

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Brasil

Sabbag ZAINKO, Maria Amélia; Accioly T. PINTO, Maria Lúcia; Pauli BETTEGA, Maria Odette de
A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA BÁSICA NO BRASIL: NOVOS
RUMOS, NOVA PRÁTICA?

Revista Diálogo Educacional, vol. 2, núm. 4, julio-diciembre, 2001, pp. 1-12

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118183004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA BÁSICA NO BRASIL: NOVOS RUMOS, NOVA PRÁTICA?

*Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag ZAINKO**
*Prof.^a Msc. Maria Lúcia Accioly T. PINTO***
*Prof.^a Msc. Maria Odette de Pauli BETTEGA****

Resumo

O presente texto configura-se como um exercício de reflexão sobre a prática de formação de professores para a escola básica no Brasil, no momento em que são repensados os Cursos de Pedagogia, as licenciaturas, a partir das indicações de novos parâmetros e diretrizes curriculares. Tendo como objetivo preparar um profissional crítico e reflexivo, propõe-se um processo permanente de formação/capacitação que possibilite a compreensão das demandas do tempo presente e que aproxime as universidades e demais agências formadoras dos interesses e necessidades da sociedade. Com base na **reflexão** (princípio formativo), na **interação** (princípio mediador) e na **avaliação** (princípio fomentador), o processo que se vislumbra contempla uma nova ótica curricular onde a linearidade é substituída pela multi e interdisciplinariedade. Os conteúdos apresentam-se como temas integrados em eixos norteadores componentes de três núcleos básicos: **contextualização do processo pedagógico** (eixos Sociedade, Instituição e Profissão), **construção/apropriação do saber escolar** (eixos Infância, Saber escolar e Relação saber escolar/professor/aluno) e **interação teoria e prática** (eixo Construção da competência docente). Como exercício de pensar contribui para o debate sobre a formação do professor e deverá subsidiar as discussões sobre as novas políticas educacionais suscitadas pela LDBEN e pelos movimentos de construção teórica no campo da Educação.

Palavras-Chave : avaliação; formação docente; políticas educacionais.

* Professora e pesquisadora do Mestrado em Educação da PUCPR, Presidente do CIVITAS- Instituto Internacional de Estudos Avançados.

** Diretora de Assuntos Educacionais do CIVITAS- Instituto Internacional de Estudos Avançados.

***Professora e pesquisadora do Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná.

Abstract

This text is a reflection on teachers formation practice to elementary school in Brazil when programs for teacher formation are being thought in the light of new parameters and directions for curriculum. As its aims to prepare a reflective and critic professional, proposes a permanent process of formation that allows: an understanding of demands on present time and a better relation between universities and other agencies that create interests and necessities in society. Based on **reflection** (formative principle), on **interaction** (mediator principle) and on **evaluation** (feeding principle), the process has a new curricular look where linearity is replaced by multi and interdisciplinarity. Contents are integrated subjects included in three axles: **contextualization of the pedagogical process** (axles – Society, Institution and Profession), **school knowledge construction/appropriation** (axles – Childhood, School Knowledge and Relations among school, teacher and student) and **practice and theory interactions** (axle – Docent Skills Construction). As a thinking exercise, it contributes to the debate about teachers formation and may support discussions about educational new policies on LDBEN (Brazilian Educational Laws) and by movements of theoretical constructions in Education field.

Keywords: evaluation, teachers formation, educational policies.

Introdução

A formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, ganha, no presente momento no Brasil, espaços importantes de discussão. O debate centrado no questionamento ao mérito de um *lócus* específico para essa formação, tende a encobrir questões que estão no centro do processo, tais como a necessidade de uma urgente reformulação dos Cursos de Pedagogia e demais licenciaturas no que tange à aproximação efetiva entre áreas de conhecimento específico e pedagógico. É preciso que as Universidades, como o *lócus*natural e específico, repensem suas habilitações, suas propostas de formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental, garantindo, ao futuro professor, a condição de um exercício profissional crítico e reflexivo, sustentado por competências demandadas pelo processo de aprendizagem da nova escola que a sociedade espera e com capacidade para ser o gestor de seu próprio desenvolvimento intelectual.

A revisão das habilitações que vêm sendo ofertadas pelos Cursos de Pedagogia, além de reforçar o movimento de mudança que envolve os profissionais da área, traz para as universidades novos e importantes desafios na revisão de seus projetos pedagógicos vinculados à formação dos professores que atuarão na escola básica.

No que tange especificamente ao professor que vai atuar junto às crianças concebidas no seu momento especial de viver a fase da infância, é preciso que ele esteja capacitado, segundo os referenciais curriculares nacionais, para o trabalho direto com as crianças.

Na proposta contida nos Referenciais Curriculares Nacionais fica evidenciada a exigência de que o professor tenha uma competência polivalente.

Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas de conhecimento. Este caráter polivalente demanda por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Ainda de acordo com estes Referenciais, o trabalho dos professores influí na qualidade de uma proposta curricular. *“Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças. A idéia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas.”*

Para que os projetos educativos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo e debate constante, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como, às questões específicas aos cuidados e aprendizagens infantis” (Referenciais Curriculares Nacionais).

Tais parâmetros são elementos norteadores de uma nova prática que implica competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes.

Articulando teoria e prática, o processo de formação deverá estar organizado em torno de eixos articuladores das competências e habilidades que deverão ser demonstradas pelo professor reflexivo, no seu exercício profissional.

O professor na sociedade do conhecimento ...

A valorização que a sociedade do conhecimento atribui à educação toma, como um dos elementos fundamentais do processo de ensinar e aprender, o pro-

fessor. Um professor valorizado profissionalmente pela sua competência e pela capacidade de conduzir seus alunos nas aventuras da produção do conhecimento indispensável para viver de forma digna, com qualidade de vida. Tal conhecimento deve estar ancorado, por um lado, na perspectiva de que mais do que ser criativo, é preciso imaginar e construir o século XXI e por outro, na colocação desse conhecimento a serviço e como parte integrante da construção de competências, tomando-as não em uma visão reducionista que as aproxima da pedagogia dos objetivos, mas nas possibilidades que elas representam no sentido de um re-significado dos conteúdos do processo de formação.

Para Philippe Perrenoud, um dos estudiosos da questão da competência, esta pode ser entendida como *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.... Os conhecimentos podem ser entendidos como representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação.*

Formar, educando para a cidadania e comprometendo cada cidadão com o exercício de construção cotidiana e coletiva de uma nova cultura, certamente é a tarefa desafio de educadores e de instituições educacionais.

Como processo permanente de aprendizagem, a Educação é a mais importante atividade humana, porque nos permite desenvolver a habilidade que só nós seres humanos possuímos, que é a habilidade de criar. E é por meio da criação que podemos pensar em um desenvolvimento social e humano que nos leve à superação das desigualdades sociais, da exclusão, da marginalização, que são as mais perversas doenças sociais. (ZAINKO, 1998)

Combater tais doenças é tarefa que não admite omissão, portanto, necessitamos de professores que, como profissionais da Educação, *descortinem, desinfantilizem, desideologizem, experimentem. Que eduquem fazendo intervir o "logos", a palavra que enumera, que classifica, que racionaliza, mas que deixem também fluir os sentimentos e que conduzam cada criança, cada cidadão para uma auto-reflexão crítica.* (GHIRALDELLI, 1995)

Pensar novas políticas para a formação dos professores, que estarão assumindo tais compromissos, requer um misto de reengenharia e de inovação, pois nos coloca a todos, dirigentes, professores, estudiosos da questão e alunos, como protagonistas do desencadear de um processo permanente de formação/capacitação que possibilite ao mesmo tempo: a compreensão das demandas do tempo presente (necessidade de construção de um novo entendimento sobre a aprendizagem, o currículo, as estratégias de avaliação, o novo papel da escola, a educação como processo permanente) e que aproxime as agências formadoras dos interesses e necessidades da sociedade.

Propor um processo que implique em novos rumos para a prática

educativa é ter a coragem de inovar e de colocá-la em consonância com as diretrizes de formação, apresentando-a como uma alternativa viável de melhoria da qualidade do ensino. Formar o professor com a competência requerida pela nova escola e atualizá-lo em relação às demandas de um novo tempo e de uma nova Educação, mais que um compromisso, é uma luta de todos nós.

Sendo a competência a mais importante meta da formação, é preciso que tomemos por base, ainda mais uma vez, o dizer de PERRENOUD (1999) em seu livro *Construir as competências desde a escola... o desenvolvimento de competências... talvez seja a única maneira de dar um sentido à escola.*

Um processo de formação embasado em princípios

Nas aventuras do pensamento sobre uma política de formação do professor reflexivo devemos levar em consideração a importância do tríplice movimento sugerido por SCHÖN, enquanto constitutivo da competência docente : **da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação.** Este tripé deve fundamentar conceitualmente uma proposta de política comprometida com a inovação.

Para tornar mais claras as possibilidades que se nos apresentam, a partir de tal compreensão, procederemos a um exercício de pensar uma proposta para a formação do novo professor, baseada em princípios:

Reflexão como princípio formativo - a reflexão na ação

As contribuições no campo investigativo sobre a formação docente apontam para uma concepção que se contrapõe à racionalidade técnica até então vigente. A idéia de um profissional da educação entendido como um intelectual em processo contínuo de formação e autoformação vem ganhando força e se afirmado como uma via de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional do docente e das instituições escolares PIMENTA, (1996). A formação na perspectiva crítico-reflexiva envolve, segundo NOVOA (1992), os processos de: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal) por meio da valorização da reflexão sobre as práticas que realiza e experiências que compartilha; produzir o profissional docente (desenvolvimento profissional), dotando-o de saberes específicos em constante reelaboração; produzir a escola (desenvolvimento organizacional) como espaço de trabalho e formação, implicando em gestão democrática e práticas curriculares participativas.

A partir do entendimento da reflexão como fundamento da formação/ autoformação docente, uma proposta de projeto pedagógico para a formação de

professores deverá caracterizar-se pela: ênfase na construção/apropriação do conhecimento; contribuição à construção da identidade docente; e pelo enfoque na investigação da prática pedagógica.

Preparar para o magistério, muito mais que habilitar para o exercício legal de uma profissão, significa propiciar as condições para o desenvolvimento de um corpo teórico-prático de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que configurarão a ação docente competente como um processo contínuo e dinâmico de constituição da identidade do professor. Segundo PIMENTA (1996) “identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.”

Interação como princípio mediador - a reflexão sobre a ação

Pensar uma proposta inovadora de formação docente para atuação na educação infantil e no ensino fundamental significa, ainda, situá-la além dos limites do conhecimento segmentado, fracionado, comumente apresentado sob a forma de disciplinas estanques. Para tanto, na organização curricular, os conteúdos devem compor-se de modo integrado, o qual, sem deixar de lado as especificidades das áreas do conhecimento, privilegie a omnilateralidade do ser humano, concorrendo para a sua formação como um todo.

A propósito da não fragmentação do conhecimento, o Parecer 16/99 do Conselho Nacional de Educação ressalta que “conhecimentos interrelacionam-se, contrastam-se, complementam-se, ampliam-se, influem uns nos outros. Disciplinas são meros “recortes” organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais.”

Por outro lado, segundo ELIAS e FELDMAN (1999) “..no campo da educação, uma forma de se fugir à fragmentação do ensino é a de se pesquisar a realidade em todas as possibilidades e interconexões.” *Tal perspectiva remete para a questão da contextualização da formação do profissional da educação e da sua ação pedagógica, visto que teoria e prática devem situar-se social e historicamente, envolvendo a participação de todos os seus agentes na construção coletiva do “locus” escolar/institucional.*

Dessa maneira, tendo a interação como princípio mediador, a estrutura curricular prevista neste exemplo de Projeto Pedagógico para a formação de professores para a escola básica, norteada por eixos temáticos articulados e inter-relacionados, tem como características: ação interdisciplinar; integração teoria e prática; relação entre contexto social e contexto escolar; participação coletiva na construção da competência docente.

Conforme FERREIRA (1999), interdisciplinaridade é “uma atitude, isto é, uma externalização de uma visão de mundo....” Portanto, ela só se concretiza na prática e na reflexão sobre esta prática, promovida em um contexto amplo e com a participação de todos os envolvidos no projeto político-pedagógico de uma instituição escolar. Para FAZENDA (1999) “no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”.

Avaliação como princípio fomentador - a reflexão sobre a reflexão na ação

A formação docente reflexiva e interacionada, na qual o saber-pensar e o saber-agir representam pontos-chave da identidade do professor, contempla ainda uma terceira base fundamental – o saber-valorar – dimensão ética que permeia todo o processo formativo e o campo de atuação do profissional da educação.

Segundo RISTOFF (1996) “avaliar tem a função de (a) firmar valores”, resultando, portanto, o processo de avaliação de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científico-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos ou outros.

No contexto de uma proposta inovadora, visando a superação do racionalismo técnico, impõe-se a configuração de novos parâmetros avaliativos que abranjam desde o processo de construção/apropriação do conhecimento até a avaliação institucional.

Para DIAS SOBRINHO (1996) a avaliação deve ter a qualidade como objetivo. A qualidade é uma construção social e histórica, dinâmica e plural “refere-se à sociedade que queremos e produz-se de acordo com sistema de valores dos grupos humanos”. Neste sentido, contrapondo-se à idéia de uma avaliação meramente quantitativa, punitiva e estéril, a proposta em questão está calcada em processo avaliativo permanente, global, qualitativo, participativo, e, em decorrência de sua própria dinâmica, fértil. A esse propósito, e recorrendo ainda a RISTOFF (1996), “a avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significados”.

Conferindo relevância valorativa à reflexão e à ação, a avaliação como princípio fomentador imprime a esta proposta as seguintes características: prevalência do processo sobre o produto; flexibilidade; legitimidade; inovação.

Um processo de formação docente permanentemente avaliado “é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um por em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que te-

nham alguma força de transformação qualitativa... ” (*DIAS SOBRINHO, 1996*).

Neste exercício de construção de proposta pedagógica para formação de professores, é preciso estabelecer um perfil de profissional com competência para atuação reflexiva e crítica, de caráter multidisciplinar com capacidade para interagir na educação infantil com crianças de até 6 anos de idade, levando-as à construção de sua identidade e à conquista de sua autonomia intelectual e/ou com capacidade para, nos anos iniciais do ensino fundamental, conduzir processo de apropriação e aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo, das manifestações naturais, sociais, artísticas, culturais, políticas, tecnológicas, da formação de atitudes e valores e da interação com os membros da coletividade no exercício da cidadania.

Para tanto, o profissional deverá estar apto a: conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos; compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino; resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos; considerar, na formação dos alunos da educação básica, suas características sócio-culturais e psicopedagógicas; sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente.

Processo de formação baseado em competências e habilidades

O perfil do profissional, que pretendemos formar com esta nossa proposta, contempla um conjunto de competências indispensáveis à construção de uma prática pedagógica que possibilite a condução dos alunos pelos caminhos da apropriação ativa e crítica do conhecimento.

É necessário, entretanto, que ainda sejam destacadas como habilidades a serem desenvolvidas pelo professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental as seguintes: comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão no âmbito da educação infantil e do ensino fundamental; domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a pro-

mover a efetiva aprendizagem dos alunos; compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural; domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos; capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e comunicação nas práticas educativas; participação na elaboração da proposta pedagógica da escola; elaboração de plano de trabalho em consonância com a proposta pedagógica da escola; estabelecimento das condições para zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecimento de estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; capacidade de articular ensino e pesquisa na construção do conhecimento e da prática pedagógica; conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; participação integral nas atividades de planejamento, avaliação, bem como nas relativas ao seu desenvolvimento profissional; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; colaboração no desenvolvimento de atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Uma proposta teórico/metodológica inovadora...

A formação de professores que almeje atender aos princípios fundamentais anteriormente expostos deve, necessariamente, configurar-se sob uma nova ótica curricular. Nesta, a linearidade ainda presente em muitas proposas, mais informativas que formadoras, é substituída pela organização nuclear, tendo como características a multi e interdisciplinariedade. Os conteúdos apresentam-se integrados em eixos norteadores componentes de núcleos básicos, propiciando a articulação entre áreas de conhecimento; teoria e prática; formação e experiências anteriores/prática profissional, e escola e seu contexto.

Três são os núcleos pensados para a proposta:

Contextualização do processo pedagógico

Integrado pelos eixos: Sociedade, Instituição e Profissão, este núcleo tem como objetivo analisar o processo pedagógico hoje desenvolvido na educação brasileira a partir: de seus determinantes, situando-o histórica e contextualmente, buscando compreender os fundamentos da cultura brasileira e suas implicações educacionais; de suas relações, enquanto processo

que ocorre em uma dada instituição – a escola, levando-se em conta tanto os aspectos internos de organização, gestão e relacionamento interpessoal, quanto os que envolvem a comunidade local e os sistemas de ensino e seus determinantes políticos e legais; da identidade do professor, considerando que sua formação e condições de exercício profissional devem contribuir para a construção de sua competência técnica, política e ética.

Construção / Apropriação do Saber Escolar

Este núcleo, composto pelos eixos: Infância, Saber escolar e Relação saber escolar – professor – aluno, visa a: levar à análise do processo pedagógico em sua essência – a construção e a apropriação do conhecimento pelo aluno, mediadas pela ação docente e pelas condições do ambiente escolar e seu entorno; oportunizar a intervenção no processo pedagógico, por meio de projetos multi e interdisciplinares, abrangendo os múltiplos aspectos do trabalho pedagógico e da prática docente.

Para tanto, devemos partir da compreensão: da infância, enquanto foco central para o qual devem convergir todas as atenções do processo pedagógico, resgatando-se o seu verdadeiro significado; do saber escolar, entendido como seleção significativa de conteúdos essenciais referentes às várias áreas do conhecimento social e historicamente produzido, e que será trabalhado como elemento educativo, possibilitando a sua (re)construção, (re)elaboração e apropriação pelo aluno; do professor como mediador do processo pedagógico, capacitado para servir-se de métodos e técnicas adequados e fundamentados em sólidos conhecimentos teórico-metodológicos das diversas áreas do conhecimento.

Interação teoria e prática

Voltado à formação integral do professor na qual se aliam a teoria e a prática pedagógicas, este núcleo deve ter como fio condutor perpassando os demais, o eixo Construção da competência docente.

O seu propósito será o de promover as condições necessárias para que o saber-fazer docente fundamente-se na reflexão permanentemente na e sobre a ação docente, permitindo deste modo a re-elaboração da prática, a rediscussão teórica e a proposição de alternativas e tomada de decisões.

Centrado na realidade concreta vivenciada pelo docente em formação, este núcleo terá como pressuposto: a pesquisa, como viabilizadora da compreensão do real em sua relação com o referencial teórico disponibilizado; a auto-reflexão sobre a prática docente, como forma de construção da identi-

dade profissional e da competência docente; a reflexão coletiva, enquanto metodologia de discussão, aprofundamento e proposição de alternativas.

A estrutura curricular, com os diversos temas, relativos aos conteúdos específicos, distribuídos por eixos e núcleos, configurará uma visão nova da Habilidade para Educação Infantil e Habilidade para o Ensino Fundamental- séries iniciais para ser acrescentadas e/ou substituírem as habilidades em vigência nos Cursos de Pedagogia.

Na continuidade de nosso criativo exercício nos aventuramos por mares dantes nunca navegados e demos asas a nossa imaginação pensando temas, integrando-os, distribuindo-os no tempo, enfim, ousamos construir uma proposta pedagógica nova, para os novos rumos que as universidades deverão dar ao processo de formação de professores da escola básica no Brasil.

Sua explicitação? Isto é o objeto concreto de nosso próximo artigo...

Referências Bibliográficas

ALARÇÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Ed., 1996.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos.** Avaliação, Campinas, SP, ano, n. 1, jul, 1996.

ELIAS, M. Del C. e FELDMANN, M. G. In: FAZENDA, I. **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Arrancar o véu.** Graduação em debate nº 1 , UFPR, Curitiba, 1994.

PERRENOUD, P. **La formation des enseignants entre théorie et pratique.** Paris: L'Harmattan, 1994.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. **Novas competências para Ensinar.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade**

do professor. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, SP, v.22, n. 2, p. 72-89, jul/dez, 1996.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RISTOFF, D. Princípios do programa de avaliação institucional. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, ano 1, n. 1, jul., 1996.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZAINKO, M. A. S, et al. **A avaliação institucional na UFPR**: a trajetória de uma década 1987-1997. Curitiba, UFPR, 1998.

ZEICHNER, V. Estratégias alternativas para mejorar la calidad de la reforma de la Formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

Recebido em: 23/08/2001

Aprovado em: 18/09/2001