizagem significativa é a articulação da teoria com a prática que garante a aprendizagem significativa;
- Enfoque por competências – destaque para a transversalização da competência de leitura e escrita;
- Fundamentação e sistematização dos conteúdos disciplinares;
- Residência com Mentoria;
- Avaliação formativa - participação do aluno em seu percurso (contrato didático e portfólio).

Conhecimento sobre a INP e revisão da Educação Básica.

Esta área do componente de cursos da INP terá como objetivos prioritários as competências para continuar aprendendo, com ênfase em: leitura, produção e expressão; língua estrangeira moderna; uso das TICs para aprender. Além disso, será a oportunidade para iniciar os ingressantes na própria INP, sua organização e requerimentos.

Conhecimentos e informações sobre a INP.

A participação do aluno no seu próprio desenvolvimento deve-se iniciar com informações e conhecimentos sobre a finalidade da INP, a organização e os princípios pedagógicos que orientarão o programa, o que se espera dos alunos envolvidos, direitos e deveres de alunos, docentes e mentores. Um contrato didático com os professores ingressantes pode ser firmado nesse momento que também deve ser utilizado para orientar e dar início à elaboração do portfólio.

Revisão da Educação Básica.

Só tem sentido rever a Educação Básica do residente se for para propiciar-lhe uma experiência de aprendizagem que, na maioria dos casos, ele não teve. Trata-se assim de organizar situações de aprendizagem nas quais o residente, como aluno, tenha uma experiência de aprendizagem significativa, equivalente àquela que esperamos que ele venha a propiciar aos seus futuros alunos da Educação Básica. Nesta revisão da Educação Básica, deverão ser utilizadas estratégias para promover a metacognição dos professores ingressantes, no sentido de perceber e levar em conta o modo como se aprende o conteúdo das diferentes disciplinas do currículo da EB.

A base para elaborar o projeto deste curso seria o currículo da Educação Básica do sistema no qual o professor vai exercer o magistério, ou seja, o mesmo currículo do qual ele será um dos operadores quando assumir sua classe ou disciplina. Na falta de orientações curriculares para um currículo próprio do sistema ou a instituição patrocinadora da INP, as DCNs e os PCNs

poderão ser uma fonte de referência. Além disso, o sistema poderá lançar mão também do “currículo” avaliado pelo SAEB, ENEM, PROVA BRASIL, o qual pode ser deduzido das matrizes ou descritores de desempenho que estão sendo utilizados nessas avaliações ou nas avaliações do próprio sistema.

A organização do currículo da revisão da Educação Básica pode ter como referência geral as competências do ENEM.

Linhas de ação para este curso. Trabalhar junto com os docentes do curso, professores formadores dos residentes, a fim de:

- a) explicitar os princípios orientadores e as competências a serem constituídas pelo currículo do curso de revisão da EB, que podem ser os mesmos do currículo do sistema de ensino em que o residente vai trabalhar ou as competências do ENEM;
- b) selecionar os conteúdos a serem trabalhados diante das prioridades estabelecidas;
- c) definir as formas de contextualização para as situações de aprendizagem desses conteúdos pelos residentes, buscando contextualizar a aprendizagem das disciplinas na situação de ensino e aprendizagem na qual o professor vai atuar posteriormente;
- d) propor tratamentos de conteúdos e situações de aprendizagem nas quais serão trabalhadas as competências para continuar aprendendo;
- e) identificar como trabalhar competência para ler e expressar-se em diferentes linguagens além da verbal, de modo a envolver todos os docentes com a constituição dessas competências;
- f) elaborar o Projeto Pedagógico do curso de revisão da EB:
 - matriz de conteúdos, competências que estes conteúdos vão ajudar a constituir, objetivos de aprendizagem, formas de avaliação;
 - modalidades do curso e materiais de apoio – aulas presenciais, estudos remotos, individuais ou em grupo, com ou sem apoio de mídias;
 - recursos de apoio e sua provisão – textos, vídeos, sistemas de gerenciamento da aprendizagem por computador, entre outros;
 - modelo de avaliação.
- g) organizar a capacitação dos docentes formadores de professores, elaborar material ou selecionar material já existente para orientar os docentes formadores de professores.

Introdução à Educação e à Pedagogia.

Este curso pretende ter um caráter diferente dos tradicionais cursos de Didática das licenciaturas ou da Pedagogia. Não deve ser sobre conhecimentos genéricos de Sociologia da Educação ou de Legislação e Políticas Educacionais, por exemplo. De preferência deve ser um curso temático, trabalhando em torno de problemas relevantes para a prática docente.

Muitos dos conteúdos que serão examinados neste curso em caráter introdutório deverão ser retomados nos cursos sobre conteúdos por área ou disciplina, quando se tratar da transposição didática.

Considerando a estrutura temática e inovadora do curso, é importante que a elaboração

do Projeto Pedagógico seja antecedida de discussão com os responsáveis para uma compreensão comum do modelo pedagógico do curso.

Introdução à Educação e à Pedagogia.

Esta área do curso deverá trabalhar os temas pedagógicos pertinentes e relevantes para o exercício da docência na Educação Básica, tais como: organização pedagógica e curricular; sistemas nacionais e estaduais de avaliação; leis e normas que regulam a docência e a carreira do magistério em geral e no sistema de ensino no qual os professores estão ingressando; noções básicas de desenvolvimento e aprendizagem na infância e na adolescência; noções e conteúdos básicos de didática e metodologia de ensino. Será importante que os professores ingressantes se apropriem desses conhecimentos básicos e entendam que muitos conteúdos serão retomados nos cursos subsequentes.

Linhas de ação para este curso.

- Selecionar docentes ou instituições que serão responsáveis pelo curso e realizar um trabalho preparatório sobre a concepção do curso.
- Elaborar ou supervisionar a elaboração do Projeto Pedagógico.

Domínio dos conteúdos disciplinares e da sua transposição didática. ⁵

Este componente inclui os cursos sobre as disciplinas ou áreas do currículo da EB do sistema de ensino no qual os ingressantes vão exercer o magistério. Neste projeto apresentam-se diretrizes gerais para o Projeto Pedagógico de cada um dos cursos, a ser adaptado para as condições de cada sistema, e para as disciplinas ou áreas curriculares.

Os cursos terão a mesma duração de um ano letivo. Duas pautas estarão em ação: o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da disciplina na escola e na turma dos mentores e seus residentes e o desenvolvimento do curso destinado aos professores dessa disciplina.

Os conteúdos deverão ser tratados com rigor e aprofundamento necessariamente maior do que os previstos no currículo da EB com o qual o residente vai trabalhar. Devem ser desenvolvidos num patamar mais avançado, incluindo, para as diferentes áreas e disciplinas, os tópicos e temas sugeridos a seguir.

Aprofundamento dos conteúdos previstos no currículo.

- Concepção da disciplina e seu sentido no currículo da EB.
- Estrutura geral e suas relações com as outras da mesma área de conhecimento.
- Fundamentos epistemológicos, desenvolvimento histórico e sua constituição com objeto próprio.
- Relações com a cultura, o trabalho e a tecnologia ao longo de seu desenvolvimento histórico, no presente e nas tendências ou projeções para o futuro.

5 - Neste tópico, é preciso lembrar que as diretrizes devem ser retiradas do currículo ou das orientações curriculares adotadas no sistema de ensino em que o professor residente vai trabalhar e exercer o magistério.

- Recursos de linguagem próprios e usos que faz dos produtos de outras linguagens (vídeos, animações, recursos informáticos).
- Abordagens e temáticas contemporâneas da disciplina, indicados ou sugeridos no currículo.

Teoria e prática da transposição didática.

- Formas de organização, seleção e ordenamento dos conteúdos previstos no currículo, que permitam tratamento didático eficaz para a aprendizagem na faixa etária da infância e da adolescência.
- Concepção, organização, execução e avaliação de situações de aprendizagem adequadas às características epistemológicas e metodológicas da disciplina e aos recursos de linguagem que utiliza, na forma de sequências didáticas, planos de unidades, planos de aulas, projetos de ensino, proposição e resolução de problemas, atividades interdisciplinares e outras.
- Formulação, prática e avaliação de métodos e procedimentos para organização e gestão da sala de aula, tais como leitura e uso de textos; utilização de outros recursos de linguagem; exposições dialogadas; debates; trabalhos de equipe.
- Práticas de gestão do espaço e do tempo de aprendizagem, na sala de aula ou em outros ambientes. (extraído do Projeto REDEFOR da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo).

Metodologia a ser empregada.

Os cursos para iniciantes das diferentes disciplinas do currículo da Educação Básica devem ser coerentes com os princípios norteadores já apresentados:

- Competências como referência: Os cursos devem apresentar os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos, em termos das competências que estes vão desenvolver. Esses objetivos têm de ser formulados de modo a permitir avaliação somativa ao final de cada semestre e a gestão paulatinamente mais autônoma do residente em relação ao seu próprio desenvolvimento.
- Prática como conteúdo integrante do processo formativo. A prática deve ser incorporada desde o início, em todo o processo formativo e não apenas em segmento específico chamado de “prática de ensino”, para que os cursos incorporem a experiência do aluno na escola de Residência.
- Prática como conhecimento em contexto: Oportunidade de refletir e aprender o significado dos conhecimentos da sua área ou disciplina para a vida pessoal (inclusive a própria) e para a organização social e econômica, conhecendo os contextos nos quais esses conhecimentos podem ser trabalhados com alunos da Educação Básica.
- Prática como associação entre objeto de conhecimento e objeto de ensino: Concomitância entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados (objetos de conhecimento) e a aprendizagem dos procedimentos didáticos para ensinar esse conteúdo (objetos de ensino), a ser construída a partir da articulação entre o que está sendo visto no curso e o que o aluno está vivendo na Residência, em termos de concomitância no tempo e proximidade na sequência em que os conteúdos são tratados.

- Prática como aprendizagem de como fazer: Constituição de competências e habilidades:
 - ✓ no uso de métodos e recursos de ensino;
 - ✓ na elaboração, utilização e avaliação de sequências didáticas, planos e projetos de ensino, planos de aula, projetos interdisciplinares;
 - ✓ na condução de percursos de aprendizagem em turmas que incluem alunos com diferentes níveis de aprendizagem e outras situações ou problemas reais que os professores normalmente enfrentam em sala de aula. As atividades da prática de aprendizagem não poderão ser abordadas no curso sem referência ou articulação com o que está sendo realizado na escola de Residência do professor.
- Prática como trabalho coletivo: Os cursos deverão propiciar situações nas quais os conteúdos sejam aprendidos e aplicados em grupo, considerando que o residente tem dois grupos de referência – o grupo classe, constituído dos colegas que estão fazendo o mesmo curso, e o grupo escola, constituído pelos professores da escola na qual está sendo realizada a Residência.
- Centralidade da competência de leitura e escrita. O sucesso da INP depende de promover o desenvolvimento dos professores ingressantes como leitores e produtores de texto, na língua portuguesa e nas linguagens compatíveis com as diferentes disciplinas. Especialmente quando se tratar dos conteúdos que, numa visão estritamente disciplinarista, não devem se ocupar com a leitura e a escrita, a proposta do curso deverá contemplar conteúdos além de estratégias para promover a competência de leitura e escrita.
- Contextualização. A aprendizagem deve ser contextualizada de modo a que os professores residentes estabeleçam a interdependência entre os conteúdos curriculares da sua disciplina e a realidade próxima e a da sala de aula. Os aspectos destacados a seguir constituem a base para definição do perfil de competências e objetivos de aprendizagem visados pelo curso:
 - ✓ a finalidade da Educação Básica, valores que a orientam, e um mínimo de legislação e normas necessário para trabalhar no sistema de ensino em que o residente está ingressando;
 - ✓ as condições sociais, afetivas e cognitivas de crianças e adolescentes, o modo como se desenvolvem e aprendem, tendo como referência as muitas diversidades que marcam a população escolar, no contexto social em que vivem os alunos do sistema de ensino no qual o professor está ingressando e da escola na qual está realizando a Residência;
 - ✓ a organização pedagógica da educação básica no Brasil, seus problemas, suas políticas e programas mais importantes, para que os professores ingressantes tenham visão e compreensão do setor em que vão trabalhar e da interação existente entre o que se passa na sala de aula e as condições sociais, econômicas e políticas que afetam a educação;
 - ✓ a organização e a gestão pedagógica da escola de educação básica, para que o professor aprenda a situar-se na equipe escolar e participar ativamente da elaboração do projeto pedagógico da escola em que vai atuar.

Linhas de ação.

Para operacionalizar esse componente será necessário trabalhar em diferentes linhas de ação. As principais serão:

- Estabelecer as competências esperadas. Traçar o perfil do bom professor por disciplina ou área de conhecimento do currículo da Educação Básica, para orientar a organização e a metodologia do curso dirigido aos professores residentes de cada disciplina.
- Elaborar o Projeto Pedagógico dos cursos. É importante considerar aqui que cada curso será destinado a professores de uma disciplina do currículo da Educação Básica. Curso para professores de Geografia ou de Física, que terá sua própria matriz de conteúdos a serem trabalhados no curso. O Projeto Pedagógico deverá, assim, apresentar a matriz de conteúdos, suas ementas, bibliografia e procedimentos de avaliação.
- Construir consensos. O processo de elaboração do Projeto Pedagógico é a oportunidade de trabalhar conjuntamente com as instituições que se encarregarão dos cursos, a fim de comprometer docentes e outros envolvidos com os princípios que deverão orientar o tratamento metodológico dos conteúdos de cada curso. O projeto deve também estabelecer a estrutura acadêmica, os integrantes da instância que vai supervisionar e monitorar o desenvolvimento dos cursos, as responsabilidades da coordenação pedagógica, em face da metodologia a ser adotada para ensinar e aprender.
- Definir perfil e selecionar formadores para os cursos e para a Residência.

4. Residência Escolar e Mentoria Individual

A Residência Escolar e a Mentoria Individual são o núcleo da INP tal como concebida neste projeto. A proposta a seguir foi baseada nos pressupostos e princípios norteadores discutidos na Parte II e nas experiências relatadas na Parte I. Os professores residentes deverão trabalhar, durante um ano, lado a lado com os mentores. Essa dinâmica terá de se organizar por tempos – de aula, de residência, de trabalho com o mentor, de encontro com pares, entre outros, e por espaços de cursos e de Residência.

A dinâmica da Residência.

A dinâmica da Residência terá de ser detalhada em cada INP na medida em que depende de circunstâncias específicas. Como diretriz geral, propõe-se que o residente seja sempre participante. No início, a Residência será mais de imersão – análise, estudos, observações da escola e da sala de aula, entrevistas e contatos passando a ser cada vez mais ativa, de modo que ao longo do ano o residente vai assumindo cada vez mais atividades docentes.

Espera-se que pelo menos por um bimestre, ao final do ano, o residente tenha assumido a inteira responsabilidade pela regência de classe de uma turma e/ou pela disciplina. O mentor, por seu lado, será mais demonstrador e instrutor no início e passará a ser mais observador e facilitador ao longo da Residência. Em qualquer caso, o aspecto crucial da atuação do mentor junto ao residente, além da relação face a face, é a ligação com os docentes dos cursos para garantir que a prática e a teoria caminhem uma a favor da outra.

Os parâmetros sugeridos a seguir foram definidos levando-se em conta que: (a) a INP deverá se organizar por segmento, no caso dos professores de 1º a 5º ano, e por disciplina, no caso

dos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; (b) a organização por disciplina pode implicar que a Residência não possa ser realizada diariamente, mas ficará concentrada nos dias em que acontecem as aulas da disciplina na escola de Residência; e (c) nas condições da Educação Básica Pública no Brasil, a identificação de professores com perfil para se tornarem mentores não será uma tarefa fácil.

- Regime de trabalho do mentor: É desejável que o mentor trabalhe em regime de tempo integral, ou que disponha no mínimo de 8 a 12 horas semanais para atendimento de seus Residentes e outras atividades. Parte dessas horas deverão ser concentradas num único turno escolar para reuniões de discussão e orientação com seus mentorados. Outra parte, de 4 a 6 horas no máximo, serão reservadas para reuniões do mentor com a equipe de coordenação e com os docentes do curso, e para atividades de capacitação do próprio mentor.
- Relação mentor-aluno. Para otimizar o trabalho do mentor, é recomendável que ele seja responsável por 2 até 4 residentes na mesma escola, o que possibilita criar um grupo de discussão e reflexão. A distribuição dos residentes pelas turmas de alunos, de acordo com os turnos escolares, séries e número de turmas sob a responsabilidade do mentor, requer uma logística que terá de ser desenhada em cada sistema de ensino ou escola.
- Carga horária de Residência para o professor iniciante: Mínimo de 400 horas na escola, das quais 300 em sala de aula e 100 para atividades de reunião, discussão com o mentor, observação da escola, participação em atividades de planejamento e avaliação, relações com a comunidade, e outras.

Caracterização da Mentoria.

Perfil do mentor.

Assim como será necessário construir o perfil de competências do professor, é preciso construir o perfil de competências do mentor que terá de incluir o seguinte:

- ter pelo menos 5 anos de experiência docente;
- dominar os conteúdos de sua disciplina;
- saber gerenciar a sala de aula, criar, executar e avaliar situações de aprendizagem;
- possuir bons indicadores de fluxo e de aprendizagem aferidos em sistema de avaliação externa, em sua atividade profissional;
- conhecer e comprometer-se com os princípios norteadores da INP;
- ser capaz de refletir e avaliar sua prática, isto é, ter uma trajetória de reflexão e análise sobre suas ações em sala de aula e de como aperfeiçoar a aprendizagem de seus alunos;
- expressar com clareza suas experiências e reflexões;
- ter espírito de equipe e compromisso com seu próprio crescimento e aperfeiçoamento;
- ser paciente e ter boa vontade para apoiar adultos em situações-problema;
- ser capaz de balancear atitudes mais diretivas e atitudes mais problematizadoras.

Identificação e seleção dos mentores. Seguirá uma combinação dos critérios indicados a se-

guir:

- classificação das escolas no IDEB ou índice similar;
- prova diagnóstica de conhecimentos de sua disciplina, competência de leitura e escrita e de conteúdos pedagógicos;
- identificação, na escola, de turmas com melhor desempenho;
- avaliações dos pares, da direção e dos alunos, inclusive utilizando grupos focais de alunos;

Preparação dos mentores. Os mentores deverão passar, no mínimo, pelas seguintes experiências formativas:

- cursos sobre conteúdos e transposição didática de sua disciplina e de Introdução à Educação e à Pedagogia, semelhantes aos destinados aos residentes, com base no desempenho do mentor na prova diagnóstica;
- curso específico para mentores, a partir do perfil de competências a ser definido pela coordenação da INP;
- estágios ou visitas de estudo;
- grupos de discussão e reflexão antes e durante o período de Mentoria;
- contato permanente com a coordenação e os docentes dos cursos.

Dinâmica de atuação do mentor.

Em nível operacional, a dinâmica da Residência deve ser estabelecida para cada sistema de ensino no qual a INP será realizada. Os critérios gerais devem obedecer a uma progressão contínua do residente pelo percurso formativo na escola.

- o residente deverá estar presente em todas as aulas do mentor na escola de Residência;
- o residente assumirá funções progressivamente mais complexas ao longo do ano, podendo chegar a ser plenamente responsável pela regência de classe de uma turma ou bloco de aulas;
- o ritmo dessa progressão será estabelecido pelo mentor juntamente com o residente, observando que o exercício pleno ou parcial da regência de uma turma deve ocorrer no último bimestre;
- por exercício pleno da regência de classe entende-se as aulas de uma turma e a execução de atividades planejadas sob responsabilidade e orientação do mentor: planejamento, execução e avaliação de unidades, sequências didáticas, projetos de ensino, planos de aula e outras atividades didáticas, a fim de percorrer alguns ciclos completos de ensino-aprendizagem com os alunos de uma turma.

Atuação do mentor junto aos residentes na escola.

- Como professor, ministrando as aulas da sua disciplina e ao mesmo tempo explicando, demonstrando, discutindo criticamente com o residente o planejamento do ensino, a avaliação, recursos utilizados, ou seja, a dinâmica da aula, inclusive os imprevistos e problemas ocorridos.
- Como observador e avaliador das atividades de regência de classe de seus residentes, dando

feedback, problematizando, indagando, avaliando e orientando futuras atividades.

- Atendimento individual e orientação em grupo de seu(s) residente(s).

Atuação do mentor no contraturno.

- contínua discussão e tomada de decisão com a coordenação da INP e os docentes dos cursos, para acompanhamento e reajustes necessários;
- encontros e discussões com grupos de mentores e residentes de outras escolas;
- atividades de capacitação.

Atuação do residente na escola.

- como residente propriamente dito, tanto observando como ministrando as aulas de uma turma, analisando e problematizando o que está vivendo, participando de orientações individuais e estabelecendo uma relação produtiva de troca com o mentor;
- como membro de um grupo, onde terá oportunidade de trocar experiências, refletir em conjunto, buscar soluções;
- como gestor de sua aprendizagem, elaborando um portfólio reflexivo e propositivo de sua experiência na Residência.

Atuação do residente no curso. O período em que o residente não estiver na escola de Residência será utilizado para as demais atividades, quais sejam:

- assistir aos cursos e respectivos trabalhos a serem realizados;
- relacionar de forma crítica o que está fazendo na Residência e o que está estudando no curso;
- participar de reuniões com grupos de outros residentes;
- ser gestor de sua própria aprendizagem, elaborando portfólio reflexivo de sua experiência no curso e na Residência.

5. Avaliação

A concepção de avaliação está expressa nos princípios norteadores da INP, um deles especialmente referido a este componente. Aqui, trata-se de indicar as linhas gerais de ação do componente.

Definir o papel da avaliação no conjunto da INP e adotar as medidas legais eventualmente necessárias.

A INP proposta neste projeto é de iniciativa e liderança do sistema de ensino no qual o professor está ingressando. No caso brasileiro, é recomendável e conveniente que se realize para dar sentido e conteúdo ao período probatório, sendo assim condição para confirmação na carreira do magistério.

Essa finalidade da INP dá ao resultado da avaliação do desempenho dos ingressantes a qualidade de acesso a um direito, o que pode exigir sua regulamentação dentro da estrutura da carreira ou estatuto do magistério.

Elaborar os fundamentos e a metodologia de um modelo de avaliação com

foco nas competências.

A INP deverá ser objeto de dois tipos de avaliação: (a) avaliação do desempenho dos professores ingressantes ao longo do período de cursos e da Residência; (b) avaliação do impacto da INP sobre o desempenho dos alunos da Educação Básica.

Avaliação do desempenho dos professores ingressantes ao longo do período de cursos e da Residência.

Para ser consistente com a concepção da INP aqui proposta, é necessário construir ou selecionar procedimentos que permitam avaliar se e quão bem o professor constituiu o perfil de competência docente esperado ao final da INP, ou seja, o que os professores ingressantes sabem e o que são capazes de fazer ao concluírem a INP. Isso envolve diferentes ações:

- formular as bases metodológicas da avaliação;
- elaborar a matriz de descritores com base no perfil de competências;
- definir e construir instrumentos de medida, que podem ser provas, roteiros de observação, desempenho em situações de aprendizagem nos cursos e desempenho em situações de aprendizagem na Residência, entre outros;
- aplicar os instrumentos de medida e analisar os resultados;
- dar feedback dos resultados aos envolvidos.

Avaliação do impacto da INP sobre o desempenho dos alunos da Educação Básica.

Este tipo de avaliação constitui um estudo separado, a ser planejado de modo a dar confiabilidade aos resultados, sendo recomendável a contratação de uma instituição externa que não esteja envolvida no desenho e na implementação da INP. Será importante identificar ou selecionar um grupo-controle para comparação de resultados de alunos que estarão ou não na condição de alunos de professores que fizeram a INP.

6. Organização de Grupos de Residentes, Monitoramento e apoio às suas atividades

Os clusters (agrupamentos) possibilitam cultivar comunidades de aprendizagem profissional e favorecem a colaboração entre os novos professores. Diferente da maioria dos programas de formação de professores das universidades, faculdades ou institutos superiores de educação, os alunos dos programas de professores residentes deverão seguir uma sequência ancorada solidamente em trabalhos de curso e experiências práticas desenvolvidos em conjunto.

Aprender a ensinar não deve ser uma atividade solitária. A organização dos residentes em clusters (grupos de professores numa mesma escola) pode ser muito produtiva.

Quando clusters de professores residentes se encontram regularmente numa mesma escola e formam uma comunidade intelectual que associa a prática com o trabalho teórico, eles potencializam as possibilidades de mudança na escola. É preciso um grupo de professores suficientemente transformadores para que se crie, numa dada escola, um ambiente favorável à

mudança. Os clusters podem ser uma estratégia para garantir o sucesso do programa de INP

No futuro, proporcionar encontros entre coortes de antigos e novos professores residentes, acompanhados de mentores, é aconselhável, eis que se implementaria a colaboração e a troca de informações entre eles e possibilitaria um enriquecimento profissional ainda mais significativo.

Será necessário, depois da graduação na INP, prosseguir com o apoio aos professores residentes quando tiverem suas próprias classes, através de um esquema de orientação para desenvolvimento profissional e de oportunidades de formação através de redes de relacionamento; garantir programas de integração focalizados nos problemas que estão sendo enfrentados pelos professores, com oferta de aconselhamento individualizado e suporte para o professor adequar continuamente sua prática pedagógica, até o segundo ano de docência. Com esses apoios, o professor irá sedimentar uma definição e prática de ensino muito diferenciada, que certamente impactará a aprendizagem dos alunos por ele atendidos.

7. Financiamento

É necessário apresentar alguns cenários de financiamento do projeto, além de alguns cenários de custos. Imaginamos quatro eixos fundamentais de despesa, a saber: Custo de consultoria que compreende a orientação técnica, adaptação do projeto à realidade do sistema que vai recebê-lo, acompanhamento das etapas, análise de eficiência, eficácia e efetividade, dentre outros. Este custo pode ser plenamente absorvido pela instituição que fizer o concurso público, eis que os saldos financeiros dos processos de avaliação para ingresso nas carreiras públicas do magistério, a mais das vezes, são bastante expressivos, levando-se em conta a elevada participação de candidatos. Esta etapa também pode ser objeto de solicitação de apoio técnico para desenvolvimento de projeto de caráter nacional ao Banco Mundial, além de outros organismos de financiamento. O segundo eixo de despesas se refere ao pagamento de consultores que orientarão a Mentoria no dia a dia, apoiarão a produção de material didático, além de coordenar todo o processo de iniciação pedagógica. Esta etapa também pode ser plenamente suportada pelos recursos excedentes do processo seletivo. O terceiro centro de custos se refere ao pagamento dos salários dos professores durante o processo de iniciação pedagógica. Neste caso, a melhor hipótese seria realizar o concurso com um número maior de vagas do que o necessário para fazer face à carência de pessoal daquele ano, repetindo-se o procedimento em anos seguintes, conseguindo-se, assim, ao longo dos anos, inserir os professores no sistema, em regência plena, a cada final de ciclo de iniciação pedagógica, garantindo-se dessa forma o atendimento das demandas do dia a dia em paralelo à execução do projeto proposto. Por exemplo, um município pode abrir 600 vagas em concurso, destinando 500 para atender às demandas imediatas da rede e destinar os primeiros 100 colocados à Iniciação Pedagógica. Essas despesas teriam de ser custeadas pelo Tesouro. Da mesma forma, o quarto eixo, que se refere ao monitoramento e avaliação do projeto, deverá ser extremamente rigorosa, contando inclusive com grupos de controle, tabulando os indicadores e contando com provas de avaliação externa, a serem rea-

lizadas preferencialmente em duas etapas do ano letivo, para se verificar o ganho efetivo dos alunos pelo projeto ora proposto.

Referências Bibliográficas

BERRY, B.; MONTGOMERY, D.; CURTIS, R.; HERNANDEZ, M.; WURTZEL, J. e SNYDER, J. Creating and Sustaining Urban Teachers Residencies: a new way to recruit, prepare and retain effective teachers in highneeds districts. The Aspen Institute. CTQ – Center for Teacher Quality. Report: 2008.

COCHRAN-SMITH, M. (2004). Stayers, leavers, lovers and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education* 5(55) pp. 387-392.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura Plena. Parecer CNE/CP 009/2001.

CORNEJO, J. A. Implementación y Desarrollo de una Experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. IN MARCELO, C. (org). *El Profesorado Principiante*. Octaedro pp 99-154. Barcelona: 2008.

DURHAN, E. Um passo atrás com as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Mimeo: 2008.

DURHAN, E. Fábrica de Maus Professores. *Revista VEJA* n. 2088 de 26/11/2008. <http://veja.abril.com.br/261108/entrevista.shtml>

GARCIA, C.M. Políticas de Inserción em la Docência: de eslabom perdido a puente para el desarrollo profesional docente. IN: MARCELO, C. (org). *El Profesorado Principiante*. Octaedro. Barcelona: 2008.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos. Relatório Final (2): Estudo dos Cursos De Licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: 2008.

MCKINSEY & COMPANY. Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo. Apresentação: 2008.

MELLO, G. N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *Fundação SEADE. São Paulo em Perspectiva*. (14) nº 1/Jan-Mar 2000, pp. 98-110.

OCDE. *Teachers Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Overview. Organization for Co-operation and Economic Development. Report: 2005.

SMITH T.; INGERSOLL, V. (2004). What are the effects of induction and mentoring in beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal*, 41 (3) pp. 681-714.

2

RESOLUÇÃO N°3, DE OUTUBRO DE 1997

Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Publicada no Diário Oficial de 13/10/97
Seção 1 - p. 22987

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25/11/95, nos artigos 9º e 10 da Lei 9.424, de 24/12/96, e no Parecer 10/97, homologado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto em 25 de setembro de 1997,

RESOLVE:

Art. 1º. Os novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério Público deverão observar às diretrizes fixadas por esta Resolução.

Art. 2º. Integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Art. 3º. O ingresso na carreira do magistério público se dará por concurso público de provas e títulos.

§ 1º. A experiência docente mínima, pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério, que não a de docência, será de 02 (dois) anos e adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino, público ou privado.

§ 2º. Comprovada a existência de vagas nas escolas e a indisponibilidade de candidatos aprovados em concursos anteriores, cada sistema realizará concurso público para preenchimento das mesmas, pelo menos de quatro em quatro anos.

§ 3º. O estágio probatório, tempo de exercício profissional a ser avaliado após período determinado em lei, ocorrerá entre a posse e a investidura permanente na função.

Art. 4º. O exercício da docência na carreira de magistério exige, como qualificação mínima:

I - ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental;

II - ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio;

III - formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a docência em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

§ 1º. O exercício das demais atividades de magistério de que trata o artigo 2º desta Resolução exige como qualificação mínima a graduação em Pedagogia ou pós-graduação, nos termos do artigo 64 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 2º. A União, os Estados e os Municípios colaborarão para que, no prazo de cinco anos, seja universalizada a observância das exigências mínimas de formação para os docentes já em exercício na carreira do magistério.

Art. 5º. Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei 9.394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço.

Parágrafo único - A implementação dos programas de que trata o caput tomará em consideração:

I - a prioridade em áreas curriculares carentes de professores;

II - a situação funcional dos professores, de modo a priorizar os que terão mais tempo de exercício a ser cumprido no sistema;

III - a utilização de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos da educação a distância.

Art. 6º. Além do que dispõe o artigo 67 da Lei 9.394/96, os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão ser formulados com observância do seguinte:

I - não serão incluídos benefícios que impliquem afastamento da escola, tais como faltas abonadas, justificativas ou licenças, não previstas na Constituição Federal;

II - a cedência para outras funções fora do sistema de ensino só será admitida sem ônus para o sistema de origem do integrante da carreira de magistério;

III - as docentes em exercício de regência de classe nas unidades escolares deverão ser assegurados 45 (quarenta e cinco) dias de férias anuais, distribuídos nos períodos de recesso, con-

forme o interesse da escola, fazendo jus os demais integrantes do magistério a 30 (trinta) dias por ano;

IV - a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola;

V - a remuneração dos docentes contemplará níveis de titulação, sem que a atribuída aos portadores de diploma de licenciatura plena ultrapasse em mais de 50% (cinquenta por cento) a que couber aos formados em nível médio;

VI - constituirão incentivos de progressão por qualificação de trabalho docente:

- a) a dedicação exclusiva ao cargo no sistema de ensino;
- b) o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;
- c) a qualificação em instituições credenciadas;
- d) o tempo de serviço na função docente;
- e) avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos.

VII - não deverão ser permitidas incorporações de quaisquer gratificações por funções dentro ou fora do sistema de ensino aos vencimentos e proventos de aposentadoria;

VIII - a passagem do docente de um cargo de atuação para outro só deverá ser permitida mediante concurso, admitido o exercício a título precário apenas quando indispensável para o atendimento à necessidade do serviço.

Art. 7º. A remuneração dos docentes do ensino fundamental deverá ser definida em uma escala cujo ponto médio terá como referência o custo médio aluno-ano de cada sistema estadual ou municipal e considerando que:

I - o custo médio aluno-ano será calculado com base nos recursos que integram o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, aos quais é adicionado o equivalente a 15% (quinze por cento) dos demais impostos, tudo dividido pelo número de alunos do ensino fundamental regular dos respectivos sistemas;

II - o ponto médio da escala salarial corresponderá à média aritmética entre a menor e a maior remuneração possível dentro da carreira;

III - a remuneração média mensal dos docentes será equivalente ao custo médio aluno-ano, para uma função de 20 (vinte) horas de aula e 05 (cinco) horas de atividades, para uma relação média de 25 alunos por professor, no sistema de ensino;

IV - jornada maior ou menor que a definida no inciso III, ou a vigência de uma relação alunoprofessor diferente da mencionada no referido inciso, implicará diferenciação para mais ou

para menos no fator de equivalência entre custo médio aluno-ano e o ponto médio da escala de remuneração mensal dos docentes;

V - a remuneração dos docentes do ensino fundamental, estabelecida na forma deste artigo, constituirá referência para a remuneração dos professores da educação infantil e do ensino médio.

Art. 8º. Os planos a serem instituídos com observância destas diretrizes incluirão normas reguladoras da transição entre o regime anterior e o que será instituído.

Art. 9º. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação proporá ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto a constituição de uma Comissão Nacional com adequada representatividade, considerando o artigo 195 da Constituição Federal, para num prazo de 06 (seis) meses, a contar de sua instalação, estudar a criação de fundos de aposentadoria para o magistério, com vencimentos integrais, de modo a evitar a utilização dos recursos vinculados à educação para tal finalidade.

Art. 10. A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

Presidente da Câmara de Educação Básica

3

PARECER N° CNE/CP 009/2001

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

Ministério da Educação
Conselho Nacional de Educação

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação UF: DF

ASSUNTO: RELATOR(A): Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guimar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira(Relatora), Silke Weber(Presidente).

PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000177/2000-18

PARECER N.º: CNE/CP 009/2001

COLEGIADO: CP

APROVADO EM: 8/5/2001

I - Relatório

O Ministério da Educação, em maio de 2000, remeteu ao Conselho Nacional de Educação, para apreciação, proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por Grupo de Trabalho designado para este fim, composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sob a coordenação geral do Dr. Ruy Leite Berger Filho – Secretário de Educação Média e Tecnológica.

O Conselho Nacional de Educação, em reunião do Conselho Pleno do mês de julho de 2000, designou, para análise da proposta do Ministério da Educação, uma Comissão Bicameral composta pelos Conselheiros Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, da Câmara de Educação Básica, e Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida e Silke Weber, da Câmara de Educação Superior. Tendo como Presidente a Conselheira Silke Weber e como relatora a Conselheira Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, a Comissão fez vinte e uma reuniões entre agosto de 2000 e maio de 2001, a maioria delas contando com a contribuição de todos os seus integrantes, que se revezaram ao longo do período, na participação de Encontros, Seminários, Conferências sobre Formação de Professores. O Conselheiro José Carlos de Almeida, no entanto, por problemas de agenda, solicitou desligamento da Comissão Bicameral em outubro de 2000, continuando a Comissão a se reunir com os demais componentes e com os representantes do Ministério da Educação, integrantes do Grupo de Trabalho que redigiu a Proposta submetida à apreciação do Conselho Nacional de Educação, particularmente Maria Inês Laranjeira, Célia Carolino e Maria Beatriz Silva.

O documento que hoje constitui esta Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, foi submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional, nas datas, locais e com público especificados a seguir:

Audiências públicas regionais em Porto Alegre (19.03.01), São Paulo (20.03.01), Goiânia (21.03.01), Recife (21.03.01), Belém (23.03.01), com a participação de representantes da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Reunião institucional em Brasília (20.03.01), com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores e Ministério da Educação, com representantes da Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Secretaria de Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial e Educação Ambiental.

Reunião técnica em Brasília (17.04.01), com participação de representantes das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia, Sociedade Brasileira de Física, Associação de Geógrafos Brasileiros, Asso-

ciação Brasileira de Linguística, Sociedade Brasileira de Enfermagem, Associação Brasileira de Computação, Fórum de Licenciaturas.

Audiência pública nacional em Brasília (23.04.01), com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, Associação de Geógrafos Brasileiros, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Sociedade Brasileira de Física, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Comissão Nacional de Formação de Professores, ANDES – Sindicato Nacional, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Fórum de Diretores das Faculdades de Educação, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores.

A apresentação do documento ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, última instância antes do encaminhamento do mesmo à apreciação do senhor Ministro da Educação, se deu em 08 de maio de 2001.

Feito este breve relato sobre o documento em si, será apresentada a seguir uma análise do contexto educacional nos últimos anos para, com base nela, fazer-se a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem nesse nível escolar. Mais recentemente, agregam-se a esse esforço o aumento da oferta de ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos, bem como o estabelecimento de diretrizes nacionais para os diferentes níveis da Educação Básica, considerando as características do debate nacional e internacional a respeito da educação.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica. Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo

geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Este documento, incorporando elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor, a fim de:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

Importa destacar que, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem:

- fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores.
- estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional.

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios

prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação.

Além disso, busca considerar iniciativas que vêm sendo tomadas no âmbito do Ministério da Educação, seja pela Secretaria de Educação Fundamental – SEF – que, coordenando uma discussão nacional sobre formação de Professores publicou os Referenciais para a Formação de Professores, seja pela Secretaria de Ensino Superior – SESu - que desencadeou em dezembro de 1997, com a contribuição das comissões de Especialistas e de Grupo Tarefa especial¹, no tocante à formação de professores, um processo de revisão da Graduação, com a finalidade de subsidiar o Conselho Nacional de Educação na tarefa de instituir diretrizes curriculares nacionais para os diferentes cursos.

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.

Como toda proposta em educação, ela não parte do zero mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior. Ela busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos.

A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças. Sendo assim, é suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais, ou seja, as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o locus institucional - Universidade ou ISE - áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica.

Portanto, são orientadoras para a definição das Propostas de Diretrizes específicas para cada etapa da educação básica e para cada área de conhecimento, as quais por sua vez, informam os projetos institucionais e pedagógicos de formação de professores.

1 - Este Grupo Tarefa concluiu, em 15 de setembro de 1999, o documento “Subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores”.

1. A Reforma da Educação

1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional² : sinalizando o futuro e traçando diretrizes inovadoras

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser. Ao longo dos anos 80 e da primeira metade dos 90, as iniciativas inovadoras de gestão e de organização pedagógica dos sistemas de ensino e escolas nos estados e municípios deram uma importante contribuição prática para essa revisão conceitual.

O marco político-institucional desse processo foi a LDBEN. Incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 80 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica.

Com sua promulgação, o Brasil completa a primeira geração de reformas educacionais iniciada no começo dos anos 80, e que teve na Constituição seu próprio e importante marco institucional. O capítulo sobre educação da Carta Magna reclamava, no entanto, uma Lei que o regulamentasse.

Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar:

- (a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada;
- (b) foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências;
- (c) importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno;
- (d) fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural;
- (e) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados;
- (f) exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino;
- (g) inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade no Ensino Fundamental e Médio.

1.2 Reforma curricular: um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica

O contexto atual traz a necessidade de promover a educação escolar, não como uma

² - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

justaposição de etapas fragmentadas, mas numa perspectiva de continuidade articulada entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, dando concretude ao que a legislação denomina educação básica e que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola.

Com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da educação básica, o país dispõe hoje de um marco referencial para a organização pedagógica das distintas etapas da escolarização básica. Tomando como base a LDBEN e em colaboração com a sociedade e demais esferas federativas, os órgãos educacionais nacionais, executivos e normativos vêm interpretando e regulamentando esses paradigmas curriculares de modo inovador.

As normas e recomendações nacionais surgem nos marcos de um quadro legal de flexibilização da gestão pedagógica e reafirmação da autonomia escolar e da diversidade curricular, que sinaliza o caminho para um regime de colaboração e um modelo de gestão mais contemporâneo para reger as relações entre o centro dos sistemas e as unidades escolares.

Essa reforma curricular concebe a educação escolar como tendo um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias.

Além disso, as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação, mas ao longo da vida. Há também a questão da necessidade de aprendizagens ampliadas – além das novas formas de aprendizagem. Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar informações simultaneamente com pessoas de diferentes locais.

Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada.

Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.

Novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável

pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas.

E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem e do contato com o que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura. Novas tarefas, igualmente, se apresentam para os professores.

No que se refere à faixa etária de zero a seis anos, considerando a diferença entre creche e pré-escolar, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo.

Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.

É também necessário que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades.

Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Do mesmo modo precisam ser consideradas as especificidades dos alunos das diversas modalidades de ensino, especialmente da Educação Indígena, da Educação de Jovens e Adultos, bem como dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional.

É certo que como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação

em diferentes momentos e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de Estado, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão magistério.

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

2. Suporte Legal para a Formação de Professores

A LDBEN organiza a educação escolar anterior à superior em um mesmo segmento denominado educação básica. Integra, assim, a educação infantil e o ensino médio ao ensino fundamental obrigatório de oito anos. Esse conceito de educação básica aumenta a duração da escolaridade considerada base necessária para exercer a cidadania, inserir-se produtivamente no mundo do trabalho e desenvolver um projeto de vida pessoal autônomo. À extensão no tempo, deverá seguir-se, inevitavelmente, a ampliação da cobertura: se a educação é básica dos zero aos 17 anos, então deverá ser acessível a todos.

Uma educação básica unificada e ao mesmo tempo diversa, de acordo com o nível escolar, demanda um esforço para manter a especificidade que cada faixa etária de atendimento impõe às etapas da escolaridade básica. Mas exige, ao mesmo tempo, o prosseguimento dos esforços para superar rupturas seculares, não só dentro de cada etapa, como entre elas. Para isso, será indispensável superar, na perspectiva da Lei, as rupturas que também existem na formação dos professores de crianças, adolescentes e jovens.

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos.

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

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

As inovações que a LDBEN introduz nesse Artigo constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores:

- a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno

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

Complementando as disposições do Artigo 13, a LDBEN dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Esse capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

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

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

É importante observar que a lei prevê que as características gerais da formação de professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária.

É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei ao constituir a educação básica como referência principal para a formação dos profissionais da educação.

Do ponto de vista legal, os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de formação ou continuada de professores devem tomar como referência: os Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36³ da mesma LDBEN, bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação⁴.

Mas há dois aspectos no Art. 61 que precisam ser destacados: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica, expostos nos artigos citados. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.

Definidos os princípios, a LDBEN dedica os dois Artigos seguintes aos tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional:

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

Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:

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

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

O outro ponto de destaque nos Artigos 62 e 63 refere-se à criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Coerente com o princípio de flexibilidade da LDBEN, a Resolução CNE 01/99 deixa em aberto a localização dos ISE – dentro ou fora da estrutura universitária – e os posiciona como instituições articuladoras. Para tanto, determina a existência de uma direção ou coordenação responsável por articular a elaboração, execução e avaliação do projeto institucional, promovendo assim condições formais de aproximação entre as diferentes licenciaturas e conseqüentemente o desenvolvimento da pesquisa sobre os objetos de ensino. Aborda ainda, dentre outras questões, princípios de formação, competências a serem desenvolvidas, formas de organização dos Institutos atribuindo-lhes caráter articulador, composição de seu corpo docente, carga horária dos cursos e finalidades do Curso Normal Superior. Aos ISE é atribuída a função de oferecer formação de professores para atuar na educação básica.

O Decreto 3276/99, alterado pelo Decreto 3554/2000 regulamenta a formação básica comum que, do ponto de vista curricular, constitui-se no principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica.

Esta regulamentação foi motivo de parecer nº 133/01 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no qual fica evidenciado que a formação de professores para atuação multidisciplinar terá que ser oferecida em cursos de licenciatura plena, eliminando-se, portanto a possibilidade de uma obtenção mediante habilitação.

Aliás, pelo próprio parecer fica esclarecido que:

- a. quando se tratar de universidades e de centros universitários os referidos cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas estas diretrizes para formação de professores para educação básica em nível superior e respectivas diretrizes curriculares específicas para educação infantil e anos iniciais do ensino;

3 - Nesses artigos, a LDBEN determina as finalidades gerais da educação básica e os objetivos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio.

4 - Pareceres nº 04/98, 15/98 e 22/98 e Resoluções nº 02/98, 03/98 e 01/99, da Câmara de Educação Básica, homologados pelo Sr. Ministro da Educação.

b. as instituições não universitárias terão que criar Institutos Superiores De Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na resolução CNE/CP 01/99.

A formação em nível superior de todos os professores que atuam na educação básica é uma meta a ser atingida em prazo determinado, conforme Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei. Parágrafo 4º – Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Nesse quadro legal, e tendo em vista as necessidades educacionais do país, a revisão da formação de professores para a educação básica é um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola.

3. Questões a Serem Enfrentadas na Formação Professores

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula”.

Além do mais, as deficiências da estrutura curricular e, inclusive, a abreviação indevida dos cursos, na forma de licenciaturas curtas e de complementação pedagógica, freqüentemente simplificaram tanto o domínio do conteúdo quanto a qualificação profissional do futuro professor.

E ainda, a ausência de um projeto institucional que focalizasse os problemas e as especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica, estabelecendo o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica, continuam sendo questões a serem enfrentadas.

A revisão do processo de formação de professores, necessariamente, tem que enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente explicitados. Dentre os principais, destacam-se:

3.1 No campo institucional

3.1.1 Segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica

Ao longo da história da educação no Brasil o distanciamento e a diferença do nível de exigência existentes entre a formação de professores polivalentes e especialistas por área de conhecimento ou disciplina permaneceram por muito tempo depois de terem sido enfrentadas nos países onde a escolaridade foi universalizada.

Certamente, é difícil justificar pesos e medidas tão diferentes: que para lecionar até a quarta série do ensino fundamental é suficiente que o professor tenha uma formação em nível de ensino médio, enquanto que, para lecionar a partir da quinta série, seja exigido um curso superior de quatro anos, pois a tarefa tem nível de complexidade similar nos dois casos.

A desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica. A busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas implica que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada.

3.1.2 Submissão da proposta pedagógica à organização institucional

A proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter, como função, dar condições à primeira. Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador. Isso certamente ocorre, como acima mencionado, nos cursos de licenciatura que funcionam como anexos do curso de bacharelado, o que impede a construção de um curso com identidade própria.

Assim também deve-se lembrar que o estágio necessário à formação dos futuros professores fica prejudicado pela ausência de espaço institucional que assegure um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de educação básica que receberá os estagiários.

3.1.3 Isolamento das escolas de formação

Muitos estudos têm-se concentrado na questão da abertura e do enraizamento da escola na comunidade, como uma imposição de novos tempos. Advertem que a escola tem que passar a ser mais mobilizadora e organizadora de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade. É também necessário integrar os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, ajudando a criar um ambiente científico e cultural, que amplie o horizonte de referência do exercício da cidadania. Além disso, há que se discutir e superar o isolamento das escolas entre si.

Na diversificação dos espaços educacionais, estão incluídos, entre outros, a televisão e os meios de comunicação de massa em geral, as tecnologias, o espaço da produção, o campo científico e o da vivência social.

Se a abertura das escolas à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma, as instituições formadoras precisam penetrar nas novas dinâmicas culturais e satisfazer às demandas sociais apresentadas à educação escolar.

3.1.4 Distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica

As diretrizes para os diversos segmentos do sistema escolar brasileiro definidas pelo Conselho Nacional de Educação e os Parâmetros e Referenciais Curriculares propostos pelo Ministério de Educação raramente fazem parte dos temas abordados na formação de professores como um todo.

O estudo e a análise de propostas curriculares de Secretarias Estaduais e/ou Municipais e de projetos educativos das escolas também ficam, em geral, ausentes da formação dos professores dos respectivos estados e municípios. O resultado é que a grande maioria dos egressos desses cursos desconhecem os documentos que tratam desses temas ou os conhecem apenas superficialmente.

A familiaridade com esses documentos e a sua inclusão nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização, é condição para que os professores possam inserir-se no projeto nacional, estadual e municipal de educação.

3.2 No campo curricular

3.2.1 Desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação

Aqui, o problema é o fato de o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação nem sempre ser considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Esse problema se apresenta de forma diferenciada. Uma delas diz respeito aos conhecimentos que esses alunos possuem, em função de suas experiências anteriores de vida cotidiana e escolar. A outra forma ocorre quando os alunos dos cursos de formação, por circunstâncias diversas, já têm experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática e, mesmo assim, estes conhecimentos acabam não sendo considerados/tematizados em seu processo de formação.

Mas, há também problemas causados pelo fato de se idealizar que esses alunos “deveriam saber” determinados conteúdos, sem se buscar conhecer suas experiências reais como estudantes, para subsidiar o planejamento das ações de formação. Estudos mostram que os ingressantes nos cursos superiores, em geral, e nos cursos de formação de professores, em particular, têm, muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade dos cursos da educação básica que lhes foram oferecidos. Essas condições reais, nem sempre são levadas em conta pelos formadores, ou seja, raramente são considerados os pontos de partida e as necessidades de aprendizagem desses alunos.

Para reverter esse quadro de desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação, é preciso que os cursos de preparação de futuros professores tomem para

si a responsabilidade de suprir as eventuais deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

3.2.2 Tratamento inadequado dos conteúdos

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar.

Entretanto, nem sempre há clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade de ensino. São, assim, freqüentemente desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática.

Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias.

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – pedagogismo, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – conteudismo, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica.

Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares no qual atuam.

Enquanto isso, nos demais cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é freqüente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor.

3.2.3- Falta de oportunidades para desenvolvimento cultural

A ampliação do universo cultural é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, ela é mais importante ainda. No entanto, a maioria dos cursos existentes ainda não se compromete com essa exigência.

Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional.

A universalização do acesso à educação básica aponta para uma formação voltada à construção da cidadania, o que impõe o tratamento na escola de questões sociais atuais. Para que esta tarefa seja efetivamente realizada é preciso que os professores de todos os segmentos da escolaridade básica tenham uma sólida e ampla formação cultural.

3.2.4 Tratamento restrito da atuação profissional

A formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade. Ficam ausentes também, freqüentemente, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência de natureza profissional.

3.2.5 Concepção restrita de prática

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”.

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado.

A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.

3.2.6 Inadequação do tratamento da pesquisa

Do mesmo modo que a concepção restrita da prática contribui para dissociá-la da teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática.

Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada.

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriedade das certezas científicas.

3.2.7 Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações

Se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores. No entanto, ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Mais raras, ain-

da, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias.

De um modo geral, os cursos de formação eximem-se de discutir padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência, que muitas vezes, disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos-professores em formação, para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento.

Com abordagens que vão na contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, os cursos raramente preparam os professores para atuarem como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia. Presos às formas tradicionais de interação face a face, na sala de aula real, os cursos de formação ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas décadas, quando a mediação da tecnologia vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados.

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais.

3.2.8 Desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica

O sistema educacional brasileiro atende, na educação básica, a algumas demandas diferenciadas e bem caracterizadas.

A existência de um contingente ainda expressivo de jovens de 15 anos e mais com nenhuma escolaridade, acrescido daquele que não deu prosseguimento a seu processo de escolarização, faz da educação de jovens e adultos um programa especial que visa a dar oportunidades educacionais apropriadas aos brasileiros que não tiveram acesso ao ensino fundamental e ensino médio na idade própria.

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo,

das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos.

Os cursos de formação devem oferecer uma ênfase diferencial aos professores que pretendem se dedicar a essa modalidade de ensino, mudando a visão tradicional desse professor de “voluntário” para um profissional com qualificação específica.

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

No âmbito da deficiência mental, é necessário aprofundar a reflexão sobre os critérios de constituição de classes especiais, em razão da gravidade que representa o encaminhamento de alunos para tais classes. Em muitas situações, esse encaminhamento vem sendo orientado pelo equívoco de considerar como manifestação de deficiência o que pode ser dificuldade de aprendizagem. Esse quadro tem promovido a produção de uma pseudo deficiência, terminando por manter em classes especiais para portadores de deficiência mental, alunos que, na realidade, não o são. Os limites enfrentados pela realização de diagnósticos que apontem com clareza a deficiência mental, fazem com que, na formação profissional, os professores devam preparar-se para tratar dessa questão.

As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devam fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade lingüística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas.

3.2.9 Desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia, etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. A questão a ser enfrentada é a da definição de qual é a formação necessária para que os professores dessas áreas possam efetivar as propostas contidas nas diretrizes curriculares.

Na formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, por força da organização disciplinar presente nos currículos escolares, predomina uma visão excessivamente fragmentada do conhecimento.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade previstas na organização curricular daquelas etapas da educação básica requerem um redimensionamento do enfoque disciplinar

desenvolvido na formação de professores. Não se trata, obviamente, de negar a formação disciplinar, mas de situar os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar.

No ensino médio, em especial, é requerida a compreensão do papel de cada saber disciplinar particular, considerada sua articulação com outros saberes previstos em uma mesma área da organização curricular. Os saberes disciplinares são recortes de uma mesma área e, guardam, portanto, correlações entre si. Da mesma forma, as áreas, tomadas em conjunto, devem também remeter-se umas às outras, superando a fragmentação e apontando a construção integral do currículo.

A superação da fragmentação, portanto, requer que a formação do professor para atuar no ensino médio contemple a necessária compreensão do sentido do aprendizado em cada área, além do domínio dos conhecimentos e competências específicos de cada saber disciplinar.

II - Voto da Relatora

1. Princípios Orientadores para uma Reforma da Formação de Professores

Diante dos desafios a serem enfrentados e considerando as mudanças necessárias em relação à formação de professores das diferentes etapas e modalidades da educação básica, é possível propor alguns princípios norteadores de uma reforma curricular dos cursos de formação de professores.

Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.

1.1 A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores

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

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

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

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

Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.

1.2. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor

1.2.1. A simetria invertida

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor.

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente.

A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, destaca-se a importância do projeto pedagógico do curso de formação na criação do ambiente indispensável para que o futuro professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde virá a atuar.

A consideração da simetria invertida entre situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente

análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na educação média. Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos.

1.2.2. Concepção de aprendizagem

É comum que professores em formação não vejam o conhecimento como algo que está sendo construído, mas apenas como algo a ser transmitido. Também é freqüente não considerarem importante compreender as razões explicativas subjacentes a determinados fatos, tratados tão-somente de forma descritiva.

Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola.

O processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura.

A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências.

Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins.

Decorre daí, a necessidade de repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola.

Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais alunos e professores coparticipam, concorrendo com influência igualmente e decisiva para o êxito do processo.

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

Se pretendemos que a formação promova o compromisso do professor com as aprendizagens de seus futuros alunos, é fundamental que os formadores também assumam esse compromisso em relação aos futuros professores, começando por levar em conta suas características individuais, experiências de vida, inclusive, as profissionais.

Assim é preciso que eles próprios – os professores – sejam desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem.

1.2.3. Concepção de conteúdo

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola.

É imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e método de ensino, na opção didática que se faz. Portanto, não se deve esquecer aqui a importância do tratamento metodológico. Muitas vezes, a incoerência entre o conteúdo que se tem em mente e a metodologia usada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se deseja ensinar. Para que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados.

1.2.4. Concepção de avaliação

A avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional.

Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento. Assim, é possível conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para

aprender, desenvolvendo capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações.

Tendo a atuação do professor natureza complexa, avaliar as competências no processo de formação é, da mesma forma, uma tarefa complexa. As competências para o trabalho coletivo têm importância igual à das competências mais propriamente individuais, uma vez que é um princípio educativo dos mais relevantes. Avaliar também essa aprendizagem é, portanto, fundamental.

Em qualquer um desses casos, o que se pretende avaliar não é só o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto.

Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que domínio de conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

1.3 A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico.

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível.

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.

É importante todavia, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais.

Além disso, o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina.

Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc.

Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens.

O curso de formação de professores deve, assim, ser fundamentalmente um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem.

Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da educação básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa. Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos.

2. Diretoria para a Formação de Professores

2.1. Concepção, Desenvolvimento e Abrangência

Conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

2.1.1 – A formação deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica

O desenvolvimento das competências profissionais do professor pressupõe que os estudantes dos cursos de formação docente tenham construído os conhecimentos e desenvolvido as

competências previstas para a conclusão da escolaridade básica. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica.

Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Sendo assim, a formação de professores terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente esses conhecimentos. Sempre que necessário, devem ser oferecidas unidades curriculares de complementação e consolidação dos conhecimentos lingüísticos, matemáticos, das ciências naturais e das humanidades.

Essa intervenção deverá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos a todos os estudantes, não podendo ser feita por meio de simples “aulas de revisão”, de modo simplificado e sem o devido aprofundamento. Tais assuntos preferencialmente devem ser abordados numa perspectiva que inclua as questões de ordem didática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser usados como balizadores de um diagnóstico a ser, necessariamente, realizado no início da formação.

2.1.2. O desenvolvimento das competências exige que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor.

A atuação profissional do professor define os diferentes âmbitos que subsidiam o desenvolvimento das competências mencionadas no item 2.3 deste documento e que incluem cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conteúdos das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência. Esses âmbitos estão intimamente relacionados entre si e não exclusivamente vinculados a uma ou outra área/disciplina.

2.1.3. A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por e ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade.

Para atuação multidisciplinar ou em campos específicos do conhecimento, aquilo que o professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área.

Isso se justifica porque a compreensão do processo de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos da educação básica e uma transposição didática adequada dependem do domínio desses

conhecimentos. Sem isso, fica impossível construir situações didáticas que problematizem os conhecimentos prévios com os quais, a cada momento, crianças, jovens e adultos se aproximam dos conteúdos escolares, desafiando-os a novas aprendizagens, permitindo a constituição de saberes cada vez mais complexos e abrangentes.

A definição do que um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento.

Da mesma forma, definir o que um professor especialista, em uma determinada área de conhecimento, precisa conhecer sobre ela, não é fácil. Também, nesse caso, é fundamental que o currículo de formação não se restrinja aos conteúdos a serem ensinados e inclua outros que ampliem o conhecimento da área em questão. Entretanto, é fundamental que ampliação e aprofundamento do conhecimento tenham sentido para o trabalho do futuro professor.

2.1.4 - Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.

Nas últimas décadas, cresceram os estudos e as pesquisas que têm a aprendizagem e o ensino de cada uma das diferentes áreas de conhecimento como objeto de estudo. Em algumas áreas, e para determinados aspectos do ensino e da aprendizagem, esse crescimento foi mais significativo do que em outras. Porém, pode-se afirmar que em todas elas há investigações em andamento.

Essas pesquisas ajudam a criar didáticas específicas para os diferentes objetos de ensino da educação básica e para seus conteúdos. Assim, por exemplo, estudos sobre a psicogênese da língua escrita trouxeram dados para a didática na área de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à alfabetização. Do mesmo modo, na área de Matemática, tem havido progressos na produção de conhecimento sobre aprendizagem de números, operações etc que fundamentam uma didática própria para o ensino desses conteúdos.

Os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. É necessário tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e a seus fundamentos.

2.1.5 A avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira.

Tomando-se como princípio o desenvolvimento de competências para a atividade profissional, é importante colocar o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional.

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser diversificados - para o que] é necessário transformar formas convencionais e criar novos instrumentos. Avaliar as competências dos futuros professores é verificar não apenas se adquiriram os conhecimentos necessários mas também se, quanto e como fazem uso deles para resolver situações-problema – reais ou simuladas – relacionadas, de alguma forma, com o exercício da profissão. Sendo assim, a avaliação deve apoiar-se em indicadores obtidos do desenvolvimento de competências obtidas pela participação dos futuros professores em atividades regulares do curso, pelo empenho e desempenho em atividades especialmente preparadas por solicitação dos formadores, e pelos diferentes tipos de produção do aluno.

A avaliação deve ser realizada mediante critérios explícitos e compartilhados com os futuros professores, uma vez que o que é objeto de avaliação representa uma referência importante para quem é avaliado, tanto para a orientação dos estudos como para a identificação dos aspectos considerados mais relevantes para a formação em cada momento do curso. Isso permite que cada futuro professor vá investindo no seu processo de aprendizagem, construindo um percurso pessoal de formação.

Assim, é necessário, também, prever instrumentos de auto-avaliação, que favoreçam o estabelecimento de metas e exercício da autonomia em relação à própria formação. Por outro lado, o sistema de avaliação da formação deve estar articulado a um programa de acompanhamento e orientação do futuro professor para a superação das eventuais dificuldades.

A aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

2.2 Competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica

O conjunto de competências ora apresentado pontua demandas importantes, oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e diretrizes curriculares nacionais, mas não pretende esgotar tudo o que uma escola de formação pode oferecer aos seus alunos. Elas devem ser complementadas e contextualizadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

2.2.1 Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.
- Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação.

- Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade

2.2.2- Competências referentes à compreensão do papel social da escola

- Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;
- Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.

2.2.3 Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.
- Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;
- Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;
- Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos;

2.2.4 Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico

- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;
- Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;

- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;

2.2.5 Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica

- Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico;
- Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.

2.2.6 Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional

- Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;
- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.

2.3 Conhecimentos para o desenvolvimento profissional

A definição dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional originase na identificação dos requisitos impostos para a constituição das competências. Desse modo, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, requer a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

2.3.1 Cultura geral e profissional

Uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões – o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa.

Do modo como é entendida aqui, cultura geral inclui um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo.

A cultura profissional, por sua vez, refere-se àquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência. Fazem parte desse âmbito temas relativos às tendências da educação e do papel do professor no mundo atual.

É necessário, também, que os cursos de formação ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a usar tecnologias de informação e comunicação, cujo domínio é importante para a docência e para as demais dimensões da vida moderna.

2.3.2 Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos

A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva científica quanto relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas.

A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva.

É importante que, independentemente da etapa da escolaridade em que o futuro professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com a qual vai trabalhar.

2.3.3 Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação

Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas.

Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos⁵, assim como o tratamento dos Temas Transversais⁶ – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, a prática a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade, sexualidade, trabalho, consumo e outras - seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social.

Igualmente, as políticas públicas da educação, dados estatísticos, quadro geral da situação da educação no país, relações da educação com o trabalho, as relações entre escola e sociedade, são informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo e, ainda, a análise da escola como instituição – sua organização, relações internas e externas – concepção de comunidade escolar, gestão escolar democrática, Conselho Escolar e projeto pedagógico da escola, entre outros.

2.3.4 Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino

Incluem-se aqui os conhecimentos das áreas que são objeto de ensino em cada uma das diferentes etapas da educação básica. O domínio desses conhecimentos é condição essencial para a construção das competências profissionais apresentadas nestas diretrizes.

Nos cursos de formação para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é preciso incluir uma visão inovadora em relação ao tratamento dos conteúdos das áreas de conhecimento, dando a eles o destaque que merecem e superando abordagens infantilizadas de sua apropriação pelo professor.

Nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado; nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica.

Em ambas as situações é importante ultrapassar os estritos limites disciplinares, oferecendo uma formação mais ampla na área de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de propostas de trabalho interdisciplinar, na educação básica.

5 - Princípios dos PCN de Ensino Médio

6 - Previstos nos PCN de Ensino Fundamental

São critérios de seleção de conteúdos, na formação de professores para a educação básica, as potencialidades que eles têm no sentido de ampliar:

- a) a visão da própria área de conhecimento que o professor em formação deve construir;
- b) o domínio de conceitos e de procedimentos que o professor em formação trabalhará com seus alunos da educação básica;
- c) as conexões que ele deverá ser capaz de estabelecer entre conteúdos de sua área com as de outras áreas, possibilitando uma abordagem de contextos significativos.

São critérios de organização de conteúdos, as formas que possibilitam:

- a) ver cada objeto de estudo em articulação com outros objetos da mesma área ou da área afim;
- b) romper com a concepção linear de organização dos temas, que impede o estabelecimento de relações, de analogias etc.

Dado que a formação de base, no contexto atual da educação brasileira, é muitas vezes insuficiente, será muitas vezes necessária a oferta de unidades curriculares de complementação e consolidação desses conhecimentos básicos. Isso não deve ser feito por meio de simples “aulas de revisão”, de modo simplificado e sem o devido aprofundamento. Essa intervenção poderá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos aos professores em formação. As Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser usados como balizadores de um diagnóstico a ser, necessariamente, realizado logo no início da formação.

Convém destacar a necessidade de contemplar na formação de professores conteúdos que permitam analisar valores e atitudes. Ou seja, não basta tratar conteúdos de natureza conceitual e/ou procedimental. É imprescindível que o futuro professor desenvolva a compreensão da natureza de questões sociais, dos debates atuais sobre elas, alcance clareza sobre seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com os alunos.

2.3.5 Conhecimento pedagógico

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.

2.3.6 Conhecimento advindo da experiência

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo

sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor.

Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.

Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.

2.4 Organização institucional da formação de professores

A organização das escolas de formação deve se colocar a serviço do desenvolvimento de competências. Assim;

- A formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.
- Os cursos de formação de professores devem manter estreita parceria com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas.
- As instituições formadoras devem constituir direção e colegiados próprios, que formulem seu projeto pedagógico de formação de professores, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas.
- As escolas de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas do sistema de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.
- A organização institucional deve prever a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes à aprendizagem dos professores em formação.
- As escolas de formação devem garantir, com qualidade e em quantidade suficiente, recursos pedagógicos, tais como: bibliotecas, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação, para que formadores e futuros professores realizem satisfatoriamente as tarefas de formação.
- As escolas de formação devem garantir iniciativas, parcerias, convênios, entre outros, para a promoção de atividades culturais.
- As instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária deverão criar

Institutos Superiores de Educação para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em Curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

2.5. Avaliação da formação de professores para a educação básica

As competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar os aspectos relevantes.

- A avaliação nos cursos de formação deve ser periódica e sistemática, incluir procedimentos e processos diversificados – institucional, de resultados, de processos – e incidir sobre todos os aspectos relevantes – conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com as escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.
- A avaliação nos cursos de formação de professores deve incluir processos internos e externos, pois a combinação dessas duas possibilidades permite identificar diferentes dimensões daquilo que é avaliado, diferentes pontos de vista, particularidades e limitações.
- A autorização para funcionamento, o credenciamento, o reconhecimento e a avaliação externa – institucional e de resultados - dos cursos de formação de professores devem ser realizados em “locus” institucional e por um corpo de avaliadores direta ou indiretamente ligados à formação e/ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais descritas neste documento.

O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da LDB, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

3- Diretrizes para a Organização da Matriz Curricular

A perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso.

São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. O planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o primeiro

passo para a transposição didática que o formador de formadores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos, futuros professores.

Até aqui o presente documento identificou competências e âmbitos de conhecimentos e de desenvolvimento profissional. Nesta parte, indicam-se critérios de organização que completem as orientações para desenhar uma matriz curricular coerente. Esses critérios se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores.

3.1 Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional

Ao elaborar seu projeto curricular, a equipe de formadores deve buscar formas de organização, em contraposição a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas, a partir das quais se trabalhem conteúdos que, também, são significativos para a atuação profissional dos professores.

Isso não significa renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos âmbitos profissionais visados. Os cursos com tempos e programas definidos para alcançar seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. No entanto, para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.

3.2 Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional

A formação de professores não se faz isoladamente, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais. A construção do projeto pedagógico da escola, por exemplo, é, necessariamente, um trabalho coletivo do qual o professor em formação terá que participar.

Por outro lado, é necessário também que, ao longo de sua formação, os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva - base da ética profissional.

É fundamental, portanto, promover atividades constantes de aprendizagem colaborativa e de interação, de comunicação entre os professores em formação e deles com os formadores, uma vez que tais aprendizagens necessitam de práticas sistemáticas para se efetivarem. Para isso, a escola de formação deverá criar dispositivos de organização curricular e institucional que favoreçam

sua realização, empregando, inclusive, recursos de tecnologia da informação que possibilitem a convivência interativa dentro da instituição e entre esta e o ambiente educacional.

Os tempos e espaços curriculares devem ainda favorecer iniciativas próprias dos alunos ou a sua participação na organização delas: a constituição de grupos de estudo, a realização de seminários “longitudinais” e interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, a programação de exposições e debates de trabalhos realizados, de atividades culturais são exemplos possíveis.

Convém também destacar a importância de experiências individuais, como a produção do memorial do professor em formação, a recuperação de sua história de aluno, suas reflexões sobre sua atuação profissional, projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso.

3.3 Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade

A formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais. Esse domínio deve referir-se tanto aos objetos de conhecimento a serem transformados em objetos de ensino quanto aos fundamentos psicológicos, sociais e culturais da educação escolar. A definição do grau de aprofundamento e de abrangência a ser dado aos conhecimentos disciplinares é competência da instituição formadora tomando como referência a etapa da educação básica em que o futuro professor deverá atuar.

No entanto é indispensável levar em conta que a atuação do professor não é a atuação nem do físico, nem do biólogo, psicólogo ou sociólogo. É a atuação de um profissional que usa os conhecimentos dessas disciplinas para uma intervenção específica e própria da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A consequência dessa afirmação leva a uma inversão radical. Sendo o professor um profissional que está permanentemente mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviço de sua tarefa profissional, a matriz curricular do curso de formação não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem. Essa indagação só pode ser feita de uma perspectiva interdisciplinar.

Além disso a maioria das capacidades que se pretende que os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio desenvolvam, atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores. Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares.

Neste sentido vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares.

3.4 O eixo que articula a formação comum e a formação específica

Um dos grandes desafios da formação de professores é a constituição de competências comuns aos professores da educação básica e ao mesmo tempo o atendimento às especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas da escolaridade nas quais esses professores vão atuar.

Para constituir competências comuns é preciso contemplá-las de modo integrado, mantendo o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente, no que se refere às particularidades das etapas em que a docência ocorre. É aí que as especificidades se concretizam e, portanto, é ela - a docência - que deverá ser tratada no curso de modo específico.

Em decorrência, a organização curricular dos cursos, tendo em vista a etapa da escolaridade para a qual o professor está sendo preparado, deve incluir sempre espaços e tempos adequados que garantam:

- a) a tematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem bem como da sua dimensão prática;
- b) a sistematização sólida e consistente de conhecimento sobre objetos de ensino;
- c) a construção de perspectiva interdisciplinar, tanto para os professores de atuação multidisciplinar quanto para especialistas de área ou disciplina, aí incluídos projetos de trabalho;
- d) opções, a critério da instituição, para atuação em modalidades ou campos específicos incluindo as respectivas práticas, tais como:
 - crianças e jovens em situação de risco;
 - jovens e adultos;
 - escolas rurais ou classes multisseriadas;
 - educação especial;
 - educação indígena

3.5 Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa

Para superar a suposta oposição entre conteudismo e pedagogismo os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino.

Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento.

Essa atuação integrada da equipe de formadores deve garantir a ampliação, ressignificação e equilíbrio de conteúdos com dupla direção: para os professores de atuação multidisciplinar de educação infantil e de ensino fundamental, no que se refere aos conteúdos a serem ensinados; para os professores de atuação em campos específicos do conhecimento, no que se refere aos conteúdos pedagógicos e educacionais.

3.6 Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas

No que se refere à articulação entre teoria e prática, estas Diretrizes incorporam as normas vigentes.

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz.

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares, como indicado a seguir:

- a) No interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática.
- b) Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de coordenação da dimensão prática. As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional, não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos.

c) Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.

Estas Diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores discutidos acima, seja nas suas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional.

É ainda no momento de definição da estrutura institucional e curricular do curso que caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

À vista do exposto, é proposto Projeto de Resolução que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena”.

Brasília, D.F., 08 de maio de 2001.

Conselheiros:

Éfrem de Aguiar Maranhão

Eunice Ribeiro Durham

Edla de Araújo Lira Soares

Guiomar Namó de Mello

Nelio Marco Vincenzo Bizzo

Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira - Relatora

Silke Weber – Presidente

III – Decisão do Conselho Pleno

O Plenário acompanha o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões em, 08 de maio de 2001.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente

IV - Declaração de Voto em Separado

Quero fazer constar que, durante a sessão do dia 07 de Maio, foram solicitados esclarecimentos sobre o significado do conteúdo do Art 3o., II, (a), e que a explicação oferecida repetiu, de forma enriquecida, o enunciado constante da resolução, acrescida de analogia sobre estudante de medicina adoentado, que vive em seu curso de formação situação algo similar à de seus possíveis futuros pacientes. O Conselho Pleno votou, assim esclarecido, sem que tenha sido feita qualquer inferência sobre a extensão de obrigatoriedade de normas legais da educação básica à superior, em especial aos cursos de formação docente em nível superior.

Além disso, quero ainda fazer constar que, durante a discussão sobre carga horária de cursos de formação de professores, foram apresentados diversos dados referentes à duração de licenciaturas em universidade pública de reconhecida qualidade, seguidos de comentários, conjecturas e ilações com as quais não concordo. Repilo, de forma veemente, qualquer tentativa de estabelecer relação de causa e efeito entre os pobres resultados em testes de desempenho dos alunos da educação básica e um suposto “despreparo” de seus professores. Da mesma forma, não posso aceitar que os excelentes resultados dos alunos de licenciaturas de universidades públicas no Exame Nacional de Cursos (“Provão”) sejam apontados como indicadores de um suposto distanciamento da realidade do ensino fundamental e médio. A excelência dos cursos de graduação mantidos por universidades onde se realiza pesquisa é de amplo e notório conhecimento, com comprovação objetiva, externa e independente. Por exemplo, os primeiros lugares do último concurso público para professores realizado pela secretaria de educação do Estado de São Paulo foram ocupados por egressos de universidades públicas, o que não configurou surpresa. A recente modificação introduzida na sistemática de notas do “Provão” permitirá aquilatar a real distância existente entre os cursos excelentes e os que necessitam de urgente e profunda reformulação. As diretrizes ora aprovadas poderão contribuir nesse sentido, dado que não traçam relações de causa-efeito equivocadas para explicar o fraco desempenho escolar dos alunos da escola básica, reconhecendo-o como fenômeno complexo, muito menos culpam os professores pelo fracasso de seus alunos, mas incentivam processos de aperfeiçoamento institucional, dos quais as universidades públicas nunca se esquivaram.

Conselheiro Nelio Bizzo

Conselho Nacional de Educação

Projeto de Resolução

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais,

RESOLVE:

Art. 1º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, se constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º - A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I. o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II. o acolhimento e o trato da diversidade;
- III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV. o aprimoramento em práticas investigativas;
- V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º - A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I. a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em

interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III. a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º - Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I. considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II. adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º - O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I. a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II. o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III. a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV. os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V. a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único - A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º - Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I. as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II. as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º - O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º - As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º - A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I. cultura geral e profissional;

II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V. conhecimento pedagógico;

VI. conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º - A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I. a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II. será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III. as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV. as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V. a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI. as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII. serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII. nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º - As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I. periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II. feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III. incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º - A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10 - A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11 - Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I. eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II. eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III. eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV. eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V. eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI. eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único – Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12 - Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13 - Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º - A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º - A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º - O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14 - Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º - A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º - Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15 - Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de 02 anos.

§ 1º - Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu

projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º - Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16 - O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8o. da LDB, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17 - As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 90 da Lei nº 9.394 (LDB).

Art. 18 - O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá 50 dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, DF, 08 de maio de 2001.

Ulysses de Oliveira Panisset
Presidente

Bibliografia

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação / SESU / Grupo Tarefa: Subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores. Brasília, setembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação – Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Brasília, Maio de 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 29-01-98.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 03/98. Brasília, 26 de junho de 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 15/98. Diretrizes Curriculares Nacio-

nais para o Ensino Médio. Brasília, 02 de junho de 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 03/98. Brasília, 26 de junho de 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 022/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 17 de dezembro de 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01/99. Brasília, 07 de abril de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 14/99. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena. Brasília, 14 de setembro de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 03/99. Brasília, 10 de novembro de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 10 de maio de 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB, n. 01/2000. Brasília, 05 de julho de 2000.

4

ESTÁGIO PROBRATÓRIO SUBSÍDIOS AO PROJETO DE LEI

Verônica Braz

MENSAGEM Nº _____, DE _____ DE _____ DE 2009.

Excelentíssimos Senhores Presidente e demais Membros da Câmara dos Vereadores do Município do _____, (Assembléia Legislativa do Estado do.....),

Tenho a honra de encaminhar à deliberação dessa Egrégia Casa o incluso Projeto de Lei, que **regulamenta o estágio probatório, de que trata o art. 41 caput e §4º da CRFB, para os membros do Magistério Público de**

A iniciativa, em consonância com os princípios constitucionais esculpados no caput artigo 37 da Constituição da República, notadamente o da eficiência, visa implantar um modelo de estágio probatório para os membros do magistério público da educação básica, no qual a avaliação de desempenho no cargo seja decorrente de um processo anterior de formação, através do modelo de residência escolar, inserido no Programa de Iniciação dos Professores Ingressantes – INP

A carga horária total da INP, tal como calculada neste projeto, é de 960 horas e sua duração total corresponderá a uma parte do período probatório que é de 03 anos.

De acordo com recentes estudos verificou-se que a preparação do professor é regida por padrões pouco exigentes o que acarreta num círculo vicioso de profissionais egressos dos cursos

de formação estreando na profissão, diretamente em sala de aula, sem qualquer experiência ou orientação para lidar com problemas de conduta e aprendizagem dos alunos e a falta de apoio da direção ou coordenação da escola.

O Programa de Iniciação dos Professores ingressantes – INP inclui: I) recuperação da educação básica; II) cursos em nível de especialização, seminários, estudos em grupo; III) residência escolar, realizada numa escola do sistema de ensino, acompanhada de sessões de discussão, reflexão e supervisão; IV) mentoria de professor mais experiente que se encarregará de acompanhar o iniciante durante o período da prática de ensino; V) avaliação, que permeará todas as etapas.

O modelo de estágio probatório, ora proposto, tem na primeira etapa a INP com duração aproximada de 960 (novecentas e sessenta) horas, dividida em uma fase teórica, a saber: revisão da educação básica do residente, introdução à educação e à Pedagogia, Domínio do Conteúdo e sua Transposição Didática; e numa fase prática denominada de residência/mentoria.

A segunda etapa consiste na avaliação periódica do desempenho dos professores ingressantes e se caracteriza por ser concomitante às demais e por permeá-las ao longo do processo. Já a terceira etapa corresponde ao efetivo exercício da função do cargo de professor, sem a figura do mentor, até completar o período do estágio probatório.

Entende-se que os professores que estão na INP devam receber sua remuneração integral durante o período do estágio probatório; bem como que a mentoria seja realizada por professores experientes, membros do magistério público, a serem selecionados por critérios objetivos, em regulamento próprio. Para tanto, criou-se a gratificação de mentoria.

Ademais, convém ressaltar que a atividade de mentoria deverá ser exercida fora da jornada de trabalho regular do professor de carreira, o que justifica a percepção da referida gratificação, posto que a ele se atribui um encargo especial.

Acredita-se que tanto a remuneração integral como a gratificação do mentor servirão de instrumentos de incentivo para que os futuros professores possam efetivamente se dedicar ao aprofundamento dos estudos, enquanto estiverem freqüentando o curso de formação específica, já que deles se espera nível de excelência e de total comprometimento com a carreira.

Definiu-se que a avaliação deverá apurar os seguintes requisitos: idoneidade moral; assiduidade; disciplina; eficiência e produtividade; dedicação às atividades educacionais.

Estas eram as considerações que nos cabiam expender acerca do projeto de lei em apreço, fruto de amplo debate e que com imensa satisfação submetemos a elevada consideração e exame desta Prestigiosa e Nobre Casa Legislativa, certo de que sua aprovação será um marco de inovação e de contribuição para melhoria da Educação Pública.

PREFEITO
(GOVERNADOR)

REGULAMENTA O ESTÁGIO PROBATÓRIO, DE QUE TRATA O ART. 41 CAPUT E §4º DA CRFB, PARA OS MEMBROS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE (ESTADO DO) E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

A CÂMARA MUNICIPAL DE

(A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO)

RESOLVE:

Art. 1º - O estágio probatório é o período de 03(três) anos de efetivo exercício, durante o qual serão apurados dos servidores, membros do magistério público, nomeados para cargos de provimento efetivo em virtude de concurso público, os seguintes requisitos necessários e indispensáveis ao exercício do cargo:

- I – idoneidade moral;
- II – assiduidade;
- III – disciplina;
- IV – dedicação às atividades educacionais.

Art. 2º- O estágio probatório dos membros do magistério será constituído de três etapas:

- I – Primeira etapa, que consiste na Iniciação de Professores Ingressantes - INP, com duração aproximada de 960 (novecentas e sessenta) horas, dividida em uma fase teórica e numa fase prática denominada de residência/mentoria;
- II - Segunda etapa, que abrange a avaliação periódica do desempenho dos professores ingressantes e se caracteriza por ser concomitante às demais e por permeá-las ao longo de todo o período de duração do estágio probatório;
- III - Terceira etapa, que corresponde ao efetivo exercício da função do cargo de professor, sem a figura do mentor, até que seja completado o estágio probatório.

Art. 3º - A Iniciação de Professores Ingressantes terá duração de 960 (novecentas e sessenta) horas e será constituída de uma fase teórica e de uma fase prática, denominada de residência/mentoria.

§1º Durante a fase teórica o curso oferecido, em nível de especialização, terá como componentes mínimos:

I – competências da educação básica;

II – conhecimentos sobre a Iniciação de Novos Professores;

III – introdução à Educação e à Pedagogia;

IV – domínio dos conteúdos e transposição didática.

§2º Na fase prática, o professor integrante da INP terá a assistência e orientação de um mentor, que será selecionado e designado dentro do quadro de professores do magistério público, com experiência igual ou superior a 05 (cinco) anos, na forma do regulamento a ser definido pelo Chefe do Poder Executivo, sem prejuízo das funções inerentes ao cargo efetivo.

§3º Considera-se como de efetivo exercício o período no qual o servidor estiver freqüentando a etapa de Iniciação de Professores Ingressantes.

Art. 4º- A Avaliação Periódica de Desempenho será realizada por Comissões Avaliadoras, que serão designadas na forma do regulamento a ser definido pelo Chefe do Poder Executivo.

§1º Cada servidor será submetido à no mínimo 03 (três) e no máximo 06 (seis) avaliações no decorrer do estágio probatório, que poderá ser semestral ou anual, a contar da posse do servidor.

§2º O servidor avaliado será considerado apto e capaz para o efetivo exercício do cargo e estabilizado no serviço público, se, a cada ano, forem confirmados em todos os requisitos o resultado de indicador de, no mínimo 03 (três) e no máximo 06 (seis) = Bom, dependendo da quantidade de avaliações a que for submetido.

§3º Durante o estágio probatório e ao final do primeiro ano de avaliação, caso não sejam confirmadas a adaptação e as condições das atribuições do cargo de nomeação, em todos os seus requisitos, as Comissões Avaliadoras deverão propor ao titular do órgão ou entidade a exoneração do servidor.

Art. 5º- Durante o estágio probatório o servidor perceberá vencimentos integrais.

§1º O membro do magistério que não atender aos requisitos de que trata o art. 1.º desta Lei será exonerado do cargo, após correlato processo de aferição.

§2º Durante a primeira etapa do estágio probatório, na fase da residência/mentoria dos Professores, a jornada semanal de trabalho dos novos professores ingressantes será de 40 (quarenta) horas, com a correlata percepção de vencimentos proporcionais, independentemente do estabelecido no Plano de Cargos e Vencimentos.

§3º Durante o estágio probatório não poderá ocorrer ascensão funcional.

Art. 6º- Fica instituída a Gratificação de Mentoria, a que farão jus os servidores designados para exercer a função de mentor, de que trata o §2º do art. 3º desta Lei, no valor máximo de R\$......, o que corresponderá à jornada semanal de 40(quarenta) horas semanais de atividade de mentoria.

§1º O valor da gratificação de que trata o caput deste artigo poderá sofrer variações e será pro-

porcional à jornada semanal de trabalho de atividade de Mentoria, sendo o valor mencionado no caput deste artigo o valor máximo de remuneração da referida gratificação.

§2º A atividade de mentoria deverá ser exercida fora da jornada de trabalho regular do professor de carreira.

Art. 7º - Fica o Poder Executivo autorizado a implantar gradualmente e no prazo de 10(dez) anos o modelo de estágio probatório na forma preconizada por esta lei, selecionando, dentre os candidatos classificados no concurso público, grupo de professores que participarão das três etapas e pautando tal escolha na necessidade do efetivo exercício dos professores em sala de aula.

§1.º O critério de seleção de professores ingressantes que participarão do estágio probatório na forma preconizada por esta lei será regulamentado pelo Chefe do Poder Executivo.

§2.º O estágio probatório para os demais professores ingressantes, que não participarem do estágio de que trata o §1.º deste artigo será de 03(três) anos, na forma da terceira etapa de que trata o inciso III do art. 2.º desta Lei, cuja avaliação será realizada pela Comissão de Avaliação de Desempenho, na forma do regulamento a ser editado pelo Poder Executivo, atendidos os princípios que norteiam a Administração Pública e as diretrizes desta Lei.

Art. 8.º - As despesas decorrentes da aplicação do disposto nesta Lei correrão à conta de dotações orçamentárias próprias, ficando o Poder Executivo autorizado, para tanto, a abrir créditos suplementares que se fizerem necessários.

Art. 9º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, de de 2009.

5

PARECER SOBRE PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Ana Canen*

1- Introdução

Em atendimento à solicitação da Presidência da Fundação Escola de Serviço Público-FESP/RJ, em 08/10/2008, segue abaixo, para apreciação, parecer inicial sobre a proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, referente às áreas e disciplinas do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries), mediante comparação com proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, para os mesmos níveis.

Apresenta-se uma breve comparação entre as propostas, em termos das listagens curriculares e fundamentação das mesmas. Não foram objeto de análise os Cadernos do Professor. Também, não foi objeto de análise o conteúdo específico de cada disciplina ou área, mas tão somente a parte pedagógico-didática e de apresentação do currículo. Os materiais analisados foram: **a)** o Livro I: Linguagens e Códigos, Sucesso Escolar, Reorientação Curricular, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2006: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Educação Artística e Educação Física; **b)** o Livro II: Ciências da Natureza e Matemática, Sucesso Escolar, Reorientação Curricular, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2006: Matemática, Ciências no Ensino Fundamental, Biologia, Física e Química no Ensino Médio; **c)** o Livro III:

* PhD em Educação pela University of Glasgow, Profa. do Departamento de Fundamentos da Educação/UFRJ, Pesquisadora do CNPq. Email: acanen@globo.com.

Ciências Humanas, Sucesso Escolar, Reorientação Curricular, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2006: História e Geografia (Ensino Fundamental e Ensino Médio), Sociologia e Filosofia (Ensino Médio); **d)** a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 5ª a 8ª série (Ensino Fundamental), Ciclo II; e **e)** a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, Ensino Médio.

O parecer está dividido em três partes, além desta introdução. Inicialmente, apresentam-se observações comparativas e recomendações, após cada observação. Em seguida, à guisa de ilustração, é apresentado um esboço de modelos para a possível confecção de volumes mais simples, para cada disciplina, a partir da proposta curricular do Rio de Janeiro, para as escolas. No corpo deste parecer, colocamos os modelos de Português – Ensino Fundamental, e Matemática - Ensino Fundamental e Médio (outros modelos das outras disciplinas estão em documento anexo). Este modelo valoriza o conteúdo do programa do Rio de Janeiro pelo seu ineditismo, pela forte fundamentação filosófica que dá fio condutor e coerência ao currículo e pela ênfase, na maior parte das propostas, em habilidades e competências, não se limitando a mera listagem de conteúdos estáticos. Ao mesmo tempo, tenta aproveitar o formato conciso e objetivo da proposta de São Paulo, que parece deixar mais simples a visualização da integração vertical do currículo e fornece uma visão mais prática para a escola desenvolver a proposta, em seu cotidiano. Ao final, apresentam-se sugestões de propostas para futuros encaminhamentos e recomendações de ordem geral, em termos de cuidados para implementação da proposta.

2- Comparação entre as Propostas

2.1- Da Apresentação

Observações:

- Em geral, observa-se que a proposta curricular do Rio de Janeiro possui extensa fundamentação filosófica, percebida nos três livros analisados, tanto ao início, de forma mais explícita, como durante e ao final de cada proposta curricular, contida nas recomendações para o desenvolvimento do currículo e para os professores, para cada disciplina.
- A proposta de São Paulo consiste em volumes mais finos, apenas com as tabelas curriculares.

Recomendações:

- a) Manter os volumes originais e o currículo original dos **Livros I, II e III** do Rio de Janeiro, como referência mais ampla, pela coerência e embasamento filosófico das propostas.
- b) Elaborar volumes finos, um para cada disciplina e nível de ensino e que contenha apenas uma pequena página de fundamentação filosófica presente, de forma direta, as tabelas com a proposta curricular do Rio de Janeiro, para cada disciplina, a serem distribuídos para as escolas.

2.2 – Da Fundamentação

Observações:

- A proposta do Rio de Janeiro enfatiza, em geral, habilidades e competências, em sentenças com verbos que exprimem comportamentos esperados; raramente, encontra-se apenas listagem de conteúdos e, quando isso ocorre, indiretamente, em outros pontos da proposta, há listagem de competências gerais. Uma análise breve revela esta tendência de fundamentação: **Livro I:** Português, Ensino Fundamental e Ensino Médio (currículo organizado a partir de competências e habilidades, explícitas, em tabelas, nas pp. 55-84); Línguas Estrangeiras (não seguem tabelas, mas as competências aparecem em listagens narrativas, em algumas das páginas das recomendações: 103, 104, 108, 110, 111, 113, 115); Educação Artística (currículo organizado explicitamente em tabelas que contêm, além das habilidades e competências, os conteúdos: pp. 154, 157, 159, 163, 166, 169); Educação Física (as competências **não** aparecem nas tabelas das pp. 192-195 e pp. 197-199, que contêm apenas temas e atividades, mas aparecem, de forma indireta, nos objetivos gerais, à p.189). **Livro II:** Matemática (as competências **não** aparecem nas tabelas das pp. 51, 55, 59, 63, 91, 99, 105, apenas a listagem de tópicos em cada campo, mas aparecem, de forma indireta, na p. 43, segundo parágrafo, que fala das capacidades, bem como nos objetivos específicos, na p.46 e na descrição dos campos matemáticos, p.47); Ciências (não há tabelas; o currículo **não** é organizado em competências, mas, sim, em listagem de conteúdos, a partir de temas, pp. 119-131, mas as competências estão, indiretamente, nas atividades propostas e projetos interdisciplinares); Biologia (o currículo é explicitamente organizado por competências, que não são organizadas em tabelas e, sim, em listagem narrativa, após cada tema, pp. 149-158); Física (o currículo **não** é organizado em competências, mas, sim, em listagem narrativa de conteúdos, após os temas curriculares, pp. 174-176, e em uma tabela geral, p. 173. No entanto, indiretamente as competências estão presentes à p. 172, sob o título “O que os alunos devem aprender no curso de Física”); Química (o currículo é explicitamente organizado em competências, mas não em tabelas: as competências são listadas, de forma narrativa, abaixo dos temas, pp. 184 – 194). **Livro III:** História (o currículo é explicitamente organizado em competências e em conteúdos, apresentados em tabelas, pp. 46-65); Geografia (o currículo é explicitamente organizado em competências e habilidades e em conteúdos, apresentados em tabelas, pp. 82-103 e em lista de competências gerais, p.76); Sociologia (o currículo é explicitamente organizado em competências e habilidades, além de conteúdos. Não estão em tabelas, mas, sim, organizadas em listagens narrativas, abaixo de temas centrais e conteúdos, pp. 116-122); Filosofia (o currículo é explicitamente organizado em competências e habilidades, citadas à p. 131 e, indiretamente, nas recomendações ao ensino da disciplina que, neste caso, se apresenta diferente de todas as outras propostas, sendo dissertativa em sua maior parte, sem oferecer seriação).
- Já a proposta de São Paulo apresenta um conjunto de conteúdos, em forma de listagem, deixando as competências e habilidades apenas para o Caderno do Professor.

Recomendações:

- a) Manter as habilidades e competências da proposta do Rio de Janeiro e, onde houver apenas listagem de conteúdos (ou onde houver ambos – conteúdos e competências), amalgamar os mesmos com as competências indiretamente mencionadas em outros trechos do documento, de forma a oferecer uma proposta curricular normatizada **apenas** em termos de listagem de competências e habilidades. Isto porque a visão de listagem de conteúdos de São Paulo dá uma ideia muito conteudista do ensino. Já a proposta do Rio de Janeiro por habilidades e competências mostra, com clareza, o que se pretende, permitindo visualizar um melhor preparo de nossos alunos aos exames internacionais (ex. PISA) e nacionais, que já enfatizam a perspectiva de valorização de habilidades e competências, para além da listagem de conteúdos.
- b) No volume fino que proponho (Vide 2.1), ao invés da listagem completa de todas as habilidades e competências que estão nos **Livros I, II e III**, sintetizar as principais, para mais fácil visualização. A listagem completa permanece nos volumes já existentes dos **Livros I, II e III**.
- c) Organizar estas listagens em tabelas, para todas as disciplinas (onde não houver tabelas na proposta original, elaborá-las, a partir das listagens), para mais fácil visualização e normatização da apresentação curricular como um todo.

2.3 – Dos Eixos Estruturantes do Currículo

Observações:

- Ambas as propostas, do Rio de Janeiro e de São Paulo, apresentam as propostas curriculares em eixos bastante semelhantes entre si, nas diversas disciplinas.
- A proposta do Rio de Janeiro, nas diferentes disciplinas, apresenta, além da fundamentação, **uma parte** de tópicos centrais, às vezes denominados de temas, umas vezes de eixos temáticos, outras vezes de campos, conceitos operadores e outros. Uma **segunda parte** apresenta sugestões metodológicas, outras vezes denominadas de interfaces, às vezes de projetos interdisciplinares, algumas vezes incluindo todas estas denominações, outras vezes apresentando-as como estratégias de ensino, sugestões de atividades, interface com outras disciplinas, seção de “saiba mais”, sugestões de bibliografia, vídeos e fontes, aprimoramentos sugeridos, sugestões metodológicas e assim por diante. Esta parte às vezes aparece no interior das tabelas (Ex. em História, a interface com outras disciplinas está em uma das colunas das tabelas), outras vezes como seções separadas, com grau de detalhamento extremamente variável (há disciplinas em que as atividades são apresentadas com detalhes, em outras são apenas mencionadas e assim por diante).
- A proposta de São Paulo, como dito anteriormente, apresenta conceitos, temas, subtemas e listagem de conteúdos, em tabelas, sem fundamentação e sem quaisquer sugestões de desenvolvimento do currículo.

Recomendações:

- a) Manter, no volume fino proposto, tabelas apenas com os eixos/temas/tópicos centrais propostos pelo currículo do Rio de Janeiro e a listagem de competências/habilidades.
- b) No volume fino que proponho, deixar apenas estes eixos/temas/tópicos centrais, bem como a listagem de competências/habilidades. Normatizar a denominação (ex: hierarquicamente organizar as tabelas em campo, tema, subtema, listagem de competências e habilidades), substituindo os outros termos por estes, de modo a que todas as propostas tenham denominação equivalente.
- c) Para além das listagens propostas pelo currículo do Rio de Janeiro, abrir espaço para incluir temas/competências/habilidades a partir dos contextos específicos das escolas, de suas comunidades e das culturas dos alunos e das referidas comunidades, para maior diálogo multicultural.
- d) Futuramente, pensar em produzir/rever Caderno do Professor, verificando as atividades propostas para cada competência/habilidade enunciada nos livros originais, englobando todas as importantes sugestões, interfaces, projetos interdisciplinares, dicas, bibliografias e outros aspectos contidos no que denominei de segunda parte destas propostas, tentando, neste caderno do professor, normatizar, quando possível, estas denominações (Vide observações anteriores, neste mesmo item).

2.4 – Da seriação

Observações:

- A proposta do Rio de Janeiro apresenta, em geral, ou tabelas ou listas narrativas, com as habilidades curriculares, por série, sem explicitar bimestres. As exceções são: Química (não apresenta tabelas, mas apresenta listagem de conteúdos **com sugestão de divisão por bimestres**); Línguas Estrangeiras (não apresenta tabelas, nem seriação e nem bimestre, apenas recomendações gerais sobre os conteúdos e algumas indicações (ex. p. 108 **Livro I**) de uma gradação de dificuldade entre 5^a, 6^a séries até 7^a, 8^a séries e Ensino Médio); Sociologia (não apresenta seriação devido ao fato de ser ministrada em apenas um ano do Ensino Médio e não apresenta divisão em bimestres); Filosofia (não apresenta seriação e nem divisão de bimestres, apenas instruções gerais, temas e formas de trabalhá-los); Educação Artística (apresenta tabelas por eixo, com objetivos, habilidades e conteúdos, mas sem seriação ou divisão por bimestres).
- A proposta de São Paulo apresenta tabelas por série, por bimestres. Na maioria das disciplinas, apresenta tabelas comparativas entre 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries, por bimestre, assim como entre 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio, também por bimestre. Assim, as tabelas oferecem tudo o que está ocorrendo no primeiro bimestre em todas as séries, naquela disciplina, o mesmo com cada um dos outros bimestres, de forma comparativa. É o que ocorre, por exemplo, nas disciplinas de Português e Matemática. A proposta de São Paulo, por bimestres, facilita a visualização do currículo. Quando oferece tabelas comparativas, ainda facilita mais a visuali-

zação da integração vertical do currículo, pois permite ver níveis de dificuldade crescente na medida em que se avança nas séries.

- Ambas as propostas, do Rio de Janeiro e de São Paulo, ainda apresentam a denominação de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, ao invés da mais moderna de 6º, 7º, 8º e 9º ano.

Recomendações:

- a) Adaptar, no volume fino proposto em 2.1, a proposta do Rio de Janeiro ao formato de tabelas, por série e por bimestre. Fazer tabelas comparativas, entre as séries/anos, por bimestres, como na proposta de São Paulo para Português e Matemática, por exemplo. Sugiro fazer em todas, exceto as que listarei a seguir. Tal formato permite melhor visualização da integração vertical do currículo, mostrando a evolução das habilidades e competências requisitadas a cada ano letivo, de forma rápida, na própria tabela. **Exceções:** Educação Artística e Educação Física (sugiro manter as tabelas exatamente como estão no **Livro I**, por séries, sem divisão por bimestres e sem comparação entre os mesmos, pela natureza do conhecimento destas disciplinas e a dificuldade em dividir as habilidades em unidades como bimestres); Línguas Estrangeiras (sugiro dividir as tabelas em duas partes: Ensino Fundamental e Ensino Médio, de modo a respeitar a gradação de dificuldade no aprendizado de língua estrangeira proposta originalmente. É importante destacar que, na proposta do Rio de Janeiro, as indicações são para Espanhol, Francês e Inglês, enquanto na de São Paulo é só para Inglês); Sociologia e Filosofia (sugiro fazer tabela, por bimestres, naquele ano, já que a proposta é que estas disciplinas sejam dadas apenas em um ano, obviamente não fazendo sentido qualquer comparação).
- b) Colocar, ao lado de 5ª série, entre parênteses, 6º ano, e assim por diante, para ir atualizando as nomenclaturas.
- c) Considerar a possibilidade de abrir, para a escola, a inversão dos bimestres, dependendo do projeto específico da escola e do material disponível (por exemplo, no caso de Português do Ensino Fundamental, trabalhar com 5as e 6as séries com conto de fada no mesmo bimestre pode significar a falta de livros deste gênero para alguns alunos, caso utilizem a biblioteca e assim por diante, podendo-se inverter os bimestres nas turmas de séries diferentes).

3 – Modelos Propostos

Nesta seção, ilustra-se possível modelo para o volume mais conciso indicado, com a página de síntese da fundamentação filosófica da proposta e um exemplo de tabela de primeiro bimestre, contendo uma forma mais sintética das principais habilidades, uma abertura para as culturas dos alunos e a comparação entre as séries/anos. O volume poderia ser desenvolvido neste padrão, com as tabelas restantes referentes ao segundo, terceiro e quarto bimestres, nos quatro anos.

Apresentamos **um modelo para Português (Ensino Fundamental) e dois para Matemática (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**, como ilustração. Os outros modelos, para cada uma das disciplinas, a partir das propostas do Rio de Janeiro para os três livros citados na introdução deste documento, estão em anexo.

3.1 – Língua Portuguesa (Área: Linguagens e Códigos)

Introdução

O objetivo maior do ensino da Língua Portuguesa é desenvolver, nos alunos, as competências/habilidades necessárias a uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de textos. A eleição do texto – e não palavras, frases, classes ou funções – como unidade de ensino decorre da constatação de que é no texto que o usuário da língua escrita exercita sua capacidade de organizar e transmitir ideias, informações e opiniões em situação de interação.

A proposta curricular para o Ensino Fundamental, portanto, é basear a prática pedagógica na leitura de textos de diferentes gêneros produzidos ou não pelos alunos. A leitura, então, é o primeiro eixo, sendo o fio condutor para os dois outros eixos: produção textual (o aluno produz seu próprio texto, oral ou escrito) e uso da língua (o aluno reconhece e atribui sentido aos recursos expressivos e de linguagem).

Língua Portuguesa – Habilidades

5ª série (6º ano)	6ª série (7º ano)	7ª série (8º ano)	8ª série (9º ano)
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Reconhecer pistas que levem à identificação do gênero e de elementos da narrativa, efeitos de sentido, personagens e recursos expressivos em textos de conto de fada, fábula, lenda e outros a partir das culturas dos alunos.	Identificar informações e tema do texto, bem como características da narrativa ficcional, avaliando marcas da ideologia subjacente, personagens, relações entre as partes e entre o real e a ficção em textos dos gêneros: conto de fada, fábula, lenda e outros, a partir das culturas dos alunos.	Identificar as ideias principais, aspectos, características da narrativa, encadeamento lógico e incorporação do real em textos dos gêneros: conto, crônica, romance e outros, a partir das culturas dos alunos.	Distinguir texto ficcional de não ficcional, identificando o foco narrativo, a pontuação e a incorporação do real na construção da ficção, em textos dos gêneros: conto, crônica, romance e outros, a partir das culturas dos alunos.
Produção textual	Produção textual	Produção textual	Produção textual
Uso da Língua	Uso da Língua	Uso da Língua	Uso da Língua

Poderia continuar a tabela, dividindo a proposta do Rio de Janeiro em blocos, por bimestre. Ex.: na 5ª série, o primeiro bimestre poderia ficar com os gêneros conto de fada, fábula e lenda; os outros bimestres teriam, cada um, um bloco de gêneros. Para além dos gêneros, cada bloco (bimestre) poderia contemplar a proposta de gêneros, por parte dos alunos ou do próprio

professor, dando-lhe liberdade para adaptar às culturas dos alunos e aos gêneros que propõem, flexibilizando mais. Também, a partir dos materiais das escolas, considerar a possibilidade de inverter os bimestres, para a aplicação do currículo (enquanto a 5ª série trabalha com contos de fadas, podendo contar com os mesmos na biblioteca, a 6ª série trabalha com outro gênero, por exemplo).

3.2 – Matemática (Área: Ciências da Natureza e Matemática)

Ensino Fundamental

Introdução:

A aquisição de conhecimentos matemáticos tem sido apontada como relevante para o desenvolvimento de diversas formas de pensar, tais como pensamento lógico-analítico, percepção geométrica, pensamento algébrico-simbólico, pensamento numérico, pensamento probabilístico, capacidade para identificação de regularidades e interdependências, capacidade para resolução de problemas, realização de estimativas e percepção de ordens de grandeza, interpretação de gráficos, familiaridade com medidas. Estas capacidades desempenham papéis importantes na vida prática do indivíduo e o currículo deve procurar, sempre que possível e que fizer sentido, fazer uso de problemas e situações da vida cotidiana.

A proposta de organização curricular de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio, portanto, foi estruturada tendo a formação de conceitos e do desenvolvimento do pensamento matemático como bases centrais. Os conteúdos são organizados em quatro campos: (i) campo numérico-aritmético (que inclui a compreensão sobre números); (ii) campo algébrico-simbólico (que trata do pensamento algébrico); (iii) campo geométrico (referente ao ensino da Geometria); (iv) campo da informação (que inclui dados estatísticos, tabelas, gráficos, probabilidades). Assim, a Matemática não é apresentada como uma coleção pontual de tópicos estanques, mas como um campo orgânico de pensamento. Deste modo, mesmo que a realidade particular de cada sala de aula torne necessário que certos conteúdos sejam menos aprofundados, é fundamental que todos os quatro campos sejam abordados, ao menos parcialmente.

Matemática- Estrutura Curricular

5ª série (6º ano)	6ª série (7º ano)	7ª série (7º ano)	8ª série (9º ano)
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
Campo Numérico-Aritmético	Campo Numérico-Aritmético	Campo Numérico-Aritmético	Campo Numérico-Aritmético
Aprender elementos do cálculo mental e estimativas; números naturais; frações e números decimais; sistemas de medida.	Conhecer e compreender números inteiros, frações e números racionais, razões e proporções, sistemas de medida.	Conhecer e compreender números racionais, razões e proporções, sistemas de medida, porcentagem e juros simples.	Entender e aplicar as noções de números irracionais, conjuntos numéricos, número TT, ordens de grandeza e notação científica, sistemas de medida, matemática financeira.

Aqui, poderia continuar a tabela, com os bimestres seguintes, cada bimestre com um campo. Assim, o segundo bimestre seria o do campo algébrico-simbólico; o do terceiro bimestre seria o campo geométrico; e o quarto seria o do campo da informação. Observa-se que os tópicos de cada campo estão listados, de forma direta, sintética e já pronta para o volume fino, às pp. 51, 55, 59 e 63 do **Livro II** do Rio de Janeiro, bastando colocar, no formato apresentado, comparativo entre bimestre e séries.

Ensino Médio

Introdução:

A aquisição de conhecimentos matemáticos tem sido apontada como relevante para o desenvolvimento de diversas formas de pensar, tais como pensamento lógico-analítico, percepção geométrica, pensamento algébrico-simbólico, pensamento numérico, pensamento probabilístico, capacidade para identificação de regularidades e interdependências, capacidade para resolução de problemas, realização de estimativas e percepção de ordens de grandeza, interpretação de gráficos, familiaridade com medidas. Estas capacidades desempenham papéis importantes na vida prática do indivíduo, por isso o currículo deve procurar, sempre que possível e que fizer sentido, fazer uso de problemas e situações da vida cotidiana.

A proposta de organização curricular de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio, portanto, foi estruturada, tendo a formação de conceitos e do desenvolvimento do pensamento matemático como bases centrais. Os conteúdos são organizados em quatro campos: (i) campo numérico-aritmético (que inclui a compreensão sobre números); (ii) campo algébrico-simbólico (que trata do pensamento algébrico); (iii) campo geométrico (referente ao ensino da Geometria); (iv) campo da informação (que inclui dados estatísticos, tabelas, gráficos, probabilidades). Assim, a Matemática não é apresentada como uma coleção pontual de tópicos estanques, mas como um campo orgânico de pensamento. Deste modo, mesmo que a realidade particular de cada sala de aula torne necessário que certos conteúdos sejam menos aprofundados, é fundamental que todos os quatro campos sejam abordados, ao menos parcialmente.

No caso do Ensino Médio, a inclusão de recursos computacionais (uso de calculadoras e programas de computador) é proposta, como forma de aprimoramento dos conteúdos trabalhados, para a familiaridade com novas tecnologias, aspecto fundamental para a formação plena da cidadania.

Matemática- Estrutura Curricular		
1ª série	2ª série	3ª série
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
Campo Numérico-Aritmético	Campo Numérico-Aritmético	Campo Numérico-Aritmético
Conhecer a linguagem da teoria dos conjuntos e conjuntos numéricos, sequências, progressões aritméticas e geométricas.	Compreender os principais elementos da análise combinatória.	Adquirir conhecimentos dos conceitos envolvidos na matemática financeira.

Aqui, poderia continuar a tabela, com os bimestres seguintes, cada bimestre com um campo. Assim, o segundo bimestre seria o do campo algébrico-simbólico; o do terceiro bimestre seria o campo geométrico; e o quarto seria o do campo da informação. Observa-se que os tópicos de cada campo estão listados, de forma direta, sintética e já pronta para o volume fino que sugerimos, às pp. 91, 99 e 105 do **Livro II** do Rio de Janeiro, bastando colocar, no formato apresentado, comparativo entre bimestre e séries.

4 – Propostas Futuras, Sugestões e Recomendações Gerais

- 1- As tabelas dos modelos curriculares neste documento foram baseadas nos livros da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, citadas ao início deste parecer, com o formato da proposta curricular de São Paulo. Outros modelos para outras disciplinas encontram-se em documento em anexo. A ideia é a de que o mesmo sistema - uma afirmação contendo o resumo das habilidades, por bimestre, por série, em cada um dos eixos curriculares - conste das tabelas de todas as séries, por bimestre, constituindo um novo volume mais simples, além do existente e do Caderno do Professor.
- 2- Propõe-se que a realização da elaboração deste volume fino, a partir das considerações anteriores e seguindo os modelos apresentados, com eventuais adaptações, conte, de preferência, com duas digitadoras, de modo a agilizar a produção do material.
- 3- Após a digitação, sugere-se revisão ortográfica e de digitação, antes da edição do material final para as escolas.
- 4- Sugere-se a aplicação deste volume, em caráter piloto, em algumas Coordenadorias/escolas, com instrumentos de avaliação para checar em que medida a proposta contempla a realidade das escolas, seus materiais, etc., vendo sugestões para seu aprimoramento.
- 5- Concomitantemente com a fase 4, poder-se-ia dar início à comparação das propostas do Caderno do Professor do Rio de Janeiro e de São Paulo. Nesta comparação, analisar vantagens e desvantagens de ambas, bem como levar em conta todas as partes referentes a sugestões, atividades, projetos interdisciplinares e outras, contidas nos volumes originais do Rio de Janeiro e que foram, como dito anteriormente, reservadas para este Caderno do Professor, não tendo sido incluídas na proposta do volume fino com o currículo.
- 6- Formação continuada de professores e gestores, no sentido de dialogarem com a proposta e efetivamente a implementarem, é recomendada, assim como abertura para sugestões e flexibilidade da mesma com relação aos projetos político-pedagógicos das escolas e às culturas da comunidade em que estão inseridas.

Anexos - Modelos para Tabelas Curriculares das Disciplinas de Ensino Fundamental e Médio

Nesta seção, ilustra-se possível modelo para o volume mais conciso indicado, com a página de síntese da fundamentação filosófica da proposta e um exemplo de tabela de primeiro bimestre, contendo uma forma mais sintética das principais habilidades, uma abertura para as culturas dos alunos e a comparação entre as séries/anos. O volume poderia ser desenvolvido neste padrão, com as tabelas restantes referentes ao segundo, terceiro e quarto bimestres, nos quatro anos.

Apresentamos um modelo para cada uma das disciplinas, a partir das propostas do Rio de Janeiro, para os três livros citados na introdução do parecer.

Língua Portuguesa (Área: Linguagens e Códigos)

Ensino Fundamental

Introdução:

O objetivo maior do ensino da Língua Portuguesa é desenvolver, nos alunos, as competências/habilidades necessárias a uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de textos. A eleição do texto – e não palavras, frases, classes ou funções – como unidade de ensino decorre da constatação de que é no texto que o usuário da língua escrita exercita sua capacidade de organizar e transmitir ideias, informações e opiniões em situação de interação.

A proposta curricular para o Ensino Fundamental, portanto, é basear a prática pedagógica na leitura de textos de diferentes gêneros produzidos ou não pelos alunos. A leitura, portanto, é o primeiro eixo, sendo o fio condutor para os dois outros eixos: produção textual (o aluno produz seu próprio texto, oral ou escrito) e uso da língua (o aluno reconhece e atribui sentido aos recursos expressivos e de linguagem)”.
A proposta curricular para o Ensino Fundamental, portanto, é basear a prática pedagógica na leitura de textos de diferentes gêneros produzidos ou não pelos alunos. A leitura, portanto, é o primeiro eixo, sendo o fio condutor para os dois outros eixos: produção textual (o aluno produz seu próprio texto, oral ou escrito) e uso da língua (o aluno reconhece e atribui sentido aos recursos expressivos e de linguagem)”.

Língua Portuguesa – Estrutura Curricular

5ª série (6º ano)	6ª série (7º ano)	7ª série (8º ano)	8ª série (9º ano)
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Reconhecer pistas que levem à identificação do gênero e de elementos da narrativa, efeitos de sentido, personagens e recursos expressivos em textos de conto de fada, fábula, lenda e outros a partir das culturas dos alunos.	Identificar informações e tema do texto, bem como características da narrativa ficcional, avaliando marcas da ideologia subjacente, personagens, relações entre as partes e entre o real e a ficção em textos dos gêneros: conto de fada, fábula, lenda e outros, a partir das culturas dos alunos.	Identificar as idéias principais, aspectos característicos da narrativa, encadeamento lógico e incorporação do real em textos dos gêneros: conto, crônica, romance e outros, a partir das culturas dos alunos.	Distinguir texto ficcional de não ficcional, identificando o foco narrativo, a pontuação e a incorporação do real na construção da ficção, em textos dos gêneros: conto, crônica, romance e outros, a partir das culturas dos alunos.

Produção Textual	Produção Textual	Produção Textual	Produção Textual
Uso da Língua	Uso da Língua	Uso da Língua	Uso da Língua

Este tipo de tabela poderia estar presente nos outros bimestres, para cada ano, da forma acima sinalizada, cada um abordando um bloco de gêneros podendo, inclusive, abrir espaço para a introdução de gêneros que emergissem a partir de professores e alunos, refletindo suas culturas e visões singulares.

Pode-se considerar inversão de temas por bimestre, conforme necessidade/especificidades escolares.

Ensino Médio

Introdução:

A leitura na escola é um reflexo da vida fora dela e é o eixo central da presente proposta curricular. Constitui atividade enriquecedora, pelo seu caráter informacional, questionador ou recreativo. A partir da leitura, desenvolvem-se os outros eixos: produção textual e língua em uso. Assim, para que as competências discursivas básicas (interativa, textual e gramatical) sejam, progressivamente, ampliadas, toda a prática educativa em Língua Portuguesa deve ter, como base, os gêneros textuais.

Assim, fica evidente que a inserção da Literatura deve estar centrada na investigação do texto e no desenvolvimento de capacidades leitoras, priorizando a análise do texto e não o contexto histórico. Deve partir de textos contemporâneos, mais próximos da realidade dos alunos. A língua em uso deve trabalhar com os padrões da Língua, de forma contextualizada, apoiada nos textos utilizados para leitura e produção textual, configurando a articulação lógica do currículo.

Língua Portuguesa- Estrutura Curricular

1ª série	2ª série	3ª série
1º bimestre: Conto, romance, crônica	1º bimestre	1º bimestre
Leitura	Leitura	Leitura
. Identificar tema, ideias, relações temáticas e características típicas de textos dos gêneros citados; . Inferir sentidos de palavras, de pontuação, de recursos expressivos e relações lógico-discursivas; . Perceber o diálogo entre os textos do mesmo autor ou de outros autores (intertextualidade).	Identificar informações e tema do texto, bem como características da narrativa ficcional, avaliando marcas da ideologia subjacente, personagens, relações entre as partes e entre o real e a ficção em textos dos gêneros: conto de fada, fábula, lenda e outros, a partir das culturas dos alunos.	Identificar as ideias principais, aspectos característicos da narrativa, encadeamento lógico e incorporação do real em textos dos gêneros: conto, crônica, romance e outros, a partir das culturas dos alunos.

Produção textual . Resumir o texto oralmente.	Produção textual . Resumir o texto oralmente.	Produção textual . Criar texto oral ou escrito.
A Língua em uso . Reconhecer a construção do enunciado.	A Língua em uso . Reconhecer a construção do enunciado.	A Língua em uso . Observar a importância do pretérito mais que perfeito na narrativa.

Este tipo de tabela poderia ser complementada com os outros bimestres. O segundo bimestre da 1ª série pode ser poema, canção, texto de divulgação científica, textos didáticos, notícia, entrevista (pp. 70/71, Livro I); o da 2ª série pode ser poema, canção, carta de leitor, artigo de opinião, editorial (p. 76, Livro I); o da terceira pode ser carta de leitor, artigo de opinião, editorial, poema e canção (pp. 81/82 Livro I). O 3º bimestre da 1ª série pode ser carta de leitor, editorial, artigo de opinião, tira, HQ, charge (pp. 71/72 Livro I); o da 2ª série pode ser tira, HQ, charge, propaganda, notícia, entrevista (pp. 77/78 Livro I); e o da 3ª série pode ser tira, HQ, charge, propaganda, notícia, entrevista. O 4º bimestre da 1ª série, pode ser propaganda, regras, texto normativo, carta formal, texto oficial (pp. 72/73 Livro I); o da 2ª série pode ser regras, texto normativo, carta formal, texto oficial (pp. 78/79 Livro I); e o da 3ª série pode ser regras, texto normativo, carta formal, texto oficial. Sugere-se alguma indicação para apoio de livro didático.

Línguas Estrangeiras (Área: Linguagens e Códigos)¹

Ensino Fundamental e Médio

Introdução:

O ensino de Língua Estrangeira (LE) deve fomentar as seguintes competências e atitudes: compreender textos, bem como compreender e ser compreendido na discussão sobre os mesmos; valorizar o conhecimento de outras culturas e outras línguas como forma de compreensão de própria cultura e do mundo; reconhecer que a LE possibilita melhor compreensão sobre a própria cultura, ao oferecer uma outra percepção sobre nossos valores culturais; compreender que a LE é instrumento para as pessoas circularem no mundo da informação.

Assim, a proposta curricular trabalha com Espanhol, Francês e Inglês, em quatro campos comuns: conhecimento de mundo/leitura; conhecimento de organização textual; conhecimento do sistema linguístico; e conhecimento de outros meios semióticos, tendo, na leitura, seu principal eixo, a contextualizar todos os outros. Trabalha por blocos (5ª e 6ª séries, 7ª e 8ª séries e Ensino Médio), em termos de gradação das competências, nos quatro campos.

1 - Como dito no documento original referente ao parecer sobre a proposta curricular, esta área está dividida por mim, na tabela, em duas partes: do Ensino Fundamental (abarcando 5ª e 6ª séries e a outra abarcando 7ª e 8ª séries) e uma parte do Ensino Médio, conforme pôde ser percebido na proposta, implicitamente (a proposta original não apresenta seriação explícita, apenas recomendações incidindo sobre os blocos citados).

Língua Estrangeira- Estrutura Curricular

	Ensino Fundamental: 5ª série (6º ano)/6ª série(7º ano)	Ensino Fundamental: 7ª série (8º ano)/8ª série (9º ano)	Ensino Médio: 1ª, 2ª e 3ª séries
Leitura/ Conhecimento de Mundo	Ler e compreender textos que expressem a realidade mais próxima e as questões relativas a seu mundo.	Ler e compreender textos sobre realidades exteriores à comunidade, ao seu mundo e ao seu país.	Ler, compreender, discutir e se posicionar, na língua estrangeira, com relação a questões relativas à vida em outros países e suas questões sociais, éticas, culturais, políticas, incluindo temas como sexualidade, emprego, cultura e outros.
Conhecimento de Organização Textual	Analisar e organizar produções textuais a partir de gêneros mais familiares (quadrinhos, jogos, pequenos diálogos, canções, pequenas notícias), dentro de sua realidade.	Analisar e organizar produções textuais a partir de gêneros mais familiares (quadrinhos, jogos, pequenos diálogos, canções, pequenas notícias), dentro de sua realidade e fora dela.	Analisar e organizar produções textuais a partir de gêneros mais complexos, tais como artigos de revistas e jornais, entrevistas, propagandas, letras de música e outros, observando também o lay-out das mensagens.
Conhecimento do Sistema Linguístico	A partir das escolhas dos itens anteriores: -reconhecer aspectos do vocabulário que auxiliam a leitura de um texto em LE (língua estrangeira); reconhecer tempos/aspectos/ modos verbais com relação ao seu propósito comunicativo; conhecer vocabulário, sistema de formação de palavras e sintaxe, sempre contextualizados e relacionados à leitura e à produção textual.	A partir das escolhas dos itens anteriores: -reconhecer aspectos do vocabulário que auxiliam a leitura de um texto em LE (língua estrangeira); -reconhecer tempos/aspectos/ modos verbais com relação ao seu propósito comunicativo; conhecer vocabulário, sistema de formação de palavras e sintaxe, sempre contextualizados e relacionados à leitura e à produção textual.	A partir das escolhas dos itens anteriores, gradativamente aumentar a dificuldade e complexidade envolvidas nos conteúdos para as seguintes competências: -reconhecer aspectos do vocabulário que auxiliam a leitura de um texto em LE (língua estrangeira); -reconhecer tempos/aspectos/ modos verbais com relação ao seu propósito comunicativo; conhecer vocabulário, sistema de formação de palavras e sintaxe, sempre contextualizados e relacionados à leitura e à produção textual.
Conhecimento de Outros Meios Semióticos	Analisar os usos que são feitos de cores, imagens, fotos, sons, ilustrações, etc., e seus significados, em Português e, gradativamente, na LE.	Analisar os usos que são feitos de cores, imagens, fotos, sons, ilustrações, etc., e seus significados, em Português e, gradativamente, na LE.	Analisar os usos que são feitos de cores, imagens, fotos, sons, ilustrações, etc., e seus significados na LE.

A tabela poderia ser completada, a partir dos conteúdos apresentados na proposta, como, por exemplo, a página 110 **Livro I**, no que se refere ao conhecimento do sistema lingüístico e assim por diante.

Educação Artística e educação Física (Área: Linguagens e Códigos)

Neste tópico, a sugestão seria de permanecer a Matriz Curricular da forma em que está proposta no livro original, por série e com a relação de conteúdos apresentada, devido à especificidade destas duas áreas, acrescentando uma introdução para cada uma, a partir do livro original.

Matemática (Área: Ciências da Natureza e Matemática)

Ensino Fundamental

Introdução:

A aquisição de conhecimentos matemáticos tem sido apontada como relevante para o desenvolvimento de diversas formas de pensar, tais como pensamento lógico-analítico, percepção geométrica, pensamento algébrico-simbólico, pensamento numérico, pensamento probabilístico, capacidade para identificação de regularidades e interdependências, capacidade para resolução de problemas, realização de estimativas e percepção de ordens de grandeza, interpretação de gráficos, familiaridade com medidas. Estas capacidades desempenham papéis importantes na vida prática do indivíduo, por isso o currículo deve procurar, sempre que possível e que fizer sentido, fazer uso de problemas e situações da vida cotidiana.

A proposta de organização curricular de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio, portanto, foi estruturada, tendo a formação de conceitos e do desenvolvimento do pensamento matemático como bases centrais. Os conteúdos são organizados em quatro campos: (I) campo numérico-aritmético (que inclui a compreensão sobre números); (II) campo algébrico-simbólico (que trata do pensamento algébrico); (III) campo geométrico (referente ao ensino da Geometria); (IV) campo da informação (que inclui dados estatísticos, tabelas, gráficos, probabilidades). Assim, a Matemática não é apresentada como uma coleção pontual de tópicos estanques, mas como um campo orgânico de pensamento. Deste modo, mesmo que a realidade particular de cada sala de aula torne necessário que certos conteúdos sejam menos aprofundados, é fundamental que todos os quatro campos sejam abordados, ao menos parcialmente.

Matemática- Estrutura Curricular

5ª série (6º ano)	6ª série (7º ano)	7ª série (8º ano)	8ª série (9º ano)
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
Campo Numérico-Aritmético	Campo Numérico-Aritmético	Campo Numérico-Aritmético	Campo Numérico-Aritmético
Aprender elementos do cálculo mental e estimativas; números naturais; frações e números decimais; sistemas de medida.	Conhecer e compreender números inteiros; frações e números racionais; razões e proporções; sistemas de medida.	Conhecer e compreender números racionais; razões e proporções; sistemas de medida; porcentagem; juros simples.	Entender e aplicar as noções de números irracionais; conjuntos numéricos; número TT; ordens de grandeza; notação científica; sistemas de medida; matemática financeira.

Acreditamos que, a partir do exposto, a tabela poderia ser complementada, com os bimestres seguintes, cada bimestre com um campo. Assim, o segundo bimestre seria o do campo algébrico-simbólico; o do terceiro bimestre seria o campo geométrico; e o quarto seria o do campo da informação. Observa-se que os tópicos de cada campo estão listados, de forma direta, sintética e já pronta para o volume fino, às pp. 51, 55; 59 e 63 do **Livro II** do Rio de Janeiro, bastando colocar, no formato apresentado, comparativo entre bimestre e séries.

Ensino Médio

Introdução:

A aquisição de conhecimentos matemáticos tem sido apontada como relevante para o desenvolvimento de diversas formas de pensar, tais como pensamento lógico-analítico, percepção geométrica, pensamento algébrico-simbólico, pensamento numérico, pensamento probabilístico, capacidade para identificação de regularidades e interdependências, capacidade para resolução de problemas, realização de estimativas e percepção de ordens de grandeza, interpretação de gráficos, familiaridade com medidas. Estas capacidades desempenham papéis importantes na vida prática do indivíduo, por isso o currículo deve procurar, sempre que possível e que fizer sentido, fazer uso de problemas e situações da vida cotidiana.

A proposta de organização curricular de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio, portanto, foi estruturada, tendo a formação de conceitos e do desenvolvimento do pensamento matemático como bases centrais. Os conteúdos são organizados em quatro campos: (i) campo numérico-aritmético (que inclui a compreensão sobre números); (ii) campo algébrico-simbólico (que trata do pensamento algébrico); (iii) campo geométrico (referente ao ensino da Geometria); (iv) campo da informação (que inclui dados estatísticos, tabelas, gráficos, probabilidades). Assim, a Matemática não é apresentada como uma coleção pontual de tópicos estanques, mas como um campo orgânico de pensamento. Deste modo, mesmo que a realidade particular de cada sala de aula torne necessário que certos conteúdos sejam menos aprofundados, é fundamental que todos os quatro campos sejam abordados, ao menos parcialmente.

No caso do Ensino Médio, a inclusão de recursos computacionais (uso de calculadoras e programas de computador) é proposta, como forma de aprimoramento dos conteúdos trabalhados, para a familiaridade com novas tecnologias- aspecto fundamental para a formação plena da cidadania.

Matemática- Estrutura Curricular		
1ª série	2ª série	3ª série
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
Campo Numérico-Aritmético	Campo Numérico- Aritmético	Campo Numérico- Aritmético
Conhecer a linguagem da teoria dos conjuntos e conjuntos numéricos, sequências, progressões aritméticas e geométricas.	Compreender os principais elementos da análise combinatória.	Adquirir conhecimentos dos conceitos envolvidos na matemática financeira.

Acreditamos que, a partir do exposto, a tabela poderia ser complementada, com os bimestres seguintes, cada bimestre com um campo. Assim, o segundo bimestre seria o do campo algébrico-simbólico; o do terceiro bimestre seria o campo geométrico; e o quarto seria o do campo da informação. Observa-se que os tópicos de cada campo estão listados, de forma direta, sintética e já pronta para o volume fino que sugerimos, às pp. 91, 99 e 105 do **Livro II** do Rio de Janeiro, bastando colocar, no formato apresentado, comparativo entre bimestre e séries.

Ciências (Área: Ciências da Natureza e Matemática)

Ensino Fundamental

Introdução:

Em um processo que se inicia no Ensino Fundamental e que se prolonga pela vida toda, as Ciências contribuem para a compreensão da realidade que nos cerca.

A presente estrutura curricular parte do princípio de que precisamos romper com a abordagem em Ciências, no Ensino Fundamental, na qual, por exemplo, elementos químicos parecem não ter qualquer relação com seres vivos que, por sua vez, não têm nada a ver com a energia. Busca-se, ao contrário, na estrutura curricular, uma visão mais global e sistêmica das Ciências. Assim, os temas centrais, para cada série, são pontos de partida para a compreensão de processos biológicos, físicos e químicos do nosso planeta, dos seres vivos e das diferentes formas de energia existentes. Estes temas, bem como os subtemas e tópicos a eles articulados, não devem ser vistos de forma estanque, mas como subsídios para o desenvolvimento das habilidades e competências requisitadas para o estudo das Ciências.

Quatro temas centrais são propostos, nesta perspectiva, um a ser trabalhado em cada série: “Planeta Terra: ambiente da interação socioambiental” (5ª série/6º ano); “A Vida na Terra: os Seres Vivos e o Ambiente” (6ª série/7º ano); “O Homem: ser biológico e sociocultural” (7ª série/8º ano); e “Matéria e Energia: transformações através de fenômenos químicos, físicos e biológicos” (8ª série/9º ano).

Buscamos construir uma proposta de educação em Ciências que contribua para criar, no aluno, um conjunto de atitudes que permitam a melhoria de sua vida cotidiana, a valorização de sua saúde e de sua comunidade e uma visão em relação ao ambiente, à tecnologia e em relação às outras culturas, em novos tempos de preocupação ecológica.

Ciências- Estrutura Curricular

5ª série (6º ano) Tema Central: Planeta Terra: ambiente da interação socio- ambiental.	6ª série (7º ano) Tema Central: A Vida na Terra: os seres vivos e o ambiente.	7ª série (7º ano) Tema Central: O Homem: ser biológico e sociocultural.	8ª série (9º ano) Tema Central: Matéria e Energia: transfor- mações através de fenô- menos químicos, físicos e biológicos.
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre

O Universo, o Sistema Solar e a Terra (1).	A Origem da Vida.	A Origem da Espécie e a Organização do Corpo.	Os Métodos das Ciências e O Estudo dos Materiais.
Conhecer os corpos celestes, planetas e suas características; rotação e translação.	Discutir a origem da vida; organização de materiais; elementos químicos da atmosfera inicial; expansão de ecossistemas; teorias evolutivas; fósseis.	Analisar o surgimento e a evolução do homem, pré-história; adaptação ao meio; compreender a organização celular, identificando o caminho da célula no organismo.	Discutir o papel e os métodos das Ciências; Ciência, Tecnologia e Sociedade; obter uma visão geral da matéria; analisar a diversidade de elementos químicos e a necessidade de classificação.

Neste caso, poderia continuar a tabela, com os bimestres seguintes, cada bimestre com um ou dois subtemas dentro do eixo central daquela série. Assim, o segundo bimestre da 5ª série seria para o subtema O Universo, O Sistema Solar e A Terra; o da 6ª série seria Biodiversidade; o da 7ª série seria A Manutenção da Espécie; o da 8ª série seria As Substâncias da Natureza, e assim por diante, continuando o mesmo sistema nos 3º e 4º bimestres (ir dividindo por subtemas e elencando os conceitos em cada subtema). Observa-se que os subtemas de cada eixo central e os conceitos dentro de cada subtema estão elencados, em forma de lista narrativa, às pp. 119-132 do **Livro II** do Rio de Janeiro, bastando colocar, no formato acima, em forma de tabelas, reunindo subtemas e conceitos, de forma comparativa entre bimestre e séries.

Biologia (Área: Ciências da Natureza e Matemática)

Ensino Médio

Introdução:

O Ensino da Biologia deve buscar dar significado ao conhecimento científico, instrumentalizando o aluno para que ele, diante de situações reais, seja capaz de se posicionar, ou, pelo menos, de elaborar argumentos fundamentados a favor e/ou contra os fatos apresentados. Trata-se, portanto, de organizar o conhecimento de forma contextualizada, mediante situações de aprendizagem que partam da vivência e referências do aluno.

Desta forma, a proposta curricular apresenta, para as três séries do Ensino Médio, um programa dividido em seis temas que contemplam a compreensão dos problemas atuais e o preparo para os exames de ingresso ao Ensino Superior, a saber: 1ª série – A Vida e sua Organização; A Interação entre os Seres Vivos; 2ª série – A Diversidade da Vida; A Diversidade dos Processos Vitais; 3ª série – A Genética e a Manipulação Gênica; A Origem dos Seres Vivos. Cada um dos temas ocupa dois bimestres daquela série.

Biologia- Estrutura Curricular

1ª série	2ª série	3ª série
Temas centrais: A Vida e sua Organização; Interação entre os Seres Vivos.	Temas centrais: A Diversidade da Vida; A Diversidade dos Processos Vitais.	Temas centrais: A Genética e a Manipulação Gênica; A Origem dos Seres Vivos.
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre

A Vida e sua Organização (1).	A Diversidade da Vida (1).	A Genética e a Manipulação Gênica (1).
<ul style="list-style-type: none"> . Identificar a organização celular e a célula; . Conhecer os diferentes níveis de organização da vida; . Reconhecer a fotossíntese, a respiração e a nutrição como fontes de energia. 	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar diferenças entre as células procariotas, eucariotas, de animais e vegetais; . Identificar processos de obtenção de energia pelos seres vivos a partir da energia solar. 	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar cromossomos como estruturas do material hereditário das células; . Relacionar a função do núcleo com a clonagem celular; . Descrever o mecanismo básico de duplicação do DNA, o gene e as relações com a produção de proteínas; . Reconhecer meiose, mitose e relacionar a meiose com a variabilidade genética.

Neste ponto por exemplo, poderia continuar a tabela, com os bimestres seguintes. O segundo bimestre seria o mesmo tema, desta vez com o número (2), tratando das competências e habilidades restantes daquele tema, conforme elencado no material do Rio de Janeiro; o terceiro bimestre seria com o novo tema e assim por diante. Assim, o segundo bimestre da 1ª série seria para o tema *A Vida e sua Organização (2)*; o segundo bimestre da 2ª série seria *A Diversidade da Vida (2)*; da 3ª série seria *A Genética e a Manipulação Gênica (2)* e assim por diante, subdividindo cada um dos dois temas propostos para as séries e elencando as competências e habilidades, a partir do **Livro II** do Rio de Janeiro, bastando colocar no formato apresentado, em forma de tabelas, reunindo temas e competências, de forma comparativa entre bimestre e séries.

Física (àrea: Ciências da Natureza e Matemática)

Ensino Médio

Introdução:

A Física é, em muitos aspectos, a mais básica de todas as ciências naturais. Usando uns poucos princípios físicos, podemos explicar uma grande quantidade de fenômenos naturais do cotidiano e compreender o funcionamento de máquinas e aparelhos à nossa volta. O ensino de Física deve enfatizar a compreensão de conceitos e a aplicação destes a situações concretas e desestimular práticas como a memorização de fórmulas e sua utilização repetitiva em exercícios numéricos artificiais. A introdução de conceitos abstratos deve partir da análise de situações concretas, de preferência ligadas à experiência cotidiana dos alunos.

A partir do exposto, a estrutura curricular foge, em sua ordenação, ao tradicional, porque começa, justamente, na 1ª série, com temas que podem ser facilmente relacionados a fenômenos da vida cotidiana – temperatura, calor e ótica. A Mecânica, que envolve conceitos mais abstratos e difíceis, foi deixada para a 2ª série, quando os alunos já têm certa maturidade e conseguem usar a matemática com maior segurança. Os temas da 3ª série são mais convencionais: Eletromagnetismo e Ondas. Apesar da seriação pouco comum, há vários livros-texto de qualidade para sua implementação. Não foi incluída a Física Moderna, devido ao fator tempo, o que talvez exigiria sacrifício de tópicos essenciais.

Física- Estrutura Curricular

1ª série	2ª série	3ª série
Temas centrais: Temperatura e Calor; Ótica.	Tema central: Mecânica.	Temas centrais: Eletricidade e Magnetismo; Ondas.
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
Temperatura e Calor (1).	Mecânica (1).	Eletricidade e Magnetismo (1).
<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer a definição operacional e o significado de temperatura, termômetros, escalas termométricas, dilatação térmica, calor e energia interna, transferência de calor e calor específico; . Identificar tais conceitos em situações concretas. . Estar familiarizado com procedimentos básicos de medida e registro de dados dos conceitos indicados. 	<ul style="list-style-type: none"> . Compreender a descrição do movimento: posição e tempo; trajetória; velocidade e aceleração; . Ser capaz de realizar representações gráficas do movimento. . Conhecer a definição operacional de forças, identificando intensidade, direção e sentido das mesmas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer conceitos e princípios relacionados a carga elétrica, materiais condutores e isolantes; Compreender definições e aplicações práticas dos conceitos acima, bem como de força, campo elétrico e corrente elétrica.

Prosseguindo, o segundo bimestre seria o mesmo tema, desta vez com o número (2), tratando das competências e habilidades restantes daquele tema, conforme elencado no material do Rio de Janeiro; o terceiro bimestre iniciaria com uma revisão do tema antigo e com a apresentação do novo tema (exceto na 2ª série, cujo tema único é Mecânica) e assim por diante. Assim, o segundo bimestre da 1ª série seria para o tema *Temperatura e Calor (2)*; o segundo bimestre da 2ª série seria *Mecânica (2)*; da 3ª série seria *Eletricidade e Magnetismo (2)* e assim por diante, subdividindo cada um dos dois temas propostos para as séries e elencando as competências e habilidades, a partir do *Livro II* do Rio de Janeiro, bastando colocar no formato sugerido, em forma de tabelas, reunindo temas e competências, de forma comparativa entre bimestre e séries.

Química (Área: Ciências da Natureza e Matemática)

Ensino Médio

Introdução:

A lógica que orienta a presente proposta de Química é sua significação a partir de elementos da vivência e da comunidade imediata dos alunos. O que pretendemos é que se possa discutir sobre o uso inadequado de produtos químicos que podem estar causando alterações na atmosfera, hidrosfera, biosfera e litosfera e que isso leve a compreender que, através de intervenções dirigidas, é a Química quem contribui, por exemplo, para a qualidade do ar que respiramos e da água que bebemos.

A presente estrutura curricular faz uma seleção e uma ordenação dos conteúdos em que privilegiamos, no primeiro momento, uma abordagem que desvende a Química como a ciência das diversas formas de matéria e de suas transformações. Em seguida, refazendo sua trajetória histórica, utilizamos o conceito de átomo a partir de modelos propostos para explicar as propriedades e as reações das substâncias. A abordagem deve ser preferencialmente conceitual,

partindo da vivência dos alunos, dos fatos veiculados na mídia, na tradição cultural e na própria vida escolar. Parte-se de aspectos macroscópicos e, de maneira gradativa, desenvolve-se a articulação entre estes e os aspectos microscópicos. Assim, na 1ª série, trabalhamos os temas: Aspectos Macroscópicos da Matéria; Códigos e Linguagem da Química; Visão Microscópica da Matéria. Na 2ª série, os temas são: Classificação dos Elementos; Comportamento Químico das Substâncias. Na 3ª série, o tema é: Energia e Suas Transformações.

Química - Estrutura Curricular

1ª série	2ª série	3ª série
Temas centrais: Aspectos Macroscópicos da Matéria; Códigos e Linguagem da Química.	Temas centrais: Classificação dos Elementos; Comportamento Químico das Substâncias.	Tema central: Energia e Suas Transformações.
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
Fenômenos Químicos e Estudo das Soluções.	Classificação Periódica dos Elementos.	Termoquímica.
. Caracterizar diferentes sistemas materiais, conceituando matéria, fenômenos, misturas e fases, destacando-se evidências da ocorrência da reação química; . Distinguir substâncias puras de misturas, misturar e reagir, reconhecendo processos de separação de misturas; . Conceituar soluto, solvente, soluções diluídas e soluções concentradas, interpretando o significado de expressões que indicam a concentração das soluções.	. Compreender os critérios utilizados na organização da tabela e saber buscar informações sobre metais e não metais; . Conhecer a estrutura da Tabela Periódica e a localização dos elementos representativos e de transição; . Diferenciar grupo de período; . Conceituar eletronegatividade e compreender a variação dessa propriedade ao longo de um período e/ou grupo da Tabela Periódica.	. Compreender a entalpia de uma reação como resultante do balanço energético entre ruptura e formação de ligações; . Identificar fenômenos com troca de calor, classificando-os em endotérmicos e exotérmicos; . Prever a entalpia de uma reação química a partir de gráficos e tabelas; . Relacionar energia térmica de reação com matéria, diferenciando combustão completa de incompleta; Avaliar a eficiência e as implicações ambientais de diferentes combustíveis utilizados na produção de energia térmica.

A tabela poderia prosseguir da seguinte forma: Os outros bimestres conteriam as competências e habilidades dos subtemas elencados no material do Rio de Janeiro, que já apresenta sugestão por bimestres. Assim, o segundo bimestre da 1ª série seria para os subtemas: As Leis Ponderais das Transformações Químicas e a Teoria Atômica de Dalton (p. 185 **Livro II**) e Linguagem Química: símbolos, fórmulas e equações (p. 186 **Livro II**), com a listagem resumida das competências para cada um destes subtemas. O segundo bimestre da segunda série seria dedicado ao subtema: Ligações Químicas (pp. 189 – 190 **Livro II**), com a listagem das competências referentes a este subtema; o segundo bimestre da 3ª série seria Eletroquímica, (p. 193 **Livro II**), com a listagem das competências deste tópico e assim por diante, a partir do **Livro II** do Rio de Janeiro, bastando colocar no formato sugerido, em forma de tabelas, reunindo temas e competências, de forma comparativa entre bimestre e séries (lembrando que, neste caso da Química, já está mais fácil, pois já há a indicação dos tópicos e das competências dos mesmos, por bimestre).

História (Área: Ciências Humanas)²

Ensino Fundamental e Ensino Médio

Introdução

O ensino de História, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, teve, nesta organização curricular, a opção pela linearidade temporal. Esta não deve ser entendida como um retorno ao tradicional modo de ensinar História. A intenção é fazer os alunos perceberem que a investigação histórica é radicalmente temporal, estimulando-os a conhecerem e analisarem os processos históricos através dos quais os homens formaram a si próprios e constituíram os seus distintos modos de ser, viver e pensar.

Assim, a organização curricular dá-se a partir de temas, que são trabalhados a partir das competências e habilidades listadas na tabela seguinte. Recomenda-se o trabalho interdisciplinar, aproveitando as interfaces com outras áreas de estudo na escola.

História – Estrutura Curricular: Ensino Fundamental

5ª série (6º ano) Tema central: O Aprendizado da Temporalidade e o Mundo Antigo.	6ª série (7º ano) Tema central: A História Medieval e as Origens do Mundo Moderno.	7ª série (8º ano) Tema central: Do Iluminismo à Crise do Capitalismo.	8ª série (9º ano) Tema central: O Mundo Contemporâneo e o Longo Século XX.
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
A História, o Tempo Histórico e a Organização da Vida Social	Diversidade Cultural: Conhecendo e Respeitando.	Das Luzes ao Império Brasileiro.	Século XX: a Caminho do Novo Milênio.
. Compreender a importância do conhecimento histórico e o papel da História como criação do ser humano; . Analisar as sociedades e as diferentes maneiras de marcar/contar o tempo, relacionando os vários tempos e o tempo histórico.	. Identificar os diversos grupos na Idade Média: sociedade feudal, mundo árabe e África, discutindo e debatendo seus valores culturais; . Analisar e compreender a servidão no mundo feudal, estabelecendo sua relação com a posse da terra.	. Compreender o Iluminismo e a aplicação de suas ideias, hoje; . Comparar a estrutura econômica do mundo antes e depois da Revolução Industrial; . Compreender a independência das 13 colônias inglesas na América e seus desdobramentos.	. Analisar a construção da República no Brasil e a participação dos militares; . Discutir as revoltas rurais e urbanas da República Velha.

A tabela poderia ser completada procedendo-se a mesma sistemática adotada nos outros bimestres, por intermédio de síntese a partir da listagem dos temas contidos no volume original (pp. 50-54 e 56-57 **Livro II**)

2 - Optei por amalgamar os títulos da primeira e da segunda colunas do documento original do Livro III. Assim, o subtema de cada bimestre é uma fusão dos títulos da primeira e da segunda coluna, sendo que a relação de competências e habilidades é uma síntese da 2ª e 3ª colunas, pois, da forma como estava, julguei muito pesado (o original tinha competências, habilidades, conteúdos, etc. em colunas) – Vide o arrazoado no corpo do parecer sobre as propostas curriculares.

História – Estrutura Curricular: Ensino Médio

1ª série Tema central: Entre a Civilização e a Barbárie: da Razão Iluminista à “Desrazão” da Guerra.	2ª série Tema central: Entre a Civilização e a Barbárie.	3ª série Tema central: Das Guerras à Globalização do Planeta.
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
Da Aurora da Modernidade ao Fantástico Mundo Novo.	Do Iluminismo ao Ocaso do Império no Brasil.	Cidadania e Estado, Revolução e Trabalho.
. Analisar fatos de natureza artístico-cultural e técnico-científica e sua importância no mundo moderno.	. Identificar as ideias iluministas e relacioná-las aos interesses burgueses.	. Compreender as mudanças políticas e sociais ocorridas no Brasil do século XIX.

Neste caso, e.g., prosseguimos a tabela, com uma síntese apurada e com o mesmo procedimento nos outros bimestres. Amalgamar os temas das pp. 60, 62 e 64 **Livro II**.

Geografia (Área: Ciências Humanas)

Ensino Fundamental e Ensino Médio

Introdução:

Conceitos e temas caros à Geografia constituem-se em ferramentas importantes para a compreensão da complexa sociedade contemporânea, para a interpretação dos fenômenos socioambientais e socioeconômicos. AS grande tarefas e os desafios do ensino da Geografia são levar o aluno a compreender o espaço geográfico e a sua transformação ao longo do tempo, auxiliando na sua integração na sociedade.

Na orientação curricular, pensa-se em processos globais em relação aos seus efeitos locais, seja no Brasil, na família, no bairro ou no estado onde se insere a escola. O estudo da Geografia, assim como o de História, subsidia a reflexão sobre o mundo atual, com seus espaços de conflitos e de diversidade cultural. A partir daí, propomos temas centrais e competências, para cada série.

Geografia - Estrutura Curricular: Ensino Fundamental

5ª série (6º ano) Tema central: O Homem, As Paisagens e o Espaço Geográfico.	6ª série (7º ano) Tema central: O Espaço Brasileiro.	7ª série (8º ano) Tema central: O Continente Americano, Oceania e Antártica.	8ª série (9º ano) Tema central: Organização do Espaço Mundial.
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
As Paisagens e o Espaço Geográfico.	O Brasil: Inserção no Mundo e Regionalização.	A América no Mundo: Diferenças Históricas na Colonização.	A Nova Ordem Mundial: Neoliberalismo, Globalização e Regionalização.

<ul style="list-style-type: none"> . Compreender as diferentes paisagens terrestres; . Valorizar os elementos referenciais para a identificação dos lugares. 	<ul style="list-style-type: none"> . Entender os limites e os sentidos de fronteiras como diferenças políticas; . Localizar geograficamente o Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> . Reconhecer a localização e a divisão do continente; . Relacionar as formas de colonização. 	<ul style="list-style-type: none"> . Observar e compreender as principais mudanças na organização político-econômica mundial do século XX; . Compreender as teorias neoliberais e suas consequências na economia mundial.
--	---	---	---

A partir da ilustração, a tabela poderia ser completada nos outros bimestres, dividindo-se os subtemas a serem tratados em cada um deles, assim como amalgamando conteúdos e competências de modo a se fornecer uma listagem que contenha apenas as competências, derivadas dos temas e subtemas elencados no volume original da proposta (pp.82-95 do **Livro III**).

Geografia (Área: Ciências Humanas)

Ensino Médio

1ª série Tema central: A Questão Ambiental.	2ª série Tema central: O Mundo em Transformação.	3ª série Tema central: O Espaço Geográfico Brasileiro.
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
Representações Cartográficas como Instrumento de Trabalho.	Representações Cartográficas como Instrumento de Trabalho.	Formação e Caracterização do Espaço Brasileiro: Dinâmica da Natureza e Política Ambiental.
<ul style="list-style-type: none"> . Ler e interpretar as diferentes representações cartográficas; . Coletar e selecionar informações em um conjunto de mapas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Ler e interpretar as diferentes representações cartográficas; . Coletar e selecionar informações em um conjunto de mapas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Dominar o conceito de espaço geográfico brasileiro, suas diferentes formas de delimitação e regionalização; . Estabelecer relações entre os diferentes elementos da paisagem natural.

Seguindo a ilustração acima, a tabela poderia, da mesma forma exposta no caso do Ensino Fundamental, ser preenchida, amalgamando-se temas e subtemas do **Livro III** às pp.96-103, de modo a fornecer listagem de competências.

Sociologia (Área: Ciências Humanas)

Ensino Médio

Introdução:

A Sociologia abriga uma diversidade de perspectivas, diferentes tradições sociológicas, divergências sobre princípios e interpretações. Nossa proposta curricular privilegia a preocupação com orientações da Legislação e dos PCNs, assim como conteúdos temáticos ricos e diversificados.

Trata-se de produzir um ensino de Sociologia que tenha relevância para o aluno, considerando-se o desenvolvimento pleno de suas habilidades intelectuais, competências e sensibilidade para fenômenos e instituições sociais.

Sociologia – Estrutura Curricular: 2ª série – Ensino Médio

Tema central: A Sociologia como Ciência da Sociedade: Natureza, Cultura, Trabalho, Sociedade, Cidadania, Política e Desigualdades

<p>1º bimestre Tema central: Sociologia, a Construção dos Problemas Sociais e a Perspectiva Sociológica</p> <ul style="list-style-type: none"> . Diferenciar a abordagem sociológica de outros campos do saber; . Compreender algumas formas de pesquisa sociológica. 	<p>2º bimestre Tema central: Natureza e Cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> . Perceber a cultura em termos de seu conceito; . Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais no contexto da valorização da diversidade cultural.
<p>3º bimestre Tema central: Trabalho e Sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> . Contextualizar o trabalho em diferentes tempos, históricos e culturas. 	<p>4º bimestre Tema central: Cidadania, Política e Desigualdades Sociais no Brasil e no Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> . Contextualizar diferentes formas de organização do poder, em diferentes sociedades e culturas.

Filosofia (Área: Ciências Humanas)³

Ensino Médio

Introdução:

A Filosofia não é apenas uma reflexão que investiga as causas das coisas. Ela quer ir além e alcançar a causa última de todas as coisas, ela quer ser uma investigação não factual, não empírica, quer ser total. Para além de perguntar as causas de cada coisa, pergunta pela causa primeira, pelo princípio. Este princípio é buscado em uma perspectiva universal sobre o mundo, em qualquer tempo.

No Ensino Médio, a Filosofia tem o papel político de desenvolver a liberdade de expressão, a tolerância, a compreensão, a contextualização dos fatos, o diálogo, por meio do qual se esclarecem dúvidas e se aprimora a perspectiva dialética. A estrutura curricular, a partir dos temas elencados, pretende atingir estes objetivos.

³ - A sugestão de tabela é feita seguindo o molde de São Paulo, incorporando temáticas também implícitas na proposta do Rio de Janeiro.

Filosofia – Estrutura Curricular: 1ª série – Ensino Médio
Tema central: Filosofia: Significado, Linguagens e Lógica

1º bimestre Tema central: O que é Filosofia? · Despertar a atitude reflexiva, própria do pensamento filosófico; · Distinguir entre Filosofia e Religião, Filosofia e Mito, Filosofia e Senso Comum, Filosofia e Ideologia, Filosofia e Ciência.	2º bimestre Tema central: Linguagens, Lógica e Ética. · Conhecer os princípios básicos da argumentação; · Introdução à Ética, Autonomia, Liberdade, formas contemporâneas de alienação moral, individualismo e condutas massificadas; · Compreender relações entre moral e política, limites entre o público e o privado e desafios éticos contemporâneos.
3º bimestre Tema central: Educação, Conhecimento, Cultura e Estética	4º bimestre Tema central: Liberdade e Sociedade

Observações Finais

As tabelas são sugestões, a partir dos livros originais da Proposta de Reorientação Curricular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e da formatação da Proposta Curricular da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Espera-se que possam contribuir para a reflexão sobre o constante aprimoramento de nossos currículos, visando a uma educação de qualidade e valorizadora da diversidade cultural.

6

ANÁLISE DO CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSOR DOCENTE I 2008

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
Realização: Fundação CEPERJ

Paulo Sampaio

1. Planejamento

1.1. Pressupostos e Objetivos

O concurso representou uma das etapas do Projeto de Formação Continuada de Professores da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro, cujo objetivo geral é promover a melhoria da qualidade do ensino na rede pública estadual, elevando o nível de aprendizagem dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Dentre os objetivos específicos desse Projeto, constam:

- A elaboração de uma linha curricular comum, por disciplina, para todas as séries do 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental e do 1º. ao 3º. ano do Ensino Médio. Essa nova linha curricular comum deverá adotar estratégias de ensino centradas na participação ativa dos alunos, capazes de mobilizar o raciocínio, o pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades e o domínio de novos conhecimentos, através de projetos, aprendizado cooperativo, atividades experimentais em laboratórios e oficinas, pesquisas e trabalhos de campo, etc.
- A implementação de treinamento dos professores que ingressarem na rede pública estadual, extensivo aos professores já estabilizados, utilizando-se metodologias inovadoras, alicerçadas em procedimentos interdisciplinares e contextualizados; O programa de capacitação inicial será fortemente baseado em atividades práticas, articulando as dimensões teórica e prática da ação pedagógica, a partir do mecanismo de ação docente supervisionada.

- A reformulação do processo de seleção de professores para a rede pública, a partir dos seguintes pressupostos:

Como o “perfil ideal” do professor a ingressar na rede pública, prioriza-se, para além do necessário domínio do conhecimento que pretende ministrar, aquele profissional capacitado a não ser apenas um transferidor de conteúdos, mas um indutor da aquisição autônoma-orientada do conhecimento e um mediador do processo de desenvolvimento de habilidades e competências.

A opção por esse perfil aponta na direção de uma nova concepção de concurso público, em que se valorizem as competências e habilidades adquiridas e desenvolvidas pelos professores em sua vida escolar e acadêmica, deslocando-se o foco principal de cobrança, tradicionalmente voltado aos conhecimentos específicos de cada disciplina ou área de conhecimento.

Essa nova concepção de “seleção” aponta, também, para o compromisso com uma formação continuada, posterior ao concurso, quando essas competências e habilidades serão fundamentais para o aprimoramento desses professores, com reflexo direto na qualidade de seu trabalho como mediador da construção de conhecimento por parte de seus alunos. Para tanto, o concurso deverá valorizar a avaliação do desenvolvimento de habilidades e competências, e não a simples memorização de conteúdos.

1. 2. Estrutura do Concurso

Buscando atender a esses pressupostos, o Concurso foi estruturado em duas etapas: PROVA OBJETIVA E AVALIAÇÃO DE TÍTULOS

1.2.1. Prova Objetiva

Eliminatória e classificatória, composta de 3 (três) blocos, assim caracterizados:

Bloco 1 – Proficiência Básica para a Função Docente – Domínio da Linguagem

Comum a todos os candidatos, teve como objetivo fundamental avaliar a capacidade do professor de ler, compreender e interpretar textos de linguagem verbal e visual, essenciais a todas as áreas/disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas da escola.

Nesse sentido, procurou-se avaliar, dentre outras, as seguintes habilidades: compreender, analisar e interpretar textos, identificar o tema, distinguir fato de opinião relativa ao tema, inferir o sentido, localizar informações explícitas, identificar informações implícitas e reconhecer diferentes formas de tratar a informação sobre o mesmo tema.

Este bloco foi formado por vinte e cinco questões, considerando-se aprovado o candidato que alcançou, no mínimo, quinze acertos (60% do conjunto de questões do bloco).

Bloco 2 – Conhecimentos Pedagógicos

Também comum a todos os candidatos, com ênfase em conhecimentos referentes à Metodologia, Legislação Educacional e Políticas Públicas que visam à equidade e à qualidade da Educação.

Este bloco foi formado por dez questões, considerando-se aprovado o candidato que alcançou, no mínimo, cinco acertos (50% do conjunto de questões do bloco).

Bloco 3 – Conhecimentos Específicos

Específico para cada disciplina, direcionado aos conhecimentos/conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, com ênfase em compreensão de fenômenos, resolução de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas.

Este bloco foi formado por trinta questões, considerando-se aprovado o candidato que alcançou, no mínimo, quinze acertos (50% do conjunto de questões do bloco).

Obs: Enquanto nos blocos 2 e 3 a exigência mínima para aprovação foi de 50 % de acertos, no bloco1 – “Proficiência Básica” – essa exigência subiu para 60% de acertos, dando consequência à opção por valorizar as competências e habilidades adquiridas e desenvolvidas pelos professores.

Por esse motivo, o bloco 1 foi comum a todos os candidato, independentemente da disciplina a que concorriam.

1.2.2. Avaliação de Títulos

Etapa apenas classificatória, da qual participam apenas os candidatos aprovados na Prova Objetiva.

Nessa etapa, foram pontuados títulos referentes a Doutorado, Mestrado e Especialização com carga horária mínima de 360 horas.

2. Dados Gerais do Concurso

2.1. Recursos

Foram impetrados 271 recursos, representando cerca de 0,4% do total de candidatos presentes.

Os recursos deferidos implicaram 06 anulações (0,5% das 1175 questões diferentes aplicadas) e 03 alterações de gabarito (0,25%).

Nenhuma anulação ou alteração de gabarito ocorreu dentre as 25 questões do bloco 1 – Proficiência Básica.

2.2. Resultado Geral

Candidatos Inscritos - 76.849

Candidatos Presentes - 68.269 (88,8%)

Candidatos Faltosos - 8.580 (11,2%)

Índice de Aprovação

Candidatos	Quantitativo	Percentual
Presentes	68.269	
Aprovados	12.258	17,95%
Reprovados	56.011	82,05%

2.3. Desempenho Geral por Bloco da Prova Objetiva

Considerando-se, isoladamente, cada bloco da Prova Objetiva e as respectivas exigências mínimas para aprovação, o desempenho do conjunto de candidatos foi o seguinte:

Bloco	Presentes	Aprovados	%
Proficiência Básica	68.269	29.977	43,91
Conhecimentos Pedagógicos		31.876	46,69
Conhecimentos Específicos		28.807	42,19

Observações:

- Considerando-se cada bloco da Prova Objetiva de forma isolada, o percentual de aprovação do conjunto de candidatos está situado, nos três blocos, entre 40% e 50%, bem acima do resultado final da Prova, quando os índices mínimos de cada bloco se cruzaram.
- No último concurso realizado para Professor Docente I, em 2007, a exigência para aprovação foi de 50% de acertos no total de questões, sem qualquer percentual mínimo por conteúdo. O índice de aprovação foi de, aproximadamente, 48%. Aplicando-se o mesmo critério a este concurso, a aprovação estaria em torno de 46%.
- Embora nos três blocos da prova os percentuais de aprovação estejam muito próximos, constata-se que o pior desempenho do conjunto de candidatos foi no bloco de Conhecimentos Específicos, ou seja, em suas próprias disciplinas.
- O índice de apenas 43,91 % de aprovação no bloco 1 – Proficiência Básica – é um indicativo importante para a avaliação da formação dos professores. Os itens desse bloco foram elaborados por especialistas em avaliação, tendo como parâmetros as Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que traduzem a associação entre conteúdos, competências cognitivas e habilidades utilizadas no processo de construção do conhecimento. As questões desse bloco foram elaboradas a partir da Matriz de Referência para Língua Portuguesa aplicada ao 3º ano do Ensino Médio, o que significa dizer que tinham por objetivo verificar a capacidade de apreensão do texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Justifica-se, portanto, a preocupação com o desempenho dos candidatos nesse bloco de questões, na medida em que evidencia deficiências básicas que podem comprometer seriamente a qualidade de seu trabalho.

2.4. Desempenho por Disciplina (comparação entre a aprovação no conjunto da Prova e a aprovação apenas em Proficiência Básica)

Disciplina	Presentes	Aprovados (Proficiência Básica)	% (Proficiência Básica)	Aprovados (conjunto da Prova)	% (conjunto da Prova)
Língua Estrangeira - Alemão	25	25	100,00	13	52,00
Língua Estrangeira - Francês	93	80	86,02	27	29,03
Língua Estrangeira - Italiano	46	39	84,78	18	39,13
Língua Estrangeira - Inglês	2435	1736	71,29	615	25,26
Língua Portuguesa	12638	7925	62,70	4046	32,01
Desenho e Topografia	24	15	62,50	07	29,17
Comunicação Social	196	120	61,22	55	28,06
Odontologia	105	64	60,95	43	40,95
Língua Estrangeira - Espanhol	1210	730	60,33	392	32,40
Mecanização Agrícola	05	03	60,00	02	40,00
Sociologia	812	473	58,25	199	24,51
Arquitetura	86	49	56,97	22	25,58
Filosofia	588	333	56,63	145	24,66
Meio Ambiente	284	154	54,22	80	28,17
Direito e Legislação	918	481	52,39	163	17,76
Produção Animal	53	27	50,94	13	24,53
Física	830	388	46,74	118	14,22
Produção Vegetal	67	31	46,26	20	29,85
Eletrônica	61	28	45,90	06	9,84
Construção Civil	53	24	45,28	13	24,53
História	7482	3357	44,86	398	5,32
Química	1138	508	44,63	180	15,82
Artes	1577	696	44,13	342	21,69
Eletrotécnica	57	25	43,85	11	19,30
Administração	564	246	43,61	17	3,01
Biologia	3528	1538	43,59	591	16,75
Turismo	126	53	42,06	20	15,87
Geografia	4161	1734	41,67	326	7,83
Mecânica	35	14	40,00	01	2,86
Contabilidade	355	140	39,43	49	13,80
Prótese Dentária	14	05	35,71	0	0,00
Análises Clínicas	157	56	35,66	22	14,01
Ciências Físicas e Biológicas	2243	781	34,81	405	18,06
Informática	776	258	33,24	68	8,76
Matemática	6879	2230	32,41	689	10,02
Disciplinas Pedagógicas	8473	2742	32,36	1989	23,47
Enfermagem	644	184	28,57	46	7,14
Educação Física	9531	2685	28,17	1107	11,61

Observações:

- Em 16 das 38 disciplinas foi registrada aprovação acima de 50% em Proficiência Básica. Em apenas uma dessas 16 disciplinas (Alemão), a aprovação final também ficou acima dos 50%.
- Os cinco maiores percentuais de aprovação em Proficiência Básica foram registrados em Professores de Línguas Estrangeiras e de Língua Portuguesa. No entanto, o percentual de aprovação no conjunto da prova foi sempre sensivelmente mais baixo.
- Os candidatos em Língua Portuguesa alcançaram 62,70% de aprovação em Proficiência Básica, contra apenas 32,01% de aprovação final. Portanto, dentre os professores que alcançaram 60% de acertos no bloco 1, cerca de metade não conseguiu atingir 50% de acertos em Conhecimentos Pedagógicos e em Conhecimentos Específicos.
- Com índices de aprovação acima de 50% em Proficiência Básica, aparecem ainda as seguintes disciplinas: Arquitetura, Comunicação Social, Desenho e Topografia, Direito e Legislação, Filosofia, Língua Estrangeira – Espanhol, Mecanização Agrícola, Meio Ambiente, Odontologia, Produção Animal e Sociologia.
- Dentre as chamadas disciplinas do Núcleo Comum, os piores desempenhos em Proficiência Básica (abaixo de 35% de aprovação) foram registrados em Educação Física, Matemática e Ciências.
- Considerado o conjunto da prova, os piores desempenhos (abaixo de 10% de aprovação) foram registrados em Eletrônica, História, Administração, Geografia, Mecânica, Prótese Dentária, Informática e Enfermagem. Em algumas dessas disciplinas, a aprovação em Proficiência Básica esteve acima de 40%, ocorrendo, no entanto, elevada reprovação em Conhecimentos Específicos. Em História, por exemplo, dos 44,86% de aprovados em Proficiência Básica, apenas 5,32% alcançaram aprovação no conjunto da prova.

3. Questões do Bloco 1 - Proficiência Básica (percentuais de acerto)

Questão	Acertos (%)	Questão	Acertos (%)	Questão	Acertos (%)	Questão	Acertos (%)	Questão	Acertos (%)
01	41,47	06	70,98	11	36,17	16	27,72	21	34,03
02	54,30	07	88,98	12	57,40	17	41,40	22	35,62
03	42,42	08	63,94	13	45,76	18	78,85	23	60,00
04	67,09	09	74,00	14	40,34	19	55,68	24	68,10
05	48,56	10	67,11	15	55,28	20	18,22	25	89,79

4. Questões do Bloco 1 – Proficiência Básica (com os percentuais de acerto e os de escolha das demais alternativas)

Leia o texto abaixo e responda às questões de nº 1 a 5.

A transversalidade

Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Por exemplo, a questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros. Por outro lado, nas várias áreas do currículo escolar, existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam. No mesmo exemplo, ainda que a programação desenvolvida não se refira diretamente à questão ambiental e a escola não tenha nenhum trabalho nesse sentido, Geografia, História e Ciências Naturais sempre veiculam alguma concepção de ambiente e, nesse sentido, efetivam uma certa educação ambiental.

Considerando esses fatos, experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua e integrada, uma vez que seu estudo remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber.

Diante disso, optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>

1. Depreende-se desse texto que:

- A) a complexidade das questões sociais dificulta o trabalho com os temas transversais.
- B) a compreensão dos temas transversais está diretamente relacionada à leitura do mundo.
- C) a compreensão dos temas transversais é um problema para o profissional da educação.
- D) as experiências pedagógicas brasileiras integram todas as áreas do conhecimento.
- E) as áreas convencionais explicitam ensinamentos a respeito dos temas transversais.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	9,91	B
B	41,47	
C	5,02	
D	15,57	
E	27,95	

2. No trecho “Diante **disso** optou-se...”, a palavra em destaque refere-se:

- A) à necessidade de que as questões sociais sejam trabalhadas de forma contínua e integrada.
- B) à necessidade de se recorrer aos conhecimentos relativos a diferentes áreas do conhecimento.
- C) às experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com questões sociais.
- D) às concepções acerca das questões sociais veiculadas pelas diferentes áreas do conhecimento.
- E) às áreas do currículo escolar que transmitem ensinamentos a respeito dos temas transversais.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	54,30	A
B	26,15	
C	6,86	
D	6,95	
E	5,65	

3. No trecho “...**ainda que** a programação desenvolvida...”, a expressão destacada introduz uma idéia de

- A) acréscimo.
- B) comparação.
- C) concessão.
- D) consequência.
- E) finalidade.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	17,95	C
B	15,03	
C	42,42	
D	16,71	
E	7,78	

4. No último parágrafo desse texto, os dois pontos

- A) enfatizam a idéia anterior.
- B) iniciam uma enumeração.
- C) introduzem uma explicação.
- D) introduzem discurso direto.
- E) estabelecem uma oposição.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	23,86	C
B	1,85	
C	67,09	
D	5,71	
E	1,41	

5. Nesse texto, predomina a
- A) apresentação de argumentos.
 - B) definição de princípios.
 - C) descrição de situações.
 - D) exposição de idéias.
 - E) narração de acontecimentos

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	48,56	A
B	10,34	
C	13,91	
D	19,87	
E	7,22	

Leia o texto abaixo e responda às questões de nº 6 e 7
Os novos códigos

Lya Luft

Linguagens são códigos, e com eles nos comunicamos. Vivemos segundo alguns, também, na vida diária. [...]

Isso dito, vamos ao código que aqui me interessa, o da linguagem. O da comunicação, que na verdade é múltiplo, é muitos. Linguagem de cegos, linguagem de surdos, linguagem de namorados, as linguagens das famílias – em que determinadas palavras evocam cenas hilariantes ou tristes. Linguagens técnicas, linguagens profissionais, o jargão dos médicos, dos advogados, que precisa eventualmente ser traduzido para o comum mortal. Sem falar na linguagem das siglas que dominam o mundo, para as quais até dicionários já existem. E a linguagem técnica ligada às mais variadas ciências e meandros do universo tecnológico, no vasto e interessantíssimo leque das nossas capacidades e curiosidades.

Revista Veja. edição 2 025. ano 40. no 36. 12 de set. 2007, p.18

6. Nesse texto, o fragmento ao qual pode ser atribuído um tom irônico é:

- A) “Vivemos segundo alguns, também, na vida diária.”
- B) “Isso dito, vamos ao código que aqui me interessa.”
- C) “em que determinadas palavras evocam cenas hilariantes.”
- D) “que precisa ser eventualmente traduzido para o comum mortal.”
- E) “E a linguagem técnica ligada às mais variadas ciências e meandros.”

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	11,48	D
B	8,89	
C	6,00	
D	70,98	
E	2,59	

7. No trecho “...para **as quais** até dicionário existem...”, o pronome destacado refere-se a

- A) curiosidades.
- B) siglas.
- C) linguagens profissionais.
- D) linguagens técnicas.
- E) cenas hilariantes.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	4,69	B
B	88,98	
C	1,68	
D	3,62	
E	0,98	

Leia os textos abaixo e responda às questões de nº 8 a 13.

Texto I

Não vou me adaptar

Arnaldo Antunes

Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia,
Eu não encho mais a casa de alegria.
Os anos se passaram enquanto eu dormia,
E quem eu queria bem me esquecia.
Será que eu falei o que ninguém ouvia?

Será que eu escutei o que ninguém dizia?

Eu não vou me adaptar.

Eu não tenho mais a cara que eu tinha,

No espelho essa cara não é minha.

Mas é que quando eu me toquei, achei tão estranho,

A minha barba estava desse tamanho.

Será que eu falei o que ninguém dizia?

Será que eu escutei o que ninguém ouvia?

Eu não vou me adaptar.

<http://naovoumeadaptarletra.titasletrasdemusicas.lyrics.mus.br/musica.php?id=98570>

Texto II

De acordo com Rassial (1997), adolescência é uma passagem da família para o laço social. É o momento no qual o sujeito é chamado a ocupar um lugar diferente daquele que ocupou até então, o de filho ou o de irmão. [...]

Embora a maioria das pessoas pense assim, a adolescência não é uma etapa natural na vida do ser humano, quer dizer, uma etapa que viria logo em seguida à infância. Ela não corresponde necessariamente a uma idade, pois como você já deve ter observado, existem adultos que nos parecem adolescentes, bem como adolescentes que se comportam como adultos.

Para a psicanálise, mas não só para ela, a adolescência corresponde a uma crise, já que na nossa cultura o adolescente se vê exposto a uma contradição[...]

Um outro fator determinante para a crise na qual o adolescente encontra-se mergulhado tem origem na percepção que ele tem de que não pode ser completo como imaginava. Essa imaginada completude vem da infância, embora ela nunca tenha realmente existido. O adolescente depara com uma realidade em que o mundo e as pessoas não são perfeitos e isto faz com que se sinta traído.

Basto, Beatriz de et al Formação de Gestores.

Módulo de Formação Básica. Unidade 5. Adolescência. p.73)

8. O aspecto comum entre esses textos é

- A) a escolha da linguagem utilizada.
- B) a experiência individual dos autores
- C) a temática da crise na adolescência.
- D) o contraste entre infância e maturidade.
- E) o referencial teórico utilizado.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	2,01	C
B	2,96	
C	63,94	
D	24,11	
E	6,89	

9. No verso “Os anos se passaram enquanto eu dormia” (Texto I), a palavra “enquanto” indica tempo:

- A) anterior.
- B) imediato.
- C) limitado.
- D) posterior.
- E) simultâneo.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	15,84	E
B	5,40	
C	2,53	
D	2,16	
E	74,00	

10. No trecho “Mas é que quando eu **me toquei**, achei tão estranho,” (Texto I), é um exemplo de:

- A) expressão de gíria.
- B) expressão regional.
- C) linguagem formal.
- D) linguagem poética.
- E) linguagem técnica.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	67,11	A
B	5,72	
C	14,64	
D	10,84	
E	1,64	

11. No Texto II, a informação principal é:

- A) A destruição dos sonhos de infância durante a adolescência.
- B) A mudança do papel exercido pelo adolescente na sociedade.
- C) A necessidade de se lutar por um espaço na sociedade.

- D) O comportamento dos adultos frente à adolescência.
 E) O conceito psicanalítico para fase da adolescência.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	17,33	B
B	36,17	
C	8,10	
D	3,03	
E	35,30	

12. No trecho "... que ocupou até **então**..." (Texto II), a palavra destacada indica

- A) conclusão.
 B) condição.
 C) explicação.
 D) finalidade.
 E) tempo.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	7,42	E
B	20,25	
C	11,48	
D	3,38	
E	57,40	

13. No trecho "...**como** você já deve ter observado...", a palavra destacada introduz uma idéia de

- A) causa.
 B) comparação.
 C) condição.
 D) conformidade.
 E) concessão.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	6,18	D
B	37,08	
C	7,46	
D	45,76	
E	3,46	

Leia o texto abaixo e responda às questões de nº 14 a 16.

Circulação de saberes na sociedade

Na sociedade, em torno do sistema escolar, às vezes em relações de fluxo com este - mas de modo independente – circulam saberes, conhecimentos, processos de elaboração e transmissão de informações: aprendizagens.

A fonte é a própria sociedade em suas atividades incessantes, o sistema de circulação é o mediático. Trata-se de um fenômeno próprio do mundo da Comunicação Social. Se o trazemos a estas reflexões sobre interfaces com a Educação, não é apenas pela ocorrência de aprendizagens – que, como vimos, não pertencem exclusivamente ao campo educacional. Mas também porque estas aprendizagens, do campo mediático, induzem modificações no sistema educacional estabelecido, solicitam, divergem, confundem, contribuem, desafiam.

As demais aprendizagens sociais (lembramos: família, vida prática, cultura) encontram um certo repouso em relações mais ou menos estáveis com a escola – ou distantes, ou estabelecidas em um consenso flutuante de partilhas e de incidências mútuas.

BRAGA, José Luiz, CALAZANS, Maria Regina Zamith. *Comunicação e Educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Haker, 2001, p.91

14. No primeiro parágrafo desse texto, os dois pontos introduzem uma

- A) conclusão.
- B) conotação.
- C) especificação.
- D) justificativa.
- E) síntese.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	32,55	E
B	3,09	
C	17,18	
D	6,78	
E	40,34	

15. No trecho “**Mas também** porque estas aprendizagens”, a expressão destacada introduz uma idéia de

- A) acréscimo.
- B) alternância.
- C) conclusão.
- D) explicação.
- E) oposição.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	55,28	A
B	8,25	
C	2,81	
D	26,24	
E	7,37	

16. Em “induzem modificações no sistema educacional estabelecido, solicitam, divergem, confundem, contribuem, desafiam.”, há uma seqüência que expressa

- A) adaptação.
- B) contradição.
- C) explicação.
- D) gradação.
- E) repetição.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	15,41	D
B	33,52	
C	21,02	
D	27,72	
E	2,26	

Leia o fragmento abaixo, retirado do conto intitulado O sorvete, de Carlos Drummond de Andrade e responda às questões de nº 17 a 21.

“Quando chegamos ao colégio, em 1916, a cidade teria apenas cinquenta mil habitantes, com uma confeitaria na rua principal e outra na avenida que cortava essa rua. Alguns cafés completavam o equipamento urbano em matéria de casas públicas de consumação e conversa, [...]. As ruas do centro eram ocupadas pelo comércio de armarinho, ainda na forma tradicional do salão dividido em dois, fregueses de um lado, caixeiro e mercadores do outro; alfaiates, ourivesarias, de uma só porta, agências de loteria que eram ao mesmo tempo pontos de venda de jornais do Rio e ostentavam cadeiras de engraxate. Um comércio miúdo, para a clientela de funcionários estaduais, estudantes, gente do interior que vinha visitar a capital e com pouco se deslumbrava. O centro da aglomeração social, concentrando todos os prestígios, impondo-se pelas seduções que emanavam de cartazes coloridos, que nos pareciam rutilantes e gigantescos, e beneficiando-se à noite (contavam-nos) com a irradiação dos focos luminosos dispostos em fileira na fachada, era o cinema. Para ele convergiam, nas matinês de domingo, rapazes e moças de boa família, facilmente reconhecíveis pelo apuro do vestuário como pela distinção e superioridade naturais da atitude. A um simples olhar de meninos do interior, como éramos nós outros,

identificava-se a substância particular de que se teciam as suas vidas, roupas, hábitos, e, se não fosse muita imaginação, o seu próprio físico.”

In: Antologia de contos brasileiros. São Paulo: Ediouro, 2005, pp. 102-103.

17. Esse texto é narrado por um

- A) alfaiate.
- B) aluno de colégio.
- C) comerciante.
- D) engraxate.
- E) homem feito.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	1,86	E
B	54,44	
C	1,48	
D	0,74	
E	41,40	

18. O fragmento que apresenta uma opinião do narrador é:

- A) “Alguns cafés completavam o equipamento urbano...”
- B) “As ruas do centro eram ocupadas pelo comércio...”
- C) “...agências de loteria que eram ao mesmo tempo...”
- D) “...que nos pareciam rutilantes e gigantescos...”
- E) “Para ele convergiam, nas matinês de domingo,...”

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	5,39	D
B	3,31	
C	1,79	
D	78,85	
E	10,52	

19. No trecho “...a cidade **teria** apenas cinquenta mil habitantes...”, a forma verbal em destaque indica que o narrador

- A) dá ênfase a uma situação.
- B) faz uma suposição de fato.
- C) mostra uma ação simultânea.
- D) revela um fato passado.
- E) tem certeza da informação.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	8,57	B
B	55,68	
C	1,98	
D	28,47	
E	5,13	

20. Nesse texto, a palavra “caixeiro” significa

- A) carregador de caixas.
- B) funcionário do caixa.
- C) funcionário de banco.
- D) ambulante.
- E) balconista.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	11,33	E
B	34,60	
C	2,26	
D	33,49	
E	18,22	

21. “...e beneficiando-se à noite **(contavam-nos)** com a irradiação dos focos luminosos dispostos em feira na fachada...”, a expressão entre parênteses

- A) destaca o envolvimento com os fatos narrados.
- B) enfatiza um acontecimento importante ocorrido no colégio.
- C) indica que o narrador lembrou algo marcante da infância.
- D) introduz um comentário do narrador a respeito do fato.
- E) sugere que o narrador testemunhou a cena descrita.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	26,70	D
B	2,42	
C	17,54	
D	34,03	
E	19,25	

Leia as seguintes definições de ARTE e responda às questões de nº 22 a 25.

TEXTO I

“ A arte é transformar a própria vivência existencial, o próprio cotidiano, em expressão, uma aspiração que se poderia chamar de mágica tal a transmutação que visa operar no modo de ser humano, e da qual estão por certo afastadas quaisquer teorias de ordem naturalista.”

(Hélio Oiticica – 1937 / 1980)

TEXTO II

“ A arte é também história. E expressa a nossa humanidade. A Arte é intemporal, embora guarde a fisionomia de cada época . (...) A criação é um desdobramento contínuo, em uníssono com a vida. A verdade da obra de arte é a expressão que ela nos transmite. Nada mais do que isso!”

(Iberê Camargo – 1914 / 1994)

TEXTO III

“ A arte é um fruto que cresce no homem, como o fruto da planta ou a criança no ventre da mãe. Mas enquanto o fruto da planta, o fruto dos animais, o fruto da mãe tomam formas naturais, utiliza a Arte o fruto espiritual do Homem, em geral formas tais que se parecem de maneira visível com outras coisas... amo a natureza, mas não seu substituto. Arte naturalista e ilusionista é um substituto para a natureza. “

Revista Discutindo Arte – Ano I – nº 1 – p. 39

22. As palavras que traduzem o enfoque dado por cada um dos artistas em suas definições são, respectivamente,

- A) transformação; atualidade; humanização.
- B) transmutação; recordação; divinização.
- C) expressividade; cronologia; visibilidade.
- D) aspiração; desdobramento; naturalismo .
- E) modificação; expressividade; humanismo.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	26,10	E
B	14,50	
C	11,49	
D	12,22	
E	35,62	

23. No texto I, a palavra “**tal**” é um elemento

- A) desnecessário.
- B) informativo.
- C) argumentativo.
- D) intensificador.
- E) esclarecedor.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	6,45	D
B	5,19	
C	8,96	
D	60,00	
E	19,33	

24. No texto II , a expressão “em uníssono” poderia ser substituída, sem alteração de sentido, por

- A) em alternância.
- B) em oposição.
- C) em consonância.
- D) em seqüência.
- E) em última análise.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	7,66	C
B	2,64	
C	68,10	
D	19,64	
E	1,90	

25. No texto III, a palavra destacada em “ **como** o fruto da planta” expressa

- A) acréscimo.
- B) comparação.
- C) conformidade.
- D) causalidade.
- E) finalidade.

Alternativa	Incidência (%)	Gabarito
A	2,17	B
B	89,79	
C	4,86	
D	1,78	
E	1,35	

7

CRITÉRIOS DE ESCOLHA DA ESCOLA PELO PROFESSOR ESTUDO DE CASO

Márcia de Castro Martinez

Ricardo Saint Clair de Miranda Matos

Estudo desenvolvido por **Márcia Martinez e Ricardo Matos** apresentado à Fundação Escola de Serviço Público do Estado do Rio de Janeiro – FESP RJ com o objetivo de analisar os critérios de escolha da escola pelo professor.

Educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento são princípios do PDE¹. O enlace entre educação, território e desenvolvimento deve ser um de seus resultados. Qualidade, equidade e potencialidade são seus propósitos. Qualidade entendida como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências. A melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender – são suas razões constitutivas².

Rio de Janeiro - RJ

Março/2008

1 - PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

2 - PDE – Razões, princípios e programas - <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>

Resumo

Este trabalho é uma reflexão sobre os critérios envolvidos no processo de lotação nas escolas públicas estaduais dos professores aprovados em concursos do magistério. Esta escolha se dá, inicialmente, quando, no momento da inscrição, o professor opta pelo território de atuação (coordenadorias regionais) e se concretiza após sua aprovação, quando os melhores colocados escolhem as escolas onde desejam atuar.

O objetivo central desse trabalho busca levantar informações sobre os professores melhores e piores colocados no concurso público de 2005 do Estado do Rio de Janeiro e analisá-las contra as características das escolas que estes escolheram para se lotarem. Além dos aspectos que envolvem questões relativas a proximidade residência x trabalho, nossa hipótese sugere que os professores escolhem as escolas mais aparelhadas, com alunos mais preparados e em bairros de menor vulnerabilidade.

Se nossa hipótese estiver correta, os critérios atualmente adotados podem estar contribuindo para aprofundar o abismo social ora existente.

Embasados no conhecimento que este estudo se propõe a oferecer, será possível uma análise desses critérios, bem como das suas implicações no contexto educacional do estado.

Adicionalmente ao foco principal deste estudo realizaremos uma análise dos números deste concurso abordando aspectos que envolvam o desempenho dos professores. Nossa meta, neste caso, é estabelecer perfis que contribuam para a geração de conhecimento que possa ser utilizado no aperfeiçoamento dos concursos.

Introdução

A dinâmica espacial é fator fundamental nas discussões sobre a construção da estrutura de uma sociedade. A ocupação e uso dos espaços versam sobre questões que envolvem territorialidades, cidadania, responsabilidade sócio-ambiental e políticas destinadas à gestão. Este trabalho procura promover o saber abordando aspectos que ampliem o conhecimento e o debate, principalmente em relação a educação e aos critérios de escolha professor/escola.

Nosso principal objetivo é fornecer aos gestores da área educacional informações que contribuam para a caracterização do processo de escolha das escolas pelos professores nas coordenadorias regionais do Estado do Rio de Janeiro.

Faremos uma ampla análise dos números do concurso de forma a caracterizá-lo em diferentes abordagens. O desempenho dos professores também será alvo de nossos estudos.

Iniciaremos com algumas considerações que visam dissertar sobre os aspectos técnicos e metodológicos adotados neste estudo. Em seguida, definiremos a abrangência geográfica e a abrangência dos dados objetivando caracterizar o escopo do estudo. No quarto capítulo desenvolveremos uma análise do quadro geral de vagas e das inscrições. No quinto, focaremos as aprovações e no sexto as convocações. O sétimo irá permitir visualizar os números do concurso.

Caracterizaremos a amostra estudada no oitavo capítulo. No nono, analisaremos as ocorrências que impediram a contratação de vários professores aprovados.

Definir o perfil do professor a partir da nota obtida no concurso é nossa proposta para o décimo capítulo. No décimo primeiro faremos uma análise territorial da amostra com o intuito de verificar a influência dos aspectos de proximidade residência/trabalho. Nosso décimo segundo capítulo irá estabelecer classes individuais e consolidadas de forma a classificar as escolas escolhidas pelos professores sob três aspectos: qualidade de ensino, infra-estrutura da escola e aspectos econômicos do entorno da unidade de ensino. Uma visão geral das escolas e dos critérios adotados pelos professores na escolha das unidades de ensino que irão atuar é o foco do nosso último capítulo.

Este estudo, portanto, pretende suscitar o conhecimento visando contribuir nas ações de planejamento estratégico e definição de políticas públicas.

1 - Considerações iniciais

Este documento foi elaborado a partir de uma metodologia desenvolvida para facilitar o leitor no entendimento e na aquisição de conhecimento. Utiliza a cartografia temática, figuras e gráficos como principal técnica para exposição, visualização e análise de informações.

Como ferramenta para a criação de mapas temáticos, emprega o software PowerData VG³, sistema de informações gerenciais e geográficas desenvolvido especialmente para dar apoio a trabalhos de análise e geração de conhecimento.

As informações utilizadas neste estudo foram obtidas de suas fontes originais, antes de serem armazenadas no banco de dados de indicadores do PowerData VG.

Os dados da área educacional fazem parte do Censo Escolar de 2004 e do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ambos tendo com fonte o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Para as análises territoriais, foram utilizados indicadores do Censo Demográfico de 2000 numa visão por municípios, por distritos/bairros e por setores censitários fornecidos pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística.

Para atender as finalidades deste estudo, utilizamos uma amostra fornecida pela FESP dos professores aprovados e convocados no concurso de 2005. Foram considerados, para tanto, somente aqueles aprovados e convocados para os municípios de Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados, São Gonçalo e Rio de Janeiro nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Do total de aprovados e convocados, farão parte desta amostra os 15% primeiros e os 15% últimos colocados em ordem de classificação pela nota final.

As informações sobre os critérios de alocação professor/escola também foram fornecidas pela FESP. Não tivemos, desta forma, acesso a nenhum documento que os definisse formalmente, excetuando-se o edital do concurso.

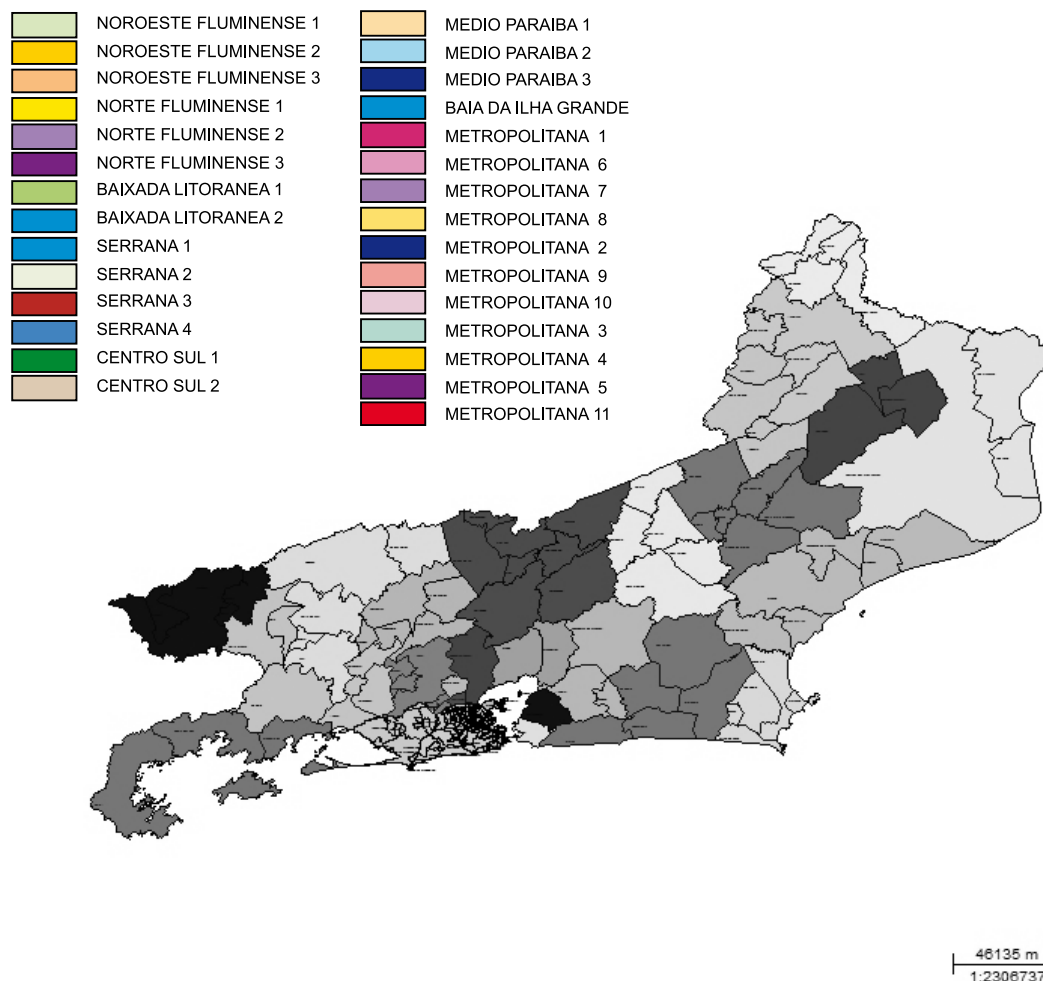
3 - PowerData - Tecnologia da Informação - www.powerdata.com.br

2 – Abrangência geográfica

A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro subdivide o espaço territorial onde atua em áreas geográficas denominadas coordenadorias regionais. As coordenadorias são grupamentos de municípios e/ou bairros que visam facilitar a gestão educacional.

A figura 01 apresenta esta divisão com suas denominações.

Figura 01 – Visão geográfica das Coordenadorias Regionais da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro



Como pode ser observado na figura 01, o Estado do Rio de Janeiro possui 29 coordenadorias regionais. A grande maioria é composta por um ou mais municípios.

A figura 02 apresenta a formação de cada coordenadoria.

Figura 02 – Coordenadorias Regionais (exceto o Rio de Janeiro)

Coordenadoria Regional	Municípios
BAIA DA ILHA GRANDE	Angra dos Reis, Mangaratiba, Parati
BAIXADA LITORANEA 1	Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Iguaba Grande, São Pedro da Aldeia
BAIXADA LITORANEA 2	Araruama, Maricá, Rio Bonito, Saquarema, Silva Jardim
CENTRO SUL 1	Areal, Comendador Levy Gasparian, Paraíba do Sul, Sapucaia, Três Rios
CENTRO SUL 2	Engenheiro Paulo de Frontin, Mendes, Miguel Pereira, Paty do Alferes, Vassouras
MEDIO PARAIBA 1	Barra do Pirai, Pinheiral, Pirai, Rio das Flores, Valença
MEDIO PARAIBA 2	Barra Mansa, Rio Claro, Volta Redonda
MEDIO PARAIBA 3	Itaiaia, Porto Real, Quatis, Resende
METROPOLITANA 1	Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados
METROPOLITANA 2	São Gonçalo
METROPOLITANA 5	Duque de Caxias
METROPOLITANA 6	Itaguaí, Paracambi, Seropédica
METROPOLITANA 7	Belford Roxo
METROPOLITANA 8	Niterói
METROPOLITANA 9	Cachoeiras de Macacu, Itaboraí, Tanguá
METROPOLITANA 11	São João de Meriti
NOROESTE FLUMINENSE 1	Bom Jesus do Itabapoana, Natividade, Porciúncula, Varre-Sai
NOROESTE FLUMINENSE 2	Cambuci, Itaperuna, Laje do Muriaé, São José de Uba
NOROESTE FLUMINENSE 3	Aperibe, Itaocara, Miracema, Santo Antônio de Pádua
NORTE FLUMINENSE 1	Campos dos Goytacazes, São Francisco de Itabapoana, São João da Barra
NORTE FLUMINENSE 2	Carapebus, Casimiro de Abreu, Conceição de Macabu, Macaé, Quissama, Rio das Ostras
NORTE FLUMINENSE 3	Cardoso Moreira, Italva, São Fidelis
SERRANA 1	Cantagalo, Cordeiro, Macuco, Santa Maria Madalena, São Sebastião do Alto, Trajano de Moraes
SERRANA 2	Bom Jardim, Carmo, Duas Barras, Nova Friburgo, Sumidouro
SERRANA 3	Petropolis, São José do Vale do Rio Preto, Teresopolis
SERRANA 4	Guapimirim, Mage

O município do Rio de Janeiro, em razão de sua maior dimensão territorial e populacional, foi subdividido em três coordenadorias compostas por bairros. São elas: Metropolitana 3, Metropolitana 4 e Metropolitana 10. A figura 03 apresenta os bairros que formam essas coordenadorias.

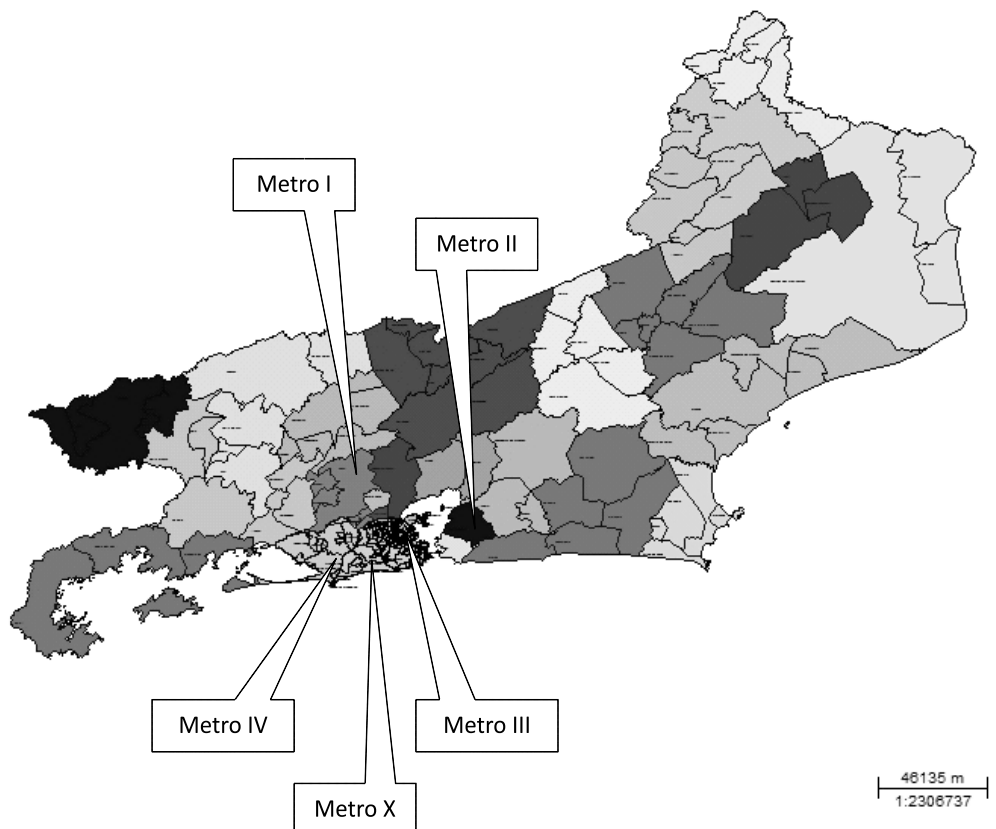
Figura 03 – Coordenadorias Regionais do município do Rio de Janeiro

Coordenadoria Regional	Municípios	Bairros
METROPOLITANA 3	Rio de Janeiro	Abolição, Acari, Água Santa, Bancários, Bento Ribeiro, Bonsucesso, Braz de Pina, Cachambi, Cacuia, Caju, Campinho, Cascadura, Cavalcanti, Cidade Universitária, Cocota, Coelho Neto, Colegio, Cordovil, Del Castilho, Encantado, Engenheiro Leal, Engenho da Rainha, Engenho de Dentro, Engenho Novo, Freguesia Ilha, Galeão, Higienópolis, Inhauma, Irajá, Jacare, Jacarezinho, Jardim América, Jardim Carioca, Jardim Guanabara, Lins de Vasconcelos, Madureira, Manguinhos, Mare, Marechal Hermes, Maria da Graça, Meier, Monero, Olaria, Oswaldo Cruz, Parada de Lucas, Penha, Penha Circular, Piedade, Pilares, Pitangueiras, Portuguesa, Praia da Bandeira, Quintino Bocaiuva, Ramos, Riachuelo, Ribeira, Rocha, Rocha Miranda, Sampaio, Tauá, Todos Os Santos, Tomas Coelho, Turiacu, Vaz Lobo, Vicente de Carvalho, Vigário Geral, Vila da Penha, Vila Kosmos, Vista Alegre, Zumbi

METROPOLITANA 4	Rio de Janeiro	Anchieta, Bangu, Barra de Guaratiba, Barros Filho, Campo dos Afonsos, Campo Grande, Cosmos, Costa Barros, Deodoro, Grumari, Guadalupe, Guaratiba, Honório Gurgel, Inhoaíba, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos, Paciência, Padre Miguel, Parque Anchieta, Pavuna, Pedra de Guaratiba, Realengo, Ricardo de Albuquerque, Santa Cruz, Santíssimo, Senador Câmara, Senador Vasconcelos, Sepetiba, Vila Militar
METROPOLITANA 10	Rio de Janeiro	Alto da Boa Vista, Andaraí, Anil, Barra da Tijuca, Benfica, Botafogo, Camorim, Catete, Catumbi, Centro, Cidade de Deus, Cidade Nova, Copacabana, Cosme Velho, Curicica, Estácio, Flamengo, Freguesia Jaca, Gamboa, Gardenia Azul, Gavea, Glória, Grajaú, Humaitá, Ipanema, Itanhangá, Jacarepaguá, Jardim Botânico, Joá, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Leme, Mangueira, Maracana, Paqueta, Pechincha, Praça da Bandeira, Praça Seca, Recreio dos Bandeirantes, Rio Comprido, Rocinha, Santa Teresa, Santo Cristo, São Conrado, São Cristóvão, São Francisco Xavier, Saude, Tanque, Taquara, Tijuca, Urca, Vargem Grande, Vargem Pequena, Vidigal, Vila Isabel, Vila Valqueire

Da amostra de dados utilizada neste estudo fazem parte as coordenadorias regionais metropolitanas que abrangem os municípios de Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados, São Gonçalo e Rio de Janeiro, ou seja, as denominadas de Metropolitana 1, 2, 3, 4 e 10. A figura 04 localiza no mapa do Estado do Rio de Janeiro as áreas abrangidas neste estudo.

Figura 04 – Abrangência geográfica do estudo



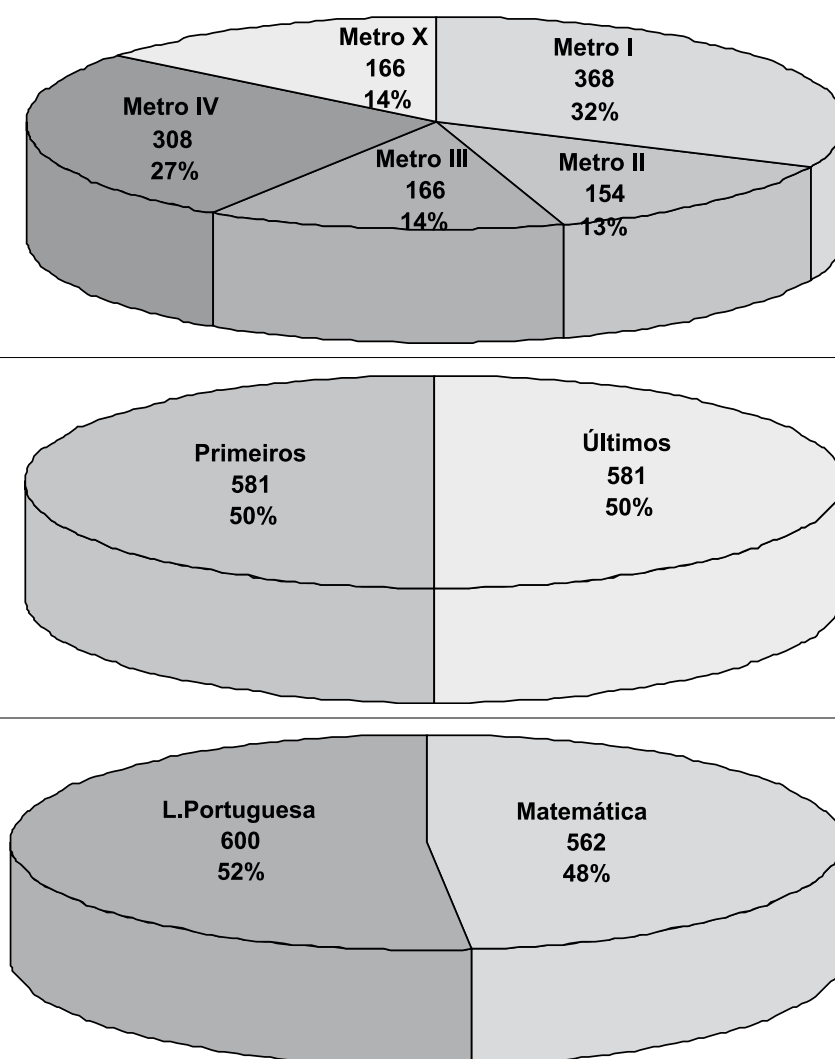
Em termos territoriais, a área abrangida neste estudo representa aproximadamente 5% da área total do estado do Rio de Janeiro. Entretanto, é a região mais representativa em termos populacionais, possuindo 55% dos habitantes fluminenses, conforme estimativa populacional divulgada pelo IBGE para o ano de 2007.

3 – Abrangência dos dados

A amostra compreende os 15% primeiros e os 15% últimos aprovados e convocados no concurso de 2005 nas disciplinas de matemática e língua portuguesa (Edital publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro no dia 23 de setembro de 2004).

O conjunto de imagens apresentadas na figura 05 resume a distribuição quantitativa encontrada nesses dados. Na primeira imagem a distribuição é por coordenadoria. A segunda agrupa os primeiros e últimos colocados e a terceira separa o quantitativo da amostra por disciplina.

Figura 05 – Quantitativos da amostra



Os dados foram fornecidos pela FESP - Fundação Escola de Serviço Público do Estado do Rio de Janeiro em arquivo no formato xls subdividido em pastas. Cada pasta continha os dados de uma coordenadoria selecionada para o estudo com informações sobre os 15% primeiros e últimos colocados nas disciplinas de matemática e língua portuguesa.

Os dados individuais para cada professor aprovado foram os seguintes: ordem de classificação, número da inscrição, nome do professor, total de pontos obtido, número do município na tabela do Proderj, descrição do município da escola, lotação/ocorrência, matrícula, bairro e município de residência do professor, onde: lotação é o nome da escola escolhida pelo professor e, ocorrência, é o motivo pelo qual a contratação não foi efetuada.

Em termos gerais a qualidade dos dados fornecidos foi boa. Quatro registros foram retirados da amostra, pois não puderam ser tratados. Os dados continham inconsistências que não poderiam ser solucionadas em tempo hábil. Três registros, apesar de mantidos na amostra, continham erros de integridade – as escolas de lotação não pertenciam à coordenadoria do arquivo.

Dois aspectos, entretanto, tornaram ainda mais complexo e trabalhoso o serviço de limpeza e padronização de dados necessário ao desenvolvimento deste trabalho, a existência de nomes homônimos em algumas escolas de diferentes municípios e a não confiabilidade no conteúdo do atributo que descrevia o município da escola. Um código que identificasse univocamente cada unidade teria sido muito útil.

A questão territorial, essencial em trabalhos como esse, é sempre o maior problema a ser enfrentado na qualidade dos dados. Outro exemplo de dificuldade encontrada ocorreu na formação do bairro de residência do professor. Este dado é problemático em qualquer cadastro gerado a partir de fichas de inscrição manual, pois no ato do preenchimento muitos candidatos fornecem bairros inexistentes na legislação municipal, o que neste caso demandou um trabalho extra de pesquisa de localidades.

A precisão nas informações que caracterizam o território é sempre importante. Neste trabalho, a distância entre a residência do professor e a escola se constituiu num fator de grande importância, pois permitiu a compreensão da influência desse critério no processo de escolha da escola pelo professor.

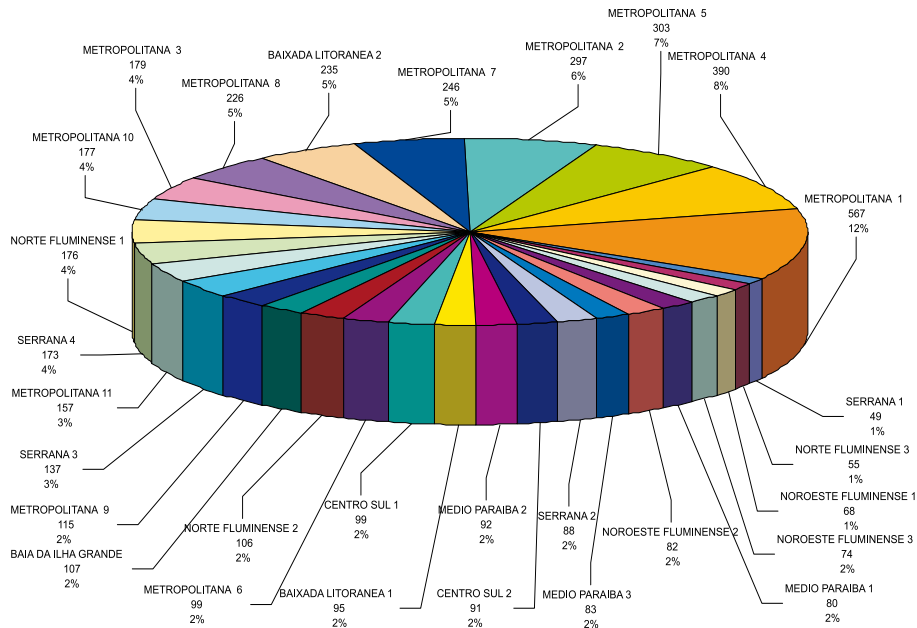
Apesar das dificuldades descritas, todos os dados foram tratados e a integridade dos mesmos ficou dentro dos padrões necessários e suficientes para a realização deste estudo.

4 – Análise do quadro geral de vagas e inscrições

A distribuição do quadro geral de vagas⁴ por coordenadoria regional definida no edital do Concurso de 2005 pode ser observada na figura 06.

4 - Anexo I do Edital publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro no dia 23 de setembro de 2004.

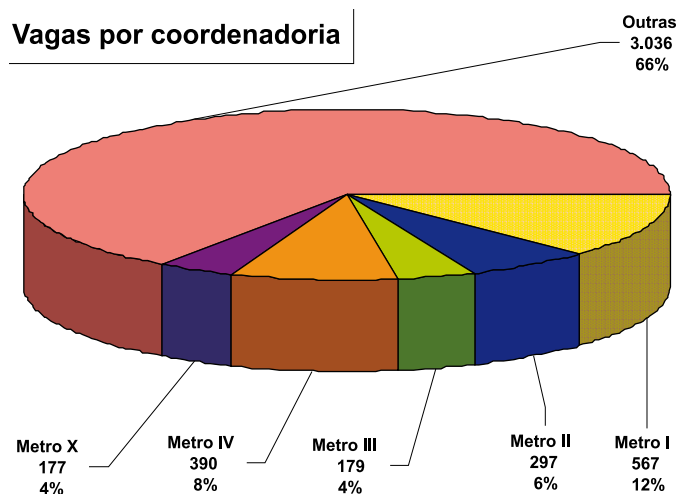
Figura 06 – Distribuição do quadro de vagas



A coordenadoria regional Metropolitana I é a que possui o maior número de vagas no total do estado – 12% ou 567 vagas. Destaca-se também, com percentuais mais expressivos, a Metropolitana 4 com 8% do total de vagas, a Metro⁵ 5 com 7% e a Metro 2 com 6%.

As coordenadorias que fazem parte do foco deste estudo representam 34% do total de vagas do concurso de 2005. Vejamos uma síntese do gráfico anterior na nossa próxima figura, a de número 07.

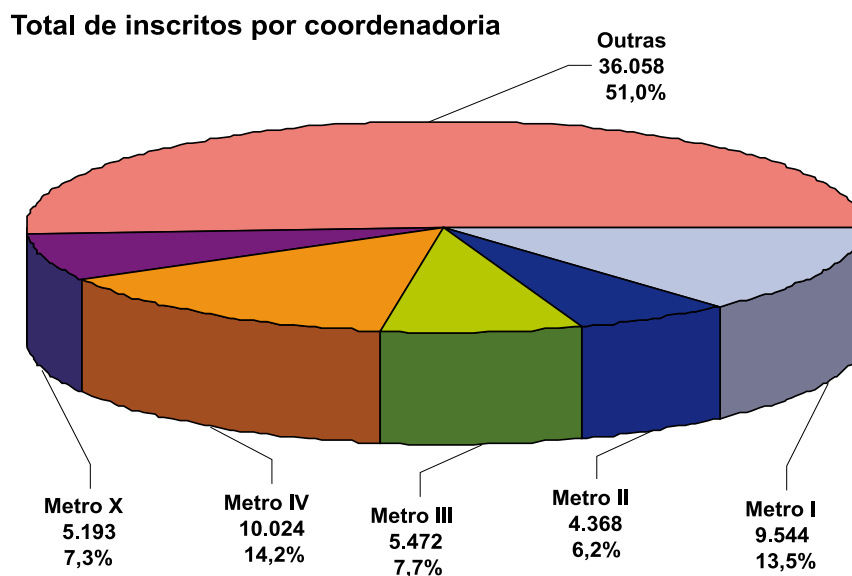
Figura 07 – Distribuição das vagas por coordenadoria



5 - Metro – abreviatura de Coordenadoria regional Metropolitana

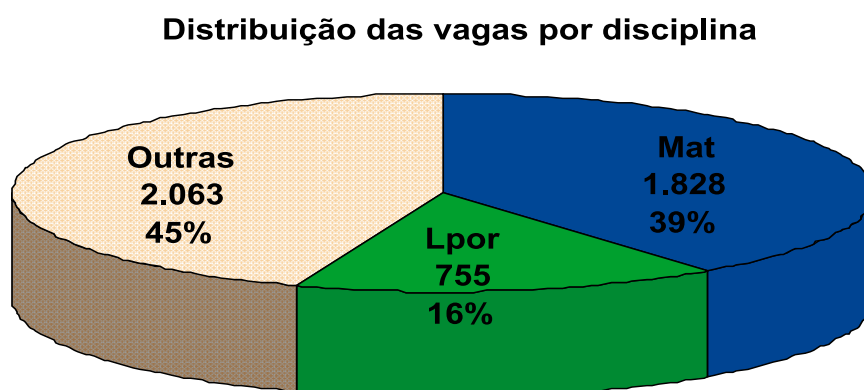
Através da observação da figura 08, que apresenta a quantidade de inscritos por coordenadoria, constatamos que 49% dos candidatos optaram pelas coordenadorias escolhidas para este estudo. Destas, a mais procurada foi a Metro IV com 14,2% do total de inscritos.

Figura 08 – Inscritos por coordenadoria



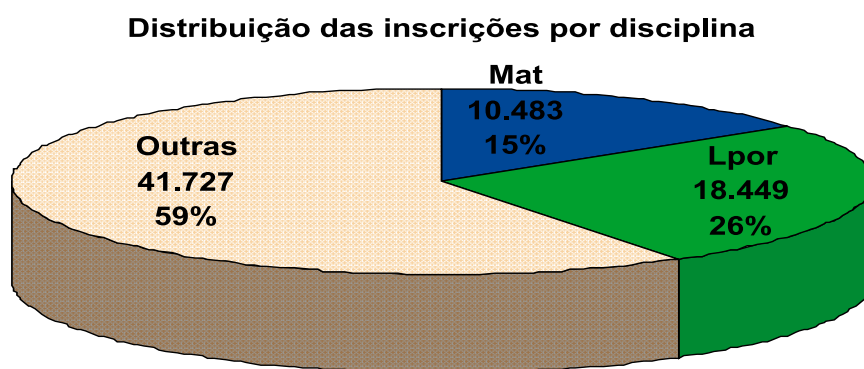
Analisando a distribuição de vagas por disciplina verificamos que as disciplinas escolhidas para este estudo, Matemática e Língua Portuguesa, possuem uma representatividade bastante expressiva, 55% do total de vagas. Observe a figura 09.

Figura 09 – Distribuição das vagas por disciplina



Já em relação à distribuição dos inscritos por disciplina podemos constatar que apenas 41% dos candidatos optaram pelas disciplinas Matemática ou Língua Portuguesa. Percentualmente, há uma oferta maior de vagas para matemática do que inscritos nesta disciplina. Observe a figura 10.

Figura 10 – Distribuição das inscrições por disciplina



A distribuição quantitativa das vagas e número de inscrições nas coordenadorias foco deste estudo em cada uma das disciplinas é detalhada no conjunto de gráficos apresentado na figura 11.

Na disciplina de matemática podemos verificar:

- ✓ com uma carência de 231 professores, a Metro I é a coordenadoria com o maior número de vagas;
- ✓ a Metro IV, com 14,8%, obteve o maior número de professores inscritos em matemática, 1.555 no total.

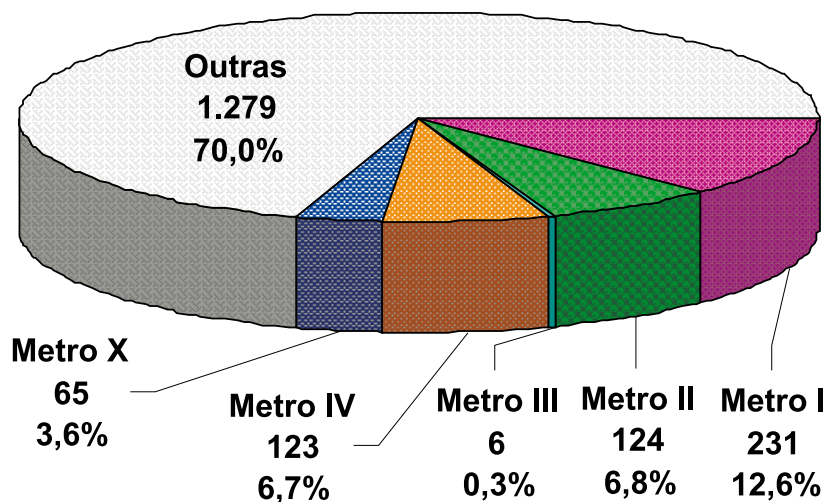
Em língua portuguesa revelam-se, numa visão territorial, os mesmos destaques de matemática. Observe.

- ✓ a Metro I é a coordenadoria com o maior número de vagas, 102;
- ✓ a Metro IV foi a mais concorrida com 3.228 professores inscritos.

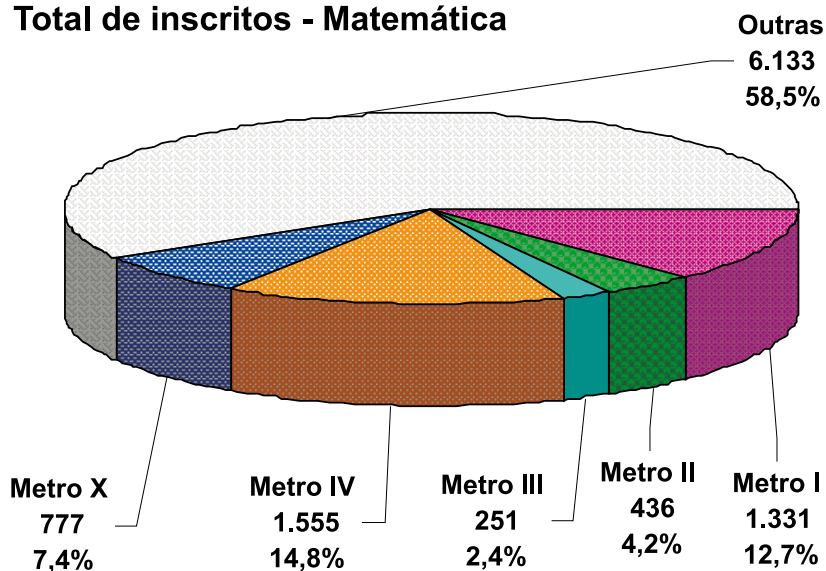
Constata-se, portanto, uma maior carência de professores na área da baixada fluminense (Japeri, Nova Iguaçu, Queimados, Nilópolis e Mesquita) e uma maior procura, por parte dos professores, na zona oeste do Rio de Janeiro (Metro IV).

Figura 11 – Vagas e inscrições por disciplina/coordenadoria

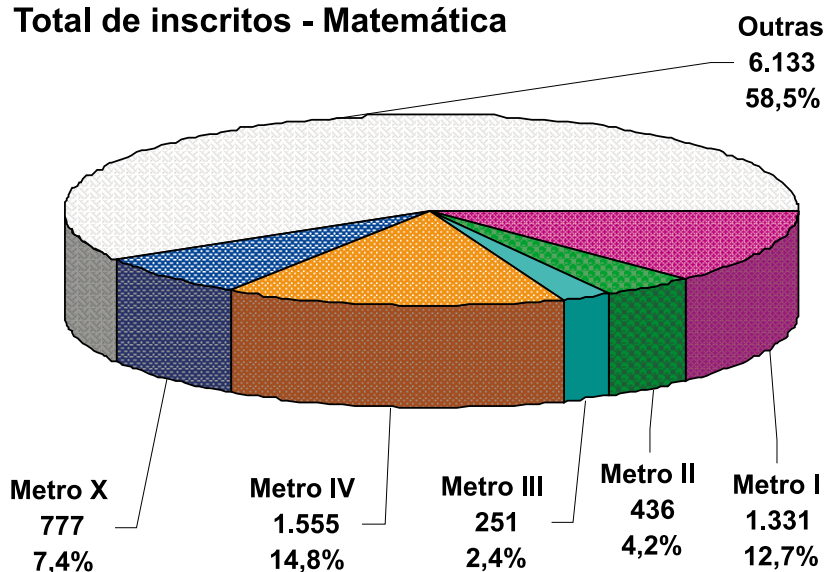
Total de vagas - Matemática

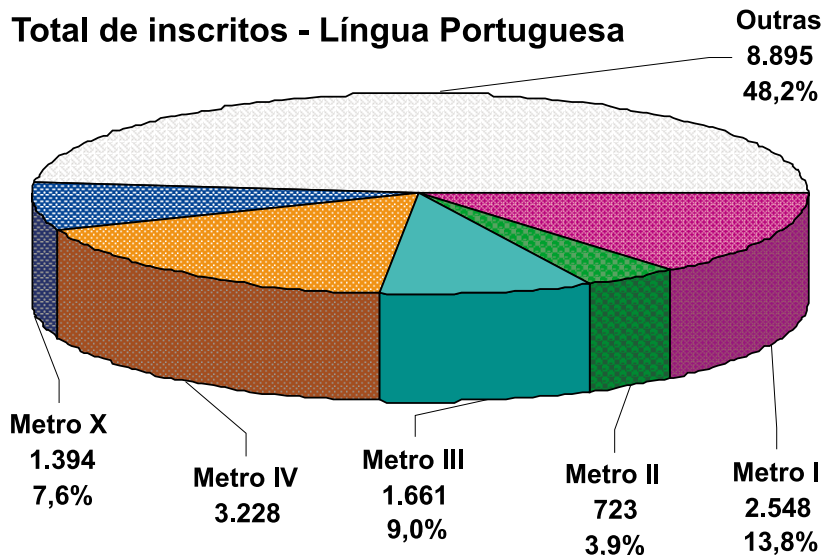


Total de inscritos - Matemática



Total de inscritos - Matemática



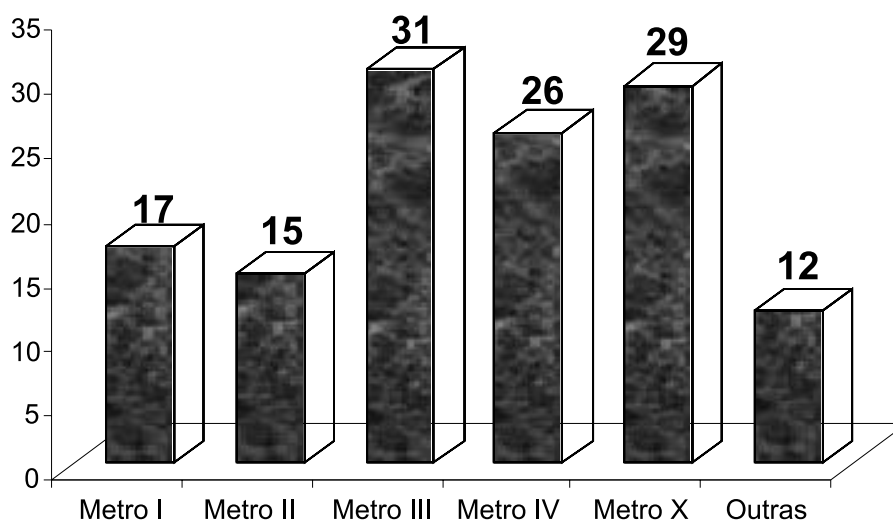


Nota-se, também, que na disciplina de matemática a Metro III é a coordenadoria que possui o menor percentual de vagas e de inscritos. Já em língua portuguesa é a coordenadoria regional de São Gonçalo a de menor percentual de vagas e de inscritos.

Em termos gerais, as coordenadorias abrangidas neste estudo possuem uma relação candidato/vaga maior do que todas as demais coordenadorias juntas. Veja a figura 12.

Figura 12 – Relação candidato x vaga

Relação Candidato x Vaga

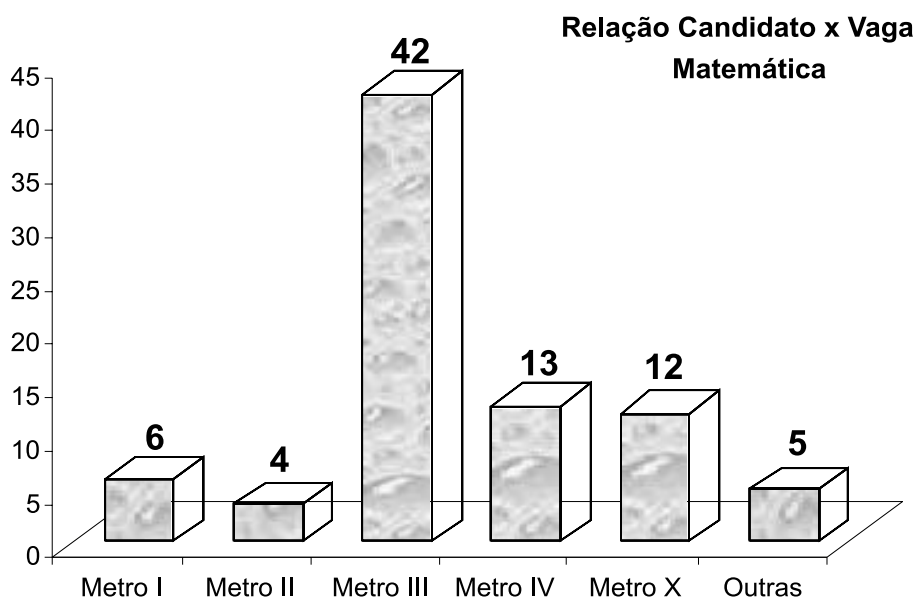


A Metropolitana III é a que possui a maior disputa, com 31 candidatos para cada vaga. A segunda região mais concorrida foi a Metro X que abrange a zona sul do Rio de Janeiro.

A menor procura de professores pela disciplina de matemática pode ser observada na sua relação candidato/vaga. A única coordenadoria que se destaca é a Metro III com quociente

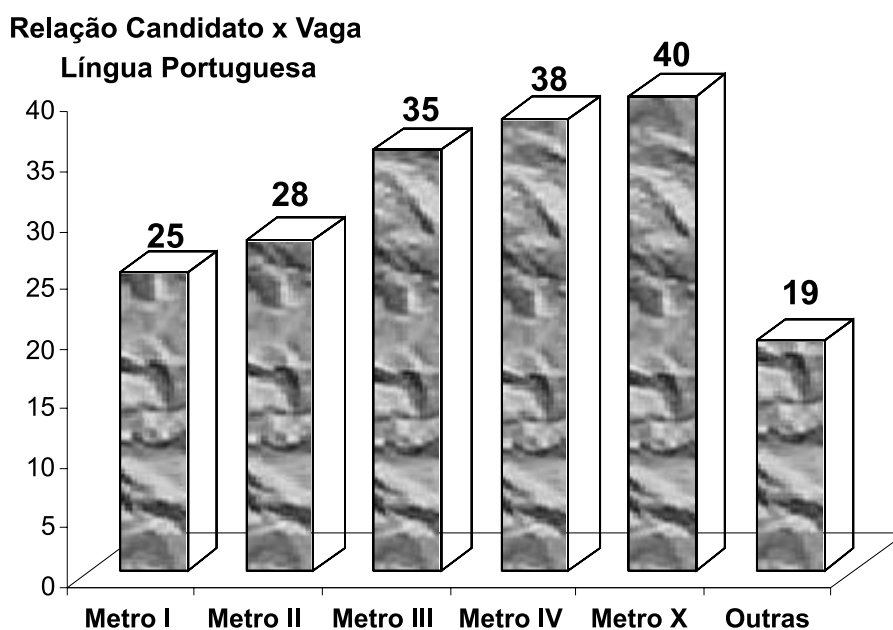
42. Veja na figura 13 esta relação para cada uma das coordenadorias regionais abrangidas neste estudo e também para as demais coordenadorias juntas.

Figura 13 – Relação candidato x vaga – Matemática



A figura 14 apresenta a relação candidato/vaga na disciplina de língua portuguesa nas coordenadorias afetas a este estudo.

Figura 14 – Relação candidato x vaga – Língua Portuguesa

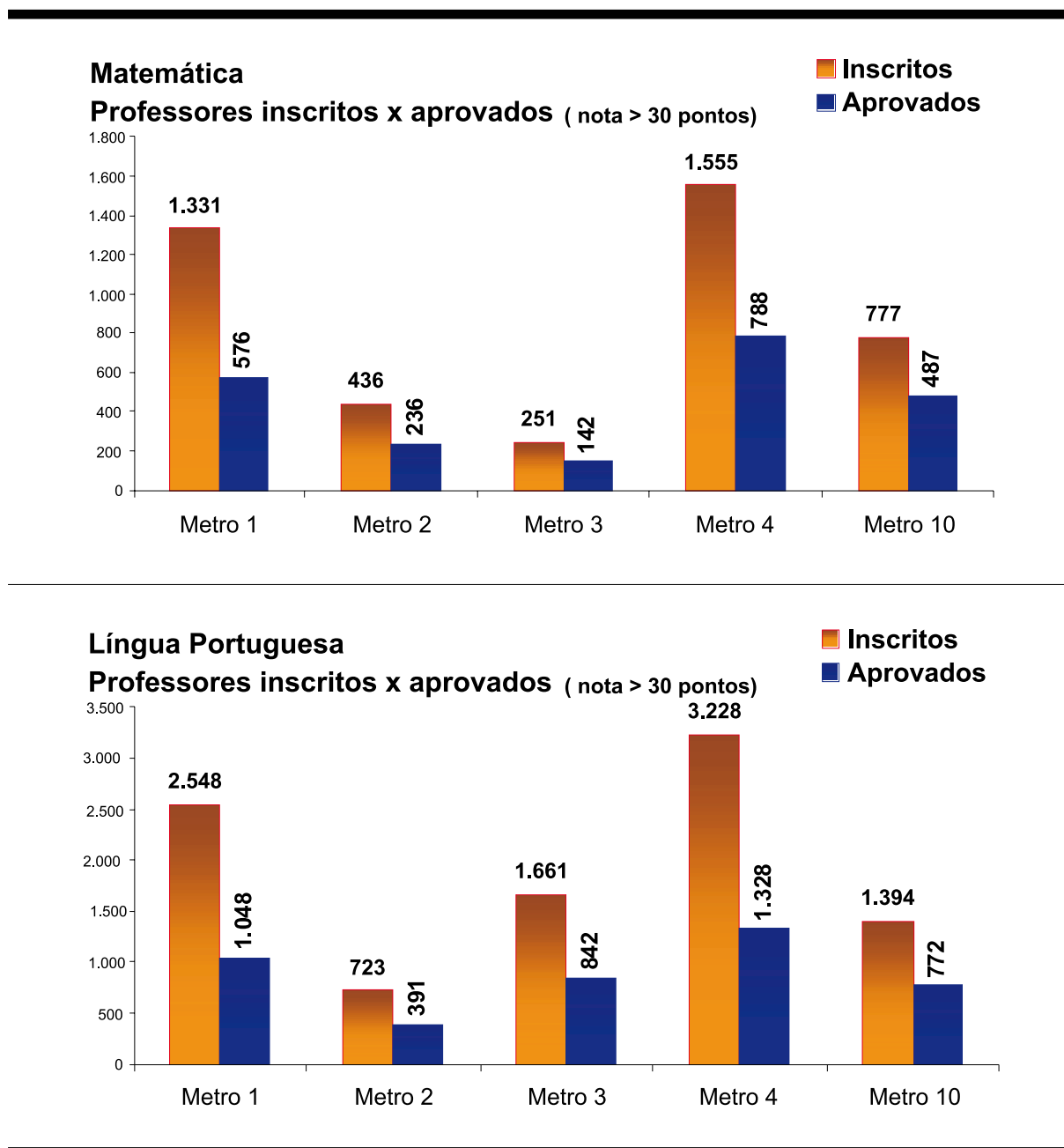


No contexto geral, a relação candidato/vaga da disciplina língua portuguesa teve quociente 24, enquanto em matemática esta relação foi de 6 (seis) para uma vaga.

5 – Análise do quadro geral de aprovados

Dos 13.904 professores inscritos nas disciplinas e áreas territoriais foco deste estudo apenas 6.610 foram aprovados. Veja nos gráficos apresentados na figura 15 o quadro de distribuição das aprovações (professores com nota final igual ou superior a 30 pontos) em relação às inscrições no concurso de 2005.

Figura 15 – Inscritos x Aprovados

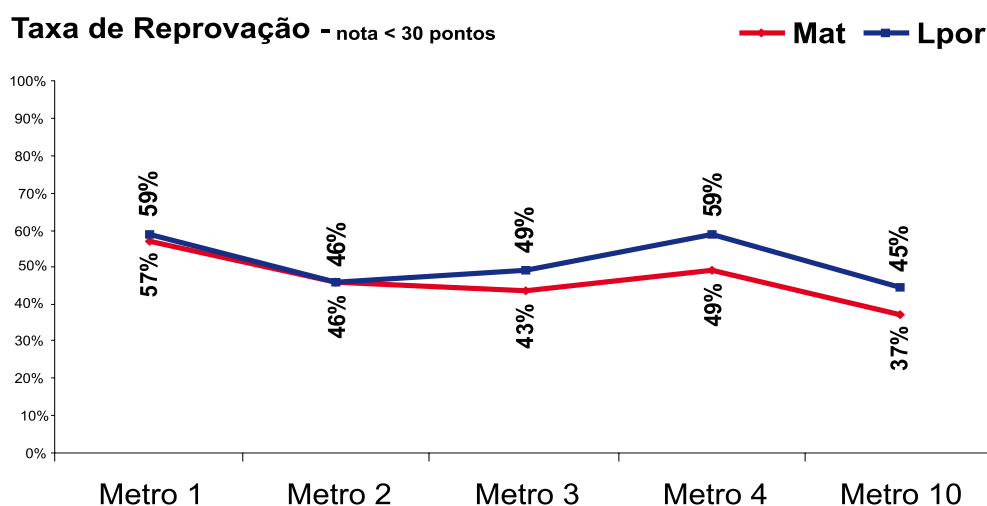


A taxa média de reprovação no concurso do magistério estadual de 2005 foi de 52% considerando o total de inscritos e aprovados nas disciplinas de matemática e língua portuguesa

dos municípios de Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados, São Gonçalo e Rio de Janeiro.

Observe, através da figura 16, o comportamento individual da taxa de reprovação em cada coordenadoria regional para cada uma das disciplinas abrangidas neste estudo.

Figura 16 – Taxa de reprovação

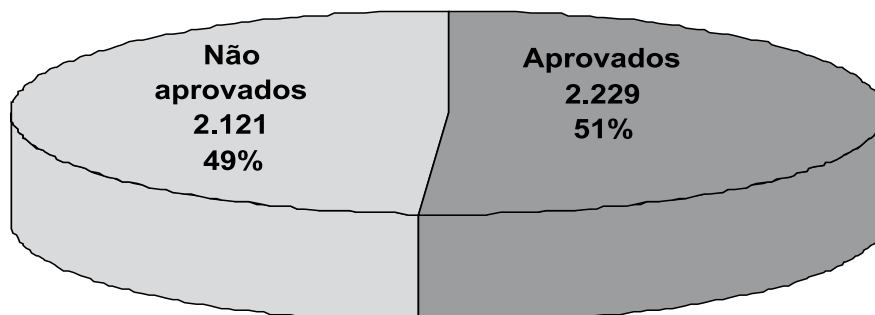


A Metro I, municípios da baixada fluminense, foi a que apresentou o pior desempenho com uma taxa média de reprovação nas duas disciplinas de 58% enquanto a Metro X, zona oeste do Rio de Janeiro, com 42% dos professores inscritos reprovados, foi a coordenadoria de melhor desempenho.

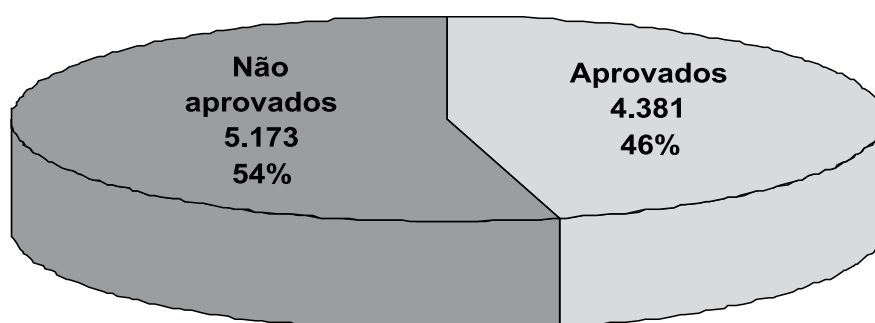
O melhor desempenho do concurso se deu entre os professores de matemática da Metro X.

Os professores inscritos em língua portuguesa foram proporcionalmente mais reprovados do que os professores de matemática. Observe o resultado final do concurso através dos gráficos da figura 17.

**Resultado dos Inscritos - Metro I,II,II,IV e X
Matemática**



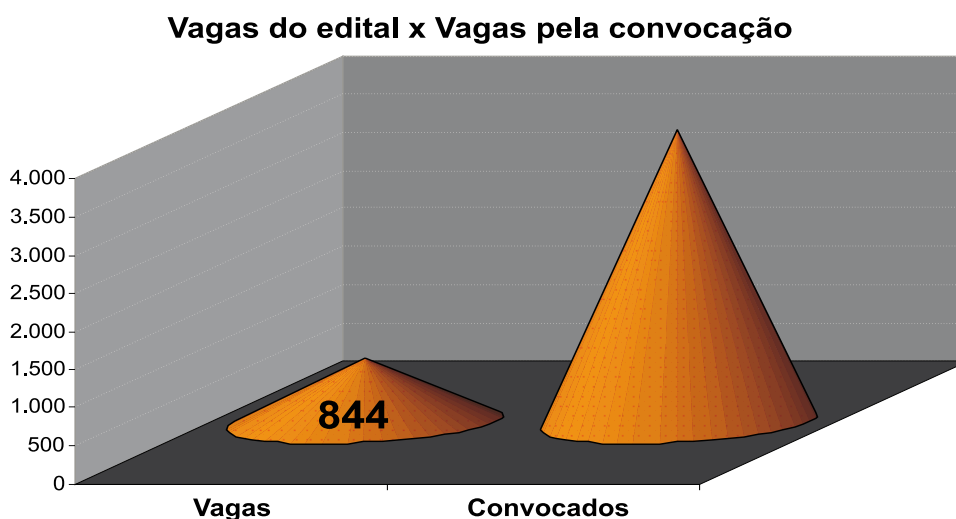
**Resultado dos Inscritos - Metro I,II,II,IV e X
Língua Portuguesa**



6 – Análise do quadro geral de convocados

Nem todos os professores aprovados foram convocados, já que a convocação implica na existência de vagas. Observa-se, entretanto, que as convocações suplantaram as vagas inicialmente definidas no concurso 2005 em 355%. Veja figura 18.

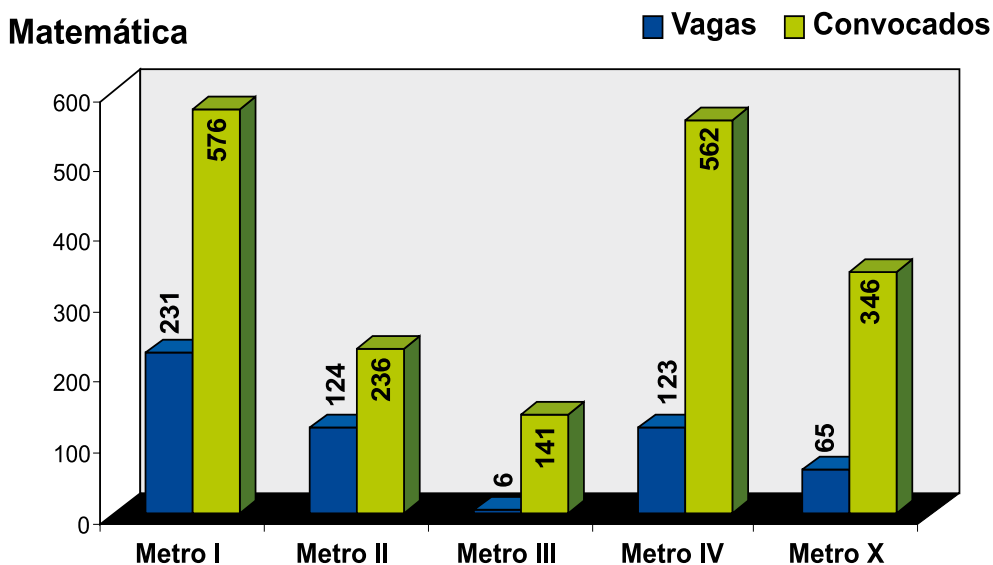
Figura 18 – Vagas do edital x Número de convocados

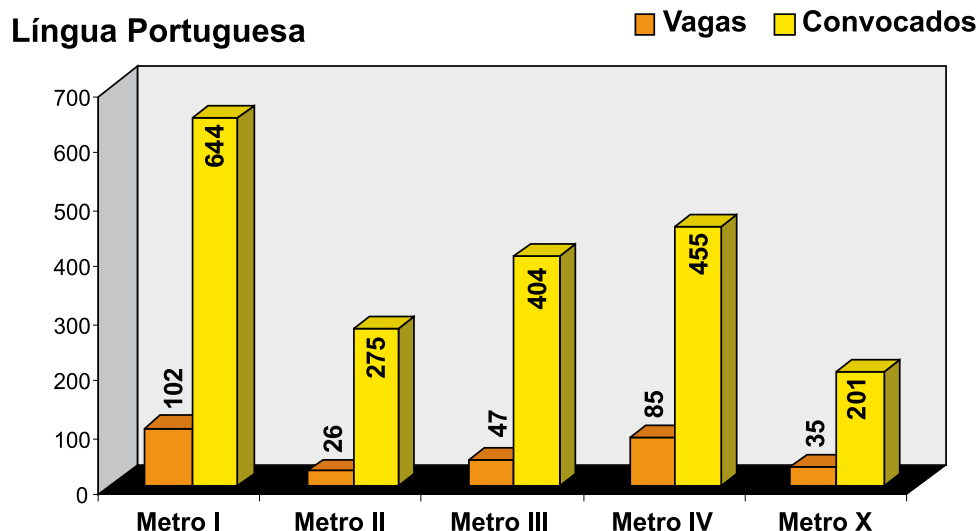


Em língua portuguesa foram convocados 551% a mais de professores do que as vagas iniciais definidas no edital. Enquanto em matemática este percentual foi de 239%.

Os Matemáticos da Metro III foram os que mais se beneficiaram com este aumento do número de convocações que, a princípio, seria igual ao número de vagas. Foram 2.250% a mais. Os gráficos apresentados na figura 19 detalham esta diferença em termos quantitativos na área abrangida por este estudo em cada uma das disciplinas analisadas.

Figura 19 – Vagas x Convocados





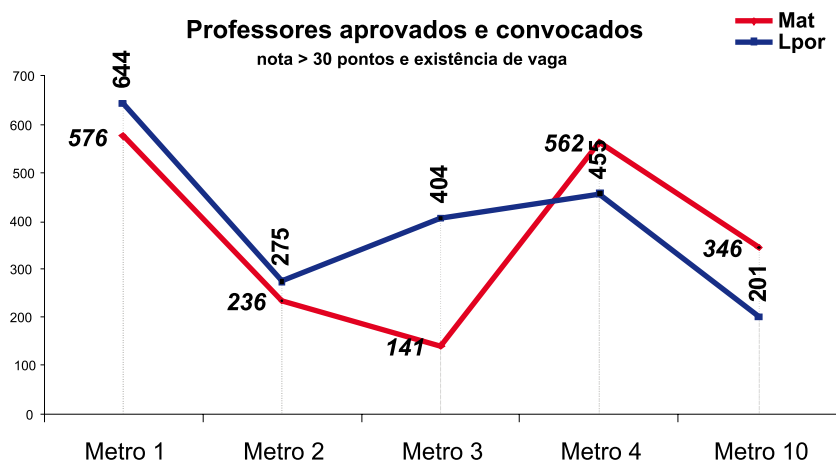
Somente uma análise mais criteriosa de todo o universo de convocados e contratados em conjunto com os fatos administrativos ocorridos a época poderão identificar as razões deste aumento.

Inicialmente poderíamos supor duas razões. Um aumento efetivo no número de vagas ou a existência de um número elevado de ocorrências que impediriam a contratação, o que geraria a necessidade de novas convocações. Ou ainda, as duas situações concomitantemente. Considerando a elevada discrepância encontrada, julgamos pertinente um estudo específico que objetive investigar esta questão.

Outra análise interessante que pode ser extraída deste concurso é a relação aprovação/convocação descrita nas duas próximas figuras.

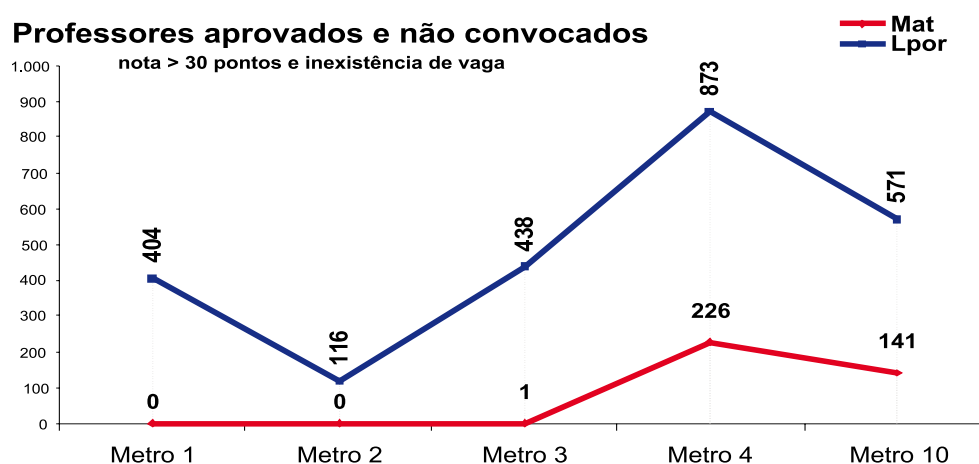
A figura 20 apresenta o quantitativo de professores que foram aprovados (nota maior ou igual a 30 pontos) e convocados (pressupõe a existência de vaga) nas duas disciplinas das coordenadorias regionais 1, 2, 3, 4 e 10.

Figura 20 – Professores aprovados e convocados



A figura 21 explicita o banco de reserva do concurso, ou seja, o quantitativo de professores que foram aprovados, porém, devido à inexistência de vagas, não foram convocados. Observe nesta figura que o banco de reserva de matemáticos é bem inferior ao dos professores de língua portuguesa e que em algumas coordenadorias, como as Metros 1, 2 e 3 praticamente inexistem. Esta constatação reafirma a necessidade de uma atenção especial dos gestores em relação ao futuro do ensino da disciplina de matemática.

Figura 21 – Professores aprovados e não convocados



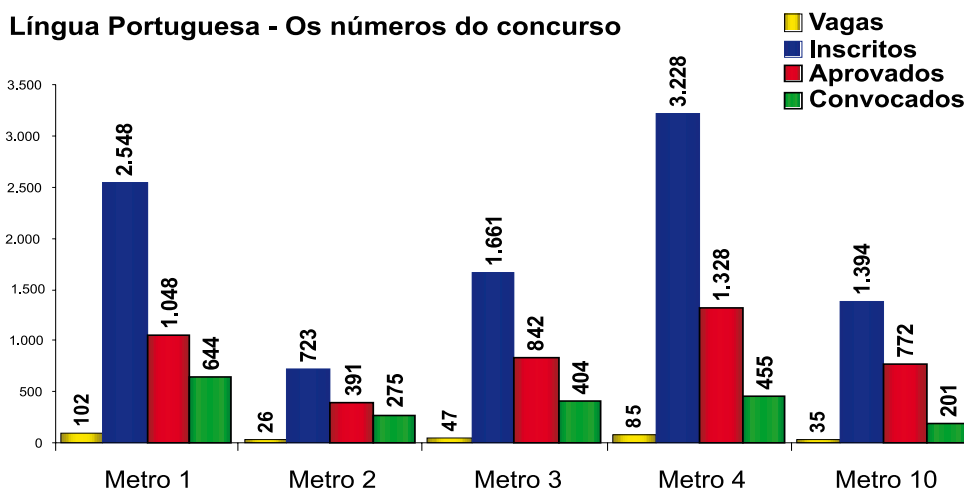
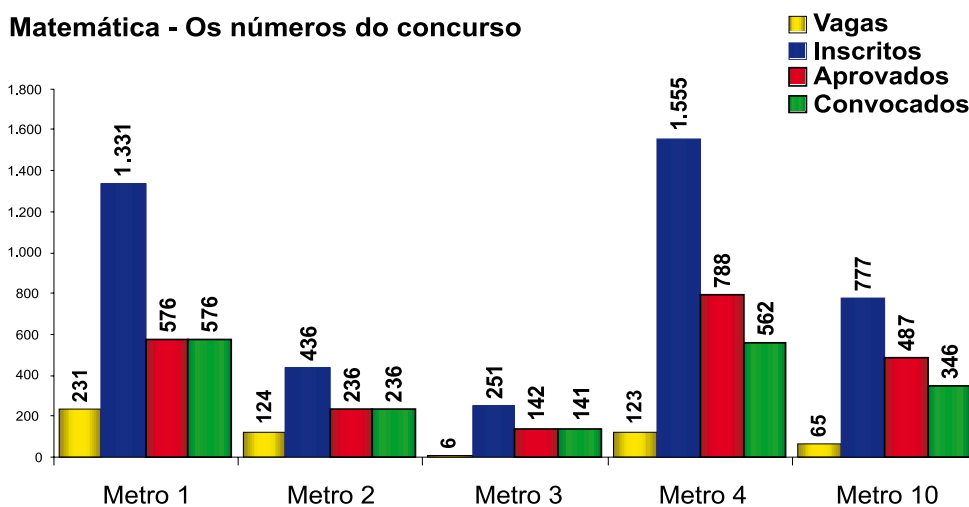
A inexistência de um banco de reserva de professores caracteriza duas situações que merecem atenção dos gestores da educação: impede que, durante a vigência do concurso, contratações emergenciais possam ser realizadas e demonstra que, fatalmente, os professores de pior desempenho no concurso foram convocados já na primeira chamada, quando poderiam ter sido aproveitados apenas em situações emergenciais.

7 – Os números do concurso

Neste capítulo procuraremos sintetizar o concurso em números colocando lado a lado quantidades como as de vagas, inscritos, aprovados e convocados. Nossa finalidade, portanto, é estabelecer uma relação entre as várias etapas do certame e compreender questões como objetivos iniciais, ações intermediárias e resultados finais.

Veja na figura 22 como se estabeleceu esta relação nas duas disciplinas estudadas.

Figura 22 – Os números do concurso



Os gráficos da figura 22 nos permitem fazer uma avaliação sobre as várias etapas da execução deste concurso. Podemos, através deles, visualizar, para cada coordenadoria, os resultados de ações de planejamento, quando da definição do número de vagas por disciplina; situações intermediárias como o número de inscritos, aprovados e convocados, até chegarmos ao objetivo final do evento, as contratações.

Uma comparação entre as disciplinas de mesmas coordenadorias nos aponta um padrão preocupante. Proporcionalmente, os profissionais licenciados em matemática procuraram bem menos ingressar no magistério público estadual do que os de língua portuguesa. Talvez isso ocorra em função do mercado oferecer outras oportunidades de emprego para esta classe, como a atuação na área de informática ou outros segmentos onde o raciocínio lógico seja um pré-requisito.

Também é nítido em todos os gráficos da figura 22 a discrepância entre o número divulgado de vagas e o número de convocados por cada coordenadoria, assim como chama a atenção as mesmas alturas das barras nos quesitos aprovados e convocados na disciplina de matemática das Metros I, II e III. Isso nos faz supor que se mais professores tivessem sido aprovados, mais teriam sido convocados. Que limites teriam essas convocações? Que déficit, ao final do concurso, fora deixado nestas três coordenadorias para a disciplina de matemática?

Essas são questões obtidas da simples análise de dados sintéticos sobre o concurso, informações mais específicas serão geradas a frente através de análises de dados mais detalhados.

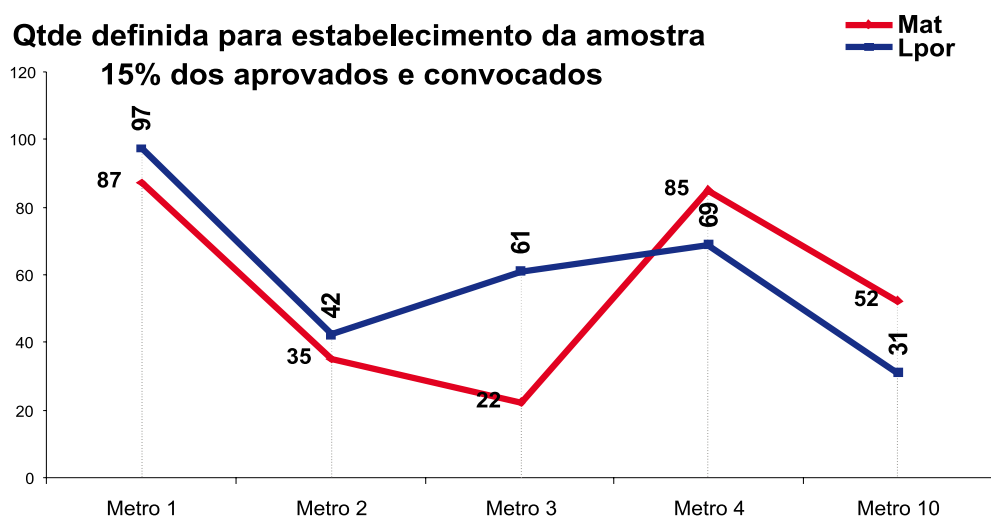
Ressaltamos, contudo, a existência de dois outros importantes números sobre o concurso não incluídos nesses gráficos, o número de professores efetivamente contratados e aqueles que, apesar de convocados, por algum motivo não efetivaram suas contratações. Como os dados disponibilizados para este estudo restringiram-se aos 15% primeiros e últimos aprovados e convocados, os números totais correspondentes a estes dois universos não puderam ser ali colocados.

8 – A amostra

O total de registros utilizado em cada coordenadoria para se estabelecer os 15% definidos para análise neste estudo foi definido a partir dos quantitativos apresentados na figura 20.

Como já mencionado, a definição da amostra foi estabelecida a partir da seleção de 15% dos professores aprovados e convocados. Vejamos na figura 23 a quantidade base da amostra resultado deste cálculo.

Figura 23 – Quantidade base da amostra



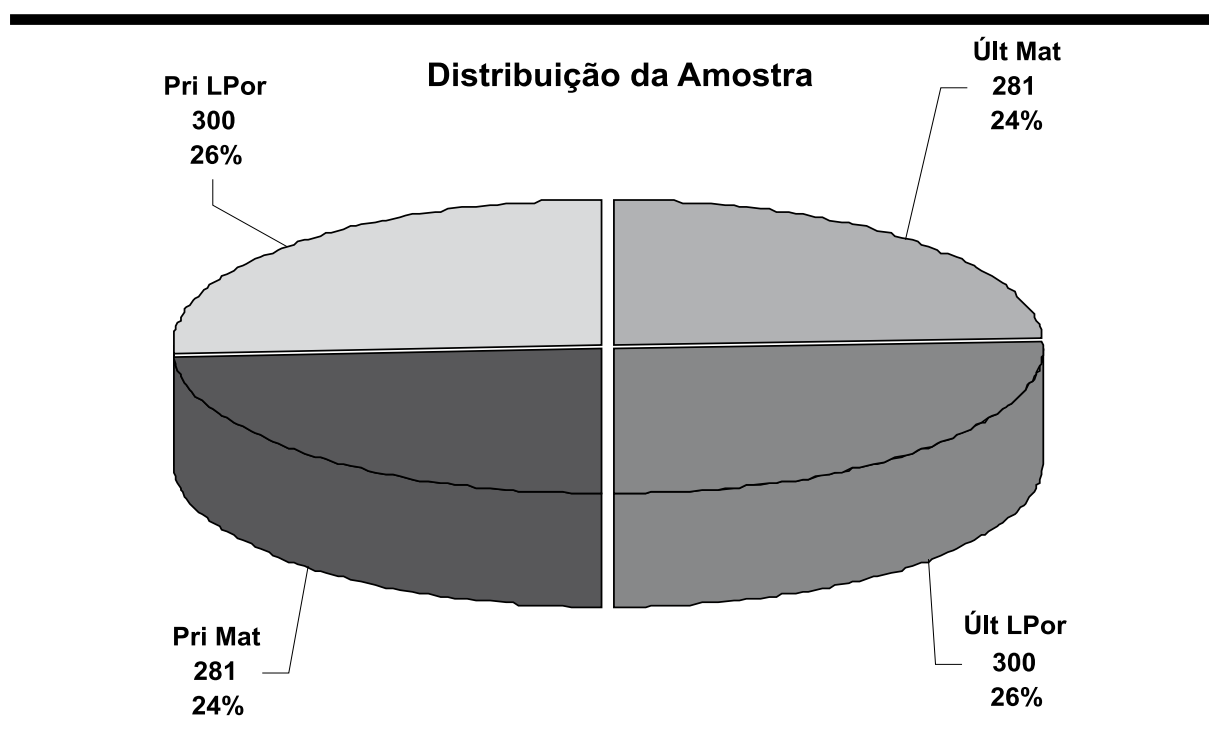
A figura de número 24 detalha o quadro final dos 15% melhores e piores aprovados e convocados no concurso de 2005 que compõem a amostra inicial a ser analisada. Vejamos.

Figura 24 – Amostra inicial

Não Contratado	Primeiros Colocados		Últimos Colocados		TOTAL
	Matemática	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa	
Coordenadorias Regionais					
Metro I	87	97	87	97	368
Metro II	35	42	35	42	154
Metro III	22	61	22	61	166
Metro IV	85	69	85	69	308
Metro X	52	31	52	31	166
Total	281	300	281	300	1.162

A distribuição quantitativa desta amostra pode ser entendida através dos gráficos da figura 25. O primeiro deles exibe a distribuição por meio dos grupamentos definidos (primeiros/últimos e matemática e Língua Portuguesa) e o segundo pelas regiões geográficas (coordenadorias regionais).

Figura 25 – Distribuição da amostra

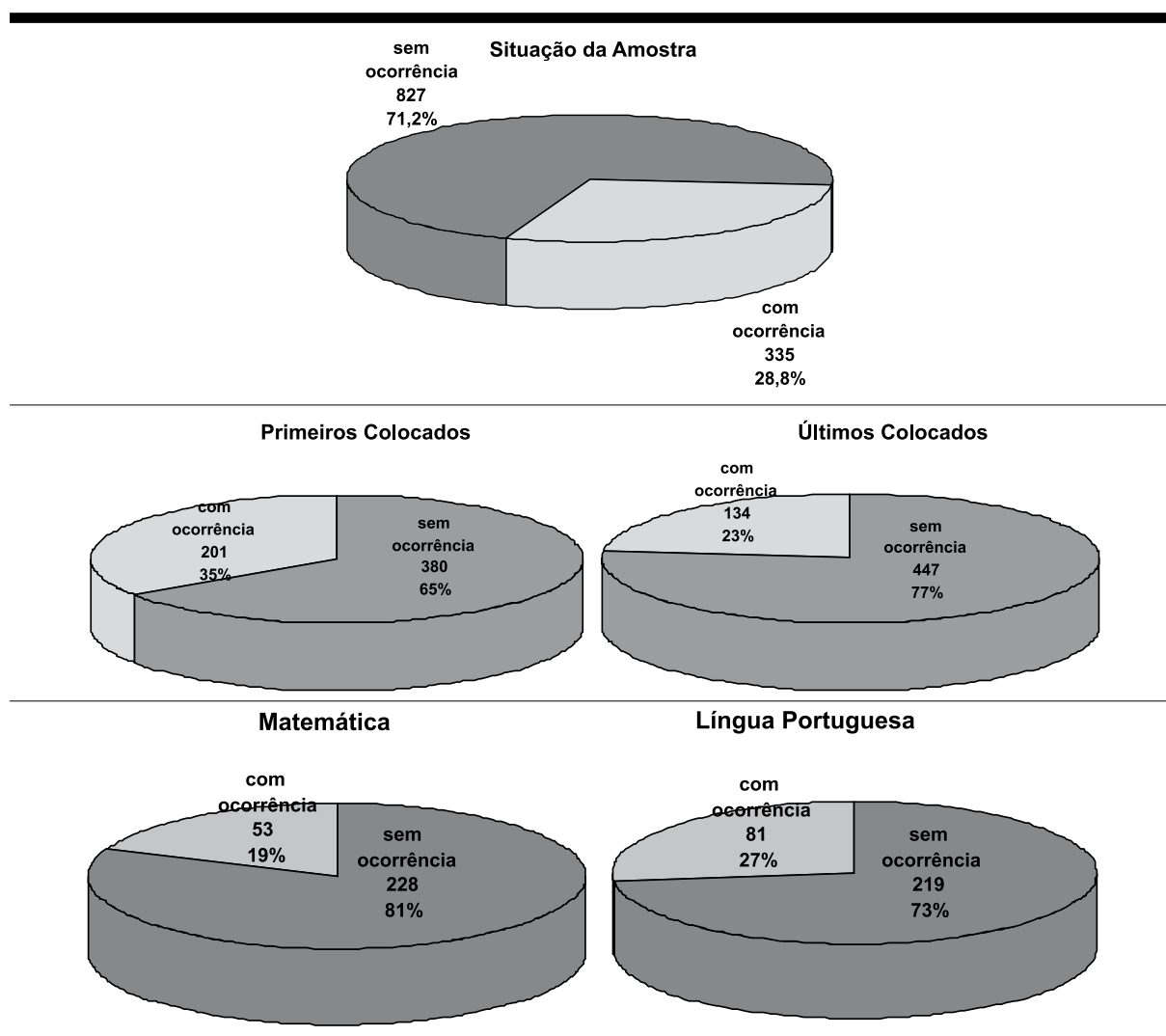


Observa-se nos gráficos da figura 25 uma equivalência em termos quantitativos entre primeiros e últimos (50% de cada). Em relação às disciplinas, apesar de não haver equivalência há certo equilíbrio (48% de matemáticos e 52% de professores de língua portuguesa). Já em relação às coordenadorias há mais profissionais na Metro I e IV. Este fato decorre do maior número de vagas para estas coordenadorias do que para as outras.

9 – Análise das Ocorrências

Dos 1.162 professores aprovados e convocados no concurso, os 15% primeiros e 15% últimos colocados, apenas 71% ou 827⁶ foram contratados. Os demais foram classificados de acordo com os respectivos motivos da não contratação para uma análise detalhada. Vejamos no conjunto de gráficos apresentado na figura 26 como se procedeu esta distribuição sob várias abordagens.

Figura 26 – Situação da amostra

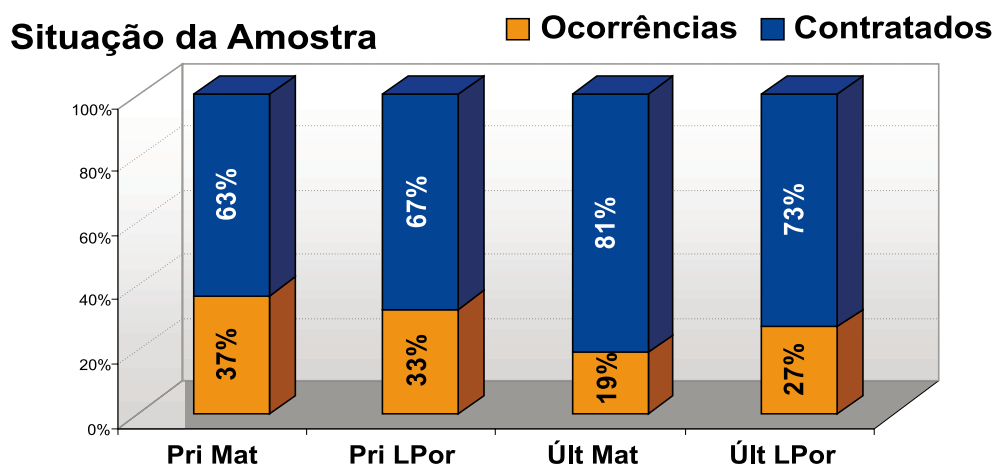


6 - Existem 4 professores que, apesar de contratados, foram excluídos neste número pois, devido a inconsistência nos dados originais, não puderam ser tratados.

Como pode ser observado no primeiro gráfico da figura 26, aproximadamente 30% dos aprovados não foram contratados. Esta incidência foi maior entre os primeiros colocados, 35%, do que entre os últimos, 27%. Em relação às disciplinas, a não contratação foi maior entre os professores de língua portuguesa, 27%, do que entre os de matemática, 19%.

Uma análise mais detalhada da amostra por grupo de estudo pode ser constatada na figura 27.

Figura 27 – Situação da amostra por grupo de estudo



Proporcionalmente, foram os professores de matemática classificados nos primeiros lugares aqueles com o maior percentual de não contratação, 37%.

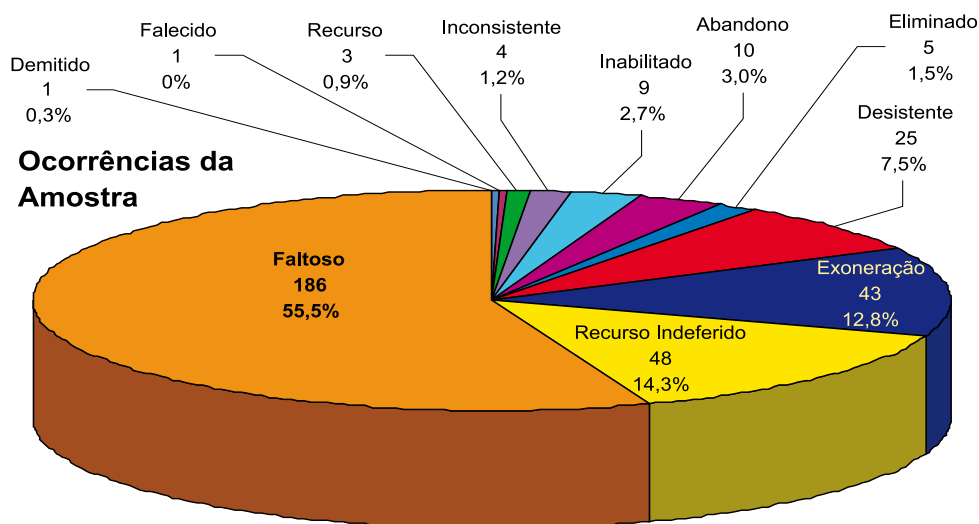
Os tipos de ocorrência classificadas como impeditivas de contratação estão relacionadas na tabela apresentada na figura 28 com seus títulos e a correspondente descrição de cada situação.

Figura 28 – Tipos de ocorrências

OCORRÊNCIAS	DESCRIÇÃO
Abandono	entrou em exercício, porém abandonou por mais de dias consecutivos
Demitido	uma das conclusões do processo do servidor que responde a inquerito administrativo
Desistente	o candidato desiste do concurso por escrito quando é convocado para escolha de vaga
Eliminado	Todos os falosos, desistentes e considerados inaptos no exame médico admissional, com publicação em D.O
Exoneração	professor em exercício que solicitou exoneração do cargo através de processo, publicado em D.O.
Falecido	morreu
Faltoso	não compareceu no dia da convocação
Inabilitado	não comprovou ter colado grau até a data da convocação
Recurso	autuou processo de recurso por motivos diversos, ainda sem conclusão (alguns vão até para a PGE)
Recurso Indeferido	processo de recurso indeferido são eliminados em D.O.

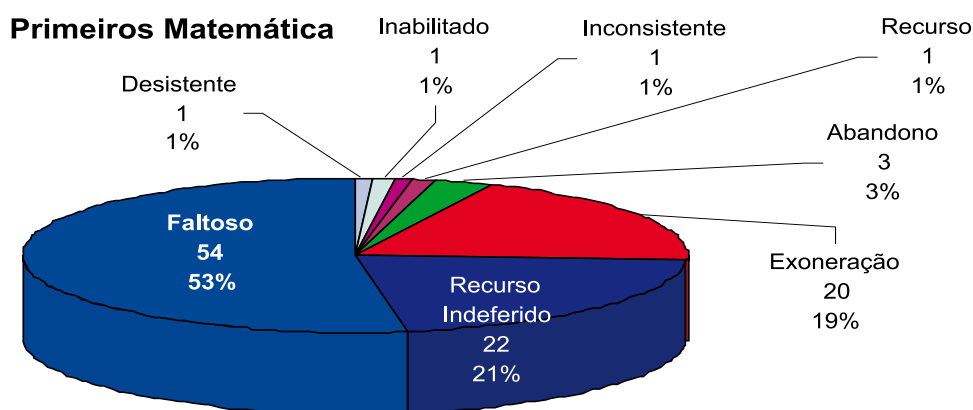
O não comparecimento na data da convocação, com 55,5%, foi o principal motivo para a não admissão de professores neste concurso. Vejamos a situação geral da amostra na figura 29.

Figura 29 – Ocorrências da amostra – geral

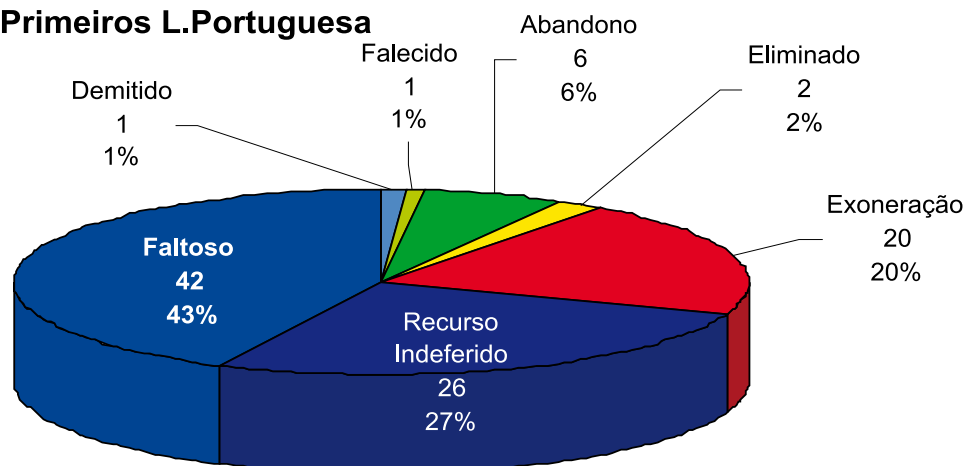


-O segundo motivo mais importante, com 14%, foi a solicitação de recursos diversos que foram concluídos com o indeferimento do pedido. Quando analisamos a amostra por grupos de primeiros e últimos colocados as faltas foram, mais uma vez, o principal motivo, tanto em matemática quanto em língua portuguesa. O detalhamento desta distribuição pode ser constatado no conjunto de gráficos da próxima figura, a de número 30.

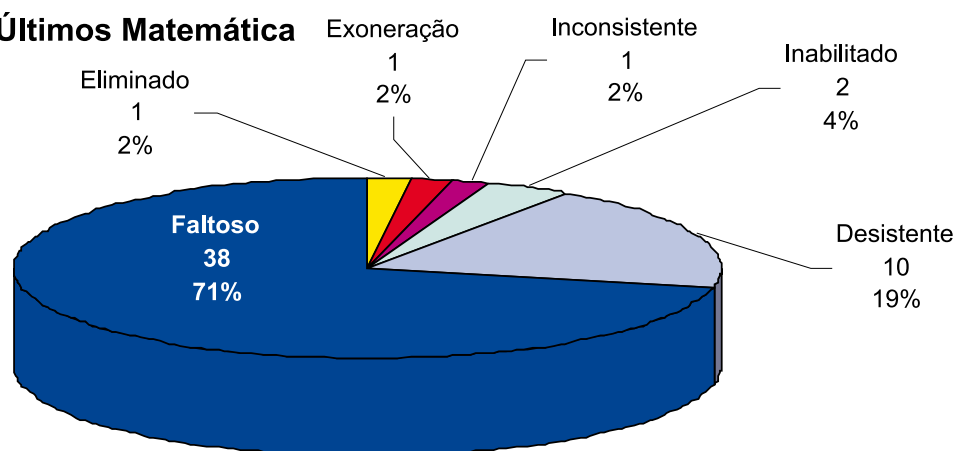
Figura 30 – Ocorrências por segmento



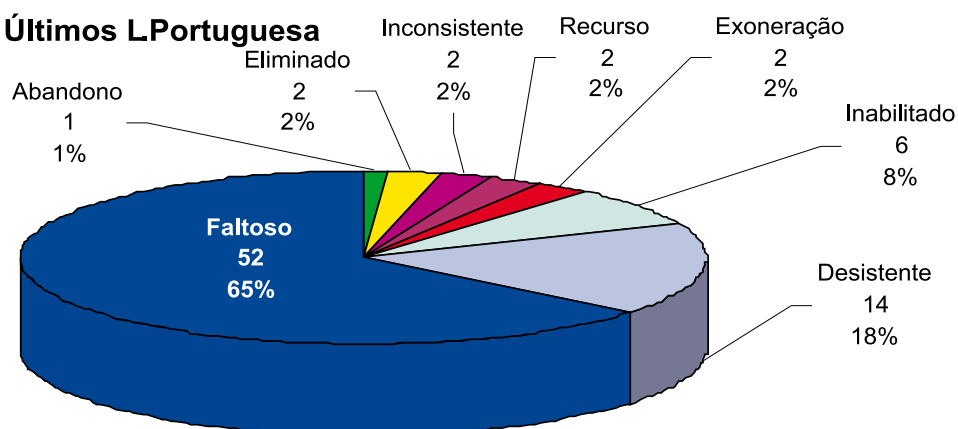
Primeiros L.Portuguesa



Últimos Matemática



Últimos L.Portuguesa



Observa-se que dentre o grupo dos primeiros, tanto em matemática quanto em língua portuguesa, o segundo principal motivo da não contratação foi o indeferimento de recursos. Já dentre o grupo dos últimos, também nas duas disciplinas, foi a desistência formal por parte do candidato a segunda principal razão da não contratação de professores.

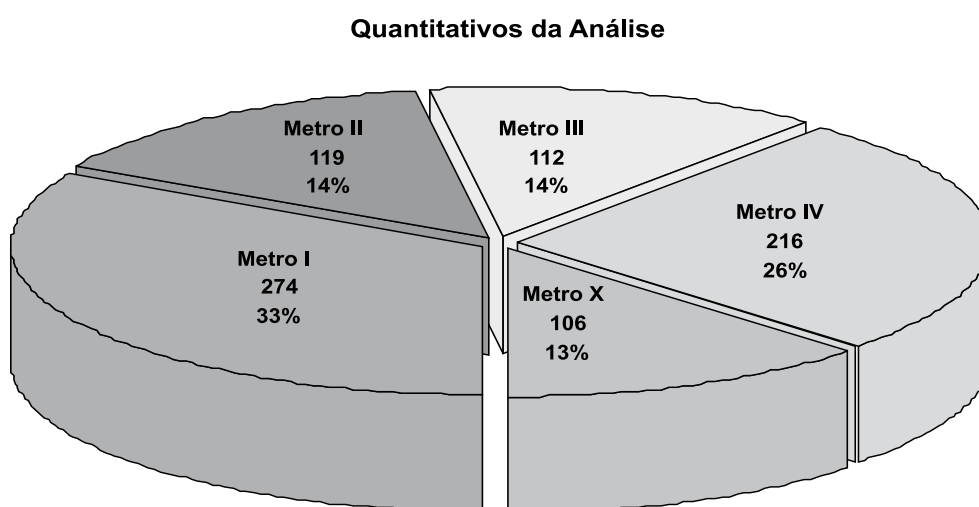
O quadro da figura 31 detalha como se distribuíram em termos regionais, por grupo e disciplina, os 335 professores não contratados.

Figura 31 – Professores aprovados, mas não contratados

Não Contratado	Primeiros Colocados		Últimos Colocados		TOTAL
	Matemática	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa	
Coordenadorias Regionais					
Metro I	32	22	13	27	94
Metro II	9	15	3	8	35
Metro III	10	25	6	13	54
Metro IV	31	23	21	17	92
Metro X	21	13	10	16	60
Total	103	98	53	81	335

Assim sendo, a análise detalhada deste estudo se restringirá aos 827 profissionais contratados e distribuídos por coordenadorias conforme apresentado na figura 32.

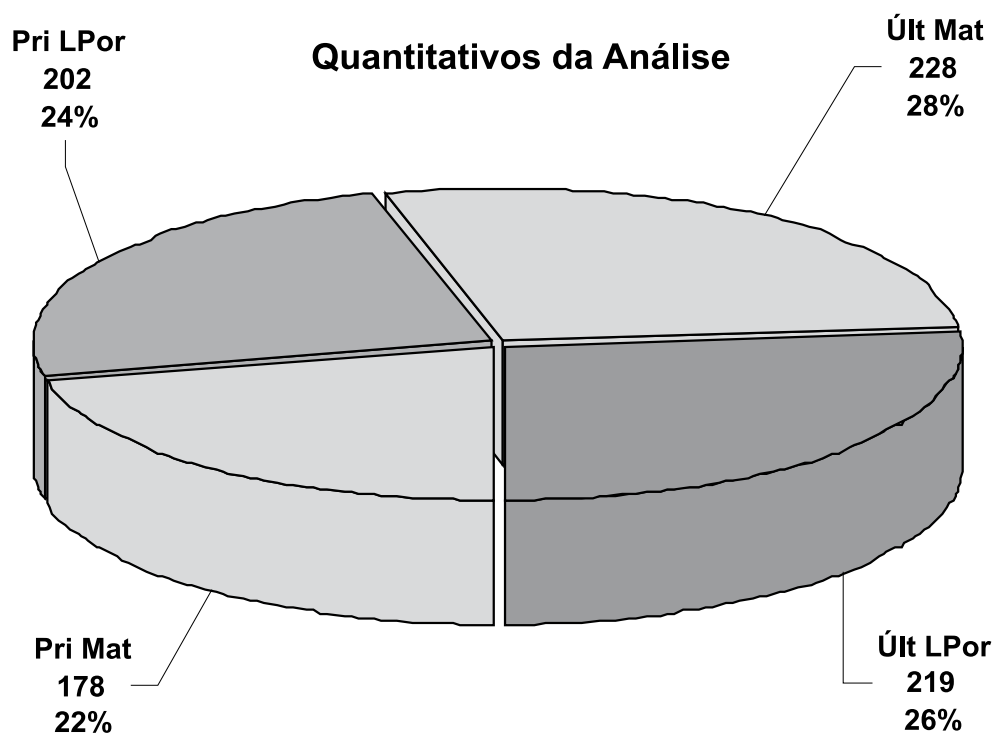
Figura 32 – Quantitativos da análise de professores contratados por coordenadoria



Com 33% do total de professores analisados, a região metropolitana I é a que possui o maior número de professores contratados da amostra. Enquanto a Metro X, a zona sul do Rio de Janeiro, possui o menor percentual, 13%, do total da amostra.

O quadro da figura 33 sintetiza este quantitativo segundo os grupamentos focalizados neste estudo.

Figura 33 – Quantitativos da análise de professores contratados por grupos



A maior parte da amostra pertence ao grupo dos últimos colocados, 54% do total. Já em relação a disciplina, a distribuição permaneceu equitativa, ou seja, 50% em cada uma.

10 – Análise das Notas

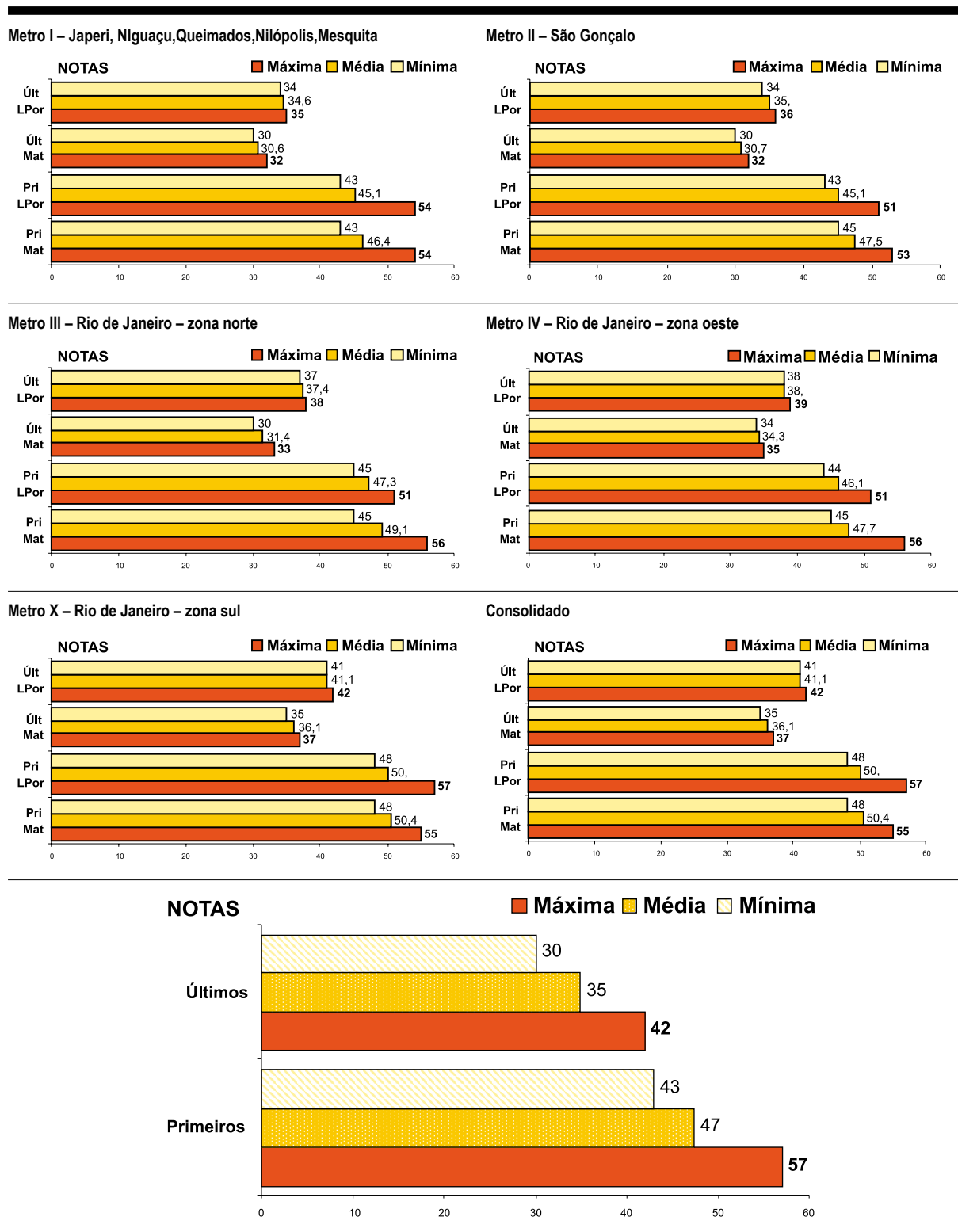
Analisaremos neste capítulo o desempenho dos professores segundo suas notas finais. A pontuação máxima possível foi 60 e 30 o mínimo exigido para aprovação.

Esta análise objetiva abordar três aspectos. O primeiro irá determinar as notas mínima, média e máxima de cada grupo. O segundo visa estabelecer o histograma da quantidade de professores por notas. Finalmente, classificaremos os professores em quatro faixas de notas visando agrupá-los por desempenho. Vejamos cada um deles.

10.1 - Notas mínimas, médias e máximas por grupo de estudo

Nesta abordagem levamos em consideração todos os professores, independente de terem sido contratados ou não. Para cada um dos grupos de estudo fizemos um análise das notas máxima, média e mínima. Observe a figura 34.

Figura 34 – Notas mínimas, médias e máximas



Dentre os 15% primeiros colocados das regiões abrangidas neste estudo, o Rio de Janeiro destaca-se positivamente em algumas situações. Pertencem as zonas norte e oeste da cidade os professores com as maiores notas em matemática, 56 pontos. A zona sul do Rio obteve a melhor nota em língua portuguesa, 57 pontos. Também pertence a zona sul do Rio a maior nota entre as mínimas em matemática de toda a amostra estudada, 48 pontos.

Entre os 15% últimos colocados, foi a Metro X na disciplina língua portuguesa aquela que mais se destacou, pois foi esta a coordenadoria que obteve a maior pontuação máxima, 42, e a maior mínima, 41.

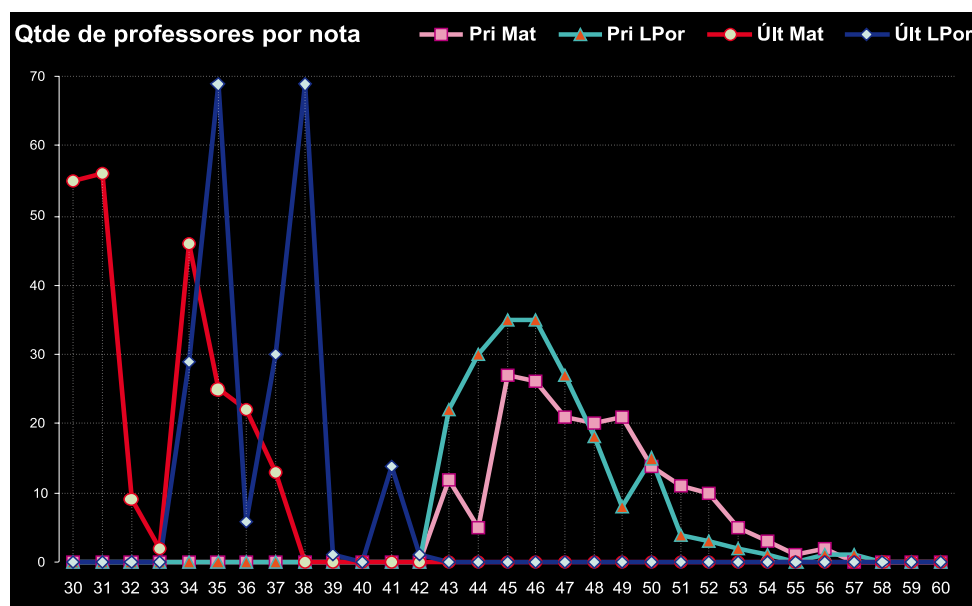
Se a mesma análise fosse realizada considerando somente os professores contratados:

- ✓ Na Metro I, a nota máxima dos primeiros colocados em matemática passaria de 54 para 52, ou seja, os professores de notas mais altas não foram contratados;
- ✓ Ainda na Metro I, a nota máxima entre os últimos colocados mudaria de 32 para 31 pontos, o que também demonstra perda nas contratações em termos de desempenho nas provas;

10.2 - Histograma da quantidade de professores por nota

O objetivo do nosso próximo gráfico foi permitir visualizar a concentração das notas obtidas pelos professores contratados. Vejamos a figura 35.

Figura 35 – Quantidade de professores por nota



Podemos observar que a maior parte dos professores contratados encontra-se com notas abaixo do valor da mediana⁷ do concurso, 45 pontos. A pontuação obtida pelo maior número de professores foi 38 e 35 com 69 professores em cada – ocorrida entre os 15% últimos em língua portuguesa. A maioria dos professores de matemática (56 professores) obteve pontuação 31. Observa-se neste gráfico, finalmente, que as maiores notas foram obtidas por poucos professores enquanto as menores por muitos.

10.3 – Desempenho

O agrupamento de professores de acordo com as notas finais que os classificaram foi o ponto de partida para esta análise.

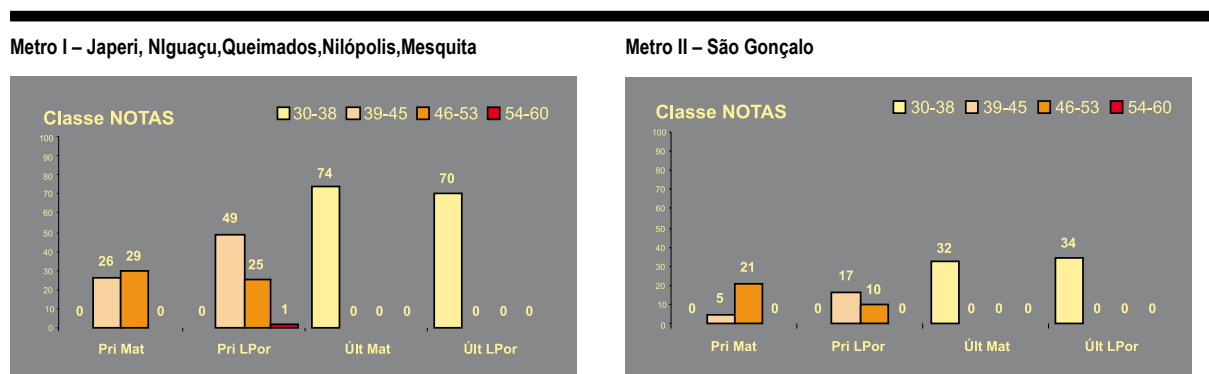
Sabendo-se que o número máximo de pontos que um professor poderia obter era 60 e que o mínimo exigido para aprovação era 30 pontos, subdividimos este intervalo em quatro faixas obtidas a partir do quartil⁸ entre esses números de forma a enquadrar cada professor em uma das quatro classes definidas.

Vale ressaltar que a quantidade de pontos necessários para aprovação representa 50% do total possível, um percentual que a princípio pode ser considerado baixo.

As faixas foram estabelecidas de acordo com os seguintes critérios: A primeira corresponde aos 25% de melhor nota, ou seja, com pontuação entre 60 e 54 pontos. A segunda abrange os professores que obtiveram entre 46 e 53 pontos, completando os 50% melhores colocados. Na terceira classe estão aqueles que alcançaram notas entre 39 e 45 pontos e, por último, aqueles que ficaram entre os 25% de menor nota e que se encontram com a pontuação na faixa de 30 a 38. Esses dois últimos formam o grupo dos 50% dos professores com notas mais baixas. Vejamos na figura 36 os resultados obtidos.

Para esta análise foram considerados os professores efetivamente contratados.

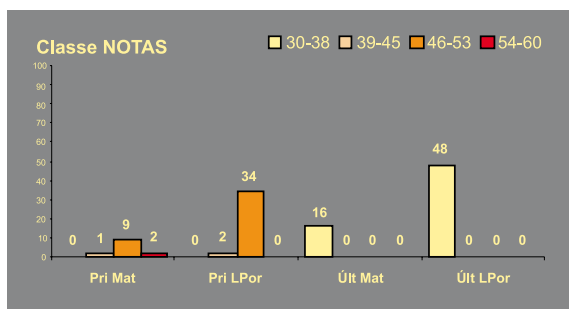
Figura 36 – Classe de Notas (contratados)



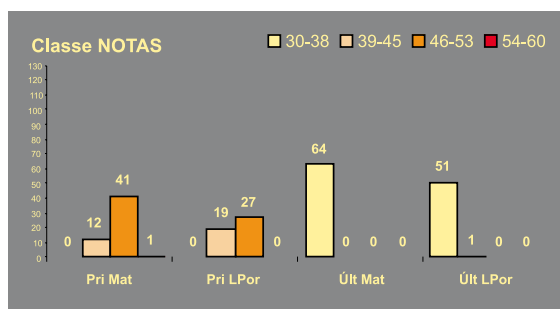
7 - Mediana é uma medida de localização do centro da distribuição dos dados, definida do seguinte modo: ordenados os elementos da amostra, a mediana é o valor (pertencente ou não à amostra) que a divide ao meio, isto é, 50% dos elementos da amostra são menores ou iguais à mediana e os outros 50% são maiores ou iguais à mediana. Para a sua determinação utiliza-se a seguinte regra, depois de ordenada a amostra de n elementos: Se n é ímpar, a mediana é o elemento médio. Se n é par, a mediana é a semi-soma dos dois elementos médios.

8 - Quartil é uma medida de tendência central que divide uma série de valores ordenados de forma crescente em quatro partes iguais, correspondentes a 25, 50 e 75% dessas observações.

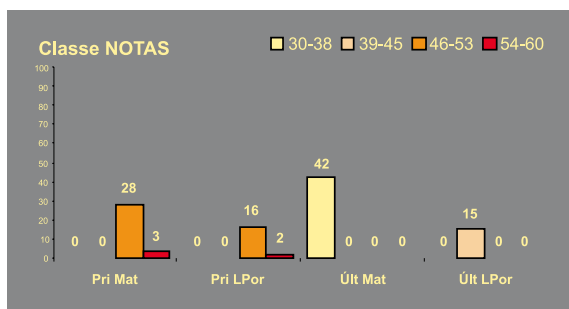
Metro III – Rio de Janeiro – zona norte



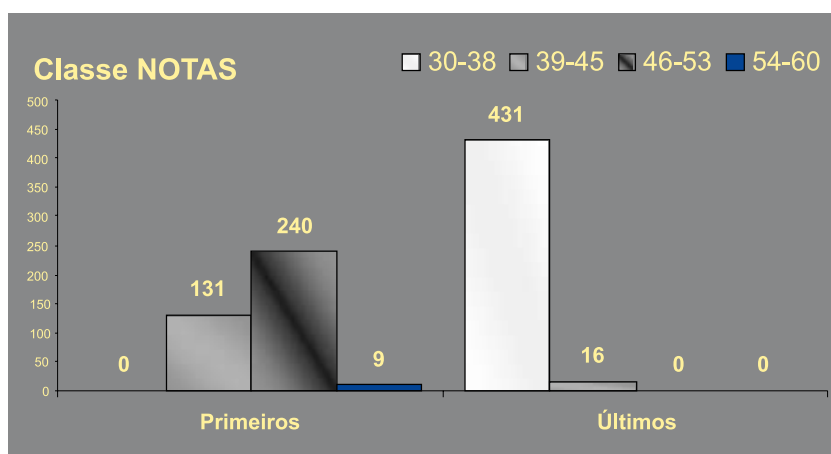
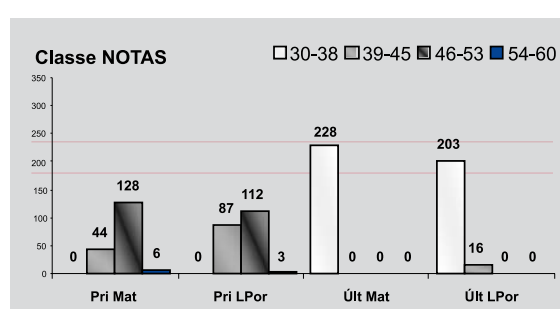
Metro IV – Rio de Janeiro – zona oeste



Metro X – Rio de Janeiro – zona sul



Consolidado



Na observação desses gráficos percebemos que apenas 9 (nove) dos 827 professores analisados obtiveram notas enquadradas na classe mais alta, a de 54 a 60 pontos. Destes, 5 pertencem a Metro X, 2 a Metro III e 1 as Metros I e IV. Nenhum professor da coordenadoria regional Metropolitana II, que representa o município de São Gonçalo, atingiu essa classe de pontuação.

Do grupo dos últimos colocados, excetuando-se 1 (um) professor da Metropolitana IV e 15 professores da Metropolitana X que ficaram enquadrados na faixa de 39 a 45 pontos, todos os demais, ou seja, 431 professores, se situaram na menor faixa, a de 30 a 38 pontos.

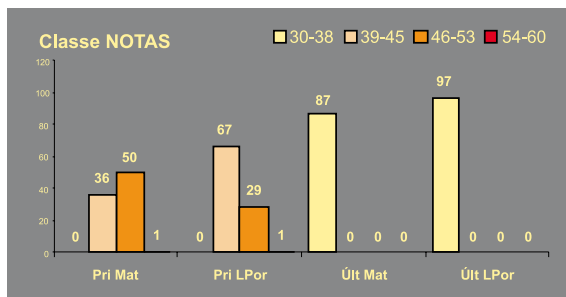
Observa-se, ainda, que a maioria dos primeiros colocados encontra-se na faixa de 46 a 53 pontos, que representa um percentual de erro na prova de 23% a 12% respectivamente.

Considerando a abrangência deste estudo e visando uma análise mais detalhada da diferença entre o perfil das notas dos aprovados e dos efetivamente contratados apresentamos na figura 37 as mesmas informações da figura 36 só que levando em consideração o universo

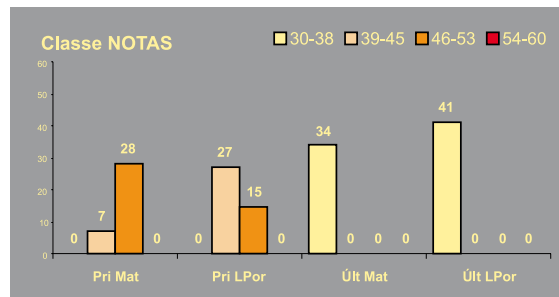
inicial do estudo, ou seja, os 1.158 professores. Foram excluídos desse grupo 4 (quatro) professores que, por conter inconsistência nos dados, não puderam ser analisados.

Figura 37 – Classe de Notas (aprovados e convocados)

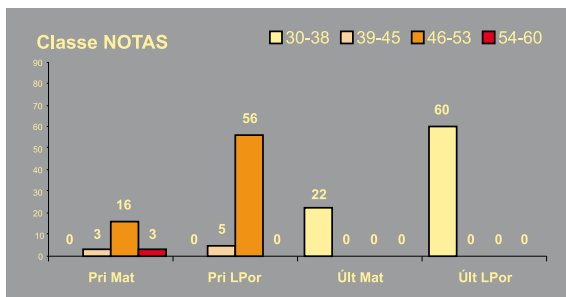
Metro I – Japeri, Nilguaçu, Queimados, Nilópolis, Mesquita



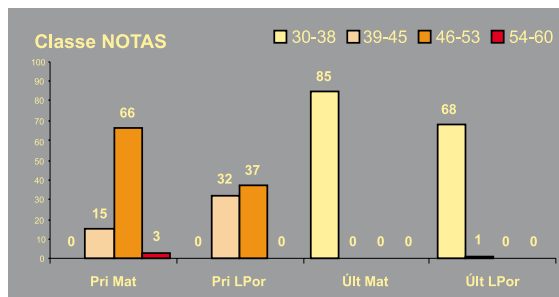
Metro II – São Gonçalo



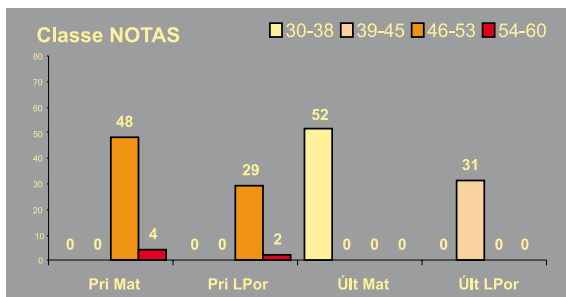
Metro III – Rio de Janeiro – zona norte



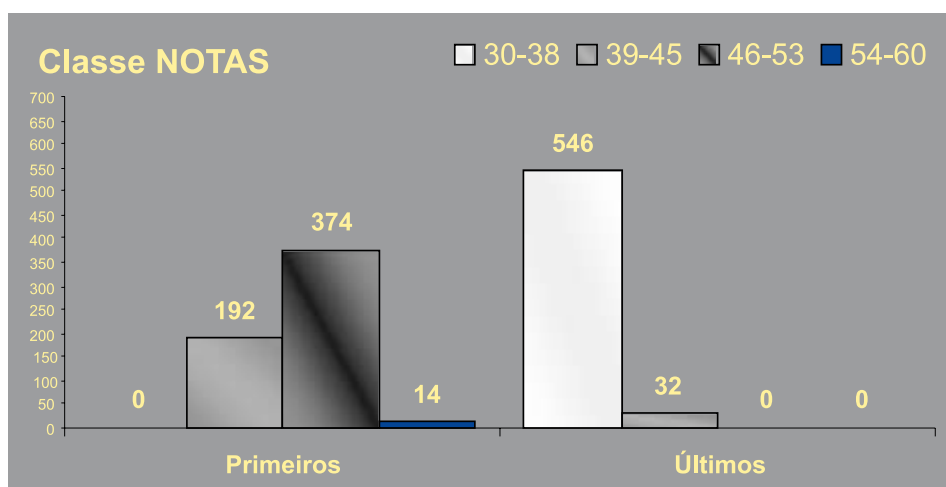
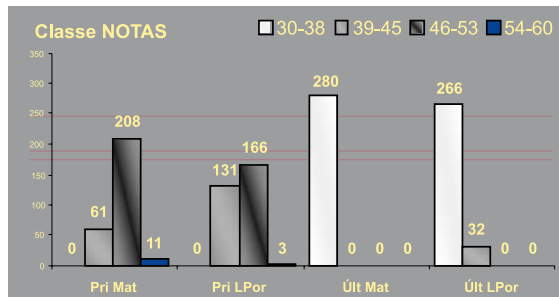
Metro IV – Rio de Janeiro – zona oeste



Metro X – Rio de Janeiro – zona sul



Consolidado

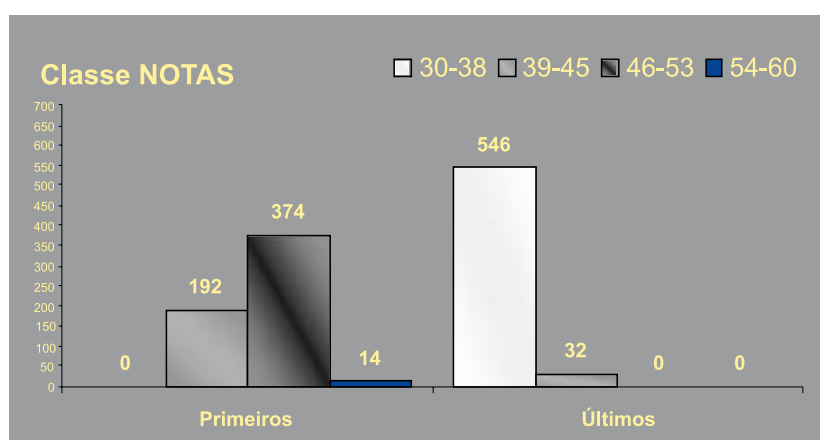


Na observação desses gráficos percebemos que 14 dos 1.158 (1.162 menos as 4 inconsistências) professores analisados obtiveram notas enquadradas na classe mais alta, a de 54 a 60 pontos. Destes, 6 pertencem a Metro X, 3 as Metros III e IV e 2 a Metro I. Da mesma forma que constatado no grupo de professores aprovados e contratados, nenhum professor da coordenação regional Metropolitana II, que representa o município de São Gonçalo, atingiu essa classe de pontuação.

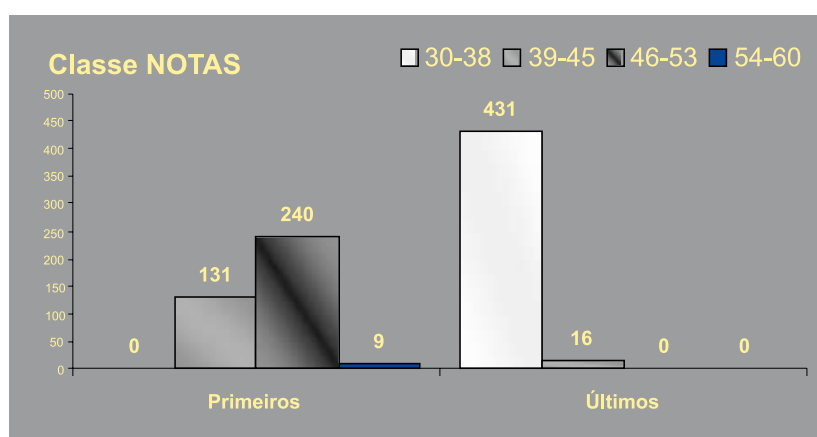
A figura 38 exibe os dois gráficos consolidados visando facilitar a comparação. Nota-se que dos 14 aprovados na classe de mais alta pontuação, apenas 9 (nove) foram contratados, representando uma perda de 36% dos melhores colocados.

Figura 38 – Classe de Notas (aprovados x aprovados e contratados)

Aprovados (1.158 professores)

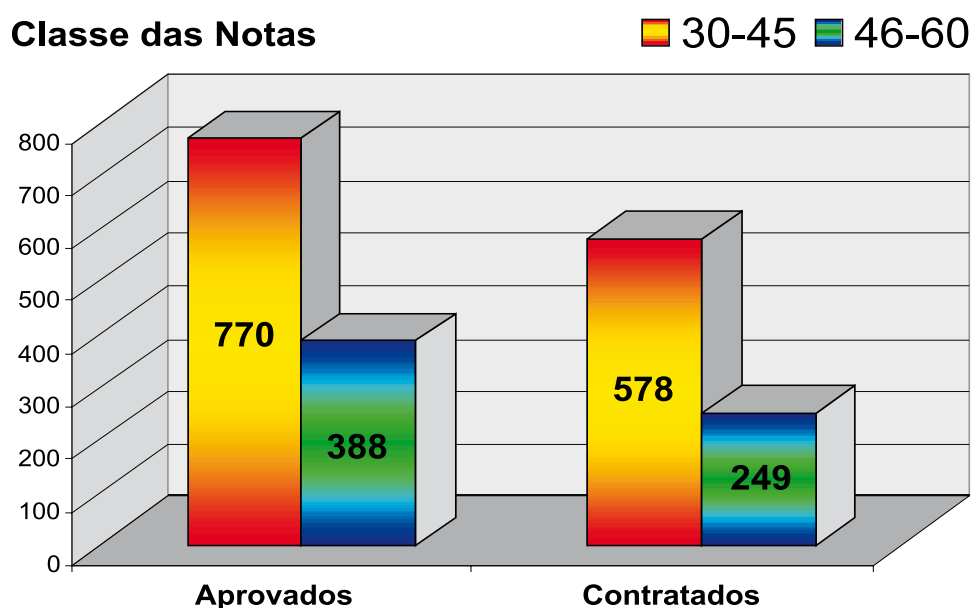


Convocados e contratados (827 professores)



Agrupando-se os primeiros e últimos em apenas duas classes de notas e comparando-se aprovados e contratados fica mais evidente a perda entre os mais bem classificados. Dos 388 aprovados na faixa de 46 a 60 pontos, apenas 249 foram contratados, representando uma perda de aproximadamente 36% dos professores melhores classificados, ou 139 professores. Enquanto no grupo dos piores, faixa de 30 a 45 pontos, esta perda foi de 25%. Observe a figura 39.

Figura 39 – Classe de Notas (duas classes – aprovados x contratados)



11 – Análise territorial da amostra

Abordaremos agora três questões que visam esclarecer os aspectos que envolvem a localização das escolas e das moradias dos professores.

Nosso objetivo é analisar a influência da distância entre a escola e a residência do professor. Inicialmente, é no ato de inscrição no concurso que o docente opta pela coordenadoria regional na qual deseja atuar e que, segundo o próprio edital do concurso, permanecerá por, no mínimo, 3 (três) anos. Num segundo momento, depois de aprovado e contratado, ele escolhe a escola.

Destacaremos na figura 40 a abrangência geográfica da amostra deste estudo.

Para que fosse possível a análise destas questões, um trabalho prévio teve que ser realizado sobre os dados fornecidos pela FESP. Esse trabalho consistiu em identificar, padronizar e, quando necessário, ajustar a informação do bairro/distrito de residência dos professores para a nomenclatura oficial divulgada pelo IBGE. Em seguida, esses dados foram armazenados no banco de dados do software PowerData VG (que possui o cadastro georreferenciado de todas as escolas estaduais, assim como de todos os bairros/distritos oficiais) para tornar possível a localização cartográfica de ambos e, desta forma, ser possível determinar a distância linear entre o centróide do bairro de residência de cada professor e a escola onde este foi lotado.

Finalmente, esta análise se propõe a responder as seguintes perguntas:

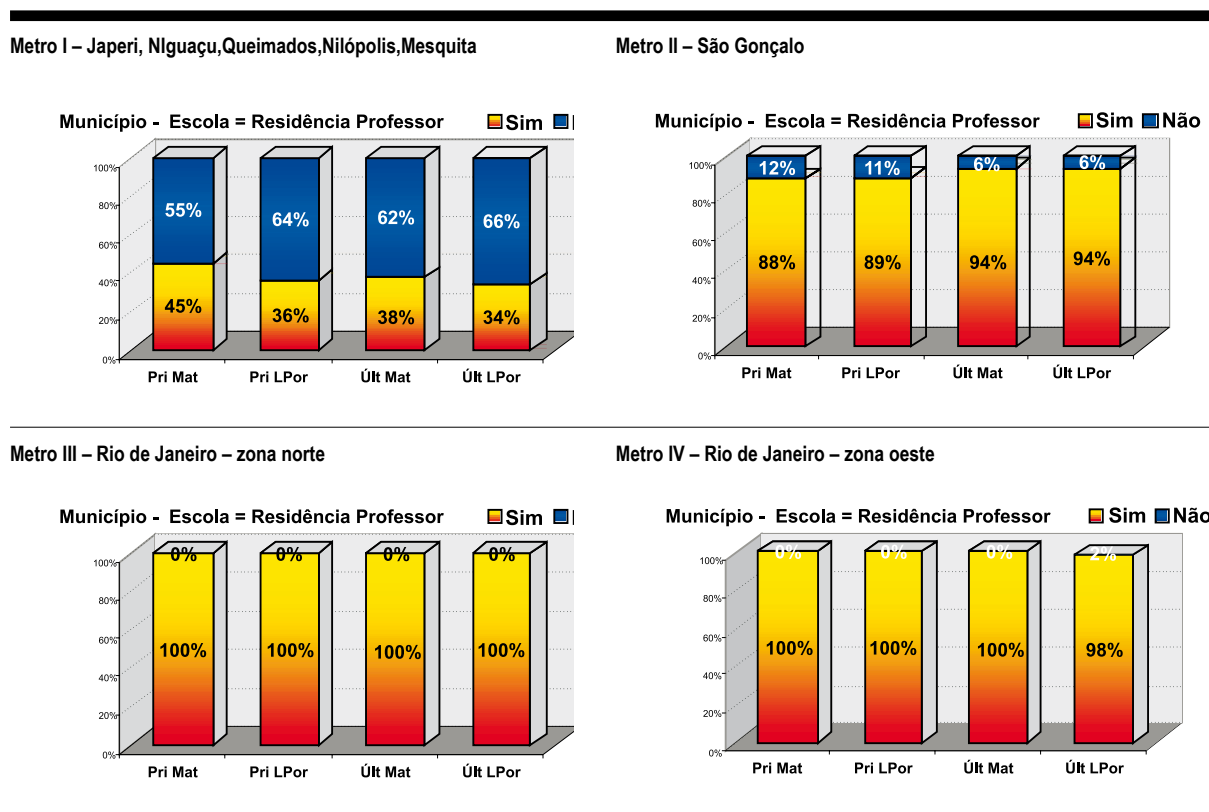
1. O município da escola onde foi lotado é o mesmo da residência do professor?
2. O bairro de moradia do professor é o mesmo da escola?
3. Qual a distância linear entre a residência do professor a escola escolhida?

Vejamos, portanto, qual o perfil do professor para cada um destes questionamentos em cada uma das coordenadorias analisadas.

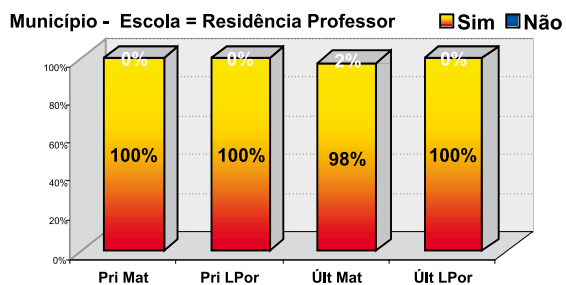
11.1 - O município da escola é o mesmo da residência do professor?

Observemos a figura 41. Ela apresenta o resultado da primeira questão: *O município da escola é o mesmo da residência do professor?* Em degradê de azul estão representados aqueles que não residem no mesmo município da escola e em degradê amarelo/vermelho os que residem.

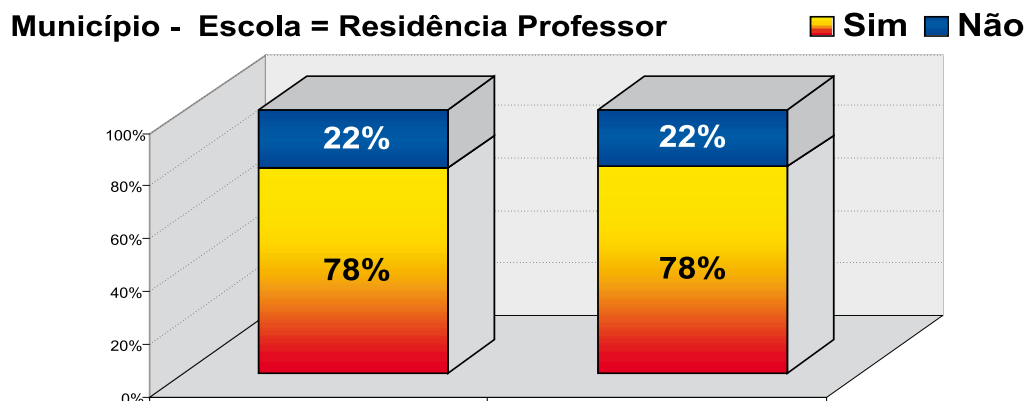
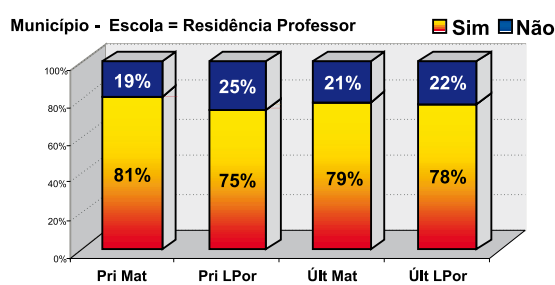
Figura 41 – O município da escola é o mesmo do professor?



Metro X – Rio de Janeiro – zona sul



Consolidado



Nos gráficos apresentados na Figura 41 podemos observar que a quase totalidade das escolas do Rio de Janeiro foram escolhidas por professores que residem no próprio município.

A Metropolitana I, talvez por ser uma coordenadoria composta de vários municípios e em sua maioria de menor dimensão territorial, possui o maior percentual de professores que irão exercer suas atividades fora dos municípios onde residem. Professores do Rio de Janeiro completam a maioria das vagas daqueles não oriundos dos municípios dessa coordenadoria.

Na amostra estudada em escolas de São Gonçalo (Metro II), 8% dos professores aprovados e contratados para trabalharem residem em outros municípios. Niterói é o município de origem da maioria destes professores. São os professores de matemática melhores colocados no concurso de 2005 que mais se deslocarão para exercer sua docência em São Gonçalo. O percentual de professores desta coordenadoria que irão exercer docência em São Gonçalo e residem em outro município varia de 6% a 12% conforme o grupo, como pode ser constatado no segundo gráfico da Figura 41. Por tratar-se de uma coordenadoria de um só município esse deslocamento para trabalhar em outro município pode ser considerado, efetivamente, como uma opção do próprio professor.

Como pode ser constatado nos gráficos individuais por coordenadoria, o resultado consolidado destes dados é fortemente influenciado pela Metro I. Ao observarmos os primeiros e últimos colocados deste gráfico identificamos que, coincidentemente, na média, 22% dos primeiros

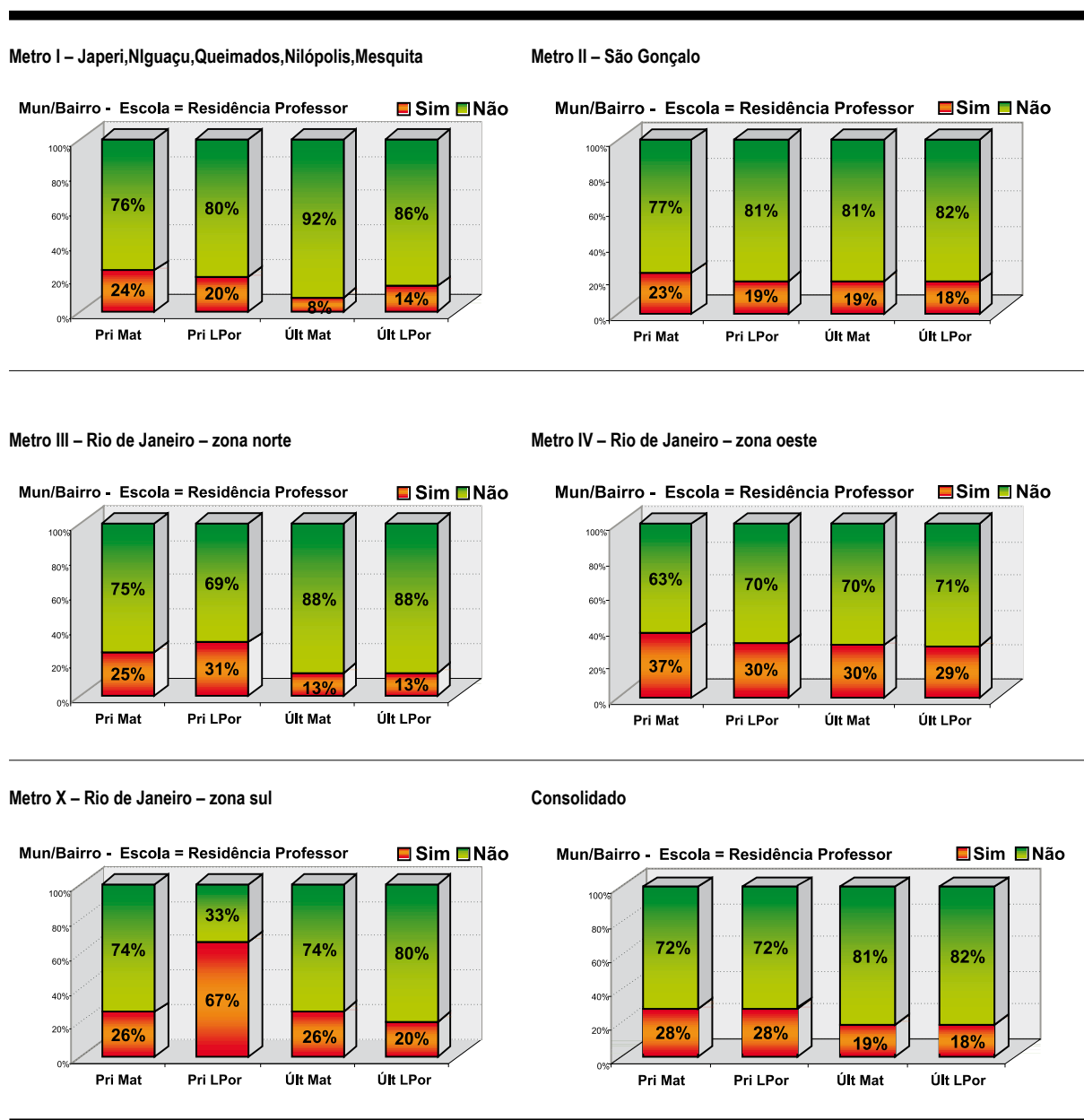
e dos últimos colocados não residem no mesmo município da escola.

Concluimos, portanto, que os melhores colocados no concurso se deslocam menos para outros municípios que os piores, fato comprovado pela análise individual de cada grupo analisado.

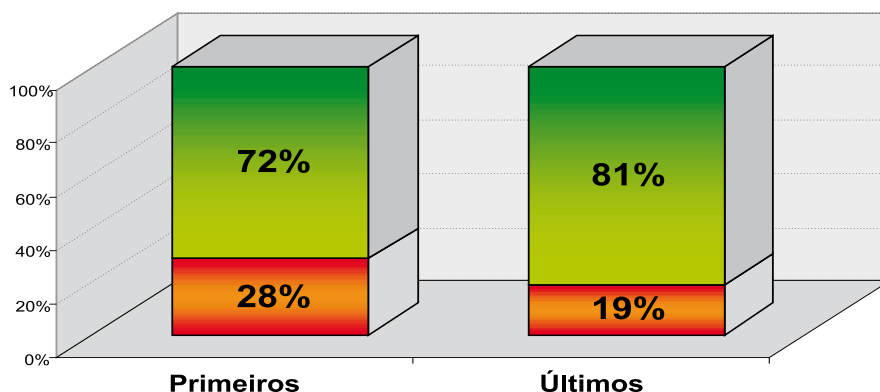
11.2 - O bairro de moradia do professor é o mesmo da escola?

Nosso próximo questionamento se propõe a responder se o município/bairro de moradia do professor era o mesmo da escola. Os gráficos apresentados na figura 42 se propõem a analisar esta questão. Em verde, estão representados os que não moram e, em vermelho, os que moram no mesmo bairro da escola escolhida para atuar.

Figura 42 – Município/Bairro da escola igual município/bairro do professor?



Mun/Bairro - Escola = Residência Professor ■ Sim ■ Não



As escolas das Metros X e IV são aquelas que, percentualmente, mais possuem professores residindo no mesmo bairro/distrito da escola.

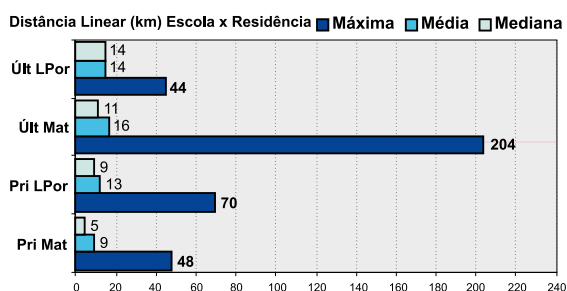
Numa visão global, 23% dos professores residem no mesmo bairro da escola que escolheram para atuar. Através do gráfico consolidado podemos inferir que, proporcionalmente, os primeiros colocados foram lotados em escolas mais próximas de suas residências do que os últimos colocados. Este fato certamente decorre da prerrogativa de decisão dada aos melhores colocados no concurso, o que demonstra que a distância escola x residência é um fator de forte influência no processo de escolha da escola pelo professor.

11.3 - Qual a distância linear entre residência do professor e a escola escolhida?

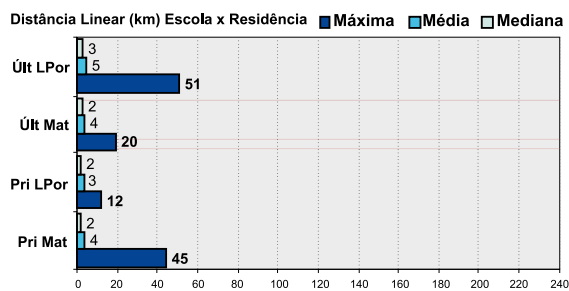
Nossa última questão visa determinar a distância linear a ser percorrida pelo professor no trajeto casa x trabalho. A figura 43 exibe a distância máxima, a média e a mediana para cada uma das coordenadorias estudadas.

Figura 43 – Distância linear em metros – escola x residência do professor

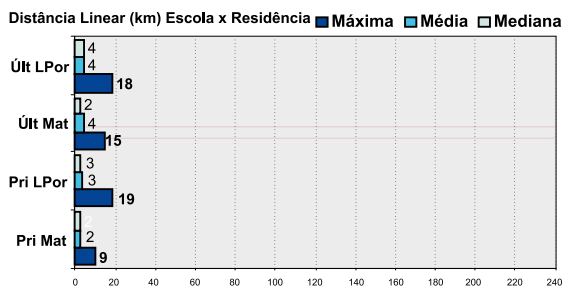
Metro I – Japeri, Nlguaçú, Queimados, Nilópolis, Mesquita



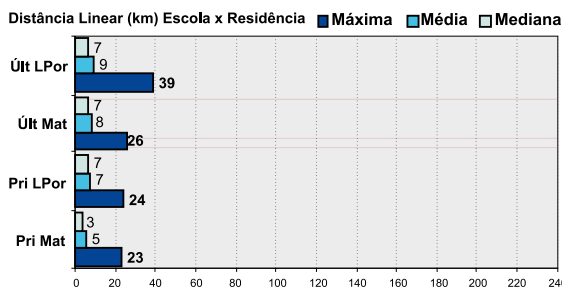
Metro II – São Gonçalo



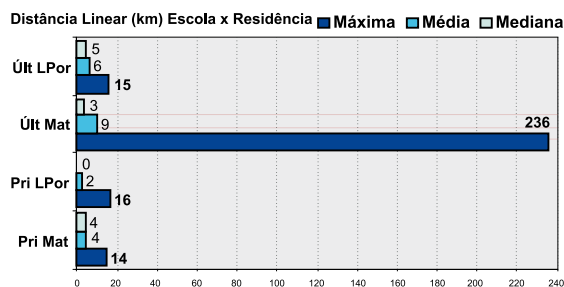
Metro III – Rio de Janeiro – zona norte



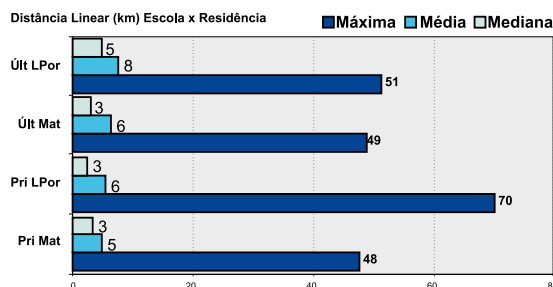
Metro IV – Rio de Janeiro – zona oeste



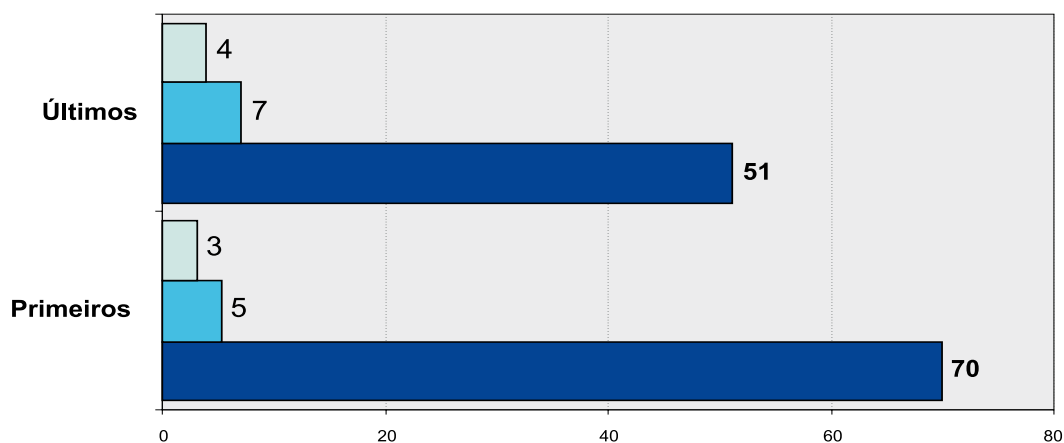
Metro X – Rio de Janeiro – zona sul



Consolidado



Distância Linear (km) Escola x Residência ■ Máxima ■ Média ■ Mediana



As coordenadorias regionais Metropolitanas I e X se destacam por possuírem valores atípicos nas distâncias lineares encontradas. As duas, coincidentemente, no grupo dos últimos colocados em matemática.

Na Metro I este destaque se dá devido a existência de um professor residente em Miracema, portanto, distante 204 Km da escola onde foi lotado. Se o excluíssemos do grupo, a distância máxima dessa coordenadoria seria de aproximadamente 49 Km.

Na Metro X o valor atípico encontrado refere-se a um professor residente em Campos dos Goytacazes. Da mesma forma que no caso anterior, se o excluíssemos do grupo, teríamos o valor de 19 Km como a distância máxima percorrida pelos professores de matemática últimos colocados no concurso de 2005.

De forma a obter um resultado mais realista na visão consolidada destes grupamentos, arbitramos por excluir os dois professores que geram esses dados atípicos. Assim sendo, a média das médias das distâncias percorridas pelo professor aprovado e contratado no concurso de 2005 é de 6,2 Km.

Em particular, observou-se mais uma vez que os primeiros colocados percorrem, na média, distâncias inferiores aos últimos. Observe esses números no gráfico geral.

Sabemos que a distância linear entre os centróides dos bairros/distritos da residência do professor até a escola onde foram lotados não define com precisão a distância real a ser percorrida entre esses pontos. Esses valores médios, contudo, baseado na idêntica tendência nas três abordagens analisadas, nos fornecem fundamento suficiente para concluirmos que a distância trabalho-residência é fator de grande relevância na escolha da escola pelo professor.

12 – Análise das Classes

Para facilitar a análise e o processo de comparação entre as coordenadorias estudadas, utilizamos técnicas de grupamentos para obter classes individuais e consolidadas que permitissem classificar a escolha das escolas pelos professores sob três aspectos: qualidade de ensino, infra-estrutura da escola e aspectos econômicos do entorno da unidade de ensino.

Primeiramente, as informações foram agrupadas numa visão individual por coordenadoria. Este agrupamento permitiu o estabelecimento de faixas de análise usando o quartil dos dados pertinentes a cada uma das respectivas regiões. Num segundo momento, cada uma destas faixas foi transformada em classes sem faixas definidas, ou seja, sem intervalos. Desta forma, foi possível estabelecer critérios de comparação sem levar em conta as especificidades do território.

12.1 – Qualidade do ensino

O Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC em 2007 propõe uma série de ações visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação no país. Formalizando esta mobilização, o Ministério da Educação propôs a adesão voluntária de todos os municípios brasileiros ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este plano propõe a adoção de um conjunto de diretrizes, conforme Decreto nº 6.094/2007, e estabelece a projeção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB dos anos iniciais e finais do ensino fundamental para cada município. O IDEB foi o indicador definido para a averiguação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, sendo, portanto, o principal indicador da atual gestão educacional do país.

A combinação entre fluxo e aprendizagem do IDEB vai expressar, num intervalo de valores entre 0 (zero) a 10 (dez), o andamento dos sistemas de ensino. O Ministério da Educação definiu o valor 6 (seis) como meta nacional a ser atingida até 2021, considerando os anos

iniciais do ensino fundamental. Para os anos finais do ensino fundamental a meta é 5,5 e para o ensino médio 5,2. Este valor representa uma tentativa de elevar a qualidade educacional brasileira, em termos de proficiência e rendimento, a média atual dos países desenvolvidos. Esta meta irá nortear todo o esforço necessário nas esferas estaduais, municipais e individuais de cada unidade de ensino. Desta forma, foi definida para cada uma destas esferas uma meta a ser atingida a cada dois anos. É o cumprimento individual da meta por cada um destes entes e, principalmente, o definido para cada escola, que possibilitará o país atingir a meta nacional.

Seguindo nesta direção, o critério escolhido para o agrupamento do quantitativo de professores visando a qualidade do ensino levou em consideração o valor do IDEB de 2005 correspondente a escola escolhida por cada um deles. Ressaltamos que, a época do concurso (2005), esta informação ainda não havia sido divulgada, o que só ocorreu em 2007, sendo assim, esta informação não foi utilizada pelos professores na escolha de suas escolas, o que poderá acontecer nos próximos concursos. Porém, no presente estudo servirá para classificarmos as escolas segundo um critério que combina rendimento e desempenho.

A definição da classe IDEB levou em consideração o quartil do valor do IDEB nos anos finais do ensino fundamental de todas as escolas estaduais pertencentes às coordenadorias regionais abrangidas neste documento, ou ainda, escolas pertencentes aos municípios de Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados, Rio de Janeiro e São Gonçalo.

Os anos finais foram escolhidos em detrimento dos anos iniciais em razão do concurso em estudo ter sido para professor docente I.

O quartil destes valores gerou diferentes classes de acordo com o perfil das escolas de cada uma das coordenadorias. Ressaltamos que os maiores números correspondem às escolas de melhor fluxo e aprendizagem escolar. Às quatro classes geradas pelo quartil foi acrescentada mais uma, denominada de “sem inf.”, para agrupar o quantitativo de professores que optaram por escolas que ainda não possuem valor de IDEB calculado.

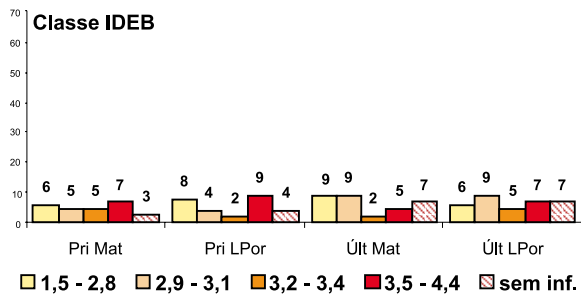
As classes A, B, C e D que consolidam as informações individualizadas por coordenadoria regional foram definidas a partir da soma dos quantitativos de professores em cada uma das faixas obtidas.

Nesta e nas demais análises, a classe “A” é a de maior valor e, na seqüência, a “D” é a de menor.

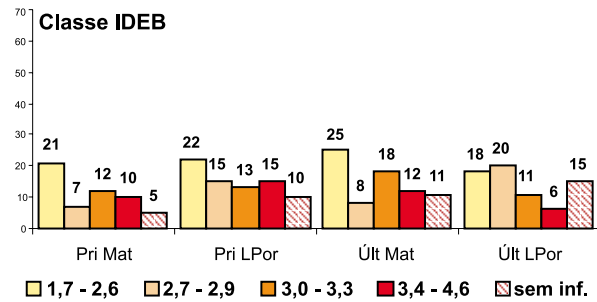
Vejamos na figura 44 quantos professores optaram por escolas classificadas segundo as faixas e como ficaram os valores consolidados.

Figura 44 – Classe IDEB

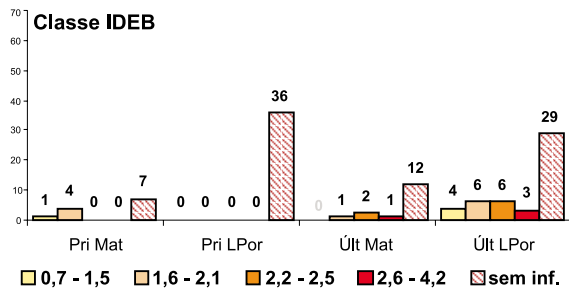
Metro I – Japeri, Nlguauçu, Queimados, Nilópolis, Mesquita



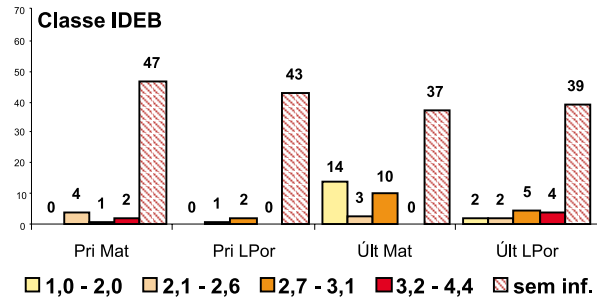
Metro II – São Gonçalo



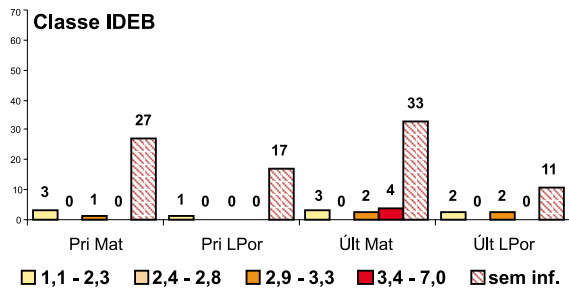
Metro III – Rio de Janeiro – zona norte



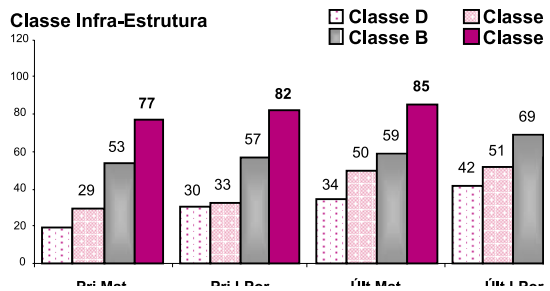
Metro IV – Rio de Janeiro – zona oeste



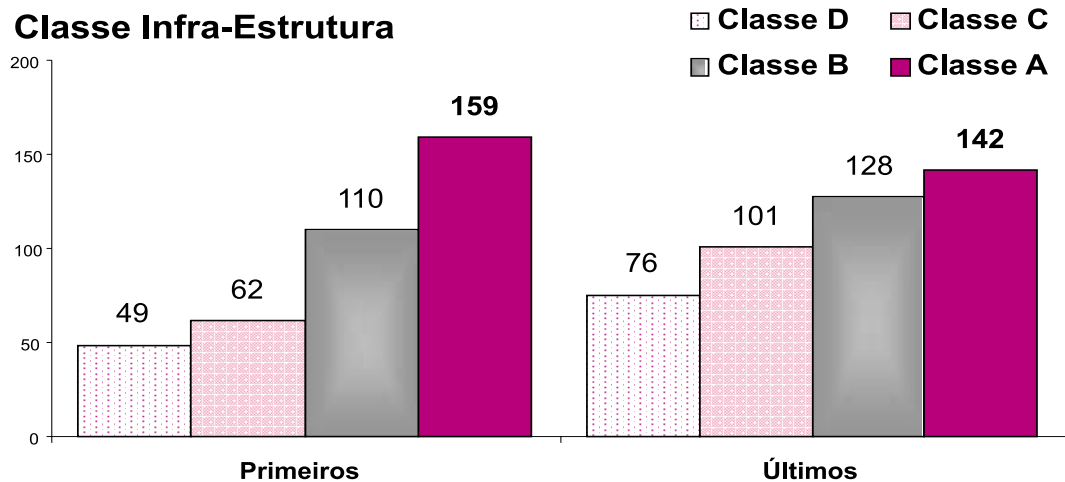
Metro X – Rio de Janeiro – zona sul



Consolidado



Classe Infra-Estrutura



Por ser o primeiro ano de divulgação deste indicador, pudemos observar que há muitas escolas ainda sem o estabelecimento do IDEB. A ausência destes valores prejudica muito o desenvolvimento de uma análise de tendência.

No gráfico consolidado, como no gráfico que separa os professores em dois grupos (primeiros e últimos), observa-se que, dentre os primeiros colocados, sejam de matemática, língua portuguesa ou geral os quantitativos de professores optantes por escolas de classe IDEB A, B e C são bastante próximos, não sendo suficiente para caracterizar tendência nem pela escolha das escolas por melhor desempenho nem pela não escolha destas.

Quanto aos últimos colocados, não foi caracterizado nenhum padrão de distribuição em nenhum dos casos.

Nesta análise, podemos concluir que o desempenho da unidade de ensino não foi um fator preponderante na escolha da escola pelos professores incluídos na amostra.

12.2 – Infra-estrutura das escolas

O Censo Escolar coordenado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é o principal instrumento de informações para que os gestores e a sociedade em geral possam conhecer as qualidades e deficiências do sistema educacional brasileiro. Realizado anualmente em todas as unidades de ensino do país, se propõe a coletar dados sobre a educação básica nacional. Estes dados se constituem na base para a formulação de políticas públicas e na distribuição de recursos entre estados e municípios.

A livre disponibilização desses dados na internet contribui de forma efetiva na disseminação de informações para uso por organismos nacionais e internacionais, em pesquisas que poderão contribuir direta ou indiretamente no processo de investigação da questão educacional e geração de conhecimento.

Um dos blocos de dados contidos no questionário do censo escolar diz respeito a caracterização física da escola. Um dos itens levantados neste bloco objetiva identificar as dependências existentes na escola, ou seja, a infra-estrutura disponível em cada unidade educacional.

Desta forma, escolhemos como nosso próximo agrupamento a infra-estrutura das escolas. Para tanto, utilizamos os dados do censo escolar de 2004 do INEP.

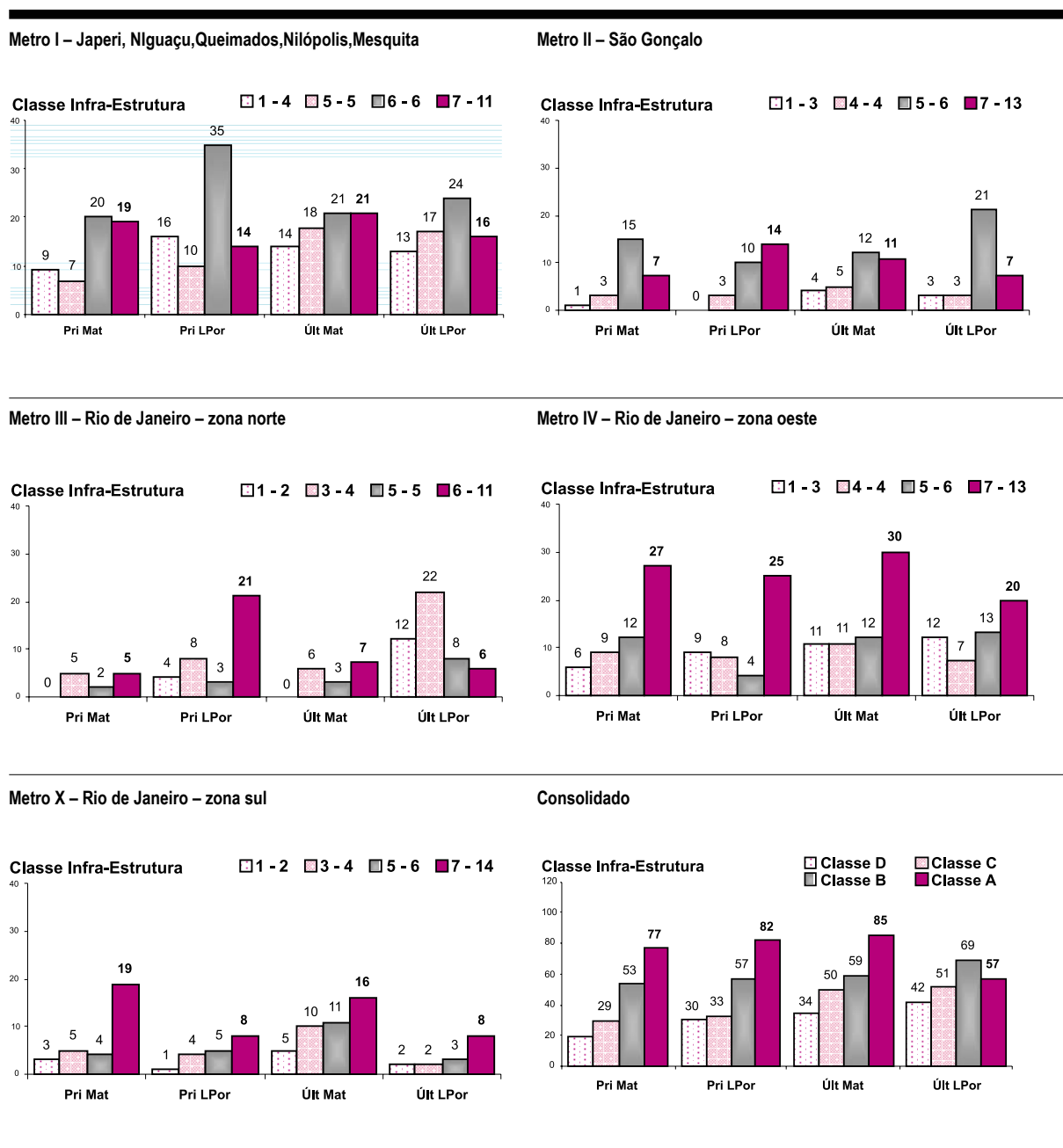
Na formação do indicador da classe infra-estrutura foi considerada a existência ou não, na escola, de 17 diferentes tipos de dependências, conforme classificação do censo escolar 2004, a saber: auditório, biblioteca, dependências e vias adequadas a portadores de necessidades especiais, ginásio de esportes, laboratório de ciências, laboratório de informática, outros laboratórios/oficinas, piscina, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, sala de leitura, sala de professores, sala de recursos para alunos com necessidades educacionais especiais, sala para tv/vídeo, sanitário adequado a portadores de necessidades especiais, sanitário dentro do prédio, videoteca.

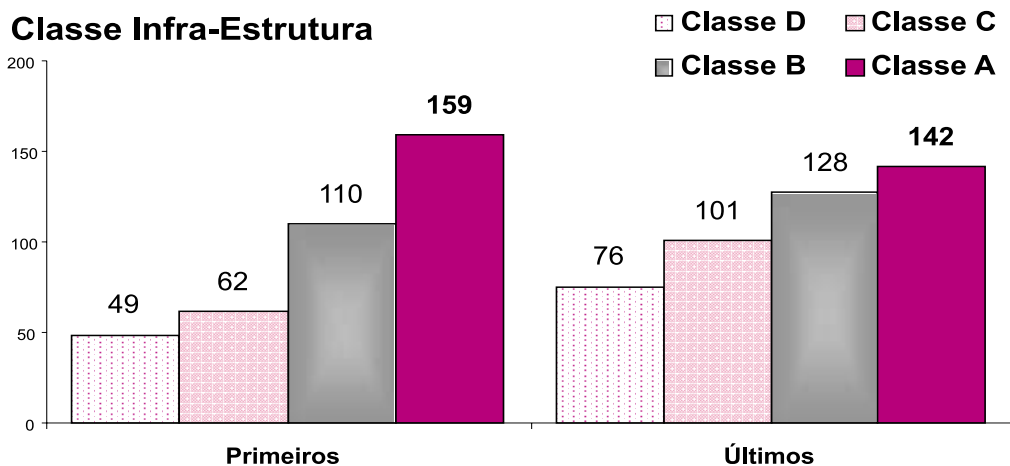
Para cada dependência escolhida foi levantada a existência ou não da mesma na escola. Se a escola possuía a dependência recebia o valor 1 (um), caso não possuísse recebia o valor

0 (zero). Desta forma, escolas que possuíssem todas as dependências elencadas receberiam o valor 17 e escolas que não possuíssem nenhuma das dependências selecionadas receberiam o valor 0 (zero). O valor máximo encontrado, entretanto, foi 14, ou seja, nenhuma escola possuía todos os itens selecionados. Assim sendo, a definição das faixas que compuseram a classe infra-estrutura foi estabelecida a partir do quartil do intervalo entre os valores obtidos em cada uma das coordenadorias.

A consolidação dos valores da classe infra-estrutura foi estabelecida a partir do somatório do quantitativo de professores nas faixas individuais. Vejamos como foi o comportamento dos professores em relação as suas escolhas através do conjunto de gráficos apresentados na figura de número 45.

Figura 45 – Classe Infra-Estrutura





Ao analisarmos individualmente cada uma das coordenadorias fica clara a opção do professor pela escola de melhor infra-estrutura, já que o quantitativo de professores optantes por escolas mais bem aparelhadas (Classe A e B) é sempre maior do que o quantitativo das outras classes. Tanto no gráfico consolidado e, mais ainda, na visão geral dos primeiros e últimos, a opção por escolas de melhor infra-estrutura é nítida pela curva exibida.

Podemos concluir, desta forma, que a infra-estrutura da escola foi um importante fator na decisão da escolha da escola pelos professores contratados incluídos na amostra.

12.3 – Aspectos econômicos

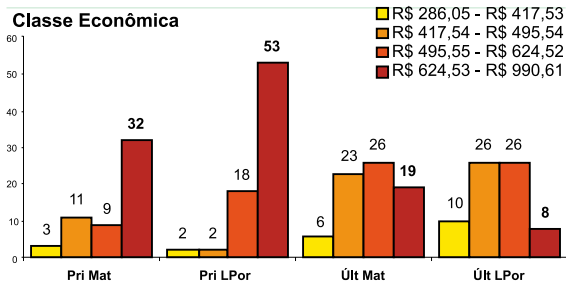
Por último, classificaremos as escolas pelo valor, em reais, do rendimento nominal médio das pessoas responsáveis pelos domicílios particulares permanentes correspondente ao bairro/distrito na qual a escola está situada. Este olhar sob o território nos permitirá avaliar a classe econômica dos moradores do entorno da escola. Estes valores foram obtidos a partir do censo demográfico de 2000 elaborado pelo IBGE.

Para a definição das faixas, utilizamos o quartil dos valores correspondentes aos bairros/distritos pertencentes a cada uma das coordenadorias individualmente e, finalmente, as consolidamos em classes agrupando o quantitativo encontrado de professores em cada uma delas.

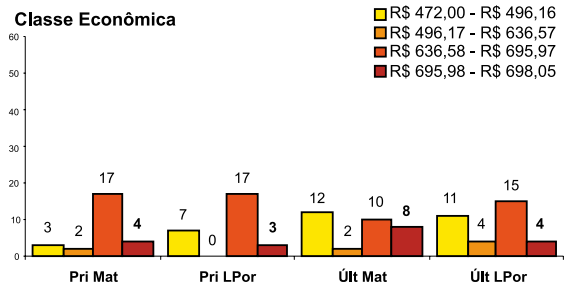
Vejamos na figura 46 se a maior ou menor renda dos habitantes locais influenciou na decisão do professor pela escola onde atuar.

Figura 46 – Classe Econômica

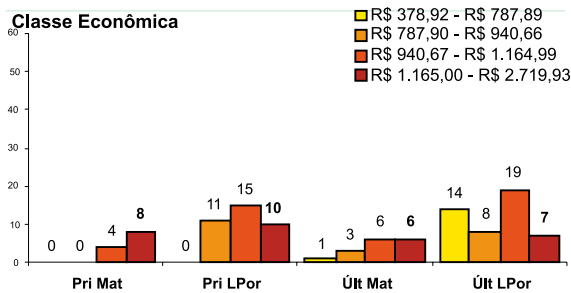
Metro I – Japeri, Nlguauçu, Queimados, Nilópolis, Mesquita



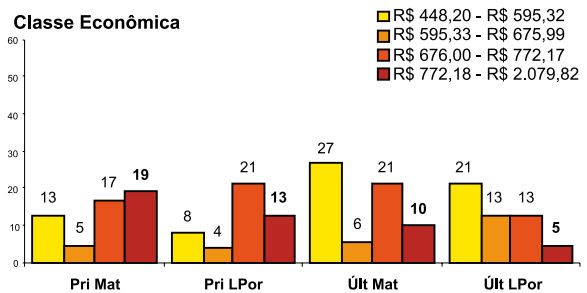
Metro II – São Gonçalo



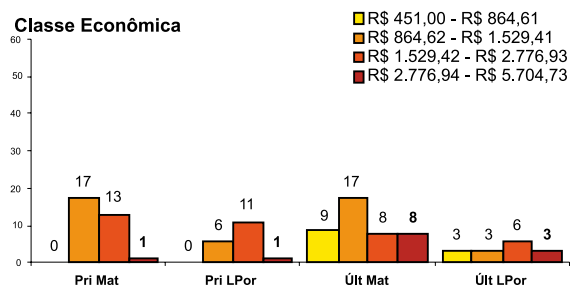
Metro III – Rio de Janeiro – zona norte



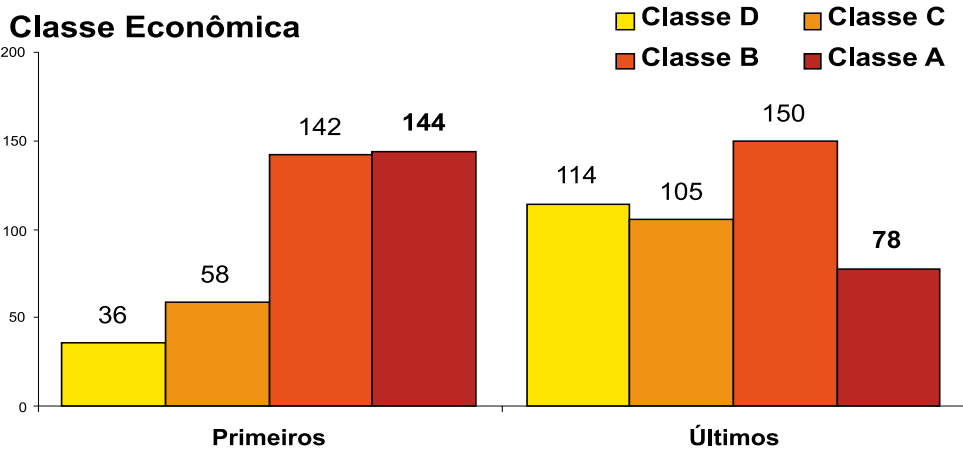
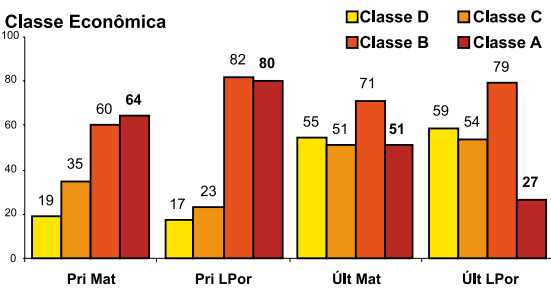
Metro IV – Rio de Janeiro – zona oeste



Metro X – Rio de Janeiro – zona sul



Consolidado



A análise dos gráficos da Figura 46 nos permite constatar que a situação econômica no local da unidade escolar foi preocupação de muitos professores no momento da decisão sobre onde atuar. Destaca-se nesta questão os primeiros colocados em matemática e língua portuguesa da Metro I; os primeiros e últimos colocados em matemática da Metro III e os primeiros em matemática da Metro IV.

No gráfico consolidado observa-se que a grande maioria dos primeiros colocados nas duas disciplinas estudadas optou por escolas situadas em locais de classes econômicas mais elevadas.

No último gráfico, aquele que agrupa os primeiros e os últimos colocados sem considerar a disciplina, fica evidenciado que a situação econômica do entorno da escola é uma preocupação para aqueles que podem definir onde trabalhar. Entre os primeiros colocados, é notável a preocupação com a localização da escola já que a grande maioria optou por escolas das classes A e B, as localizadas em bairros/distritos de maior poder aquisitivo. A diferença entre o número de professores optantes de escolas das classes A e B (228) e os das classes C e D (219) entre os últimos colocados ratifica a mesma tendência também neste grupo.

Numa análise mais criteriosa pôde-se notar que, em alguns grupos, como os da Metropolitana I e os matemáticos da Metropolitana II, aqueles aprovados com maior nota e com prerrogativa de escolha optaram pelas escolas localizadas em regiões de maior poder aquisitivo, cabendo ao restante dos aprovados as vagas nas escolas das regiões de menor renda.

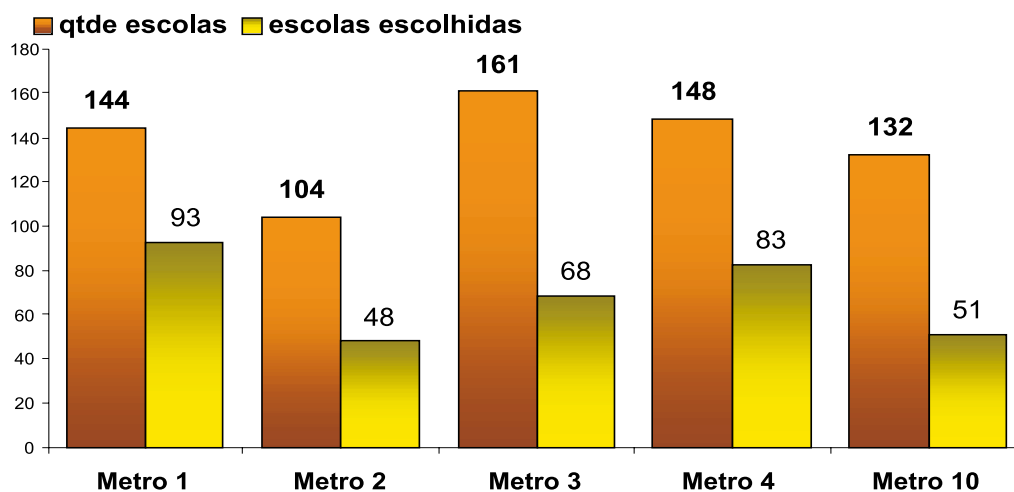
Essa preocupação do professor com a situação financeira dos habitantes no entorno da unidade de ensino onde vai atuar não deve ser entendida como uma preocupação de convívio social, mas sim porque sabidamente nas regiões cujos habitantes possuem maiores recursos financeiros são superiores as condições de infra-estrutura urbana. Nesses locais podem ser observados não apenas melhores serviços coleta de lixo, abastecimento de água, coleta de esgoto e iluminação pública, como também maior facilidade de acesso através de sinalização, asfaltamento, transporte coletivo, etc.

Outra característica das áreas cujos habitantes possuem um maior rendimento nominal é a redução dos espaços ocupados por aglomerados urbanos – áreas de favelas. A consequência inconsciente desta característica é a suposição de que sejam áreas de menor violência e de maior controle e segurança pelos órgãos oficiais de todas as esferas de governo.

13 – Escolas escolhidas x escolas não escolhidas

A opção do professor seja pela proximidade da sua residência, seja pela melhor infra-estrutura, seja pela qualidade do ensino ou pelas condições econômicas do entorno da escola, fica mais clara quando constatamos que 41% do total geral das escolas pertencentes a área de estudo não foram escolhidas por nenhum dos professores. Observemos a figura 47. Ela apresenta o quantitativo de escolas estaduais existentes em cada coordenadoria e o total de escolas que foram escolhidas por um ou mais professores.

Figura 47 – Quantidade de escolas x Quantidade de escolas escolhidas



Os maiores destaques destas situações se dão nas coordenadorias regionais metropolitanas X e III com respectivamente 61% e 58% do total de escolas não optadas.

Nossas próximas figuras, as de números 35, 36 e 37, apresentam a totalidade das escolas estaduais situadas na área de abrangência deste estudo classificadas segundo os critérios das classes IDEB, infra-estrutura e situação econômica do entorno demonstrado anteriormente. Porém, agora destacando percentualmente o quantitativo de escolas escolhidas e não escolhidas por um ou mais profissionais da amostra estudada.

Visando ampliar o foco de observação destes dados, eles serão apresentados de três maneiras:

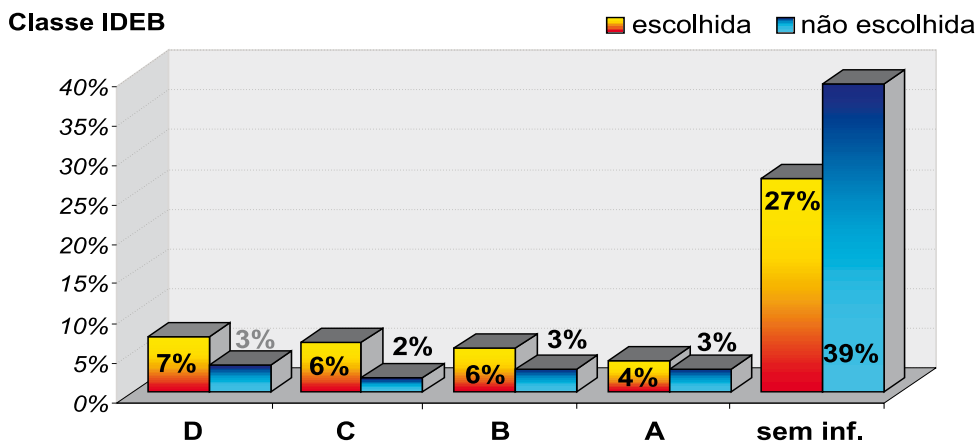
- ✓ na primeira, observaremos a distribuição percentual considerando todas as escolas estaduais da área de abrangência, ou seja, as 689 escolas (veja figura 47);
- ✓ na segunda, a distribuição será quantitativa – valores absolutos, ou seja, a quantidade de escolas; e,
- ✓ na terceira, a distribuição percentual considerará o total de escolas em cada uma das classes (importante a observação conjunta da apresentação dos dados da segunda abordagem).

Vejamos.

Em relação à classe IDEB, mais uma vez não se evidencia um padrão que possa caracterizar a preocupação do professor com o desempenho da escola no ato de escolha da mesma. Vejamos as figuras 48, 49 e 50.

Figura 48 – Escolas estaduais por classe IDEB

Distribuição percentual considerando todas as escolas estaduais da área de abrangência, ou seja, 689 escolas (veja figura 47).

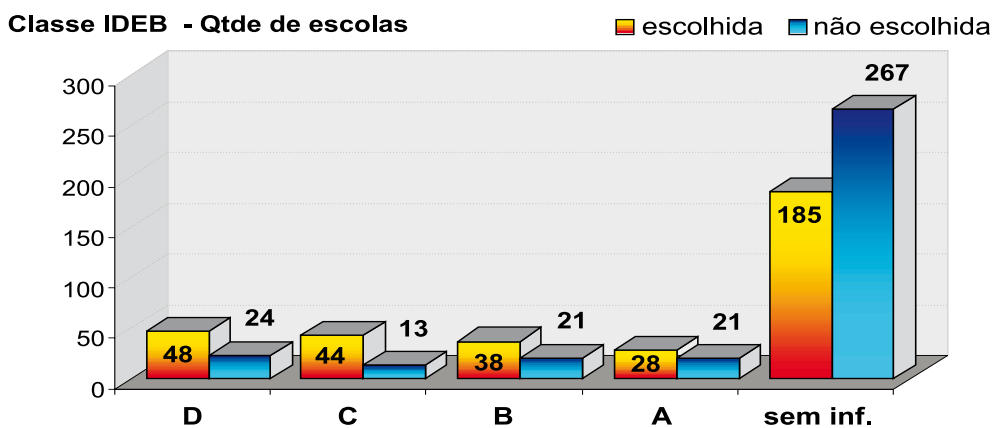


Desprezando-se as escolas que não possuem informação sobre o IDEB e observando o universo de escolas estaduais situadas nos municípios do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Japeri, Nova Iguaçu, Queimados, Nilópolis, Mesquita, verificamos que a maioria (18%) das escolas pertence as classes C e D, ou seja, as de pior desempenho. Enquanto 16% pertencem as classes A e B. Veja figura 48.

Na figura 49, que apresenta para cada uma das classes de IDEB, o número absoluto de escolas escolhidas e não escolhidas verifica-se que, a opção dos professores foi maior pelas escolas de menor classe de IDEB (D e C). Constata-se que 66 escolas das classes A e B foram escolhidas. Já nas classes C e D foram 92 escolas.

Figura 49 – Escolas estaduais por classe IDEB

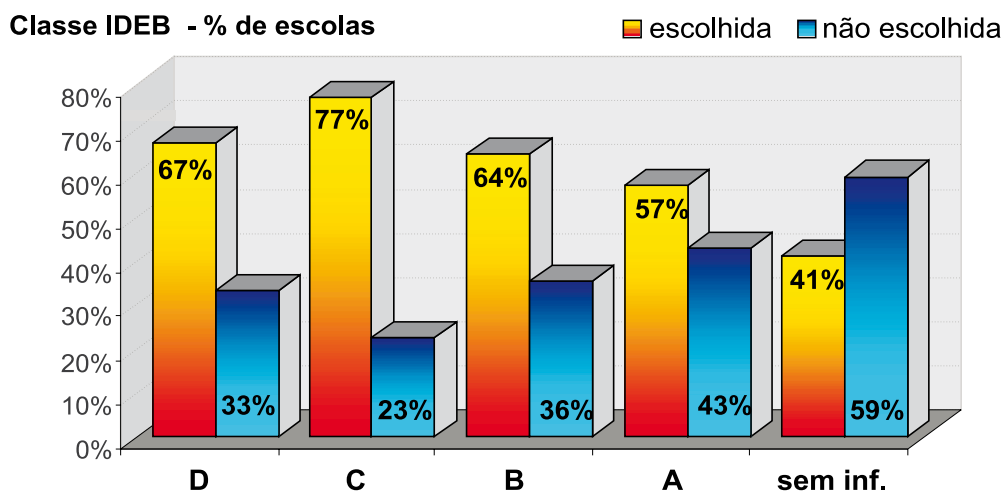
Distribuição quantitativa – valores absolutos, ou seja, qtde de escolas.



A distribuição percentual apresentada na figura 50 não corrobora para caracterizar uma tendência da opção dos professores por escolas de melhor desempenho, nem tão pouco de pior desempenho.

Figura 50 – Escolas estaduais por classe IDEB

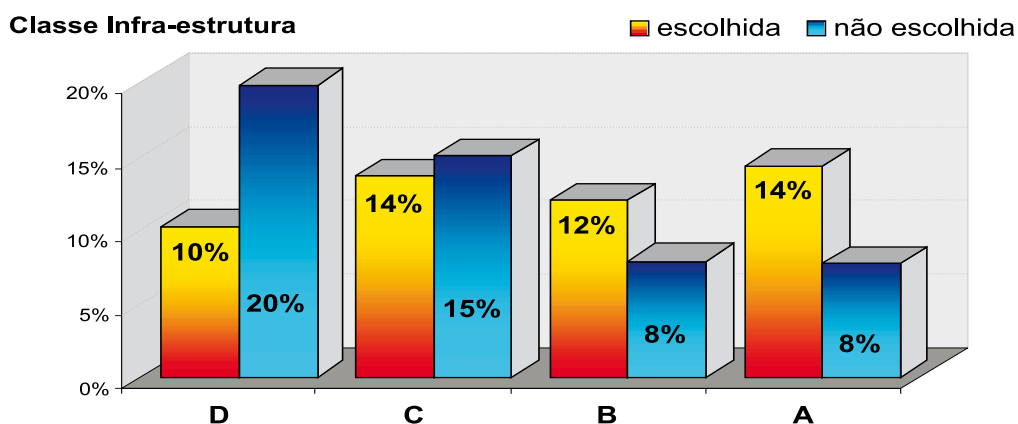
Distribuição percentual considerando o total de escolas em cada uma das classes (veja figura anterior).



Quanto a infra-estrutura, percebe-se que a maioria das escolas classificadas nas classes A e B foram escolhidas. Analisemos esta constatação nas figuras 51, 52 e 53.

Figura 51 – Escolas estaduais por classe infra-estrutura

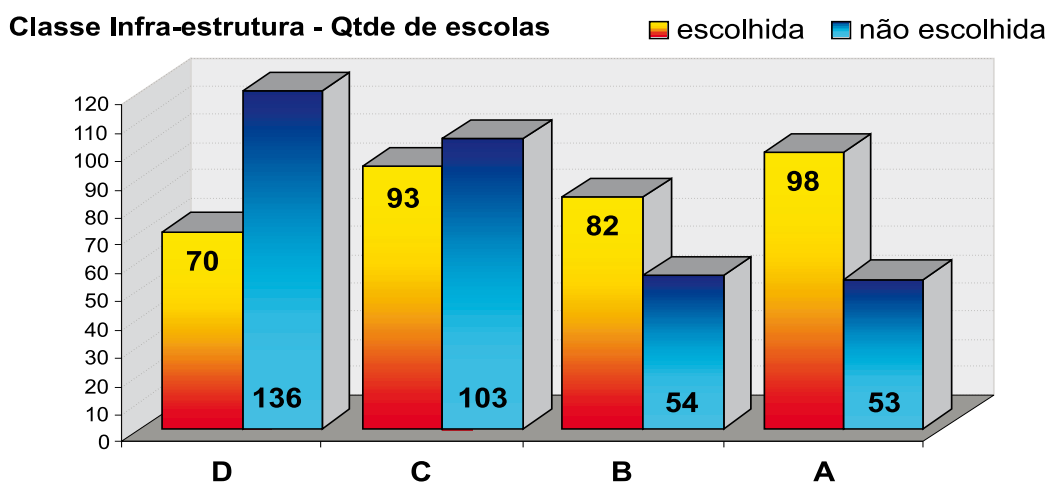
Distribuição percentual considerando todas as escolas estaduais da área de abrangência, ou seja, 689 escolas (veja figura 47).



Analisando-se todo o universo de escolas estaduais abrangidas pela região geográfica definida neste estudo, figura 51, constata-se que a infra-estrutura das escolas estaduais merece uma maior atenção por parte dos gestores da educação, pois, há um maior número de escolas das classes C e D (58,6%) do que das classes A e B (41,4%). Se considerássemos a classe A como a ideal para todas as escolas, teríamos que investir na infra-estrutura de 78% das escolas estaduais do Rio de Janeiro para que houvesse um nivelamento superior.

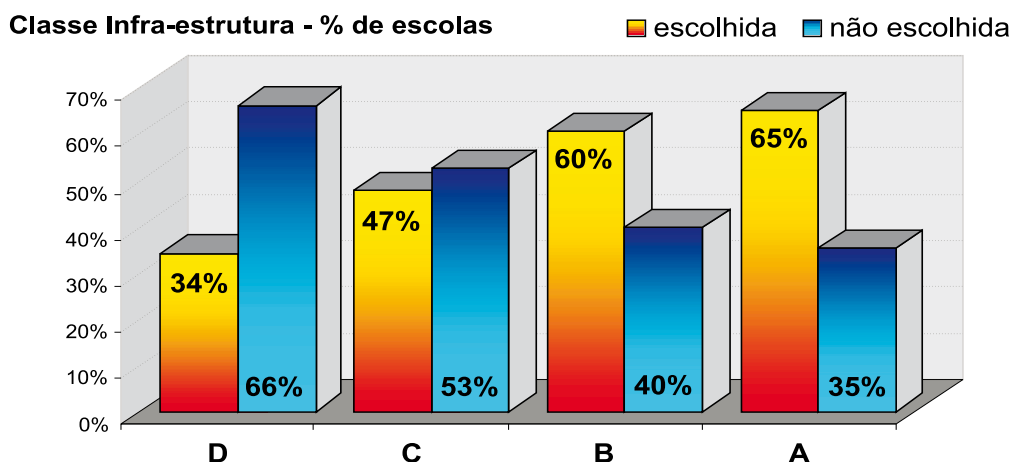
Na figura 52, que apresenta o número absoluto de escolas escolhidas e não escolhidas em cada uma das classes definida, percebe-se que, das escolas classificadas na classe A (151), as de melhor infra-estrutura, os professores escolheram 98, ou seja, 65%. Uma preferência parecida foi dada às escolas da classe B.

Figura 52 – Escolas estaduais por classe infra-estrutura
Distribuição quantitativa – valores absolutos, ou seja, qtd de escolas.



Do total de escolas classificadas na classe D, as de pior infra-estrutura, somente 70 foram escolhidas pelos professores, 34% do total de escolas desta classe. Em contrapartida, 65% das escolas enquadradas na melhor classe (A) foram alvo da escolha dos professores. Veja figura 53.

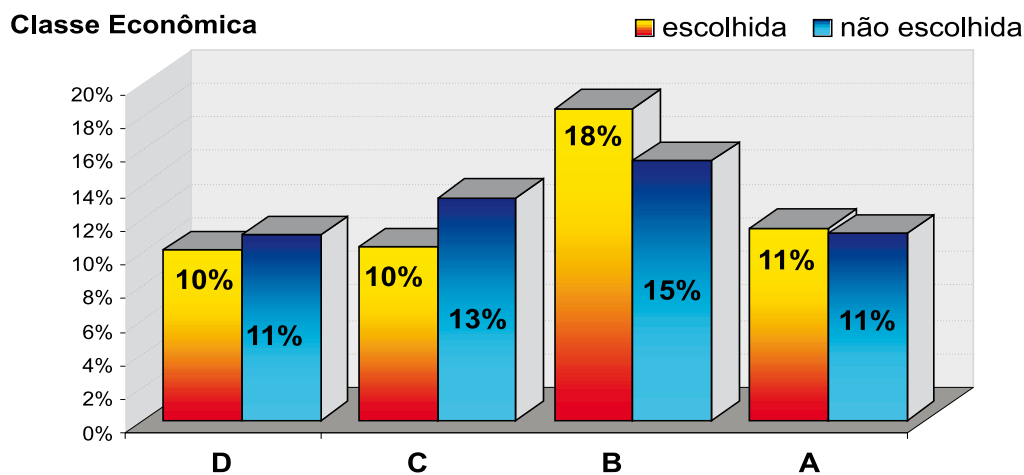
Figura 53 – Escolas estaduais por classe infra-estrutura
Distribuição percentual considerando o total de escolas em cada uma das classes (veja figura anterior).



A escolha do professor por escolas situadas em locais que, ainda que indiretamente, possam ser considerados como de melhor infra-estrutura urbana e maior segurança é reafirmada pela nossa próxima imagem. Analisemos os detalhes nas figuras 54, 55 e 56.

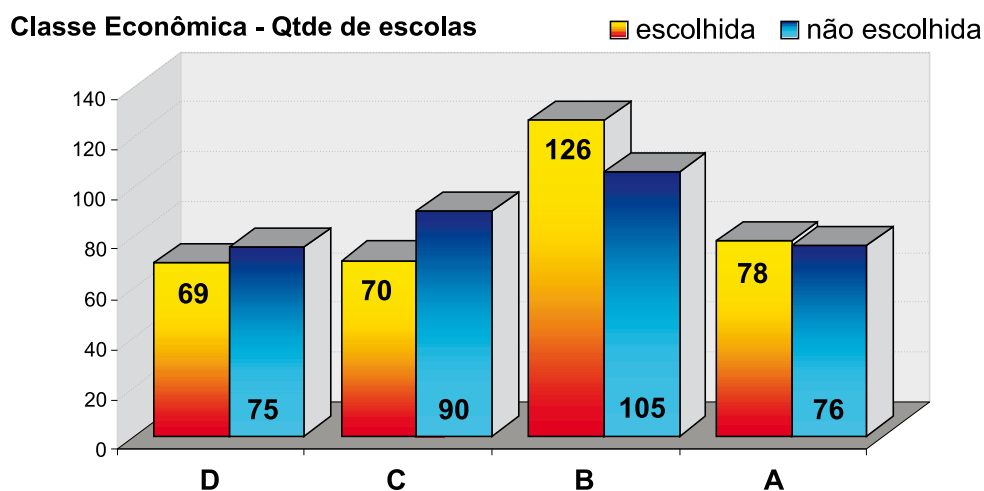
Primeiramente, ao analisarmos a classificação de todo o universo de escolas estaduais abrangidas pelas coordenadorias I, II, III, IV e X, verifica-se que, respeitando-se as características sócio-econômicas territoriais utilizadas para a definição das classes, há mais escolas situadas em bairros/distritos de classes econômicas altas (classes A e B) do que baixas (classes C e D). Observe a figura 54.

Figura 54 – Escolas estaduais por classe econômica
Distribuição percentual considerando todas as escolas estaduais da área de abrangência, ou seja, 689 escolas (veja figura 47).



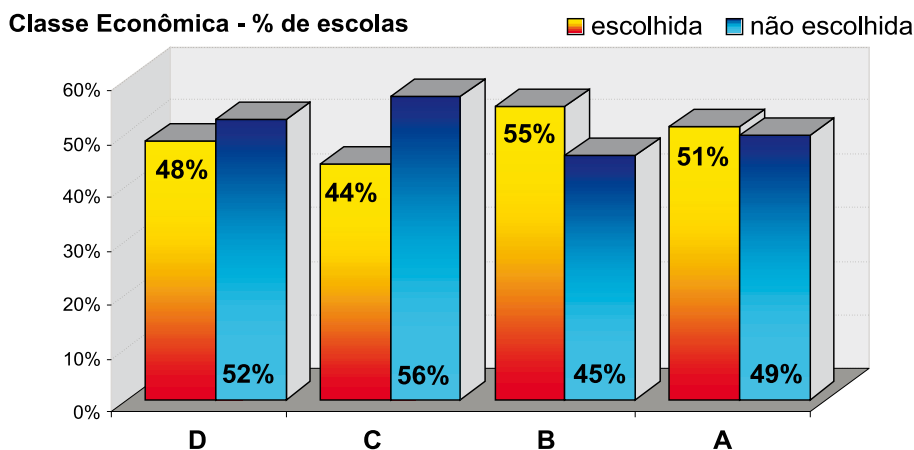
Na figura 55, que apresenta o número absoluto de escolas escolhidas e não escolhidas de acordo com a classe econômica do entorno das mesmas, observa-se que a maior parte das escolas selecionadas se localiza em regiões onde os habitantes pertencem às classes econômicas A e B, ou seja, as de maior renda nominal dos chefes de família.

Figura 55 – Escolas estaduais por classe econômica
Distribuição quantitativa – valores absolutos, ou seja, qtd de escolas.



Das 154 escolas classificadas na classe A, as de melhor infra-estrutura, 51% foram escolhidas pelos professores. Em contrapartida, das 144 escolas da classe D, apenas 48% receberam professores deste concurso. Confirme através da observação da figura 56 a preferência dada pelos professores às escolas cujo entorno pertence a classes de maior renda econômica. Constate também que o percentual das escolas escolhidas é maior do que as escolas não escolhidas somente nas classes A e B.

Figura 56 – Escolas estaduais por classe econômica
Distribuição percentual considerando o total de escolas em cada uma das classes (veja figura anterior).



Conclusão

A amostra de dados definida pelos 15% primeiros e últimos aprovados e convocados no concurso para o magistério de 2005 nas disciplinas de matemática e língua portuguesa dos municípios do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Japeri, Nova Iguaçu, Queimados, Nilópolis, Mesquita pode ser considerada como suficiente para caracterização do universo do concurso, tanto pela abrangência geográfica quanto pela representatividade dos dados.

Na análise do quadro de vagas e inscritos destacamos um fato que merece a atenção dos gestores, a baixa procura de professores pela disciplina de matemática em relação à demanda existente para esta disciplina.

Uma taxa de reprovação de 52% dos inscritos é mais um fator que deve ser alvo da preocupação dos gestores, principalmente com uma média exigida para aprovação de apenas 50% de acerto no conjunto de questões da prova.

A razão da convocação de 355% a mais de professores do que o estipulado como número de vagas no edital é motivo suficiente para uma investigação. Entender as razões deste elevado aumento certamente contribuirá tanto no processo de elaboração de novos concursos como no planejamento estratégico de curto e médio prazo da gestão educacional.

O fato do concurso não ter gerado, em várias regiões, banco de reserva devido a inexistência de sequer um professor aprovado e não contratado foi outro destaque deste estudo e passível de reflexão por parte dos agentes educacionais.

O alto índice de professores aprovados e convocados, porém não contratados, é outro aspecto que deve ser analisado mais detalhadamente, principalmente, considerando que a maior parte desses docentes pertence ao grupo dos primeiros e mais bem colocados. Fato este agravado por serem os matemáticos, justamente aqueles que tiveram menor índice de inscrições e maior número de ocorrências, os de maior percentual.

O principal motivo da não contratação foi o não comparecimento dos professores aprovados na data da convocação. O que leva um professor a fazer um concurso, ser aprovado e não comparecer no ato da contratação é uma pergunta cuja resposta deve ser amplamente debatida e pesquisada.

A nota mínima exigida para aprovação no concurso vale apenas 50% do total de pontos possíveis, isto significa média 5 (cinco), ou seja, média de aprovação inferior àquela que muitas escolas exigem para a aprovação de seus alunos. É, de fato, paradoxal pensar que um professor tenha sido aprovado com uma nota que ele próprio teria reprovado um aluno seu.

Observou-se, também, que nenhum professor atingiu os 60 pontos possíveis. Além disso, a nota máxima do grupo dos últimos colocados foi 42, valor inferior ao da mediana deste concurso, 45 pontos. Mais alarmante ainda é o fato de que 70% dos professores contratados foram aprovados com notas igual ou abaixo da mediana e apenas 9 (nove) dos 827 obtiveram notas dentro do último quartil, ou seja, entre 54 e 60 pontos.

Sabemos que a preocupação com a qualidade do ensino passa, primeiramente, pela ca-

pacidade, habilidade e formação do professor. Pesquisa feita com o objetivo de identificar os elementos que definem o que seja uma escola de qualidade para pais com filhos matriculados em instituições do ensino da rede pública do ensino fundamental de Teresina, Piauí, em escolas situadas nas primeiras e nas últimas posições no Índice de Escolha de Escola (IEE) do INEP, visou levantar as opiniões dos responsáveis sobre duas questões: *o que deve ter uma boa escola?* e, *como você escolhe a escola dos seus filhos?* Na primeira questão, 65% dos pais entrevistados responderam que em uma boa escola deverá haver bons professores e na segunda pergunta, a qualidade dos professores ficou em primeiro lugar com 55% das respostas dos pais entrevistados. Ou seja, para os pais, o que mais importa numa escola é a qualidade do corpo docente.

Apesar de esta pesquisa ter sido realizada no Piauí, podemos supor que no Rio de Janeiro os resultados seriam muito semelhantes. Conclui-se, portanto, que tanto para gestores como para os pais a capacidade dos professores é de suma importância para a existência de um ensino de qualidade e na formação do jovem. Entretanto, o que pode ser constatado por este estudo, com base no resultado das provas, é o baixo conhecimento dos professores que ingressaram no corpo docente das escolas estaduais do Rio de Janeiro, consequência provável do sistema educacional que o formou, o mesmo onde agora ele será agente.

Alguns aspectos na elaboração de novos concursos precisam ser levados em consideração. Dentre eles, destacamos: a nota mínima para aprovação, que poderia ser elevada dos atuais 50% para 60% ou 70% ou o aumento do grau de dificuldade da prova, ambos visando aumentar o filtro de seleção na busca de professores mais preparados; o aumento da periodicidade na viabilização de concursos, que poderia ser anual e, com isso, propiciar a renovação permanente do quadro com um número de vagas menos elástico e, conseqüentemente, com a contratação de professores com melhor aproveitamento nas provas.

Por outro lado, torna-se essencial a preocupação dos gestores na adoção de uma política educacional que estimule o exercício do magistério nas escolas públicas estaduais, principalmente, em relação aos matemáticos. Estímulos salariais vinculados ao desempenho do IDEB de um ano para outro; melhoria da infra-estrutura urbana do entorno da escola; melhoria da infra-estrutura interna da escola; publicidade dos casos de sucesso; são exemplos de ações que podem ser pensadas como ações de incentivo.

A falta de acesso a dados sobre o quadro de vagas por escola no referido concurso não nos permitiu comprovar, com maior precisão nossa hipótese inicial, entretanto, este estudo demonstrou que, quando tem o poder de escolha da escola onde atuar, o professor leva em consideração, principalmente, a distância para sua residência, a infra-estrutura da escola e o ambiente onde ela se encontra.

Nossa hipótese inicial de que os professores escolhem as escolas mais aparelhadas, com alunos mais preparados e em bairros de menor vulnerabilidade estava parcialmente correta. Um novo critério, todavia, deve ser acrescido a esta hipótese antes de transformá-la em tese, a distância casa/trabalho. Mesmo que não seja o mais importante, este último critério parece ser

sempre levado em consideração no processo de escolha da unidade de ensino quando o professor possui essa prerrogativa.

Este estudo também demonstrou que o histórico de desempenho da unidade de ensino, medida agora pelo índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB e, conseqüentemente dos outros indicadores que o compõem, não se mostrou como importante fator nesse processo de decisão. Isso pode se dever a inexistência deste indicador ou a pouca divulgação de outros na época do concurso.

Resumindo, são os interesses pessoais e individuais dos professores que norteiam as escolhas que fazem. Fato compreensível e aceitável nesta ou em qualquer outra categoria profissional.

Finalmente, as conclusões obtidas a partir deste estudo sugerem a necessidade de uma revisão de todo o critério de aprovação e definição do local onde cada professor será lotado. Levar em consideração os interesses pessoais de cada profissional é sinal de respeito ao candidato aprovado. Contudo, considerar a primazia da qualidade do ensino nesse processo é sinal de respeito à sociedade e ao contribuinte.

A solução certamente se encontra em algum lugar entre ambas as necessidades e somente o debate aberto entre sociedade, professores e especialistas em educação poderá encontrar o ponto de equilíbrio que nos levará a uma educação mais eficiente, participativa e com oportunidades educacionais semelhantes.

Bibliografia

Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e escolas - http://www.inep.gov.br/salas/download/ideb/Ideb_Projecoes.pdf

Lima, Elane Cristina Toledo e Sales, Luís Carlos. A qualidade da escola realisticamente possível - www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT16/qualidade_escola.pdf

PDE – Razões, princípios e programas - <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

Relação das Figuras

Figura 01 – Visão geográfica das Coordenadorias Regionais da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Figura 02 – Coordenadorias Regionais (exceto o Rio de Janeiro)

Figura 03 – Coordenadorias Regionais do município do Rio de Janeiro

Figura 04 – Abrangência geográfica do estudo

Figura 05 – Quantitativos da amostra

Figura 06 – Distribuição do quadro de vagas

Figura 07 – Distribuição das vagas por coordenadoria

Figura 08 – Inscritos por coordenadoria

Figura 09 – Distribuição das vagas por disciplina

Figura 10 – Distribuição das inscrições por disciplina

Figura 11 – Vagas e inscrições por disciplina/coordenadoria

Figura 12 – Relação candidato x vaga
Figura 13 – Relação candidato x vaga - Matemática
Figura 14 – Relação candidato x vaga – Língua Portuguesa
Figura 15 – Inscritos x Aprovados
Figura 16 – Taxa de reprovação
Figura 17 – Resultado
Figura 18 – Vagas do edital x Número de convocados
Figura 19 – Vagas x Convocados
Figura 20 – Professores aprovados e convocados
Figura 21 – Professores aprovados e não convocados
Figura 22 – Os números do concurso
Figura 23 – Quantidade base da amostra
Figura 24 – Amostra inicial
Figura 25 – Distribuição da amostra
Figura 26 – Situação da amostra
Figura 27 – Situação da amostra por grupo de estudo
Figura 28 – Tipos de ocorrências
Figura 29 – Ocorrências da amostra - geral
Figura 30 – Ocorrências por segmento
Figura 31 – Professores aprovados, mas não contratados
Figura 32 – Quantitativos da análise por coordenadoria
Figura 33 – Quantitativos da análise por grupos
Figura 34 – Notas mínimas, médias e máximas
Figura 35 – Quantidade de professores por nota
Figura 36 – Classe de Notas (contratados)
Figura 37 – Classe de Notas (aprovados e convocados)
Figura 38 – Classe de Notas (aprovados x aprovados e contratados)
Figura 39 – Classe de Notas (duas classes – aprovados x contratados)
Figura 40 – Abrangência geográfica
Figura 41 – O município da escola é o mesmo do professor?
Figura 42 – Município/Bairro da escola igual município/bairro do professor, sim ou não ?
Figura 43 – Distância linear em metros – escola x residência do professor
Figura 44 – Classe IDEB
Figura 45 – Classe Infra-Estrutura
Figura 46 – Classe Econômica
Figura 47 – Quantidade de escolas x Quantidade de escolas escolhidas
Figura 48 – Escolas estaduais por classe IDEB - Distribuição percentual considerando todas as escolas estaduais da área de abrangência, ou seja, 689 escolas.
Figura 49 – Escolas estaduais por classe IDEB - Distribuição quantitativa – valores absolutos, ou seja, qtde de escolas.
Figura 50 – Escolas estaduais por classe IDEB - Distribuição percentual considerando o total de escolas em cada uma das classes.
Figura 51 – Escolas estaduais por classe infra-estrutura - Distribuição percentual considerando todas as escolas estaduais da área de abrangência, ou seja, 689 escolas.
Figura 52 – Escolas estaduais por classe infra-estrutura - Distribuição quantitativa – valores absolutos, ou seja, qtde de escolas.
Figura 53 – Escolas estaduais por classe infra-estrutura - Distribuição percentual considerando o total de escolas em cada uma das classes.
Figura 54 – Escolas estaduais por classe econômica - Distribuição percentual considerando todas as escolas estaduais da área de abrangência, ou seja, 689 escolas.
Figura 55 – Escolas estaduais por classe econômica - Distribuição quantitativa – valores absolutos, ou seja, qtde de escolas.
Figura 56 – Escolas estaduais por classe econômica - Distribuição percentual considerando o total de escolas em cada uma das classes.

8

PROJETO DE INTERVENÇÃO DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS DE APOIO NO COTIDIANO ESCOLAR: PROJETO MULTIDISCIPLINAR

Equipe Multidisciplinar*

1) Introdução

O presente relatório retrata as diferentes etapas do PROJETO DE INTERVENÇÃO DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS DE APOIO NO COTIDIANO ESCOLAR: PROJETO MULTIDISCIPLINAR. A primeira parte aborda as ações iniciais com vistas à implementação do projeto no Colégio Estadual A e na Escola Estadual B; em seguida, tratamos das principais barreiras e possibilidades para implementação e desenvolvimento do projeto; no terceiro momento do relatório, buscamos fundamentar as ações do projeto com o conhecimento sistematizado; logo a seguir, elencamos as principais ações desenvolvidas pela equipe multidisciplinar nas unidades de ensino, bem como a abordagem metodológica empregada. Em prosseguimento destacamos os principais dados, isto é, aqueles que flutuaram em consonância com a análise de conteúdos efetivada. E na penúltima parte, dedicamo-nos à análise dos dados e às possíveis inferências, e finalmente, apresentamos nossas considerações.

O projeto constituiu proposta de intervenção no cotidiano escolar, por meio de serviços especializados de apoio à educação, com o foco específico de favorecer os alunos no desenvolvimento de potencialidades fundamentais, de forma a melhorar os resultados da aprendizagem.

No nível institucional, as ações foram planejadas e implementadas pela Fundação Escola de Serviço Público do Estado do Rio de Janeiro (FESP) levados a efeito por uma equipe técnica multidisciplinar, selecionada por meio de Cadastro Público, organizado pela FESP, e composta pelas seguintes áreas: Serviço Social, Psicologia, Fonoaudiologia e Psicopedagogia. O campo de

operacionalização das ações foi constituído por duas unidades de ensino da Rede Estadual de Educação, a saber: o Colégio A, que desenvolve suas atividades no ensino fundamental e ensino médio e também na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, e a Escola B, atuante na Educação Infantil e nos primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental, ambas localizadas na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

A nossa proposta de trabalho teve como referência as políticas de melhoria da escola pública para todos, somando-se, assim, às contribuições que visualizam a questão da qualidade total e da qualidade social do atendimento escolar, isto é, a escola preocupada com o sucesso de todos, que promove a aprendizagem reconhecendo as diferenças e as necessidades de cada um.

Neste cenário, a presença de uma equipe multidisciplinar no ambiente escolar, objetivando contribuir para a melhoria da qualidade de vida do aluno, adquire relevo, efetivando possibilidades para o bom desempenho deste; assim, estruturamos o trabalho para ser desenvolvido no prazo de cinco meses. Inicialmente, procuramos compreender os processos estabelecidos entre cada escola e o espaço social em que as duas escolas estão inseridas, como também, entender as relações e dinâmicas estabelecidas no contexto interno de cada unidade de ensino, para, com base nesta leitura, buscarmos o mapeamento das necessidades específicas, que, se não percebidas, se transformariam em possíveis barreiras para a aprendizagem.

2) Aspectos Iniciais da Implementação do Projeto

A fase inicial do projeto foi marcada por uma agenda de encontros, para apresentação dos membros da equipe multidisciplinar; definição de horários e dias de reunião; apresentação da linha de ação, PDE¹; indicadores educacionais; definição dos métodos de elaboração do perfil das unidades escolares; elaboração de uma delineação inicial acerca do projeto, tendo em vista que não conhecíamos ainda a realidade local. A equipe dividiu os seus horários entre as duas escolas, buscando atender à demanda apresentada pelas respectivas comunidades escolares.

As primeiras semanas foram basicamente de observação da realidade local, comportamental e social, e de coleta de dados para elaboração do perfil do Colégio A e da Escola B. As ações, quando não de uma área específica, eram desenvolvidas

em conjunto, o que fez com que olhares técnicos diferenciados contribuíssem na formação de um plano de ação holístico.

Em seguida, após conversa com professores e orientadores, fomos tomando conhecimento das turmas que a princípio seriam prioridade para as ações do projeto. Assim, distribuímos aos professores questionários que deveriam ser preenchidos individualmente para cada aluno

1- "O Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola - é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos, avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem." – [Http://portal.mec.gov.br/seb](http://portal.mec.gov.br/seb)

com necessidade de atendimento; portanto, os docentes estariam encaminhando formalmente tais alunos para a nossa equipe.

No entanto, esse procedimento não foi tão simples, pois pouquíssimos professores preencheram os questionários, alegando motivos diversos, dentre eles, a falta de tempo. Com isso, tivemos um atraso considerável no início das ações individuais com os alunos.

Iniciamos o segundo mês, ainda com a coleta de dados, de forma a subsidiar nossas ações, muito embora a esta altura já dispuséssemos de informações com base nos questionários individuais para início dos atendimentos. Então, sendo as informações passadas para a gestão do projeto, fomos orientadas a distribuir autorizações aos responsáveis dos alunos indicados pelos professores, como prioridade.

A entrega protocolada das autorizações e o recolhimento delas, devidamente assinadas, não foram tarefas fáceis, o que comprometeu mais uma vez o início dos atendimentos, bem como o cumprimento da agenda do projeto.

Apesar do empenho de toda a equipe multidisciplinar em esclarecer o objetivo do projeto, notamos que, na escola B, havia uma clara postura por parte da equipe de direção de que a implantação do projeto ali era um erro. Percebemos que os profissionais atuantes na Escola B alimentam um “mito” de que dentro da escola não há dificuldades quanto ao aspecto educacional e de que todas as questões que surgirem serão resolvidas por eles. Com o desdobramento do projeto, verificamos que se tratava de um mecanismo de defesa para que agentes externos não visualizassem a realidade da escola.

Já no Colégio A, encontramos uma escola fragmentada em três. A direção geral descentralizou a gestão da escola e passou a responsabilidade da administração dos turnos aos diretores adjuntos. No turno da manhã, apesar do fatalismo por parte dos professores-alvos do projeto (Português e Matemática), estes se mostravam solícitos, não obstante a indiferença da direção geral que não ajudava nem atrapalhava, postura inicial também da diretora adjunta no início do projeto, mudando após conhecer o trabalho da equipe. No turno da tarde, tivemos dificuldades com os professores, que mostravam total descrença no projeto, bem como, com a direção adjunta que teve uma postura que consideramos prejudicial ao desenvolvimento das ações, quando proibia professores do seu turno de preencher os relatórios dos alunos, alegando falta de tempo. Já no terceiro turno, o diretor adjunto teve uma atitude neutra quanto ao projeto dentro do Colégio, não se envolvendo com as ações da equipe, como a maioria dos professores do turno.

De posse de alguns relatórios individuais dos alunos e com base na fala dos professores e observação dos alunos, pudemos verificar duas situações distintas: A primeira - os alunos que de fato possuem problemas biopsíquicosociais e a segunda - os que são desinteressados, o que levou a, uma ação diferenciada no que tange aos dois grupos.

Observamos que, na escola B, os casos *a priori* eram perpassados por algumas variáveis da questão social, tais como precariedade habitacional, desemprego, subempregos dos responsáveis, etc., bem como problemas biológicos e psicológicos. No entanto, a equipe de docentes mostrava-se empenhada em contribuir.

No colégio A, era notória a incredulidade, a angústia e, muitas vezes, até o medo por parte dos docentes. Quanto aos alunos com os quais tivemos contato, era unânime a pouca atratividade das aulas, como se a contemporaneidade exigisse professores mais ousados e criativos, qualidades que talvez não coubessem ali. Este fato nos pareceu preponderante na escolha dos alunos pelo “Campo de São Bento”, que a princípio oferecia para muitos tudo do que a escola não dava conta. Contudo, a ida dos discentes para o espaço público mencionado era justificada pela direção e professores do colégio A apenas pela desordem, indisciplina, baixo rendimento e ausência de inspetores no quadro institucional.

Outra ação importante na etapa inicial constituiu o mapeamento, na comunidade, das instituições fornecedoras de serviços especializados ou de pesquisa e formação diretamente interessadas na questão da educação.

Constituiu outra ação importante a interface estabelecida com a Associação Brasileira Educacional - ABRACE, no sentido de trocar informações e experiências, já que esta instituição também vinha desenvolvendo um trabalho de apoio à Escola A.

3) Barreiras e Possibilidades

No decorrer do processo, desde a sua etapa inicial até as intervenções feitas pela equipe diretamente com os alunos, encontramos algumas dificuldades que preferimos categorizar como barreiras. Elas se deram do ponto de vista gerencial, da docência, na articulação com a comunidade escolar, na família e na própria equipe, como podemos observar a seguir:

- A questão gerencial – Constatamos que as duas escolas tiveram muita dificuldade quanto à aceitação do projeto, acreditando que a equipe tinha um papel de espionagem dos órgãos de Governo. Não acreditavam na FESP como parceira e muito menos em um projeto com pouco tempo de atuação. Impediram a adequada aplicação dos instrumentos de coletas de dados. Também apontavam as inúmeras atribuições que já tinham para se envolverem em mais uma atividade;
- O professorado - A baixa assiduidade do professor, em especial no Colégio A, como também a ausência de uma proposta de formação continuada. O professor também não acreditava no projeto: – *“É mais uma ação que não vai ter continuidade”*;
- Articulação com a comunidade – Nas duas unidades escolares percebemos uma comunidade que só participava quando convocada para as chamadas “reuniões de pais”. As duas escolas não construíram caminhos de participação da comunidade no processo de gestão e desenvolvimento das atividades escolares;
- A família – Exceção feita às crianças da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, da Escola B, em geral os pais se mostravam ausentes do acompanhamento e da participação nas atividades desenvolvidas por seus filhos;

- A própria equipe – Trata-se de uma equipe jovem, alguns sem a experiência do trabalho multidisciplinar, que não se conheciam anteriormente e que, embora com boa formação acadêmica, não tinham as vivências do cotidiano escolar.

Não obstante as barreiras apresentadas anteriormente, contribuíram para a efetividade do trabalho realizado as inúmeras possibilidades detectadas no desenvolvimento das ações. A saber:

- A equipe técnico-pedagógica – O envolvimento das orientadoras educacionais das duas Escolas, as orientadoras pedagógicas da Escola B e a orientadora pedagógica do primeiro turno do Colégio A apresentaram uma postura de facilitadoras do trabalho da equipe;
- O professorado – Os poucos professores que acreditaram no projeto efetivamente colaboraram muito atuando em interface com a equipe;
- Articulação com a comunidade – O nível de consciência alcançado quanto à necessidade de intervenção e apoio especializado;
- A família – Os alunos que passaram por intervenção da equipe e o apoio das suas famílias foram fundamentais para os resultados alcançados;
- A própria equipe – Acreditou no projeto e em sua premissa básica: o papel dos serviços especializados de apoio na desconstrução de barreiras ao processo de aprendizagem.

4) Dialogando com o Conhecimento Teórico

A concepção de aprendizagem que adotamos condiz com o processo de reflexão e sistematização de conhecimentos que decorrem de um desenvolvimento na aquisição de conhecimentos pela construção pessoal. Neste sentido, buscamos como referencial teórico alguns marcos conceituais coerentes com essa concepção.

A atuação da equipe dentro das unidades escolares, preocupada com o processo de aprendizagem, foi pautada na filosofia em que o aluno não tem um papel passivo no processo educacional. Neste sentido, o trabalho de Piaget se enquadra perfeitamente. Segundo Piaget, construir o conhecimento constitui compreender o desenvolvimento intelectual de uma pessoa. Para tanto, elementos como a aprendizagem, o comportamento, o conhecimento, o meio ambiente e os estímulos compõem o cenário onde ocorre a construção da inteligência e do conhecimento.

Outro teórico importante que enfatiza uma abordagem sociocultural é Vygotsky. Ele foca a relação causal entre a interação social e a mudança cognitiva. A participação de uma pessoa na resolução conjunta de um problema pode mudar seu entendimento sobre ele. Esse mecanismo é chamado de “apropriação”. As experiências de colaboração com base nesta abordagem se apóiam no conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, a diferença entre quando é possível para uma pessoa aprender sozinha e com a ajuda de outra pessoa, considerados os processos de aproximação com o objeto do conhecimento, estabelecidos por cada um.

Do ponto de vista biológico, muitas são as questões a considerar diante da aprendizagem e de seus problemas. É óbvio que os fatores ambientais são extremamente importantes e que

uma consideração interacionista dos problemas de aprendizagem se faz necessário. Mas não podemos menosprezar as etiologias biológicas. Sobre esta questão, ANTUNHA (2002) coloca que: “Conhecer como o cérebro funciona, suas leis, sua organização, sua conectividade, sua estrutura, bem como as áreas da linguagem, ajuda muito na detecção e no despistamento de dificuldades de aprendizagem. Assim, muitos problemas de aprendizagem poderão ser compreendidos de forma mais consciente...”

Para o levantamento de dados para elaboração do diagnóstico, um dos instrumentos de investigação usados, está baseado na teoria de FERNANDEZ (2000), que diz: “...é preciso estruturar um roteiro para obter as informações necessárias à intervenção, selecionados os dados relevantes, considerando os seguintes aspectos: 1) Biológicos; 2) Intelectuais; 3) Motores; 4) Comunicativos; 5) Adaptativos e de inserção social; 6) Emocionais; 7) Competência curricular; 8) Estilos de aprendizagem; 9) Motivação para aprendizagem”.

É importante salientar que o conhecimento e o aprendizado não são adquiridos somente na escola, mas também são construídos pelo sujeito em contato com o social, dentro da família e no mundo que o cerca. A família é o primeiro vínculo da criança e é responsável por grande parte da sua educação e de sua aprendizagem. É por meio desta aprendizagem que a criança é inserida no mundo cultural, simbólico, e começa a construir seus saberes. Contudo, na realidade, o que temos observado é que a família não está sabendo lidar com situações novas: pais trabalhando fora o dia inteiro, pais desempregados, brigas, drogas, pais analfabetos, pais separados, mães solteiras, a família acaba transferindo suas responsabilidades para a escola. Em decorrência disso, presenciamos gerações cada vez mais dependentes e a escola tendo que se desviar das suas funções para suprir essas necessidades.

A escola, como observa MACHADO (2001), veio ocupar uma função clássica da família, que é a socialização: “A escola se converteu na principal instituição socializadora, lugar especial, em que os meninos e as meninas têm a possibilidade de interagir com iguais e onde se submetem continuamente a uma norma de convivência coletiva...”

Considerando o exposto, procuramos intervir junto à família dos educandos que apresentam baixo rendimento escolar, por meio de entrevista e de uma anamnese, a fim de buscar informações sobre sua vida orgânica, cognitiva, emocional, possibilitando uma intervenção efetiva. E em todos os encontros foram trabalhados a autoestima dos alunos, professores e responsáveis, considerando o papel da emoção na aprendizagem.

5) Principais Ações Desenvolvidas nas Unidades de Ensino

5.1) Colégio A

Ações	Objetivos	Estratégias
Atendimento ao responsável. • Anamnese • Reunião com os pais.	Melhorar o relacionamento familiar / Conhecer a história pregressa do aluno / Apresentação do trabalho.	Orientar como lidar com o filho através de tarefas / perguntas e respostas
Atendimento ao aluno.	Elevar a autoestima/ Apresentação do trabalho.	Enfatizar o potencial do aluno através do diálogo/Trabalhar as dificuldades de aprendizagem/ Dificuldades na área da fala e da escrita que prejudicam a aprendizagem.
Orientar o aluno sobre as possíveis estratégias para melhorar o aprendizado.	Melhorar o desempenho escolar do aluno.	Lista de tarefas com material didático e paradidático.
Atendimento ao professor.	Melhorar o desempenho do professor/ Apresentação do trabalho/Devolução dos resultados obtidos/Apoio.	Enfatizar o papel do professor no processo ensino-aprendizagem/ A importância dos relacionamentos.
Atendimento ao responsável junto com o aluno.	Elaborar um roteiro de tarefas que favoreçam a melhora do desempenho escolar do aluno / Saber sobre os resultados das tarefas propostas / Elaborar novas tarefas.	Lista de tarefas elaborada em conjunto (aluno e responsável).
Atendimento ao aluno em grupo.	Descobrir estratégias metacognitivas, através de trocas de experiências.	Sugerir maneiras de pensar e agir para facilitar a aprendizagem.
Elaborar um programa de métodos e hábitos de estudo.	Auxiliar o aluno a encontrar a melhor forma de estudar.	Metacognitivas.
Jogos.	Aprender a ter limites; aprender a ganhar e a perder/ Adquirir maturidade/ Desenvolver o raciocínio/ Aprender a concentrar-se/ Adquirir maior atenção.	Ex.: Jogo de Damas, Jogo de Dominó, Jogo da Velha, etc.
Solicitar ao aluno tarefas escolares.	Investigar sobre a situação escolar do aluno.	Reverendo os cadernos, observando a sua organização e os possíveis erros.
Utilização de instrumentos	Investigar sobre as possíveis áreas cognitivas que necessitam de estímulos/ Coletar dados para aferição e confirmação de fatos.	Questionários, Testes, Exercícios, Atividades manuais (pintura, desenhos, etc.)

5.2) Escola B

Ações	Objetivos	Estratégias
Atendimento ao responsável: • Anamnese • Reunião com os pais	Melhorar o relacionamento familiar / Conhecer a história pregressa do aluno / Apresentação do trabalho.	Orientar como lidar com o filho através de tarefas / Perguntas e respostas.
Atendimento ao aluno.	Elevar a autoestima/ Apresentação do trabalho.	Enfatizar o potencial do aluno através do diálogo/Trabalhar as dificuldades de aprendizagem/ Dificuldades na área da fala e da escrita que prejudicam a aprendizagem.
Orientar o aluno sobre as possíveis estratégias para melhorar o aprendizado.	Melhorar o desempenho escolar do aluno.	Lista de tarefas com material didático e paradidático.
Atendimento ao professor.	Melhorar o desempenho do professor / Apresentação do trabalho / Devolução dos resultados obtidos / Apoio.	Enfatizar o papel do professor pro processo ensino-aprendizagem / A importância dos relacionamentos.

Atendimento ao professor.	Melhorar o desempenho do professor / Apresentação do trabalho / Devolução dos resultados obtidos / Apoio.	Enfatizar o papel do professor pro processo ensino-aprendizagem / A importância dos relacionamentos.
Atendimento ao responsável junto com o aluno.	Elaborar um roteiro de tarefas que favoreçam a melhora do desempenho escolar do aluno / Saber sobre os resultados das tarefas propostas / Elaborar novas tarefas.	Lista de tarefas elaborada em conjunto (aluno e responsável).
Atendimento ao aluno em grupo e a grupo focal.	Descobrir estratégias metacognitivas, através de trocas de experiências / Focar as questões ligadas à área social.	Sugerir maneiras de pensar e agir para facilitar a aprendizagem.
Elaborar um programa de métodos e hábitos de estudo.	Auxiliar o aluno a encontrar a melhor forma de estudar.	Metacognitivas.
Jogos.	Aprender a ter limites/ Aprender a ganhar e a perder/ Adquirir maturidade/ Desenvolver o raciocínio/ Aprender a concentrar-se/Adquirir maior atenção.	Ex.: Jogo de Dama, Jogo de Dominó, Jogo da Velha, etc.
Solicitar ao aluno tarefas escolares.	Investigar sobre a situação escolar do aluno.	Revendo os cadernos/ Observando a sua organização e os possíveis erros.
Utilização de instrumentos.	Investigar sobre as possíveis áreas cognitivas que necessitam de estímulos / Coletar dados para aferição e confirmação de fatos.	Questionários, Testes, Exercícios, Atividades manuais (pintura, desenhos, etc..)

5.3) Abordagem Metodológica

Na fase inicial do projeto, foram usados os seguintes instrumentos: entrevistas, questionários, observações dentro e fora da sala de aula, atendimento a responsáveis e professores, participação de conselho de classe, reuniões com diretores, conversas com alunos, relatórios sobre os alunos e respondidos pelos professores. O material coletado foi objeto de análise pela qual se buscou identificar as possíveis dificuldades existentes no espaço escolar, objetivando a melhor maneira de atender às expectativas do projeto. Trata-se de melhorar o desempenho escolar de alunos da Escola B e do Colégio A.

Nesta primeira fase de levantamento de dados, observamos que:

- 1- Os professores não são preparados para identificar o aluno que apresenta distúrbio de aprendizagem. Os professores não têm uma concepção científica do que são as dificuldades de leitura e escrita, pois alguns confundem as dificuldades com ausência de leitura e de escrita;
- 2- A avaliação baseia-se unicamente na deficiência que o aluno apresenta, não são consideradas suas potencialidades, nem o contexto histórico-cultural em que se desenvolveu. Os alunos não são trabalhados em sua zona de desenvolvimento proximal;
- 3- Quanto ao acompanhamento individual aos alunos, observa-se que o excesso de alunos em cada sala de aula é a justificativa utilizada pelos professores para aulas homogêneas, o planejamento pedagógico é único, aplicado pelos professores a todos os alunos. Na realidade, os alunos faltam muito às aulas e as turmas em excesso não existem;
- 4- No Colégio A, algumas professoras utilizam atividades de intervenção com alunos que ainda

não sabem ler. Os resultados, segundo a diretora do referido colégio, são bons, mas não vimos estas ações efetivamente acontecer;

5- Não há um acompanhamento sistemático do trabalho dos professores com relação aos alunos com baixo desempenho, eles não recebem o auxílio de especialistas para desenvolverem a contento suas atividades. O acompanhamento pedagógico na escola é insuficiente para suprir estas necessidades. Os professores gostariam de ajudar seus alunos, mas não sabem como proceder e, frequentemente, alguns se sentem desmotivados por isso;

6- A participação da família na escola é restrita às reuniões de responsáveis agendadas pela escola, bimestralmente e mesmo assim o número de participantes é pequeno;

7- Os professores se queixam de que os responsáveis não acompanham os estudos dos filhos;

8- No Brasil, os trabalhos científicos que analisam o diagnóstico das dificuldades de leitura e de escrita em língua portuguesa não estão acessíveis à maioria dos professores. A análise do desenvolvimento como resultante de um processo histórico-cultural ainda é insuficiente. Ainda são usados instrumentos de avaliação que não estão coerentes com a realidade dos alunos;

9- Os professores não mencionam as práticas e ações pedagógicas como fatores que podem influir no quadro de alunos que apresentam baixo rendimento escolar;

10- A direção das escolas, os especialistas e os professores concentram as explicações sobre o baixo rendimento escolar de seus alunos nas variáveis fora do âmbito escolar. Os motivos apresentados foram: alunos oriundos de escolas do município, a família não acompanha o ensino dos filhos;

11- As famílias não acreditam no potencial escolar dos filhos e reforçam o rótulo de “incompetente”, “incapaz”, causando um maior desinteresse, aumentando o percentual de evasão, acentuando o baixo desempenho escolar do aluno.

Ao analisarmos estes primeiros dados, percebemos que as falas eram difusas, pois alguns professores tentavam explicar os motivos do encaminhamento do aluno para o atendimento pela equipe multidisciplinar, com base em argumentos como: falta de interesse; falta de concentração; dificuldade de raciocínio, de interpretação e de produção de textos; indisciplina e falta de iniciativa. “Os alunos não têm educação, não têm limites e assim não dá para ensinar”, “não assistem às aulas”, “estão sempre brincando”, “não querem aprender”, “família desestruturada”, “não querem nada com os estudos”, etc. Ou seja, as explicações para os problemas de aprendizagem dos alunos, tanto do ponto de vista do professor como do dos responsáveis, trazem poucas informações acerca das dificuldades dos filhos e alunos. Suas respostas estão fortemente fundamentadas no que chamaríamos de senso comum e valores culturais.

PATTO (1990) constatou que: “... é muito comum os professores emitirem considerações negativas sobre seus alunos e os pais as aceitarem passivamente, repetindo uma postura semelhante à dos filhos. Às vezes, a escola se apropria de discursos que mais lembram ‘laudos médicos’, já que o objetivo é encontrar explicações ‘científicas’ que confirmem a ‘deficiência’ dos alunos. Diante disto, as famílias, apesar de inicialmente construírem críticas à escola em relação aos professores e conteúdos abordados, aos poucos vão abandonando essa linha de idéia, passando a considerar coerente a explicação do professor”.

Os princípios norteadores para elaboração do plano de ação da equipe multidisciplinar foram pautados em atividades que pudessem resgatar a autoestima dos alunos, visto que a maioria já vivenciou situações relacionadas a fracasso, tanto escolar quanto da própria vida.

Foram organizados grupos de atendimento de acordo com o levantamento e diagnóstico realizado pela equipe.

Na primeira fase de levantamento, a escola de origem participou, fornecendo dados sobre: o desenvolvimento escolar dos alunos, o plano político-pedagógico e informações sobre o quadro docente que, somados com os instrumentos programados pela equipe multidisciplinar do projeto, foram fundamentais para a elaboração dos planos de ações.

Nossa meta foi compreender a queixa escolar e oferecer um espaço para essas crianças e adolescentes, no qual a capacidade de aprendizagem deles fosse valorizada e resgatada. Para os responsáveis, encontros em que possibilitássemos o questionamento de certos pressupostos sobre a dificuldade escolar de seus filhos e nos quais esses pudessem apresentar suas próprias versões sobre esta dificuldade. Outra questão de fundamental importância é o saber ouvir a equipe pedagógica e os professores das escolas. Procuramos, através de palestras e dinâmicas de grupo, propiciar condições para o estabelecimento desse espaço.

Oferecer à escola “espaço de fala”, isto é, o que aponta SAWAYA, ao propor uma análise das práticas cotidianas da instituição escola na produção da queixa escolar. “(...) permitindo que os agentes educacionais – equipe técnica, professores, alunos, pais e funcionários – possam expressar suas concepções, práticas e relações escolares e assim explicitar as contradições que as caracterizam, bem como expressar as práticas alternativas que, comprometidas com os alunos e com as tentativas de superações das contradições, não encontram canais de expressão”. (SAWAYA, 2002, p.210).

Os alunos foram atendidos duas vezes por semana, seguindo um planejamento elaborado pela equipe multidisciplinar FESP, conforme o diagnóstico inicial.

Ao ser identificada a dificuldade de aprendizagem, foi elaborado um plano de atividades de acordo com a necessidade do aluno, tendo sido atendido em individualmente ou/em grupo.

Os atendimentos de orientação e as entrevistas com o professor e com o responsável pelo aluno, assim como observações em sala de aula, foram feitos de acordo com a necessidade detectada pela equipe multidisciplinar. O objetivo de ouvir o professor não foi o de apontar mais um culpado, mas, sim, compreender o que está por trás das queixas e dos encaminhamentos.

As palestras de orientação e reuniões seguiram o cronograma negociado na implantação do projeto.

Os alunos foram motivados a exercitar estratégias de aprendizagem de forma metacognitiva. A metacognição implica o indivíduo ser capaz de conhecer e de autorregular o seu próprio funcionamento cognitivo, com a finalidade de solucionar problemas. Isto é, ele se refere ao conhecimento sobre os nossos próprios processos de conhecer.

Quanto aos aspectos relativos ao desenvolvimento dos alunos, foram considerados os seguintes fatores:

- 1 - Biológicos** - dados de saúde, neurológicos, sensoriais, físicos, dentre outros;
- 2 - Intelectuais** - como funcionam as capacidades elementares, como: percepção, atenção, memória, processamento de informações, processo de raciocínio;
- 3 - Motores** - capacidade de deslocamento, de mobilidade e manipulativa, controle da postura;
- 4 - Comunicativos** - formas de utilização da linguagem;
- 5 - Adaptativas e de inserção social** - como é o relacionamento do aluno com os componentes do seu grupo;
- 6 - Emocionais** - o grau de bem-estar, autoestima, autoimagem, confiança em si e nos demais;
- 7 - Competência curricular** - o que o aluno é capaz de fazer relacionado aos objetivos propostos pelo currículo, e quais os tipos de ajuda de que ele necessita para alcançá-los;
- 8 - Estilos de aprendizagem** - quais as condições físicas e ambientais da sala de aula, quais os conteúdos que oferecem maior confiança;
- 9 - Motivação para aprendizagem** - quais as atividades motivadoras, como vêm os êxitos e fracassos escolares.

As informações relativas ao entorno incluíam os seguintes dados:

- ***Da sala de aula** - os estilos de ensino, o relacionamento do professor com o aluno, a experiência profissional docente;
- ***Da escola** - projeto político-pedagógico, as observações feitas, o perfil de cada escola elaborado pela equipe junto com as equipes pedagógicas;
- ***Do contexto sócio familiar** - colaboração e integração da família na escola, atitude dos responsáveis diante das dificuldades dos filhos, estilo de moradia, recursos presentes no local de residência, relação interpessoal na comunidade.

5.4 - Para a prática diagnóstica das dificuldades apresentadas pelos alunos, foram considerados os seguintes aspectos:

- ***Orgânicos e motores** - Dizem respeito à estrutura fisiológica e cinestésica do sujeito que aprende;
- ***Cognitivos e intelectuais** - Dizem respeito ao desenvolvimento, à estrutura e ao funcionamento da cognição, bem como ao potencial intelectual;
- ***Emocionais** - Ligados à afetividade e emotividade;
- ***Sociais - Relacionados ao meio em que o aluno se encontra;**
- ***Pedagógicos** - Estão incluídas questões didáticas, ligadas à metodologia de ensino e de avaliação, nível e quantidade de informações, número de alunos em sala e outros elementos que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem.

5.5) Instrumentos e Procedimentos

Os encontros entre a equipe multidisciplinar e os técnicos da FESP que deram suporte aconteceram no decorrer do projeto. Foram quatro encontros com a presidência e vice-presidência, sendo um deles no Colégio A, onde pudemos avaliar as condições de execução do projeto.

As reuniões (10 encontros) de estudo de casos e de avaliação diagnóstica aconteciam na maioria das vezes na FESP, além das quais aconteceram outras nas escolas. Foi escolhida a quarta-feira como o dia da semana para os encontros na FESP, onde se podia discutir, analisar, elaborar instrumentos e avaliar todos os procedimentos da equipe, voltados para o projeto. Este monitoramento serviu como prévia do planejamento das ações da semana nos colégios.

Iniciamos nossa *pesquisa* observando, entregando os questionários aos professores e fazendo um levantamento do perfil do colégio, verificando se havia adequação ou não entre a realidade e as necessidades educativas dos alunos.

Nas semanas seguintes, foram recolhidos os questionários respondidos pelos professores; foram feitas as anamnese com os responsáveis ou/e pais dos alunos; entrevistas informais com diretores, técnicos educacionais e professores; atendimentos individuais aos pais e alunos, observações dos alunos na quadra esportiva, no pátio e em sala de aula; orientação ao professor.

Este *Projeto de Pesquisa* foi desenvolvido com enfoque qualitativo descritivo, valorizando o contexto no qual os sujeitos estavam imersos. O ambiente de pesquisa foi composto por alunos do ensino fundamental, médio, e ensino de jovens e adultos e seus respectivos responsáveis, professores, técnicos educacionais e diretores. A escolha da amostra foi feita por indicação dos professores, justificada pelo fato de esses alunos já terem vivenciado, ao longo das séries anteriores, situações de repetência, evasão e por terem apresentados baixo rendimento escolar.

Para o levantamento de dados sob a ótica dos professores, foi elaborado previamente um questionário com perguntas abertas e fechadas relacionadas à vida escolar dos alunos. Para os alunos, foram usadas perguntas com questões referentes ao cotidiano escolar, que foram por eles respondidas informalmente nas dependências do colégio.

Foram realizadas observações no pátio, na quadra esportiva e na sala de aula, com autorização dos professores e diretores. Estas observações também serviram como base para elaboração do atendimento aos alunos e seus responsáveis, na sala da diretoria adjunta.

Todos os atendimentos aos alunos encaminhados pelos professores, tanto da Escola B como do Colégio A, foram avaliados criteriosamente, levando em conta as observações percebidas pela equipe. A prioridade nos atendimentos foram os casos considerados urgentes, como os dos alunos com baixo rendimento e com dificuldades socioculturais, educacionais e físicas.

A equipe elaborou uma relação das instituições localizadas no município de Niterói, criando, assim, uma rede de parcerias com instituições para os possíveis encaminhamentos, um legado importante para as duas escolas (em anexo). Acompanhamos, também, os alunos do 2º ano do ciclo da Escola B, em atendimento oftalmológico, no Hospital Santa Úrsula – na Alameda São Boaventura, 586 – Fonseca – Niterói. O objetivo desse atendimento era detectar as

possíveis dificuldades visuais que prejudicavam a aprendizagem dos alunos, levando-os ao uso de óculos. Os alunos foram selecionados por indicação da professora da turma e da orientadora educacional da escola. Após os exames, o diagnóstico revelou que as dificuldades dos alunos não prejudicavam o processo ensino-aprendizagem e que nenhum aluno precisou de óculos. (relatório de atendimento oftalmológico em anexo).

Outro ponto considerado relevante, que facilitou a análise dos dados deste *Projeto de Pesquisa*, foram algumas questões apontadas pelos responsáveis, professores, alunos e técnicos educacionais das escolas. Como exemplo:

- * Com relação ao corpo docente: A indisciplina dos alunos, a falta às aulas, a desmotivação, a ausência da família foram citados, também, como causas do baixo rendimento;
- * Casos de desrespeito e ameaça ao professor;
- * Dificuldade de aprendizagem;
- * Abandono escolar;
- * Aluno portando arma na escola;
- * Uso de substâncias psicoativas, especialmente as ilícitas, dentro e fora do colégio.
- * Envolvimento de alunos com traficantes;
- * “Não me dou bem em português, pois não gosto dos livros que a professora indica”.
- * O grande número de professores faltosos;
- * Desmotivação de alunos;
- * Desmotivação de professores e outros profissionais;
- * Ausência do aluno em sala de aula;
- * Liberação dos alunos mais cedo (carga horária menor);
- * Falta de capacitação continuada para professores e técnicos;
- * Falta de capacitação específica para os profissionais (problemas de aprendizagem, drogas, etc.);
- * Alunos com baixo desempenho escolar e indisciplinados eram expulsos do colégio, caso do Colégio A
- * Falta de inspetor disciplinar;
- * Professores em licença;
- * Falta de união e apoio entre os professores do Colégio A.

6) Dados Relevantes

A - Quanto aos professores

Os professores destacam que é difícil lidar com alguns alunos, há falta de interesse, de limites, disciplina, que provavelmente deveriam ser trabalhados em épocas anteriores, tornando-se assim um fator preponderante no processo ensino-aprendizagem.

Outros dizem que não estão aptos para fazer nada na escola, o que gera bagunça e tumulto. E que não há supervisores suficientes para verificar os planos de aula e orientadores educacionais para direcionar os alunos no que precisam em situações emergenciais imediatas.

Dentre todos os professores, os mais solícitos foram os de EJA, sempre cordiais e colaborando com a equipe para a verificação quanto ao baixo rendimento dos alunos, que têm dificuldades múltiplas, como: problemas psicossociais, socioeconômicos, fonoaudiológicos, oftalmológicos; e, principalmente, que necessitam trabalhar durante o dia e estudar à noite, exauridos, com pouco tempo para estudar. Mesmo com o conteúdo resumido, há dificuldades. Também, alguns professores do 1º turno não apresentavam nenhum obstáculo em ajudar a equipe multidisciplinar no que fosse necessário para o melhor desempenho dos seus alunos.

B - Quanto à equipe técnico-pedagógica

Não poderíamos esquecer-nos de citar as orientadoras educacionais que, na medida do possível, nos informaram, orientaram e colaboram para que a equipe multidisciplinar participe das palestras, reuniões, COC, recuperação, formaturas, festa de encerramento do ano letivo e de outras atitudes em pauta, verificando os alunos que estão em situação emergencial para o atendimento, acrescentando que precisariam de um tempo maior para relacionar os alunos que sustentassem o melhor embasamento quanto à ajuda multidisciplinar.

C - A questão do estigma

Os processos de estigmas, encontrados no Colégio A, configuram o ciclo de fracasso escolar. Tais processos operam através das práticas de ensino-aprendizagem, na forma de rótulo, punição, desconsideração da cultura de inserção dos alunos, dentre outras. Percebe-se a precária preparação da maioria dos professores em lidar com os alunos, o que compromete a qualidade do ensino, provocando o desinteresse, a indisciplina, o mau relacionamento professor/aluno e causa o baixo rendimento do educando. Com isso, aparecem nos profissionais sinais de desânimo e cansaço. Envolvido nesta situação, o professor pode apresentar a síndrome de Burnout – problema que tem como primeiros sintomas o cansaço, o esgotamento e a falta de motivação.

D - Síndrome de BURNOUT

Características de profissionais com síndrome de Burnout estão presentes no Colégio A e na Escola Estadual B. A síndrome afeta especialmente profissionais que desenvolvem atividades que favorecem o envolvimento emocional e têm altas expectativas em relação aos resultados de seu trabalho. “Diante do desinteresse, da indisciplina, da não reciprocidade e do baixo rendimento da classe, aparecem nos profissionais sinais de desânimo e o cansaço”, diz a psicóloga Nadia Leite.

Estudos indicam que professores com a síndrome tendem a adoecer mais, a faltar ao trabalho e a se tornar menos criativos, o que compromete o ensino.

E - Drogas e armas na escola

“O tráfico de drogas ultrapassou os portões da escola pública. Segundo pesquisa inédita,...”- Associação Parceria Contra Drogas - www.contradrogas.org.br

O Colégio A não é exceção. Em entrevista, a mãe de um aluno revelou ter tomado conhecimento sobre a venda de drogas e saber de aluno que já entrou com arma de fogo no colégio.

Alguns professores não se sentem seguros em sala de aula, especialmente os que lecionam no horário da noite.

No pátio e na quadra do colégio é comum encontrarmos alunos fumando cigarro.

Percebemos que os profissionais do Colégio A não querem enxergar estes fatos. Muitas vezes o professor ou o técnico educacional até identifica o problema, mas não tem a facilidade ou capacidade necessária para conversar com o aluno, para tratar do problema de maneira adequada. O professor tem dificuldade de abordar o assunto em sala de aula. Por um lado, os alunos não se abrem para o assunto, e, por outro, os professores não foram preparados para tratar o tema.

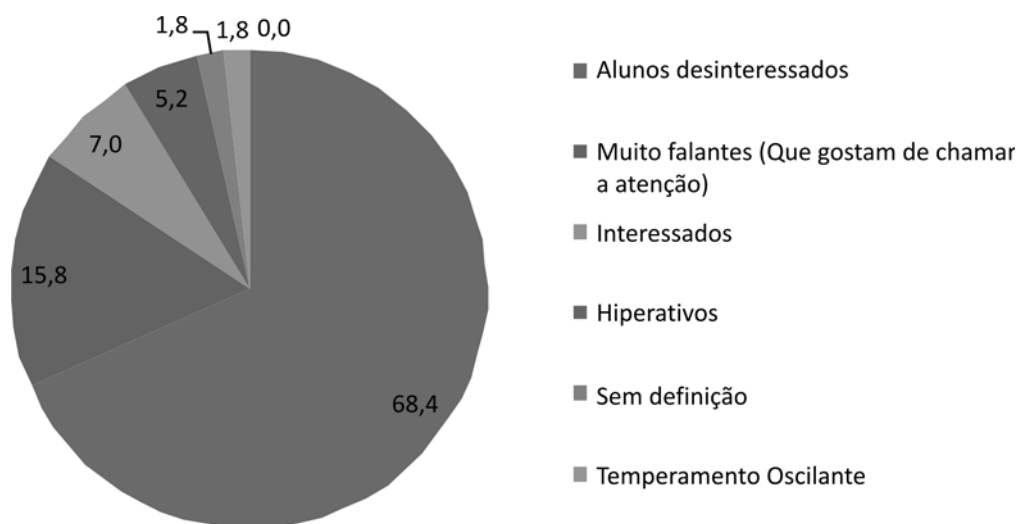
Como o assunto é vasto e merece muitas discussões e reflexões, é de imediata importância planejar uma solução para o problema. Estratégias e projetos educativos que estimulam a autoestima do aluno, a cultura, a arte e o lazer têm tido bons resultados. Também é importante a capacitação específica para que os professores possam lidar melhor com esse problema; palestras para o corpo discente; trabalhar com a família do aluno e a comunidade; programas de ampliação das oportunidades para os jovens em diversos campos.

7) Análise dos Dados

Foram analisados os questionários de encaminhamento, as entrevistas de anamnese e os relatórios com o objetivo de identificar os principais motivos pelos quais os alunos foram encaminhados para o atendimento. Procuramos delinear o perfil da clientela e identificar o diagnóstico e o prognóstico construídos acerca das dificuldades dos alunos, apresentadas pelas escolas.

O questionário de encaminhamento foi um instrumento preenchido pelo professor, no qual foram levantadas as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e citados os comportamentos evidenciados por eles em sala de aula, que justificaram a necessidade de atendimento especializado pelo pela equipe multidisciplinar.

Respostas encontradas nos questionários	Percentual
Alunos desinteressados	68,4
Muito falantes (que gostam de chamar a atenção)	15,8
Interessados	7,0
Hiperativos	5,2
Sem definição	1,8
Temperamento Oscilante	1,8
Total	10,0



Observando a tabela e o gráfico, evidenciamos que:

- Se 68,4% dos alunos são considerados **desinteressados** e somente 7,0% são **interessados** obviamente é necessário reavaliar as aulas;
- Os 15,8% dos alunos considerados **falantes** são, na sua maioria, os líderes das turmas, sendo necessário trabalhar essa liderança;
- Quanto aos 5,2% de alunos ditos **hiperativos**, verificamos que somente um aluno foi realmente diagnosticado como tal e já fazia tratamento médico-hospitalar;

OBS: Dois questionários foram preenchidos pelos alunos.

A entrevista de anamnese contém dados relativos à história de vida do aluno, relatada pelos pais e/ou responsáveis no momento da primeira entrevista realizada pela equipe de atendimento.

O relatório foi um instrumento elaborado pela equipe durante o processo diagnóstico do aluno, onde são definidas as intervenções por parte deste da equipe multidisciplinar.

Análise dos dados das ações desenvolvidas nos estabelecimentos

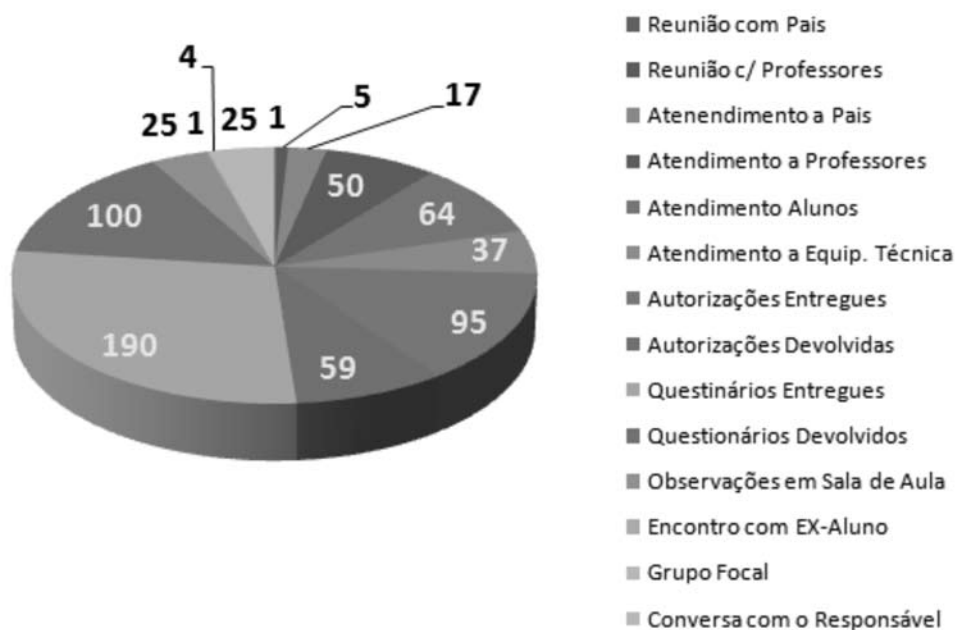
Quantitativos importantes para a análise dos dados:

Totais do Colégio A	Quantitativo
Total de pais/Responsáveis	2.157
Total de professores	110
Total de alunos	2.157
Total de técnicos	15

Totais da Escola B	Quantitativo
Total de pais /Responsáveis	844
Total de professores	32
Total de alunos	844
Total de técnicos	16

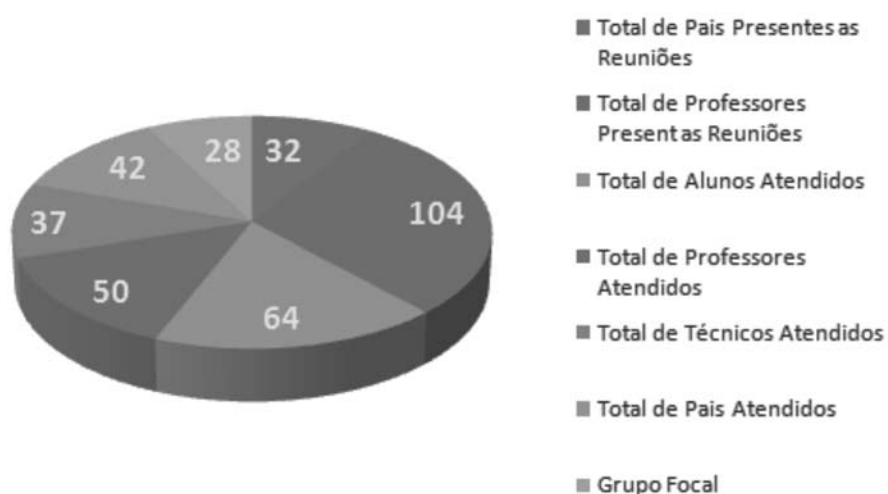
Ações no Colégio A	Número de ações
Reunião com pais	1
Reunião com professores	5
Atendimento a pais	17
Atendimento a professores	50
Atendimento a alunos	64
Atendimento à equipe técnica	37
Autorizações entregues	95
Autorizações devolvidas	59
Questionários entregues	190
Questionários devolvidos	100
Observações em sala de aula	25
Encontro com ex-aluno	1
Grupo focal	4
Conversa com o responsável	25

AÇÕES NO COLÉGIO A



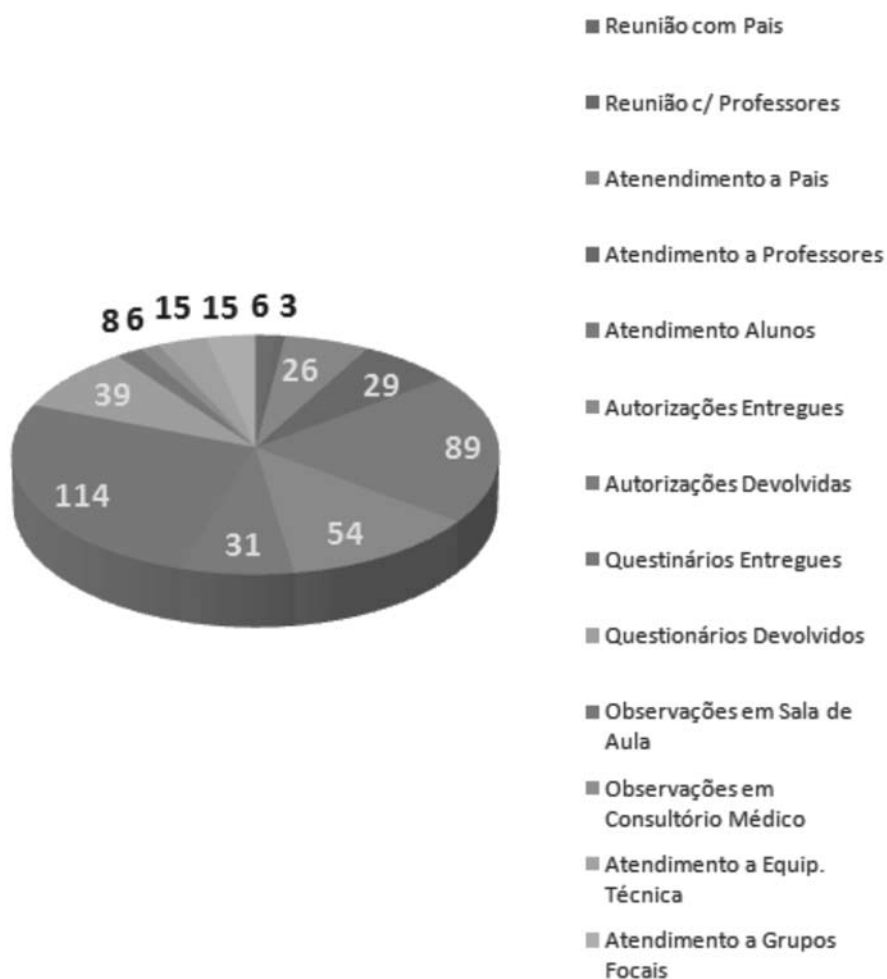
Ações no COLÉGIO A	Número de participantes
Total de pais presentes às reuniões	32
Total de professores presentes às reuniões	104
Total de alunos atendidos	64
Total de professores atendidos	50
Total de técnicos atendidos	37
Total de pais atendidos	42
Grupo focal	28

NÚMERO DE PARTICIPANTES



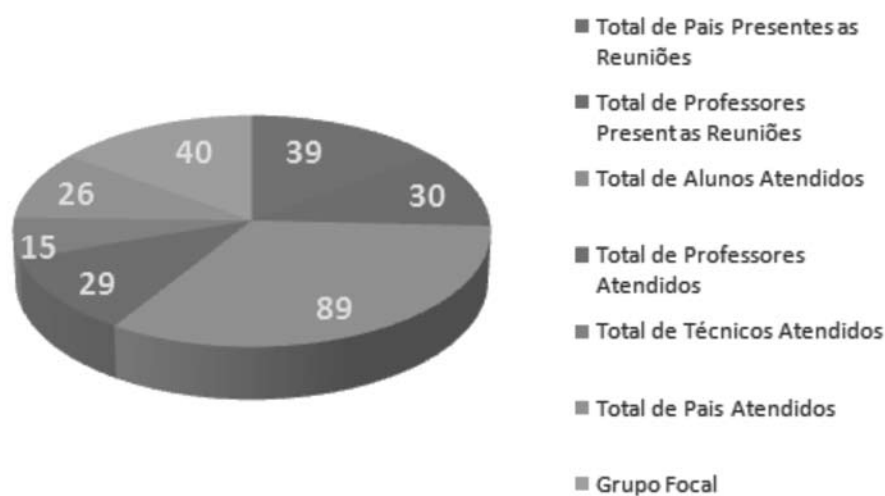
Ações na Escola B	Número de ações
Reunião com pais	6
Reunião com professores	3
Atendimento a pais	26
Atendimento a professores	29
Atendimento a alunos	89
Autorizações entregues	54
Autorizações devolvidas	31
Questionários entregues	114
Questionários devolvidos	39
Observações em sala de aula	8
Observações em consultório médico	6
Atendimento à equipe técnica	15
Atendimento a grupos focais	15

AÇÕES NA ESCOLA B



Ações na Escola B	Número de Participantes
Total de pais presentes às reuniões	39
Total de professores presentes as reuniões	30
Total de alunos atendidos	89
Total de Professores Atendidos	29
Total de técnicos atendidos	15
Total de pais atendidos	26
Grupo focal	40

NÚMERO DE PARTICIPANTES



Relação com o Número de Atendimento do Colégio A

Após recebermos as autorizações assinadas pelos responsáveis, o total de alunos indicados para atendimentos foi de 49 alunos, mais 15 alunos já maiores sem necessidade das autorizações dos responsáveis.

Com o objetivo de otimizar os atendimentos, a equipe foi subdividida em 5 equipes, ficando cada qual responsável por 12 alunos, e um especialista (psicopedagogo, fonoaudióloga, assistente social, psicóloga) atuando.

ATENDIMENTOS POR TURMA/TURNO DO COLÉGIO A

ANO	TURMA	TURNO	Nº de atendimentos	Nº de aprovações
5º EF	502	TARDE	1	0
6º EF	604	TARDE	3	2
6º EF	606	TARDE	5	3
8º EF	801	TARDE	1	1
1º EM	1003	MANHÃ	7	4
1º EM	1004	MANHÃ	1	0
1º EM	1005	MANHÃ	16	10
1º EM	1006	MANHÃ	8	6
1º EM	1007	MANHÃ	5	2
1º EM	1008	MANHÃ	4	2
2º EM	2005	NOITE	7	7
2º EM	2006	NOITE	5	5
2º EM	1002	MANHÃ	1	1
TOTAL			64	43
EF - Ensino Fundamental / EM - Ensino Médio				

OBS: O número de alunos aprovados está calculado por estimativa e o número de atendidos refere-se aos alunos que entregaram as autorizações assinadas, exceto os alunos que foram atendidos por solicitação da diretora adjunta e da orientadora educacional da escola.

Relação com o Número de Atendimento da Escola B

Após recebermos as autorizações assinadas pelos responsáveis, o total de alunos atendidos na Escola B foi de 89 alunos. Devido às dificuldades da turma do 2º ano do ciclo, com 26 alunos por solicitação da orientadora educacional, a equipe concentrou os atendimentos nesses alunos.

A escola por ter um número de alunos menor, destinou somente uma equipe para os atendimentos.

ATENDIMENTOS POR TURMA/TURNO

ANO	TURMA	TURNO	Nº de atendimentos	Nº de aprovações
1º	105	TARDE	12	12
1º	104	TARDE	11	11
2º	205	TARDE	26	26
3º	303	TARDE	14	14
1º	102	MANHÃ	13	13
2º	201	MANHÃ	8	8
3º	302	MANHÃ	5	5
TOTAL			89	89
EF - Ensino Fundamental / EM - Ensino Médio				

OBS: Numa escola ciclada, a questão da retenção é discutida de forma diferenciada. Por esta razão, todos os alunos foram considerados aprovados.

“Evidências sugerem que um grande número de alunos possui características que requerem atenção educacional diferenciada”(DEMBO apud FERNINO, 1884, p. 57).

Neste sentido, o trabalho multidisciplinar muito contribui, auxiliando professores a aprofundarem seus conhecimentos sobre as teorias do ensino-aprendizagem e as recentes contribuições de diversas áreas do conhecimento, redefinindo-as e sintetizando-as numa ação educativa.

8) Considerações Finais

Um dos pontos que contribuíram para o fracasso desses alunos e que devem ser considerados é o despreparo e a falta de atualização profissional do professor. O professor precisa entender que seus alunos utilizam três formas do processo cognitivo que preenchem específicas funções epistemológicas: visualização, construção e raciocínio. Nesse caso, faz-se necessário que cada professor redirecione sua prática, tendo como tarefa básica ensinar seus alunos a pensar,

organizar e buscar, no conteúdo, uma melhor relação para sua aplicabilidade fora da sala de aula. Assim, em ambiente extraclasse, qualquer aluno poderá desenvolver todo o seu potencial cognitivo, facilitando, principalmente, a compreensão daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O insucesso que caracteriza o baixo rendimento do aluno revela, também, uma deficiência na forma como foram alfabetizados, e que, durante os anos seguintes, muitos conteúdos não foram ensinados, portanto, não foram aprendidos.

Sabemos que as informações contidas no enunciado de uma questão obedecem a regras. Neste aspecto o aluno precisa compreender o sentido global do enunciado. Uma má leitura pode conduzir o educando ao não respeito em relação a essas regras e, conseqüentemente, a cometer erros.

Neste sentido, acreditamos que a maioria dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, indisciplina e que abandonam os estudos, não possui uma base sólida em relação ao ensino fundamental, e isso interfere no processo de aprendizagem deles, que lêem pouco. Os conteúdos são dados de forma fragmentada, ocorrendo o desinteresse, havendo ainda o descompromisso e a desmotivação de alguns professores. Todos esses fatores contribuem para o aumento das dificuldades dos alunos.

Constatamos, nas falas dos professores, que há uma necessidade urgente de cursos de capacitação para o corpo docente dos colégios.

Outro ponto descrito pelos professores, como entrave que dificulta a aprendizagem, é a falta de material didático-pedagógico adequado para o trabalho. Alguns professores alegavam falta de estrutura da escola pública como um dos pontos principais no prejuízo do seu trabalho.

O professor pode mostrar a beleza e o poder das idéias usando os recursos que tem, mesmo que isso se resume a quadro-negro e giz. Muitos professores estão se esforçando para melhorar sua formação: mesmo não tendo dinheiro para comprar livros, quem está interessado em se aperfeiçoar vai à biblioteca da escola ou da cidade ou usa a Internet - em casa, na escola ou em lugares públicos.

Mas nada disso isenta o poder público de fazer sua parte e oferecer melhores condições ao docente. Ouvir os professores antes de qualquer mudança e se comprometer com a educação.

Uma boa didática na sala de aula poderá diminuir a evasão e o fracasso escolar; para isso, o professor precisa reestruturar suas aulas de maneira que se tornem mais significativas, atraentes e instigantes.

O professor, ao desenvolver as competências de seus alunos, não só contribui para uma comunicação dialógica, como também permite que seus alunos elaborem e apliquem seus conceitos e conhecimentos. A partir dessas reflexões, o professor pode escolher como será planejada e desenvolvida a sua aula.

Vários pontos que foram discutidos durante o decorrer deste projeto de Pesquisa, tais como alunos indisciplinados; faltosos e com baixo desempenho escolar, foram investigados,

adquirindo relevo alunos com diferentes registros de representação cognitivos em relação à aprendizagem; portanto, é importante a atuação de uma equipe multidisciplinar com os professores e os alunos, para que estas questões sejam sanadas.

Um dos graves motivos do baixo desempenho e evasão escolar ocorre em grande parte com alunos, cujo comportamento é considerado problemático pela escola, incluindo o consumo de drogas. Estes alunos automaticamente são excluídos do colégio. Sentindo-se rejeitados e sabendo que vão ser “expulsos”, estes jovens reforçam o comportamento indesejado, agravando as dificuldades escolares. Deste modo são direcionados cada vez mais para a situação de risco e exclusão.

Com relação ao trabalho da equipe, referente à capacidade cognitiva dos alunos atendidos, foram observados sinais significativos de mudanças. De um modo geral, eles demonstraram maior interesse pela aprendizagem escolar, nos últimos meses do projeto.

Sobre as mudanças da cultura escolar, consideramos que são processos mais complexos e repletos de conflitos, impasses, retrocessos e avanços. Logo, faz-se necessária a presença de diversos profissionais com uma interseção de conhecimentos de suas especialidades para uma ação terapêutica e educativa unificada. É importante que o projeto tenha um tempo maior. Quatro meses foi um tempo muito curto para o tipo de respostas que buscávamos.

Quanto aos responsáveis pelos alunos, observaram-se uma adesão crescente e uma grande confiança em melhorar o rendimento escolar dos seus filhos, através da intervenção multidisciplinar.

Cabe destacar a importância de uma reformulação na programação e avaliação do ensino, estrutura curricular, projetos educacionais, estratégias de aprendizagem, avaliação visando à construção de um projeto pedagógico que possa ser assumido pelos agentes educacionais de cada escola e favoreça a interface destes com a família e a comunidade. DEL PRETTE (1999), e NOVAES (1999) afirmam que a formação continuada de professores, a orientação educacional e profissional, a elaboração de programas especiais voltados para as dificuldades de aprendizagem e a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino favorecem a formação de pessoas críticas, criativas e atuantes em seu meio, conscientes do seu papel de atores dessa história.

Durante esses meses em que estivemos desenvolvendo o Projeto de Intervenção dos Serviços Especializados de Apoio no Cotidiano Escolar – Multidisciplinar, observamos, nas duas escolas, um professor altamente desmotivado, sem qualificação para diferenciar a falta de interesse dos alunos e a dificuldade de aprendizagem. Como resultado, uma produtividade educacional insatisfatória, uma classe profissional insatisfeita e uns alunos que não conseguem colocar-se em um mercado de trabalho competitivo e demandante.

A qualidade do capital humano é um fator decisivo para o sucesso de qualquer organização. Quanto mais positivo for o ambiente de trabalho, maior será a realização individual e os resultados organizacionais. Infelizmente, verificamos que neste momento crítico da história da educação brasileira, instituições como o Colégio A e a Escola B foram gloriosas no passado e,

hoje, vivem grandes dificuldades. Provavelmente, por terem perdido a adesão de profissionais comprometidos.

Quanto custa um professor desmotivado? O testemunho da vida, a maneira de ser, de falar, de se relacionar com os outros, de passar o sentimento sobre o significado do trabalho. Enfim, o nível de motivação para o trabalho é que rege o produto final da comunicação entre professor e aluno. Os alunos absorvem, lenta e cumulativamente, o exemplo de seus professores. Os grandes especialistas afirmam que o mais persuasivo ensino moral que os adultos podem oferecer é pelo exemplo. O nível de motivação, que é evidenciado em uma instituição (escola), ditará uma cultura que, por sua vez, afetará a produtividade de seus professores e de todos os alunos que se relacionam com eles diretamente.

Sabe-se que a atenção dada pelo professor ao aluno é fundamental para que o rendimento escolar e a própria autoestima do estudante sejam melhoradas. Há muitas histórias de crianças, adolescentes ou jovens que se sentiam incompreendidos pelos pais ou até mesmo pela própria sociedade e que tiveram na figura do professor um alento para suas vidas e futuros.

Os professores reclamam das dificuldades relacionadas ao baixo salário. Como há de se esperar um nível de dedicação e conhecimento excepcional de um professor que ganha em média entre 500 e 800 reais mensais? Basta comparar com as médias salariais oferecidas em concursos públicos para profissões de nível médio ou até básico. É óbvio que em lugar nenhum do mundo um indivíduo espera enriquecer dedicando-se ao magistério.

Professores motivados renovam suas práticas, investem tempo em novos estudos, promovem uma melhor socialização entre os estudantes e tornam a escola muito mais interessante e rica para os estudantes. Alunos motivados dependem de um professor que esteja com autoestima elevada. Para tanto, é necessário que seu trabalho seja incentivado e renovado com o apoio da comunidade e da direção da escola.

Nenhum professor sai de casa com a deliberada intenção de dar aulas ruins. Às vezes, os professores têm dificuldades porque não puderam se aperfeiçoar, ou estudar mais. Outros professores se desiludiram, pois as mudanças e transformações que lhes foram prometidas não ocorreram ou acontecem em um ritmo extremamente lento.

Além do fato de encontrarmos professores desmotivados, podemos citar cinco principais problemas do professor na sala de aula, percebidos nas duas escolas em que trabalhamos: manter a disciplina, incentivar os alunos, avaliar de forma apropriada, manter-se atualizado e escolher a metodologia adequada, todos diretamente relacionados com a atuação do professor.

Os professores também indicaram o que eles consideravam as causas desses problemas: a formação inconsistente que tiveram ou continuam tendo, a falta de tempo e de recursos financeiros. Isso demonstra que têm consciência da realidade, porque os professores poderiam simplesmente colocar toda a culpa no aluno. Eles sabem que não têm condições de ensinar o mínimo necessário - ler, escrever e fazer contas - para formar cidadãos. O professor, na maioria das vezes, se sente muito angustiado, às vezes até desesperado com o baixo rendimento dos alunos, pois quer fazer o melhor, mas simplesmente não tem condições para isso.

O *magistério* é uma das profissões que mais tiveram aumento de tarefas nos últimos tempos. Além de ensinar conteúdos da área para a qual foi preparado, o professor tem de lidar com outras tarefas para as quais não tem nenhuma capacitação. De maneira geral, ele continua tendo vontade de ensinar e de fazer bem seu trabalho, mas tem consciência de que está muito difícil. Por isso, ele está ficando estressado, deprimido, e isso faz com que se torne refém da estrutura educacional. Essas novas funções acabam deixando o professor muito desmotivado.

Vimos esta questão quando os professores alegam que os alunos oriundos da Rede Municipal de Niterói estavam chegando ao 6º (sexto) ano de escolaridade sem nenhuma base. Que o município adotava o sistema de escolas cicladas, mas que o aluno migrava para a Rede Pública Estadual sem o conhecimento necessário dos anos anteriores e, às vezes, chegava sem saber ler e escrever. Este fator era gerador de angústia e impotência por parte dos professores, principalmente os do Colégio A.

Neste contexto, o PROJETO DE INTERVENÇÃO DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS DE APOIO NO COTIDIANO ESCOLAR, como sua equipe, composta por profissional qualificado, mostrou-se apta a trabalhar na área da educação, prestando atendimentos aos alunos, aos responsáveis, aos professores e a outros profissionais das escolas atendidas, melhorando as condições do processo ensino–aprendizagem; comportamento e relacionamento do aluno; da prevenção dos problemas de aprendizagem.

Por meio de técnicas e métodos próprios, usando instrumentos de avaliação (testes, questionários, entrevistas e outros) a equipe possibilitou uma intervenção multidisciplinar, objetivando a solução de problemas de aprendizagem em espaços escolares. Juntamente com toda a equipe escolar, atuou voltada para a construção de um espaço adequado às condições de aprendizagem.

Para a equipe, a experiência de intervenção junto ao professor, num processo de parceria, possibilitou uma aprendizagem significativa e enriquecedora. Não só a intervenção junto ao professor foi positiva, mas, também, a nossa participação em reuniões de responsáveis, esclarecendo o desenvolvimento dos filhos em conselhos de classe, na escola como um todo, sempre acompanhando a relação professor e aluno, aluno e aluno, e os alunos que vêm de outras escolas, sugerindo atividades, buscando estratégias e apoio.

9) Bibliografia

ALMEIDA, Ney L. T. Educação Pública e Serviço Social. In: Serviço Social e Sociedade nº63, Ed. Cortez. SP

ANTUNHA, E.L.G., (2002). Avaliação Neuropsicológica na Infância. Em V.B. Oliveira e N.A. Bossa (org.), Avaliação Psicológica da Criança de 0 a 6 anos. (pp.13-30) Rio de Janeiro, Vozes.

BARDIN, L.. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Ricardo Paes de & MENDONÇA, Rosane Pinto de. Os Determinantes da Desigualdade no Brasil. IPEA, 1998. In: http://desafios2.ipea.gov.br/pub/td.1995/td_0377.pdf, acesso em 28/11/07.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL de 1988

DEL PRETTE, Z. A. P. (1999) - Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? IN R. S. L. GUZZO (org.) Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje. Campinas, Ed. Alínea.

DEMBO, N. H. Applying Educational Psychology in the Classroom, 3ª ed. New York: Longman, 1988.

FERNANDÈZ, Alicia. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Editora Artes Médica, Porto Alegre.

FONSECA, Vitor da. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.

FREIRE, Paulo (1992). Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 245 p.

GENTILI, Pablo.A.A. Adeus à Escola Pública. In: FRIGOTO, Gaudêncio (org). Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século. 3Ed., RJ, Vozes, 1998

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 lei nº 9.394/96

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, N.J. Cidadania e Educação – 3ª ed. – São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

MELLO, G. N. Formação Inicial de Professores Para Educação Básica: Uma (re) visão radical. <http://www.crmriocovas.sp.gov.br>

MINAYO, Maria Cecília de S. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 20 ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002

NOVAES, M. H. (1999) A convivência em novos tempos e espaços educativos. IN R. S. L. GUZZO (org.) Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje. Campinas, Ed. Alínea.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar. História de rebeldia e submissão. São Paulo, T.A. Queiroz 1990. Psicologia e Ideologia (uma crítica à psicologia escolar) II e IV. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.

PETERSON R. / COLLINS V.F. Manual Piagetiano para Professores e Pais. Artmed editora. Porto Alegre, 2002.

SAWAYA, S.M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. TN: Oliveira, M.K.; Souza, D.T.; Rego, T.C. Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo, Moderna, 2002.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. 2^a ed. **São Paulo: Martins, 1989.**

***Equipe Multidisciplinar**

Coordenação Geral

Terezinha G. de M. Lameira

Coordenação do Programa estadual de Gestão Escolar

Instituto Superior de Administração Pública Estadual - ISAPE/FESP

Carlos Guimarães

Coordenação

Raquel Crespo de Moura de Oliveira

EQUIPE TÉCNICA

Adriana Chaves T. Bessa

Gabriele Gomes Faria

Kátia Cristina Gomes de Oliveirai

Maria Helena Rodrigues Rosa

Mirian Gloria de Araújo e Silva

Odete Silva de Amorim

Renata Campos de Carvalho

Vivian Maria Rodrigues Loureiro

Revisão técnica

Lucindo Ferreira da Silva Filho

Colaboradores

Adriana Flávia da Silva

Alba Rodrigues Cruz

Beatrice de Souza Costa

Gilberto Resende Azevedo

Sergio Martins Lessa

Sonia Regina Ferreira da Silva

