PREAL

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

Nº 31

Construção da profissão docente na América Latina Tendências, temas e debates.

Denise Vaillant*

Dezembro 2004

Denise Vaillant PHD em Educação da Universidade de Québec a Montreal, professora universitária no Uruguai, consultora de vários organismos internacionais e autora de numerosos livros e artigos sobre a temática docente. Atualmente e Coordenadora do Grupo de Trabalho sobre Profissionalização Docente GTD – PREAL – ORT.

O presente documento apóia-se em um trabalho amplo feito por Denise Vaillant com a colaboração de Cecília Rossel em agosto de 2004. A versão completa pode ser consultada na página WEB do Grupo de Trabalho sobre profissionalização Docente de PREAL: www.preal.org/GTD/index.php.

As opiniões expressas neste trabalho são responsabilidade da autora e não comprometem a PREAL nem às instituições que o patrocinam.

ÍNDICE

Introdução 03

Capítulo 1
Os aspectos principais da situação laboral 06

1.1 Introdução 06
1.2 Tendências nos Estados Unidos e Europa 06
1.3 A situação na América Latina 10
1.3.1 Perfil educativo e socioeconômico 10
1.3.2 A carreira docente 13
1.3.3 O papel dos sindicatos 16

Capítulo II
Formação inicial e no serviço 18

2.1 Introdução 18
2.2 As reformas a nível internacional 19
2.2.1 Tendências recentes na União Européia 19
2.2.2 Transformações nos Estados Unidos 21
2.3 Estado atual na América Latina 22
2.3.1 As instituições formadoras 22
2.3.2 As propostas curriculares 23
2.3.3 Os programas de formação no serviço 24
2.3.4 Os formadores 25
2.3.5 O apoio das novas tecnologias 26
2.3.6 Experiências prometedoras 26

Capítulo III
A Gestão institucional e a avaliação docente 29

3.1 Introdução 29
3.2 Conhecer e interpretar a docência 29
3.3 As referências internacionais 30
3.3.1 As práticas nos Estados Unidos 32
3.3.2 Aprendizagens de quatro países da OCDE 35
3.4 A situação na América Latina 36
3.4.1 Algumas estratégias de interesse 38
3.4.2 O caso chileno 38

Síntese final 41

Bibliografia 42

INTRODUÇÃO

Durante os anos 80 e 90, quase todos os países latino-americanos tiveram transformações que levaram a um cenário educativo atual mais favorável que das décadas passadas.

As reformas educativas caracterizavam-se pela introdução de mudanças institucionais; pela adoção de sistemas de medição de qualidade e avaliação de resultados de aprendizagem; pela revisão de conteúdos curriculares; pelas tentativas de melhorar as capacidades de gestão e oferecer incentivos aos professores; por resultados positivos na aplicação de estratégias para melhora da eqüidade, qualidade de ensino o rendimento interno do sistema educativo.

No entanto, os esforços não foram suficientes para garantir um desenvolvimento educativo constante nos países da região. Na prática, as realidades educativas demonstraram que são difíceis de transformação. Continuam as desigualdades relativas à distribuição de oportunidades educativas e o rendimento continua baixo.

Uma das principais problemáticas com as quais convivem as políticas públicas é o melhoramento do desempenho dos docentes. Os diagnósticos assinalam que as propostas tradicionais não são mais suficientes. Mas, há evidências que não é simples determinar quais são os câmbios adequados e como pôr em prática.

As políticas relativas aos docentes da América Latina tratam de um tema complexo que inclui as condições laborais, a formação inicial e no serviço e a gestão institucional.
Entre os problemas dessas políticas, destacam-se:

- as condições de trabalho referem-se a uma carreira docente formada piramidalmente por uma série de cargos que supõem diferentes funções existindo uma só via de incrementar o salário, que significa ascensão na escala hierárquica do sistema educativo. Para um docente só existe uma melhora de seu salário quando passa a ser diretor da escola, e de lá para supervisor. Isto é, só é permitida a mudança a melhores condições fugindo da sala de aula, a qual tem como conseqüência perversa o afastamento da tarefa de ensino pelos bons professores. Na maioria dos países o que determina o incremento do salário é a antiguidade.

- a formação inicial e contínua teve resultados relativos embora seja reconhecida como o papel chave nas reformas educativas que aparentemente são contraditórias e que Fullan (1993) resume na sua frase “A formação docente tem o privilégio de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução na educação”. Os programas curtos e planos de estudo altamente teóricos costumam sacrificar a prática na sala de aula e preparação das disciplinas, aspectos fundamentais na formação de bons docentes.
As carreiras são caracterizadas por um baixo prestígio, um corpo docente mal capacitado, demasiado ênfases no método baseado na exposição oral e baixa atenção a técnicas pedagógicas apropriadas para os alunos desfavorecidos. Este déficit é agravado pela má qualidade da educação escolar básica e média que muitos, senão a maioria, dos aspirantes a professores recebem antes de ingressar a estudar pedagogia.

- a gestão institucional é baseada em sistemas de avaliação docente que não tem bases objetivas porque tem escassos indicadores reais e não existe cultura de avaliação. Como se isto fosse pouco, o apoio profissional que recebe o docente

para seu trabalho é geralmente muito fraco. O sistema de acompanhamento é baseado, freqüentemente, no antigo esquema de inspeção, cujo propósito é mais burocrático que técnico.
Falta um verdadeiro respaldo institucional e sistemático que retro-alimente às instâncias e as diferentes provas que devem afrontar os docentes na sua tarefa no exercício profissional.

O tema docente é um dos problemas mais difíceis enfrentados pelos governos e sociedades pelas suas implicações políticas, ideológicas e financeiras. O qual é acrescido pelas propostas técnicas tradicionais fracas e com escassos resultados.

Uma rápida revisão da bibliografia nos mostra uma perspectiva extremamente simplista de como são abordados os temas. O que significa que mesmo que as experiências sejam muitas, as variações são poucas. Na América Latina existem escassas propostas sistemáticas que tiveram êxito nas condições laborais, a formação inicial, serviço, gestão e avaliação docente. Não é mais suficiente que um docente saiba o que vai ensinar e tenha formação acerca do processo ensino-aprendizagem. A complexidade requer de um câmbio de enfoque.

A procura de " profissional" na docência envolve um debate amplo sobre as profissões, seu significado e seus alcances terminológicos. O tema é vasto em amplitude e profundidade; neste documento nos remeteremos a um conceito amplo de profissão, como processo.

A análise da profissão passa necessariamente no estudo de suas origens, evolução, organizações, e outros, em um contexto e um tempo determinado. O conceito de profissão é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influencia em uma prática de trabalho, já que as profissões são legítimas pelo contexto social em que são desenvolvidas. Assim, não existe "uma" definição, senão que profissão, é um conceito socialmente construído, que varia no marco das relações nas condições sociais e históricas de seu uso.

A profissionalização docente pode ser estudada a partir de diversas perspectivas[1] que foram consideradas para um avanço de maneira global.

O Estado de Arte mostra um panorama da profissão docente, os temas, os debates e as principais posições e vazios registrados com a finalidade de identificar as questões prioritárias para as políticas educativas na América Latina. Que busca responder às seguintes perguntas:

- Quais são as tendências presentes no campo internacional da profissão docente e seus três aspectos básicos (condições de emprego, formação e gestão institucional)?

- Quais são os enfoques e estratégias que orientam as tendências atuais acerca da profissão docente na América Latina?

- Quais são os principais desafios que o tema docente solicita às políticas educativas?

O Estado de Arte se baseia em fontes secundárias levantadas desde a metade da década dos anos 80 até a atualidade. O documento se organiza em três capítulos:

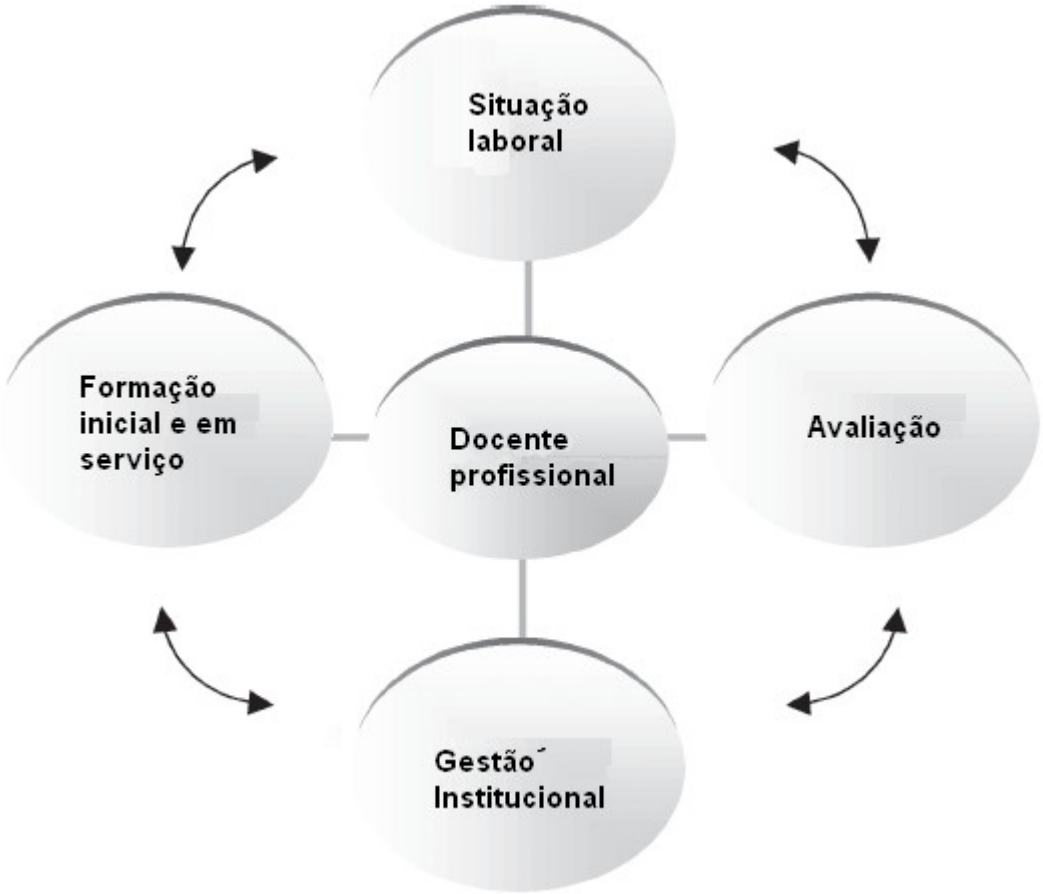
[1] Entre outras , a sociologia das profissões, a psicologia da profissão, a historia da profissão, o desenvolvimento econômico e mercado profissional.

O capítulo 1 aborda os aspectos do perfil sócio-demográfico do docente latino-americano em comparação com seus pares de países desenvolvidos. Ao mesmo tempo, destaca as características mais importantes da situação trabalhista de docentes na região, assim como os pilares que descrevem a carreira docente na maioria dos países. Finalmente, resume qual o papel dos sindicatos docentes.

O segundo capítulo aborda a temática da formação docente inicial e em serviço, dando ênfase nas inovações que nos Estados Unidos como na Europa e, nos últimos anos na América Latina, foram realizados para melhorar a qualidade da educação que recebem os docentes.

O capítulo III analisa o papel que a gestão institucional e a avaliação do desempenho docente significam na consolidação de um corpo profissional no ensino, destacando experiências inovadoras em diferentes países e que poderiam constituir-se como modelos a seguir.

A tese central deste trabalho é que a profissionalização está associada a um desempenho autônomo, com responsabilidade sobre a tarefa que se desempenha. Mas estes rasgos não legislam senão constituem a partir de três elementos: a existência de condições laborais adequadas; uma formação de qualidade, e uma gestão e avaliação que fortaleza a capacidade dos docentes na sua prática de serviço.
Essas são as três dimensões que serão examinados nos capítulos seguintes.



CAPÍTULO I
OS ASPECTOS PRINCIPAIS DA SITUAÇÃO DE TRABALHO

O corpo docente latino-americano parece estar igualmente feminizado c o m o a maioria dos países desenvolvidos embora, na média, a tendência é ser mais jovem e estar menos preparado. Ao mesmo tempo, a carga familiar dos docentes é significativa, o que leva a pensar que a profissão docente é um complemento aos proventos do lar.

Por outro lado, a estrutura da carreira docente na região está marcada pelo peso da antiguidade como o mecanismo primordial de Ascenso e saída da aula como principal caminho para atingir patamar mais alto. Estes componentes combinados com os salários baixos, não parecem estar logrando uma melhora do status da profissão docente.

1.1 INTRODUÇÃO

Muitos são os fatores que contribuem a constituir uma identidade coletiva dos docentes como corpo profissional. Nas últimas décadas muitos são os estudos e pesquisas que, preocupados com a profissionalização dos docentes, aprofundaram diferentes dimensões que afetam a situação de trabalho dos docentes e as condições cotidianas nas quais se desempenham, assim como seu perfil sócio-demográfico e social.

A diversidade de variáveis dificulta sua abordagem. Além disso, a pouca disponibilidade de informação comparativa para o conjunto de países, faz com que muitos estudos refiram-se a elementos com maior informação, entre eles:

- O perfil sócio-demográfico do corpo docente, que constitui um elemento central para diagnosticar o caminho de recrutamento que tem a profissão docente e meios específicos de política.

- As carreiras docentes, os salários e a estrutura de remuneração e incentivos, elementos fundamentais para analisar o mercado de trabalho docente.

- Os sindicatos docentes na região, assim como os eixos fundamentais do conflito.

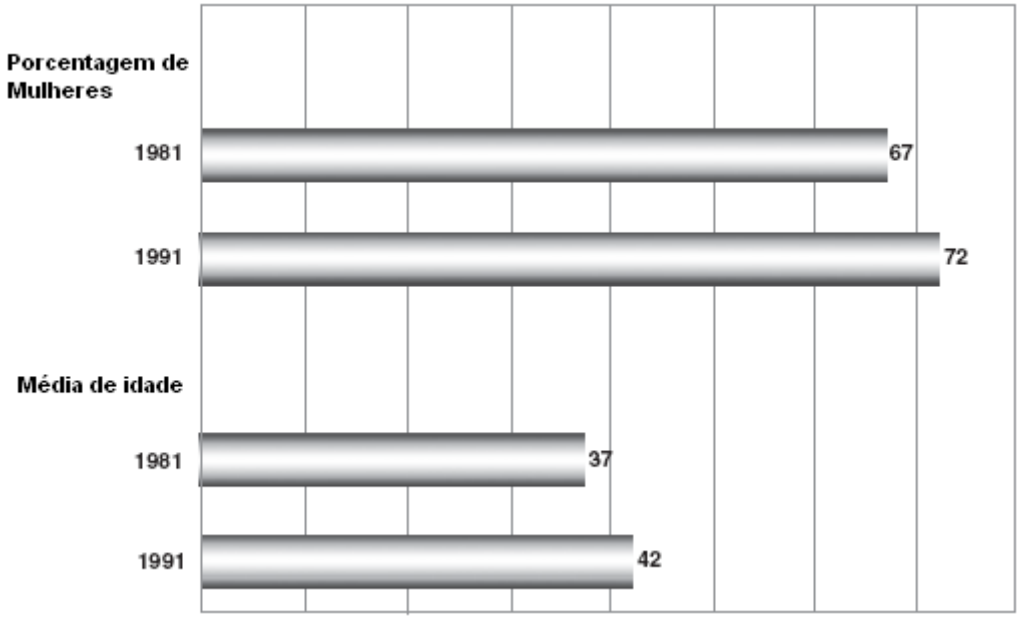
1.2 TENDÊNCIAS NOS ESTADOS UNIDOS E EUROPA

Os estudos disponíveis sobre o perfil e as condições de trabalho dos docentes nos Estados Unidos e Europa mostram uma estrutura de problemas vinculada com a feminização e envelhecimento do corpo docente assim como a desvalorização da profissão e perda de capacidade de atração.

Feminização e envelhecimento

Na década dos 80 o corpo docente nos Estados Unidos mostrava tendências de feminização e envelhecimento, um fenômeno que se manifestou especialmente nas escolas públicas[2]

Tendências de gênero e idade de docentes de escolas públicas nos Estados Unidos



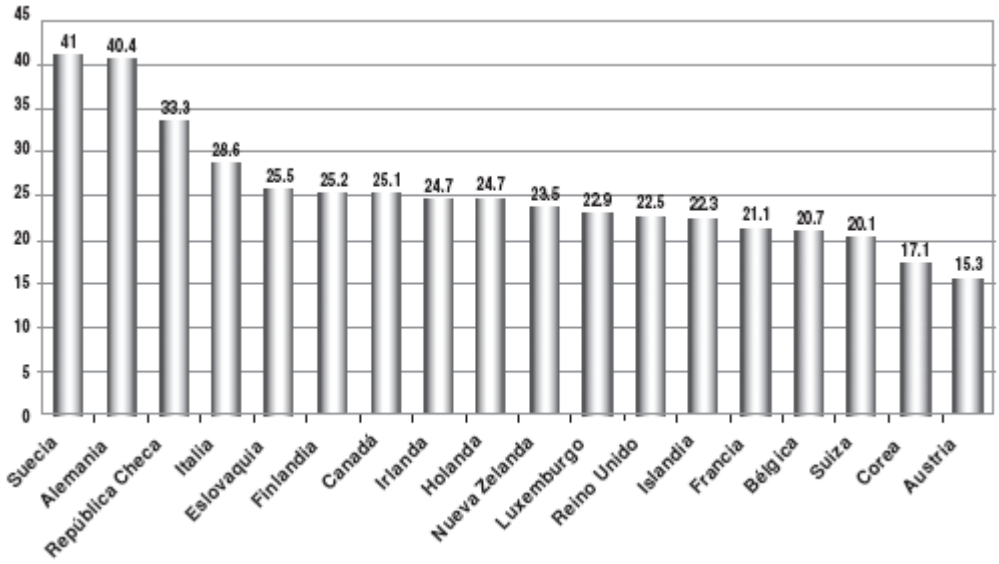
Fonte: National Center for Education Statistics, Findings from "The condition of Education, 1994", pág. 2. Washington DC: NCES.

Na Europa a situação é, em alguns aspectos, similar. Como mostra o gráfico, a tendência ao envelhecimento dos docentes e o peso de docentes de maior idade é um problema cada vez mais marcante.

O envelhecimento do corpo docente na Europa e Estados Unidos tem conseqüências negativas para a profissionalização do mercado de trabalho docente: primeiro, aumenta custos porque justamente os docentes mais antigos são os que têm maior remuneração, deixando menores recursos para atrair aos docentes mais jovens; em segundo lugar, coloca obstáculos aos processos de adaptação a novos desafios e, em terceiro lugar, faz relevância a iminência de um problema de longo prazo: a falta de docentes novos para cobrir a demanda (OCDE, 2001:1).

[2] Ver NCES (1994:2)

Porcentagem de docentes de mais de 50 anos entre os docentes de primaria (privada e pública), em países selecionados da OCDE.



Fonte: Santiago, Paulo(2002) Teacher Demand and Supply: Improving Teaching quality and addressing Teaching Shortages. OCDE Education Working Papers, Nº 1, pag 15

A desvalorização do status profissional

A pesquisas internacionais confirmam a existência de um problema em relação ao status docente. Nos Estados Unidos, por exemplo, os docentes estão perante uma situação de desvalorização de seu status profissional que está acompanhada de baixos salários quando é comparada com profissões similares[3], o que contribui a fechar um círculo vicioso de insatisfação e desmotivação.

Na Europa a situação dos salários dos docentes também não é alentadora: em muitos países da região os salários têm diminuído nas últimas décadas. Por exemplo, entre 1992 e 1998 o salário inicial dos docentes em relação ao PBI per capita a passado de 1% a 0.9% em Áustria, de 1% a 0.8% em Bélgica, de 1.2% a 0.9 em Finlândia, de 1.4% a 0.9% em Irlanda e de 1% a 0.9% em Itália[5].

Tanto nos Estados Unidos como na Europa os incrementos salariais são ainda limitados e associados à antiguidade, o que passou a ser, em muitos casos, motivo de insatisfação. Por outro lado, em muitos países se percebe a profissão docente com status baixo em relação a outras ocupações[6]

---

[3] Ver NCES (1996:8)

[4] De fato, o 65% dos docentes americanos e 89% de docentes ingleses indicam o salário como primeira causa para desertar da profissão (Eurydice, 2004).

[5] Ver OCDE (2001).

[6] Na Itália, dois de cada três docentes dizem não sentir seu trabalho reconhecido pela sociedade; Na Francia, 67% dos docentes jovens percebem que sua profissão é pouca reconhecida, e em Finlândia, 25% dos docentes dizem não atingir o reconhecimento que acreditam merecer (Eurydice, 2004)

Déficit na retenção

Alem do déficit de condições objetivas de trabalho (salários, situação edilícia, materiais e recursos, jornada de trabalho e dedicação) e situação de ingresso à docência (deficiência na formação e nos requisitos da mesma), tanto Estados Unidos como Europa viram surgir, nas últimas décadas, novos problemas relacionados à situação de trabalho dos docentes e à organização do trabalho e forma de exercício profissional.

Por isso,a preocupação compartilhada mais notória entre os países está vinculada à retenção dos docentes na profissão. Nos Estados Unidos, mais do 30% dos docentes abandonam o serviço nos primeiros 5 anos. Este dado nas escolas de poucos recursos atinge a 50% (Darling-Hammond e Sykes, 2003)[7]. Este fluxo de docentes que desistem, gera a existência de um maior e constante fluxo de educadores inexperientes no sistema. O fenômeno é o resultado da falta de incentivos para o ingresso à profissão, os salários pouco competitivos e as preocupantes condições que enfrentam em seu trabalho cotidiano[8].

O déficit na retenção, além de gerar custos econômicos em termos de políticas públicas, impacta negativamente sobre a produtividade do sistema educativo em geral, em vista que depois do exercício dos primeiros anos aumenta sua efetividade e melhora sua capacidade e logros na tarefa de ensinar. Por outro lado, na medida que implica numa troca continua nas equipes das escolas, afeta a possibilidade de criar uma comunidade social no centro.

As soluções

Para dar solução a alguns dos problemas expostos, tanto nos Estados Unidos como na Europa, tem se iniciado reformas para fortalecer e profissionalizar o mercado de trabalho dos docentes.

Assim nos Estados Unidos, com o interesse de atrair docentes jovens, foram instrumentados sistemas de subsídio à formação docente de qualidade e ao exercício da profissão nas escolas desfavorecidas, com programas de apoio aos docentes em seus primeiros anos de exercício e de formação em serviço para os que já estavam trabalhando[9]. Outro mecanismo inovador foi o pagamento a partir de três diferentes compensações salariais: (a) As competências de instrução na sala de aula, (b) as competências em outras áreas da educação (por exemplo, tarefas de supervisão) e (c) as competências administrativas e de gestão.

Na Europa também foram ensaiadas políticas e inovações que buscam dar solução aos déficits nas condições de trabalho. Neste sentido, alguns países instauraram sistemas de certificação da formação dos docentes, a cada certo tempo , de normas nacionais de qualidade (Inglaterra), entretanto outros tiraram o caráter permanente aos complementos salariais obtidos por méritos. Hungria, por exemplo, só permite que os complementos salariais por méritos durem um ano, embora os docentes possam concorrer por estes complementos quantas vezes desejem[10].

Outra das linhas de política desenvolvidas na Europa foi a de fortalecer a autonomia dos centros escolares, de modo que tenham certa liberdade de ação para oferecer incentivos salariais próprios para os melhores docentes. Países como França, Espanha, Portugal, Alemanha e Luxemburgo desenharam sistemas que associam o trabalho docente ao centro educativo[11].

1.3 A SITUAÇÃO NA AMERICA LATINA

A pesquisa disponível sobre o perfil e condições de trabalho dos docentes na América Latina evidencia uma série de características aos quais se deve prestar atenção na hora de pensar nas políticas públicas. Entre esses cabe mencionar o perfil educativo e socioeconômico, a carreira docente e o papel dos sindicatos.

1.3.1 PERFIL EDUCATIVO E SOCIOECONÔMICO

Dos distintos elementos que condicionam a conformação de um corpo docente profissional, a situação socioeconômica dos docentes parece estar se convertendo num problema de maior envergadura. Até agora, uma parte importante dos esforços em matéria de políticas publicas para a docência está centrada em mecanismos para obter níveis satisfatórios de titulação entre os docentes. Ao mesmo tempo existem poucas iniciativas para melhorar a situação social e econômica que muitos docentes enfrentam para balancear o caminho negativo na escala social que muitas vezes está associado à profissão docente.

Gênero e idade

Pese as dificuldades que implica extrair conclusões de dados dos países do continente, os estudos e pesquisas sugerem que o coletivo docente na América Latina é majoritáriamente feminino[12].

Em geral, este predomínio de mulheres no corpo docente contrapõe-se claramente com a distribuição de gênero em outras profissões não docentes, nas que predominam o sexo masculino ou nas que a distribuição parece ser mais eqüitativa[13]. Embora nos últimos anos se apresente uma tendência (tanto em países desenvolvidos como na América Latina) à incorporação de homens na profissão docente[14]. Também no referente ao gênero é importante assinalar que, tradicionalmente, o peso das mulheres na profissão docente tem sido mais forte nos níveis pré-escolares e na educação primária, diminuindo significativamente na educação secundária e técnica[15].

Se analisarmos a situação em comparação com países desenvolvidos (Europa e Estados Unidos, por exemplo), o caminho de idade é evidente: em geral, os docentes tendem a ser mais jovens, em todos os níveis educativos, que os europeus ou americanos, o que se entende como conseqüência clara do ritmo rápido de expansão da situação educativa de América Latina nos últimos anos.

---

7 Em 1999, por exemplo, o sistema educativo nos Estados Unidos recrutou 232.000 docentes. Entretanto, nesse mesmo ano abandonaram a docência 287.000. Só uma porcentagem minoritária (aprox 14%) corresponde às aposentadorias, a maioria é resultado do ingresso a outro trabalho ou à insatisfação com a docência (Darling-Hammond e Sykes, 2003)

8 Ver Ingersoll, (2001) e OCDE (2002).

9 Ver Darling-Hammond e Sykes (2003).

10 Ver Eurydice (2004:39).

11 Ver Eurydice (2004).

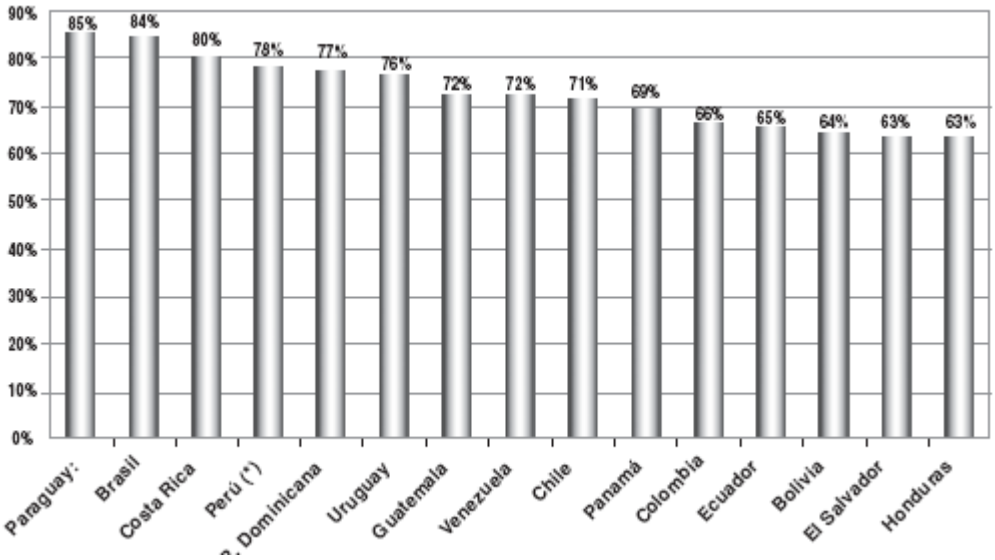
12 Navarro (2002: 18), Siniscalco (2002: 15).

13 Ver Liang (2003).

14 Ver Siniscalso (2003:15).

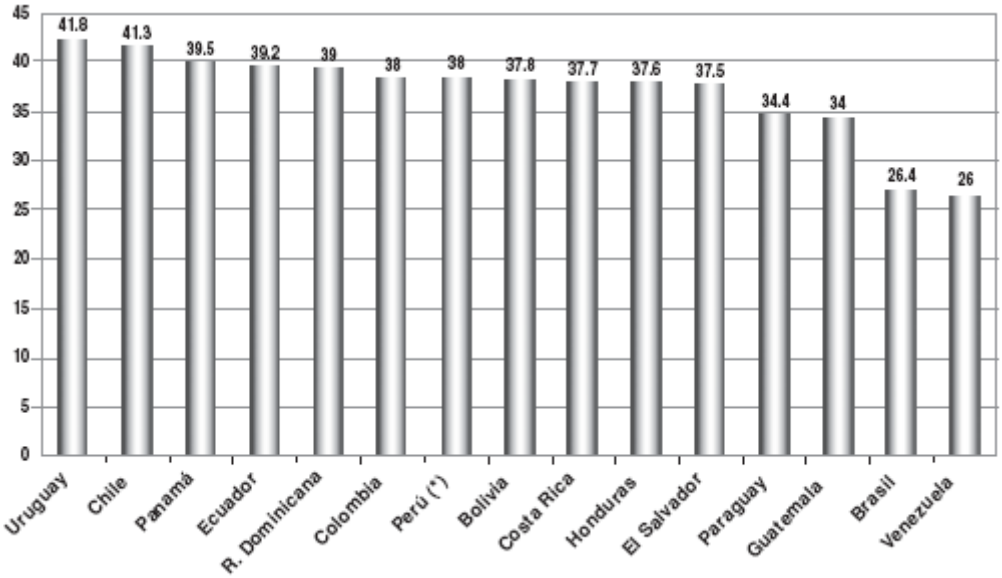
15 Ibid.

Porcentagem de mulheres no corpo docente em países selecionados de América Latina



Fonte: Elaboração própria a partir das diversas fontes (Navarro, J.C, 2002 e Liang, X, 2003).
(*) Nota: No caso de Peru, os dados de gênero e média de idade correspondem a docentes de educação primária pública.

Média de idade dos docentes em países selecionados de América Latina



Fonte: Elaboração própria a partir de diversas fontes (Navarro, J.C., 2002 y Liang, X, 2003).
(*) Nota: No caso de Peru, os dados de gênero e média de idade correspondem a docentes de educação. Primária pública.

Esta situação denota um importante déficit em termos de experiência que deve alertar sobre as necessidades de criação e fortalecimento de sistemas efetivos de acompanhamento e supervisão dos docentes[16].

Anos de educação e capital cultural

Em termos comparativos, a preparação e o tempo de educação dos docentes latino-americanos é mais fraco que dos países em desenvolvimento[17]. De fato a média de educação dos docentes latino-americanos (12 anos) continua sendo significativamente menor ao que registra o grupo formado por Estados Unidos, Japão e os países da OCDE (16 anos)[18]. Este sinal negativo em termos educativos dos docentes da região resulta em um cenário onde, como alguns autores assinalam, "boa parte das crianças e adolescentes latino-americanos de níveis socio-econômicos desfavoráveis freqüentam escolas com docentes em experiência"
Vaillant, 2004: 54)[19].

A evidência recente também sugere que os docentes vêm de setores e famílias com menor capital cultural e econômico em termos relativos[20], que parece ser uma tendência que aprofunda com o tempo. Alem disso, algumas pesquisas[21] indicam também que, em alguns países, em comparação com o passado, o recrutamento dos docentes é realizado cada vez mais desde setores de menor nível educativo e econômico[22].

Responsabilidade familiar

No referente ao papel familiar, embora na maioria dos países a porcentagem de docentes que são cônjuges do chefe do lar supera ao dos chefes, é importante destacar que a carga familiar que tem os docentes latino-americanos está longe de ser insignificante. Nos países como Bolívia, Equador, Panamá ou Honduras, a porcentagem de docentes chefes do lar está em torno de 40%, o que indica que, pelas condições econômicas que atravessam muitos países da região, a profissão docente – embora com remuneração relativamente baixa – pode estar constituindo-se cada vez mais como uma opção válida, não mais como um segundo papel no lar, senão como uma alternativa segura que pode cobrir o gasto de uma família (Navarro, 2002).

[16] Aguerrondo (2002).

[17] Países como Egito o Indonêsia mostram porcentagens significativamente mais altos (PREAL, 2001:23; UNESCO: 1998).

[18] OCDE (2004).

[19] Os docentes empíricos são docentes que "não tem uma formação especifica". São geralmente nomeados temporários para resolver necessidades imediatas, por exemplo em áreas rurais, onde é difícil conseguir docentes qualificados.

[20] Ver PREAL (2001b: 18). A variação entre os distintos países é, entretanto, importante: embora nos países como Equador e Chile a média de anos de educação formal dos docentes está por volta dos 15 anos, a cifra desce a 11 em Brasil e Venezuela.

[21] Ver ANEP-IIPE/UNESCO (2003) e Diaz e Saavedra (2002: 152-153).

[22] Uma das poucas exceções a esta tendência generalizada de uma profissão "desvalorizada" a constitui Guatemala, pais na qual os docentes se auto-valorizam como uma classe de maior status social. Isto indica que a posição negativa no recrutamento tão freqüente no resto dos países não parece estar presente entre os estudantes deformação docente guatemaltecos. (Lavarreda, 2002: 124-125).

[23] Um estudo realizado em 2001 para o caso de México mostra que o 82% dos salários dos docentes mexicanos vem da docência (Lopez-Azevedo: 2001:22).

Como veremos mais adiante, com exceção de alguns países como Venezuela e Brasil, a presença dos chefes do lar no coletivo docente, questiona a vigência da hipótese assinaladas que a docência é eleita como profissão basicamente por mulheres que procuram complementar o ingresso de seu lar, mas que não levam a manutenção desse lar.

Por outro lado, o surgimento de novos modelos familiares (como o monoparental) parece ir impregnado também ao universo do s docentes, sugerindo, que um grupo de docentes depende prioritariamente desse ingresso para sobrevivir[23].

Heterogeneidade na homogeneidade

De acordo com os padrões comuns, toda análise sobre o perfil do corpo docente a nível latino-americano deve ter em conta as variações significativas existentes entre os diferentes países da região. Assim, por exemplo, países como Bolívia e El Salvador parecem ter uma profissão docente menos feminizada que outros (como Costa Rica, Paraguai ou Brasil). Algo similar ocorre quando se analisam as médias de idade: se no Brasil ou Venezuela é apenas 26 anos, em países como Uruguai ou Chile superam os 41 anos. Esta heterogeneidade, que também é confirmado quando são analisados os dados referentes ao papel familiar e porcentagem do ingresso aportado pelos docentes a seus lares, alerta sobre a necessidade de precaução na realização de afirmações em geral, e de manuseio de informação adicional para contextualizar as análises comparativas, objetivo que é abordado nas seções que seguem.

1.3.2 A CARREIRA DOCENTE

As pesquisas e estudos sobre a legislação laboral e carreiras docentes na América Latina são escassos e recentes. A informação está ainda pouco sistematizada e existe pouca evidência empírica que permite extrair conclusões sobre o panorama da região neste tema. A pesar disso, foi possível apresentar um tronco comum na qual é baseada boa parte das carreiras docentes latino-americanas.

Marco normativo

Alguns autores identificaram (Morduchowicz, 2003) uma serie de características, entre elas:

- uma carreira profissional desenhada em níveis (de 4 a 7) nos quais se avança em forma automática com o passar do tempo ou combinação de fatores como a antiguidade,

- a estabilidade em cargos titulares,

- a saída de funções diretivas ou administrativas como única possibilidade de progresso,

- sistema de pontuação centrados na antiguidade e capacitação,

- a avaliação do desempenho, que quando existe, constitui às vezes uma formalidade,

- a saída do ensino como única possibilidade de aumento salarial, e

- a existência de vinculo entre a eficiência e o salário individualmente considerado.

Apesar das diferenças que em alguns aspectos podem ser apreciadas entre os diferentes países, América Latina parece dar um lugar especial à antiguidade como o principal componente para que o docente possa avançar numa carreira

profissional que atinge uma posição máxima sem trabalho de aula e com responsabilidade de administração e gestão, onde a avaliação de desempenho é quase inexistente.

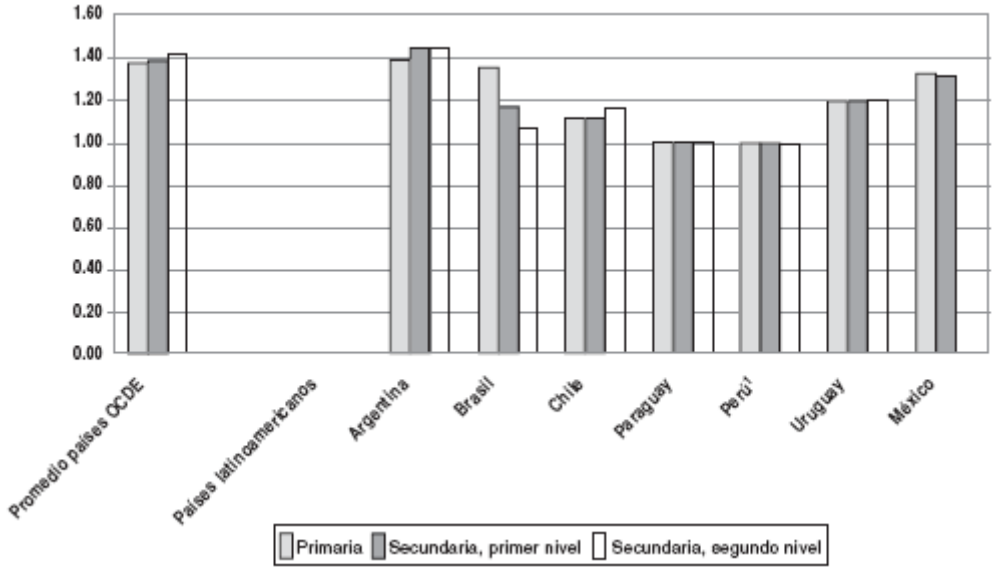
O sistema de acesso na carreira

Os estudos disponíveis mais relevantes coincidem em assinalar que a carreira do magistério tem um sistema de progressão que afasta o docente da aulas e não leva em conta as modalidades de promoção dentro de um mesmo cargo. Como mostra Tenti (2003), "há duas atividades que concentram o grosso dos desejos de mudança manifestados pelos docentes: ocupar cargos de direção e gestão e realizar outras tarefas profissionais no âmbito educativo, tais como produzir textos, planificar a atividade pedagógica, trabalhar com projetos com colegas, etc. [24] . Parece que dada a estrutura objetiva de oportunidades de promoção que dá a carreira docente atual, um profissional da educação que queira melhorar sua situação profissional está obrigado a deixar seu trabalho na aula.

O acesso aos cargos

A forma de acesso aos cargos "promove o credencialismo e acumulação de anos" nos cargos[25]. Esta vantagem da antiguidade como critério para promoção e aumento salarial é refletida no aumento que com o passo dos anos significa o salário dos docentes.
Como é mostrado no quadro, em países como Argentina, México ou Brasil, no caso de educação primária, um docente com 15 anos de exercício profissional pode ganhar 40% mais que um docente que inicia a carreira, independente do desempenho e as promoções obtidas por outros critérios. Em outros países, embora esta cifra seja menor, pode chegar a 20% mais (como Uruguai, por exemplo).

Relação de salário depois de 15 anos e o salário base
Em países selecionados de América Latina



Fonte: OCDE (2004) "Education at a glance", em www.oecd.org. Os dados correspondentes a cada pais da OCDE também podem se encontrar na direção web indicada.
1 Ano de referência 2000.
2 Inclui bônus adicionais.
Referencias: m=dado não disponível.

O peso predominante da antiguidade para assinação de ascensos faz com que, em muitos casos, esse seja o único critério que diferencia a remuneração de dois docentes que ocupam o mesmo cargo.

O peso das compensações

Em um esquema de muita variabilidade de salário docente entre diferentes estados e regiões nos distintos países, o peso das compensações e pagamentos adicionais é muito marcante. Este peso, segundo alguns autores, só contribui para "distorcer a pirâmide salarial" [26] porque os adicionai são outorgado pelas características individuais dos docentes e não pelo seu desempenho e características específicas de seu trabalho cotidiano, mas, ao mesmo tempo, são assinações baixas e com pouca variabilidade para atender situações diferentes (Schiefelbein et al., 1994)

As carreiras docentes em boa parte dos países da região tendem a não discriminar positivamente os docentes, pagando igual com independentemente do desempenho dos mesmos. Como será analisado com maior profundidade no capítulo III, Isto faz com que os sistemas de avaliação tenham um peso quase nulo e não ocupem um lugar predominante na carreira e nos incentivos docentes, e quando existem, a falta de indicadores e de informação objetiva é demasiado insignificante para modificar a forma tradicional em que são realizadas as avaliações (Aguerrondo, 2002).

Efeitos dos sistemas de incentivos atuais

Além dos rasgos que os sistemas formais de incentivos apresentam na maioria dos países da região, é importante reparar nos possíveis efeitos não previstos que estas características podem ter sobre outras dimensões de trabalho docente ou a organização do sistema educativo no seu conjunto. Neste sentido, há ao menos dois efeitos perversos claros de este tipo de sistemas de incentivos: a assinação desigual não compensatória e a alta rotatividade docente.

Como a antiguidade é um critério que define para o ascenso na escala docente, e este é a base na qual são eleitos os cargos (os docentes com mais pontuação e grado na escala são os que tem prioridade, em muitos países, para eleger no centro na qual querem trabalhar), se gera uma situação na qual os docentes mais experientes encontram-se nas escolas que são preferidas pela maioria dos docentes (escolas urbanas, cêntricas, com baixo nível de problemática social e com um alunado proveniente de famílias de classe média ou média alta). Isto tem como contrapartida que as escolas rurais, de pior contexto socioeconômico e com estudantes com risco de exclusão, se convertem em receptoras dos docentes mais jovens e inexperientes, e inclusive de aqueles que tem menor rendimento educativo e por isso ficaram relegados na hora de eleger um centro.

O debate sobre o salário docente

O debate sobre os salários docentes abre uma discussão na qual estão considerações referidas à estrutura legal e limitadas da jornada de trabalho e férias durante os períodos sem aulas. Estas características da profissão docente fazem com que a discussão do nível atual dos salários baixos seja complexa ou, com

algumas suposições, é mais alto que de outras profissões. No entanto, qualquer revisão global e comparativa do tema, deve levar em conta, em primeiro lugar o fato de que os dados disponíveis e boa parte das pesquisas sobre salários indicarem que, em muitos países da região, o salário real dos docentes descendeu notavelmente nos últimos anos e a margem de variabilidade da remuneração é realmente limitada[27].

A remuneração docente parece estar condicionada cada vez mais ao recrutamento à profissão. Como indicam alguns estudos recentes, a docência transformou-se em uma profissão que "não paga o suficiente para atrair aos melhores candidatos" (PREAL, 2001b: 21), porque as estruturas de aumento salarial na carreira docente são significativamente piores às de outras profissões. Isto faz com que os estudantes que ingressam nos institutos de formação tenham em média o pior histórico educativo. Mas isto é só uma parte da questão, já que existe um sério problema de retenção, que faz que em muitos países a deserção da profissão seja uma conduta freqüente que, logicamente, não afeta aos piores senão aos melhores docentes, que são os que tem mais oportunidade de optar por postos melhor retribuídos em outras áreas.

24 Nos três países estudados a pesquisa dirigida por Tenti, só Uruguai apresenta algumas características peculiares e registra um porcentagem bastante alto (mais do 50%) de docentes que desejam seguir no seu posto laboral atual (Tenti, 2003) (ANEP-IIPE-UNESCO, 2003).

25 Ver Morduchowicz (2003) e PREAL (2001a:1)

26 Ver PREAL (2001a: 1)

27 Ver Palamidessi (2003:9) e Tiramonti (2001:12).

1.3.3 O papel dos sindicatos

Os sindicatos executam um papel chave na hora de analisar a situação laboral dos docentes, já que toda modificação na carreira, salários, mecanismos compensatórios implica uma negociação permanente com as agrupações de grêmios. O estudo dos processos de reforma que caracterizaram aos sistemas educativos latino-americanos na década de noventa mostra os conflitos e confrontações que se geraram entre sindicatos e governos. Estes podem agrupar-se em três grandes categorias.

Descentralização e ação sindical

Em primeiro lugar, aparecem os conflitos do tipo econômico corporativo que surgem nos processos de descentralização e privatização e mudança de responsabilidade Assim assinala Tiramonti (2001:17) "Um sistema descentralizado obriga ao sindicalismo a realizar uma redistribuição do poder ao interior de sua organização já que os sindicatos locais passam a ser os protagonistas dos processos de negociação e, portanto as principais referênciasede sua base e dos elencos de governo". O formato descentralizado d sindicalismo, em especial em países onde a centralização tem marcado a organização política e administrativa , parece debilitar a ação sindical e gerar um cenário fragmentado para as negociações com os governos.

Reformas e participação

O segundo eixo de confronto está relacionado com o interesse de manter um espaço corporativo de influência sobre a definição das políticas públicas, expresso em uma queixa clara da forma insulta com que os sindicatos persistem foram realizados a maioria das reformas na América Latina que, como diz Tiramonti (2001:17). Costuma estar presente inclusive em aqueles casos onde os

sindicatos foram auto-excluídos dos processos de dialogo ou inclusive, em casos onde foram expressamente convocados.

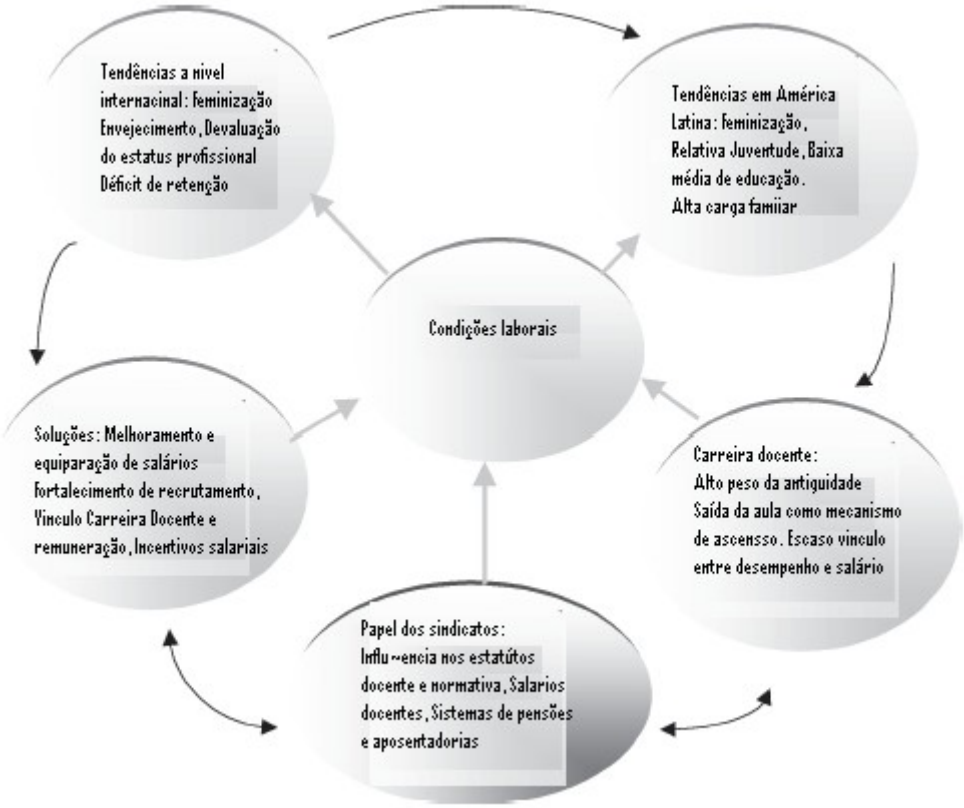
As mudanças nas condições de trabalho

O terceiro âmbito do conflito refere-se aos efeitos das reformas sobre as condições de trabalho e perspectivas do rol docente. Os sindicatos costumam enfrentar com os governos pelo sistema de avaliação nacional de docentes. Esta resistência pode justificar-se, pelos estudiosos do tema, pela existência de "uma lógica de disputa pelo controle e regulamentação de um grupo de clientela" (Tiramonti:2001:17) que foi favorecido pelas falências dos sistemas de avaliação até agora vigentes. Também o confronto tem surgido em relação aos câmbios nos estatutos docentes, resistência que explica, em boa medida, pela negativa a institucionalizar ou formalizar acordos que deteriorem os salários docentes ou os sistemas de pensões e aposentadorias vigentes para o corpo docente.

Um campo de estudo interessante

A grande variedade de conflitos e modalidades de relacionamento entre sindicatos e governos mostra um campo de estudo interessante e por sua vez urgente para o desenvolvimento de estratégias que pretendam obter êxito no campo da profissão docente. Vale também destacar que, como acontece em alguns países desenvolvidos, os sindicatos da América Latina estão tendo um rol cada vez mais importante na profissionalização dos docentes. Este papel manifesta-se não só na influência que exercem sobre o rumo das políticas, senão no fortalecimento da profissão em dimensões tais como a formação no serviço ou apoio a quem recente ingressa ao campo docente.

Em síntese, neste capítulo, foi destacado os aspectos principais da situação laboral dos docentes latino-americanos, em relação ao perfil e as características dos docentes da Europa e dos Estados Unidos. A informação compilada, apresenta uma série de "retratos" do nível socioeconômico dos docentes assim como os inumeráveis desafios para balancear o caminho negativo na escala social que muitas vezes está associada à profissão docente.



CAPITULO II
FORMAÇÃO INICIAL E NO SERVIÇO

A formação inicial e no serviço de maestros e professores têem sido objeto de numerosas transformações a nível internacional desde o início da década dos anos oitenta. Foi adotado o modelo universitário de formação, aumentou-se a duração dos estudos requeridos, melhorou-se a articulação com a prática docente, aprovaram-se novas normativas e se estabeleceram mecanismos de certificação e habilitação. No entanto, na América Latina ainda há muito a fazer. A formação docente aparece como um dos desafios mais críticos do desenvolvimento educativo; muitos docentes estão muito mal preparados e, além disso, o corpo docente precisa de aperfeiçoamento por meio de um esforço massivo de formação em serviço.

2.1 INTRODUÇAO

Os estudos sobre formação docente multiplicaram-se nos últimos anos, transformando-se em um campo específico de reflexão na qual é possível reconhecer diversas linhas de análise. Nestas distinguem-se as que examinam o pré-treinamento, isto é, as experiências de ensino prévias aos aspirantes a docente; os que estudam as formações iniciais, que é etapa da preparação formal em uma instituição específica de formação de docência; as interessadas pela iniciação, marcada pelos primeiros anos do exercício profissional dos professores; e aqueles que consideram a formação em serviço orientada ao desenvolvimento profissional e ao aperfeiçoamento do ensino.

Componentes básicos

Embora são diversos os sistemas de formação inicial no mundo, existe consenso internacional na qual devem cumprir quatro requisitos: uma formação humana integral, que atenda às destrezas intelectuais formais e ao desenvolvimento de valores humanos; uma sólida preparação nas disciplinas que serão ensinadas, que proporcione também a abertura à pesquisa nesses campos; uma série de competências relacionadas com o desenvolvimento de aprendizado e uma introdução à prática de ensino, geralmente através de um praticante, sob a responsabilidade de um docente experiente.

Nas seções a continuação considerar-se-á as tendências a nível internacional para logo examinar o estado da situação na América Latina.

2.2 AS REFORMAS A NIVEL INTERNACIONAL

Nas reformas da década dos oitenta e noventa em Europa, Estados Unidos e Canadá, enfatizavam o fato de que a formação docente não poderia converter-se em "mais do mesmo", era necessário introduzir inovações em particular no que fazia ao desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para exercer uma docência profissional com competência. É assim que estas reformas desenvolvem uma série de rasgos comuns tais como aparece no quadro a seguir:

CARACTERISTICAS DAS REFORMAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES A NIVEL INTERNACIONAL

Estratégia	Objetivo
Adoção do modelo universitário	Inscrever a formação docente em instituições nas que são desenvolvidas funções docentes, de pesquisa e extensão.
Aumento da duração de estudos requeridos	Exigir um mínimo de três anos e meio para docentes de educação primária e seis e meio para os professores de Ensino Secundário.
Prática docente como componente essencial da formação	Melhorar a qualidade planejando a articulação teoria-prática.
Surgimento de novas instituições	Planificar, organizar e supervisionar a formação inicial e em serviço de docentes.
Aprovação de novas normativas	Regulamentar a formação
Estabelecimento de certificação e habilitação para a função docente.	Estabelecer requisitos para receber titulação.
Papel importante de organizações internacionais como a OCDE e a União Europea	Impulsionar a formulação da formação inicial de docentes.

Fonte: Elaboração própria.

2.2.1 Tendências recentes na União Européia

Na Europa, uma vez que foi atingida a demanda da escolarização obrigatória, a preocupação por elevar a qualidade do ensino foi o ponto fundamental das reformas políticas educativas feitas pelos governos. Como resultado disso, voltou-se a ver à formação inicial.

Entre as inovações mais relevantes impulsionadas na última década estão as referidas à organização das instituições, a diversificação das titulações, a prática docente e a estrutura curricular dos programas de formação.

Câmbios institucionais

O estudo das transformações referidas à dimensão institucional na Europa permite identificar os câmbios acontecidos na Espanha, Francia, Reino Unido e Itália no transcurso da década dos 90. Nesses casos, a criação de novas instituições como o caso dos IUFM – Institutos Universitários de Formação de Maestros, na Francia, ou de novos departamentos ou faculdades tais como acontece na Espanha e Itália. Ou também a aproximação das universidades às escolas no Reino Unido, são as respostas desses governos à demanda de levantar a qualidade da formação docente, o qual gera câmbios no pessoal, a organização e as praticas destas instituições e diversifica a estrutura de oferta de formação inicial.

Entre as experiências mais significativas no âmbito da organização institucional, pode-se mencionar a criação da *Teacher Training Agency* na Inglaterra, em 1994. Esta nova instituição tem por objetivo o incremento do número de candidatos para o ensino e a melhora da qualidade da formação inicial[28].

Diversificação de titulações

Na Espanha foi introduzida uma das inovações mais importantes referido ao título de docente que pode se obter em distintas especialidades. Dessa maneira a formação inicial prepara para a docência na educação infantil e primária, para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais o para determinadas áreas.

[28] Ver, entre outros, Hayes (1999)

A diversificação de titulações tem sido uma das preocupações da Comissão Européia que inseriu em maio 2001 o programa piloto *Tunning educatinal structures in Europe.* Neste programa constituíram-se redes de titulações com universidades dos distintos países europeus para o desenho do conteúdo básico da cada titulação e perfil profissional dos docentes de Educação Primaria, entre outros.

Melhorando a prática docente

Na maior parte dos países europeus destaca-se a importância da vinculação teórico-prático como um elemento imprescindível na formação de futuros docentes. Dentro das experiências inovadoras, figura a implementação de programas de prática docente onde os aspirantes encontram seus orientadores nos centros escolares. Holanda é um dos países que incorporou os orientadores como uma medida que ajuda a sustentar a qualidade da profissão e educação que ministram os novos docentes[29]. Para tem uma melhor coordenação entre a formação docente e a realidade da prática docente na sala de aula, no Reino Unido instituiu-se o currículo nacional com assinaturas básicas e passou-se a dar formação inicial aos docentes nas universidades a dar formação nos centros escolares[30].

Na Francia por sua vez, incluíram-se "conselheiros pedagógicos", para que os alunos do segundo ano da carreira realizem suas práticas educativas, estabelecidas no plano de estudos, entretanto que na Itália foi introduzido o laboratório de didática e as práticas educativas na licenciatura para a formação primária. O laboratório de didática é concebido e implementado como o ponto de encontro entre "o saber" e o "bom fazer"; espera-se que por meio destes laboratórios os alunos aprofundem seus conhecimentos dos conceitos das distintas disciplinas e, por outro lado, realizem-se projetos sobre os modelos organizativos.

Adequação das propostas curriculares

Nos países europeus, a discussão sobre o currículo e a metodologia que se deve utilizar para formarem docentes está bastante relacionada com os exames de egresso, as assinaturas acadêmicas e os campos de conhecimento nos que se especializam, e as áreas de conteúdo curricular que por lei devem cumprir os programas de formação docente.

As autoridades educativas dos países europeus realizaram ações para adequar as propostas curriculares de formação docente aos novos requerimentos que enfrentam os sistemas educativos, em particular o ensino básico. Assim como foi definido um conjunto de competências que os estudantes do magistério terão que atingir ao final de sua formação, como acontece na Itália e no Reino Unido, por outro lado, foram especificados os conhecimentos, e no caso, as assinaturas que deverão ter os planos de estudo as instituições formadoras, tais como acontece na Espanha, Francia e Itália.

2.2.2 Transformações nos Estados Unidos

Estados Unidos a experimentado um processo de transformação importante da formação de docentes desde mediados da década dos oitenta quando numerosos grupos difundiram documentos com propostas de reformas[31].

INICIATIVAS DESTACADAS NOS ESTADOS UNIDOS PARA MELHORAR A FORMAÇÃO DE DOCENTES

Programa	Propósito
National Council for Aocreditation of Teacher Education, NCATE	Elaboração de standards para a formação docente Estabelecimento de critérios para fornecer título que habilita o ensino e credenciamento aos docentes.
National Board For Professional Teaching Standards, NBPTS	Criação de um sistema nacional de formação docente sobre a base de consenso profissional e standards

Fonte: Elaboração própria.

Standards como prioridade

Na agenda de profissionalização aparecem nos Estados Unidos os standards como uma das primeiras prioridades. Nessa linha encontramos as propostas vinculadas ao *National Council for Aocreditation of Teacher Education, NCATE;* este organismo elaborou standards para a formação docente assim como critérios para outorgar a licença que habilita para o ensino e o credenciamento de docentes. O modelo diferencia três etapas na formação, cada uma das quais tem metas e avaliações claramente definida: preparação pré-serviço; preparação clínica estendida e desenvolvimento profissional contínuo. A idéia é que os standards funcionem como um instrumento externo que apóie a transformação das instituições de formação docente e seus planos de estudo.

29 Ver Vonk, J. (1995).
30 Iredate (1996)
31 Ver Valli-Rennert Ariev (2000).

Outro organismo que também teve um papel importante no movimento "pro standards" nos Estados Unidos é o *National Board For Professional Teaching Standards*, NBPTS.
Suas propostas mostram o estabelecimento de um sistema nacional de formação docente baseado no consenso profissional e standards.
No entanto, sejam as propostas do NCATE, como as de NBPTS têem despertado opiniões contrárias que indicam a hegemonia destes em todas as discussões sobre o ensino, aprendizagem, currículo e avaliação[32].

2.3 Estado atual na América Latina[33]

A formação docente aparece como um dos desafios mais críticos do desenvolvimento educativo latino-americano, e implica um profundo re-planejamento de formação dos docentes. Na revisão bibliográfica que foi feita, insiste-se na necessidade que tem América Latina em responder a um dobre desafio: Por um lado, a formação da qualidade antes do exercício docente, tendo em vista que na região muitos docentes estão mal preparados, e por outro lado, o corpo docente precisa um aperfeiçoamento por meio de um esforço massivo de formação em serviço[34].

2.3.1 As instituições formadoras

Heterogeneidade e diversificação são as características dominantes da formação dos docentes na América Latina. Os docentes de todos os níveis são formados em instituições de todo tipo: em escolas normais, em institutos de ensino superior, em institutos provinciais ou municipais, em instituições superiores de ensino técnico, nas universidades, em instituições privadas, e também estão os que se desempenham como docentes sim ter nenhum título que os habilite para esta tarefa.

Da educação media à educação superior

Na região verificou-se a tendência a transferir os programas de formação inicial desde a Educação Média à Educação Superior, aumentando levemente os anos de escolaridade requerida para obter o título de docente. Isto se deu principalmente desde os anos 80, como constata Messina (1997), e acompanhou-se pelo aumento do número de anos nos planos de formação e, em muitos casos, pelo incremento da escolaridade requerida para o ingresso aos estudos docentes.

Na maioria dos países, as antigas Escolas Normais foram-se transformando em Institutos Superiores com carreiras que vão de dois a cinco anos, e cujo requisito de ingresso é ter completado o ensino secundário. Também tem países que colocaram, a muito tempo atrás, à formação docente no nível universitário como Costa Rica e Chile.

Circuitos de formação diferenciados

A heterogeneidade existente na América Latina tem gerado circuitos de formação diferenciados em termos de qualidade[35]. Se, como afirma Rosa Maria Torres (1999), a diversidade de ofertas, modalidades, conteúdos, pedagogias e tecnologias em relação à formação docente facilitam a possibilidade de dar resposta aos perfis e necessidades de cada contexto, certa unidade e coerência são imprescindíveis. A oferta tão diversificada dificulta a implementação de políticas de Estado em relação com o nível primário ou médio o que trava a circulação dos alunos pelas diferentes instituições devido ao reconhecimento de titulações e créditos das matérias cursadas.

Um fenômeno que foi crescendo em alguns países, é a síndrome do retardo ou mudança de etiqueta; como prefira

denominar-se. Trata-se de alterar a denominação da instituição rotulando-a com o caráter terciário ou universitário como se o nome diferente assinara magicamente qualidades que qualificações do estatuto superior. Desconhece-se que a transferência de dependência a um nível ou circuito da formação não assegura automaticamente um melhoramento da qualidade do processo.

2.3.2 AS PROPOSTAS CURRICULARES

Quando nos referimos a propostas curriculares, é necessário distinguir aqui entre a formação dos professores da escola básica e os professores do ensino médio. Na primeira, parte-se de uma lógica pedagógica e se enfatiza o ensino da didática. Na segunda, a maior importância é atribuída ao disciplinar e geralmente o lugar e o peso da formação pedagógica é tardio e secundário. A escola primaria teve como eixo organizador o processo de aquisição dos elementos instrumentais da cultura por parte das crianças, entretanto que a escola secundária tem baseado usa organização na lógica das disciplinas[36].

Conhecimento requisitado para um bom desempenho

Assumindo a diferenciação assinalada segundo o nível de ensino (pré-primária, primária e médio), Boa parte dos escritos examinados refere-se à elaboração do perfil de egresso dos futuros docentes, em termos dos conhecimentos requisitados para um bom desempenho, isto é, o que deve saber e poder executar quem ingressa ao exercício profissional da docência. Apresentam-se cinco campos: habilidades intelectuais específicas; domínio dos conteúdos de ensino; competências didáticas; identidade profissional e ética, e capacidade de percepção e resposta às condições de seus alunos e dos arredores da escola. Mas quando examinamos as propostas curriculares tanto a nível da formação de professores como a preparação, costumam constatar-se duas tendências. A primeira é uma simplificação. Diz que deve saber e saber ensinar. A segunda é uma falta de hierarquização. Apresentam-se longos listados de qualidades e conhecimentos que os professores deveriam ter.

Casos de Interesse

Nos últimos anos na América Latina constata-se o interesse de ter uma base de conhecimento que necessita um docente para ensinar. Tem surgido uma série de documentos de Ministérios com orientações para a formação docente. Um bom exemplo são os Referenciais para Formação de Professores de Brasil[37]. Este conjunto de orientações para formação de docentes do ensino fundamental, explica a bagagem que precisa um professor para seu bom desempenho, isto é, o "conjunto de saberes teóricos e práticos que no devem confundir-se com uma somatória de conceitos e de técnicas"[38].

Outro bom exemplo do avanço nesta direção é a recente formulação de standards para a formação docente inicial elaborada em Chile[39] onde a partir de standards de qualidade uniformes se

32 Ver Cochran-Smith (2001).
33 Esta seção e seguintes inspira-se de Vaillant, D. (2004).
34 Ver PREAL (1999 e 2001c).
35 Em um estudo que realizamos no ano 20002 (Vaillant, 2002b) foi constatado que a heterogeneidade Institucional não aparece só nas modalidades de formação inicial, senão também nos requisitos de ingresso e de egresso.

medem aspectos que vão desde a forma como os docentes preparam as aulas e seu desempenho na aula até o método com que avaliam sua formação.

2.3.3 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

A capacitação da década dos 80 e dos 90 provocou duras críticas na América Latina produz uma forte discussão acadêmica em relação ao conceito tradicional de formação no serviço. Esta crítica originou-se, por um lado, nas pesquisas que mostraram o pouco efeito dos cursos de aperfeiçoamento realizados pelos docentes. E teve como base também, por outro lado, na opinião adversa dos próprios docentes sobre estas atividades.

Visões e modelos

A temática de capacitação envolve duas visões do tema: um enfoque que visualiza ao aperfeiçoamento como uma serie de ações que servem para sanar elementos "deficitários" dos docentes frente às necessidades atuais, e o outro ponto de vista mais atualizado supõe-se que a formação profissional é continuo ao longo da toda a vida. Esta última ação responde ao conceito recente sobre a formação docente que se centra no conceito de desenvolvimento profissional[40].

Os modelos de capacitação em serviço impulsionados na América Latina na década de 90 foram diversos e acompanharam, frequentemente, de documentos de apoio para os docentes com conteúdos para cada grau e para cada área e sugestões de exercícios e atividades. Muitos países recorreram ao aperfeiçoamento docente como uma forma de compensar as insuficiências da formação profissional inicial dos mestres e professores.

A capacitação tendeu-se a organizar em dois circuitos diferenciados de formação: um para diretores e supervisores – centrado no nível de gestão e outro para docentes de aula – com ênfases nos aspectos pedagógicos e curriculares. Em alguns casos adotaram-se estratégias massivas e esquemas descentralizados ou terceirizados – venda de serviços por parte de universidades, organismos não governamentais, empresas privadas-.

Iniciativas para melhorar a docência

Na década dos 90, numerosos programas de melhoramento da qualidade e equidade dos níveis de ensino básico e media incluíram na América Latina a implementação de políticas que promoveram incentivos para a melhoria da qualidade, capacitação e aperfeiçoamento do docente em serviço.

Além dos cursos de capacitação, desenvolveram-se outras iniciativas; entre as mais destacadas e as que mais incidência tiveram no desenvolvimento profissional dos docentes, podem-se citar as usadas na Colômbia com o Programa Nacional de Incentivos. Também em Chile, desde 1990 foram estabelecidos uma série de instrumentos para oferecer estabilidade e profissionalizar ao docente, como a Lei do Estatuto dos Profissionais; os prêmios à Excelência Docente e a criação de um

36 Ver Braslavsky C (1999).
37 Ver, entre outros, Namo di Mello, G (2000).
38 Ver, MEC, Brasil (1999).
39 Ministério de Educação, Chile (2000).

fundo especial para aperfeiçoar professores dentro e fora do país.

O Brasil promove desde 1998 o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEF), junto com outra série de estratégias como o ingresso à carreira docente exclusivamente por concursos públicos, o aperfeiçoamento profissional em serviço, a ampliação da carga horária para incluir atividades de planificação e o piso salarial profissional e incentivos à produtividade.

Existem outras propostas no Brasil, de caráter privado, para a valorização do magistério, como por exemplo, o caso do Premio Professor Nota 10[41] que se organiza todos os anos entre os professores de ensino básico e que tem por objetivo identificar os 10 melhores projetos de intervenção nas escolas.

Argentina aparece como um caso interessante com a implementação da Red Federal de Formação Docente Contínua que ofereceu, a mediados dos 90, instrumentos para a profissionalização a traves da capacitação de docentes em atividade. Entretanto no Uruguai, existe desde 1997 o Programa de Capacitação de docentes de escolas de contextos sócio-culturais críticos e de escolas de tempo completo, destinados a enfrentar e solucionar o problema do fracasso ao inicio da escolaridade.

Impacto nas aulas

Os programas mencionados têm certo impacto no melhoramento das condições dos docentes e em seu desenvolvimento profissional, embora boa parte dos câmbios impulsionados, transformaram só parcialmente as práticas de docentes, as quais seguiram obedecendo a velhos modelos. Há autores que concluem que não há demasiado relação entre a capacitação de docentes e aprendizagem dos alunos. Entretanto, estas pesquisas não consideram, pelo geral, nem a qualidade nem o conteúdo dos programas de formação. Neste sentido, Villegas-Reimers e Reimers assinalam que os resultados de muitos estudos realizados podem interpretar-se como indicativos de que as opções existentes de formação docente não têm impacto e que a formação docente não deva ser descartada como opção[42].

2.3.4 OS FORMADORES

A temática referida aos formadores de docentes em um território pouco explicado e menos ainda explorado, cujos espaços de reflexão são quase inexistentes na bibliografia pedagógica e em diversos cenários educativos públicos e privados de América Latina.

Os trabalhos que conceitualizam a figura de formador na América Latina[43], definem ao docente, mestre, professor; àquele que tem contato direto com os alunos, seja em níveis iniciais, primário, médio, ou terciário. O formador de formadores é quem está dedicado à formação de docentes e realiza tarefas diversas, não só em formação inicial e em serviços de docentes, senão também em planos de inovação, assessoramento, planificação e execução de projetos em áreas de educação formal e informal.

---

[40] Para maior esclarecimento sobre o tema ver Avalos (1999).
[41] Impulsionado pela Fundação Victor Civita.
[42] Ver Villegas-Reimers, E. y Reimers, F (1996).

Acontece com os formadores o mesmo que ocorre com o ensino; a crença que para ensinar o único que é preciso é conhecer o que é ensinado, o conteúdo ou matéria a ensinar. Esta foi uma crença muito divulgada que levou a um déficit de consideração social respeito ao valor e complexidade que a tarefa de ensinar representa. Então parece que para exercer como formador de docentes qualquer pode prestar, só que deve ser especialista em alguma disciplina. Nada mais afastado que a realidade (Vaillant: 2002).

A escassa evidencia empírica da que se dispõe, mostra que os formadores tendem a utilizar um estilo de ensino frontal similar ao que receberam tanto na educação básica e media como em sua formação profissional. A formação e capacitação que receberam está escassamente orientada a pratica, o que se traduz em uma incoerência entre a metodologia que se propõe promover (por exemplo, a aprendizagem ativa e participativa) e a metodologia utilizada na formação e capacitação dos candidatos à docência e dos docentes em exercício.

2.3.5 O APOIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Tem ainda muito caminho por percorrer na América Latina respeito à utilização das novas tecnologias, mas já começa a vislumbrar-se a potencialidade desta estratégia. Nos últimos anos foram desenvolvidas algumas experiências com bastante êxito que representam uma maneira de formação com independência da situação geográfica ou do caráter com a que se trabalhe. Entre as experiências novas, vale citar o caso do Brasil que está ajudando a "TV Escola", com diferentes programas de atualização docente para as escolas de ensino básico e médio que recebem os programas televisivos via satélite.

Outros exemplos de iniciativas interessantes são constituídos pela confirmação de coletivos escolares e redes pedagógicas, como expressões de buscas novas nos campos de formação de docentes, a pesquisa educativa, o pensamento e a ação na escola. A red CEE surge como iniciativa da Universidade Pedagógica Nacional em Colômbia e edita a revista *Nodos e Nudos*[44]. A Red TEBES[45] nasce como proposta da Universidade Pedagógica Nacional de México e publica eletronicamente "Entre Docentes".

2.3.6 EXPERIÊNCIAS PROMETEDORAS

Hoje devemos, entre muitas coisas, reinventar o modelo tradicional de formação docente vendo o que acontece nas instituições formadoras de docentes. Para isto, é inevitável considerar as propostas curriculares, a prática profissional e a qualidade dos formadores. Mas também é necessário considerar as experiências inovadoras que existem na região em matéria de formação inicial de docentes, iniciação à docência e desenvolvimento profissional.

Em primeiro lugar, e entre as inovações em matéria de formação inicial, destaca-se o programa Estipac no México, o programa FFID em Chile e a experiência dos CE.R.P. no Uruguai. Estes programas constituem exemplos de como é possível pensar "diferente" a formação inicial de docentes para conseguir melhorar os níveis de formação acadêmica e prática dos futuros professores.

---

43 Ver, entre outros, Vaillant, D. (2002).

44 Para maior informação ver o link:

www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=16&c=3&new_id=137

45 Mais dados encontram-se no link: http://tebes.ajusco.upn.mx/

Estipac

O programa Estipac[46] apresenta formação inicial a estudantes rurais que retornam logo como professores a suas localidades. A população estudantil provém de todo o país e aproximadamente um 20% é de origem indígena. O programa está localizado em Jalisco, no Centro Regional de Educação Superior – CRES – e é subvencionado com recursos privados. Este centro oferece programas acadêmicos de nível superior em educação primária e secundária há 20 anos e busca preparar profissionais que ensinem de maneira pertinente nas escolas rurais. Os estudantes estão expostos a muitos aspectos da vida rural e a proposta curricular combina o acadêmico com uma ênfase no desenvolvimento comunitário, incluindo a produção rural.

PFFID

O caso do Chile é diferente, mas de grande interesse. Nesse país, a maior parte dos programas de formação docente são conduzidos por universidades, pelo qual foi optado, em 1998, de impulsionar o cambio "desde dentro", criando condições para que as instituições formularam suas propostas de melhoramento. Isto foi realizado no marco do Programa de Fortalecimento da Formação Inicial Docente (PFFID)[47], que foi constituído por um concurso de projetos de melhoramento aberto a todas as instituições, públicas e privadas. Acompanhado por uma oferta de bolsas de estudo para estudantes destacados do ensino secundário, com a finalidade de estimular a optar pela docência como profissão. Foram selecionadas 17 instituições de 32 organizações postulantes, as que receberam apoio econômico para desenvolver seus projetos que propuseram câmbios nos conteúdos e processos de formação, no aprendizado prático e nas condições para assegurar o melhoramento da qualidade. Outro dos objetivos do projeto FFID foi melhorar os níveis de formação acadêmica dos formadores proporcionando tanto oportunidades de atualização como estudos de postgrado segundo os planos de desenvolvimento de cada universidade.

CE.R.P.

Em quanto à inovação "CE.R.P.", Uruguai pratica, desde o ano 1997, um novo projeto de formação inicial de docentes: Os centros Regionais de professores[48]. Trata-se de um modelo de preparação de professores em tempo completo com duração de 3 anos e uma totalidade de 4.200 horas entre classes recebidas e tarefas de prática docente. Muitos são os câmbios que introduzem os Centros Regionais, um deles refere-se à proposta curricular que começa nas grandes áreas de conhecimento em 1° ano para abrir-se em 2º e 3º ano à especificidade de cada carreira. O sistema de educação de tempo completo teve muita demanda em estudantes e formadores, mais tem melhorado a eficiência do sistema. Os ingressos nos Centros Regionais são muito superiores às modalidades tradicionais de formação docente. Isto foi possível pelo sistema de bolsas de estudo orientado a captar os ingressados da educação média com um histórico de bom rendimento escolar e com dificuldades econômicas que os impede o acesso à educação superior.

Formação em serviço: modalidades com resultados

Se nos referimos à formação em serviço, segundo Beatrice Ávalos (2000) as estratégias que obteram êxitos para a formação contínua de docentes adotaram a forma de talheres de professores e estão centradas na reflexão crítica sobre as situações educativas, incluindo também apoios mútuos para melhorar a prática

docente na aula. Entre estas experiências estão, no Chile, os Talheres de Docentes ligados ao Programa das 900 Escolas, os Microcentros rurais e os Grupos Profissionais de Trabalho instalados como talheres de professores secundários em todos os liceus[49]. Encontramos experiências semelhantes nos Círculos de Estudo de Equador, os círculos docentes em Guatemala e os Círculos de Aprendizagem no Paraguai. Também se podem mencionar os talheres de professores do CENPEC no Brasil.

A etapa esquecida

No âmbito dos programas de iniciação à docência, as inovações são abundantes. Trata-se de uma etapa onde as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar à prática, acumulam-se e convivem sem amizade. É um momento importante na trajetória do docente que se refere à aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo e em geral na maior das soledades[50].

Excetuando três experiências interessantes identificadas por Cornejo (1999), não encontramos demasiadas iniciativas no âmbito regional. As mencionadas inovações se situam na Argentina com uma proposta de resistência de docentes; me México onde impulso-se a elaboração de recursos docentes na escola, e no Chile com o projeto de inserção profissional de novos titulados[51].

Em resumo, neste capítulo contrastamos a evidência empírica disponível na América Latina com as tendências a nível internacional. A informação compilada mostra que ainda tem muito que fazer. Muitos docentes não dispõem de uma titulação que os habilite para o exercício da docência, e a qualidade das instituições formadoras é muito diversa. Além disso, em muitos casos a socialização dos professores a traves das práticas de ensino é um processo casuístico e não atendido sistematicamente.

---

46 Ver, entre outros, Ponce, E. (1998).

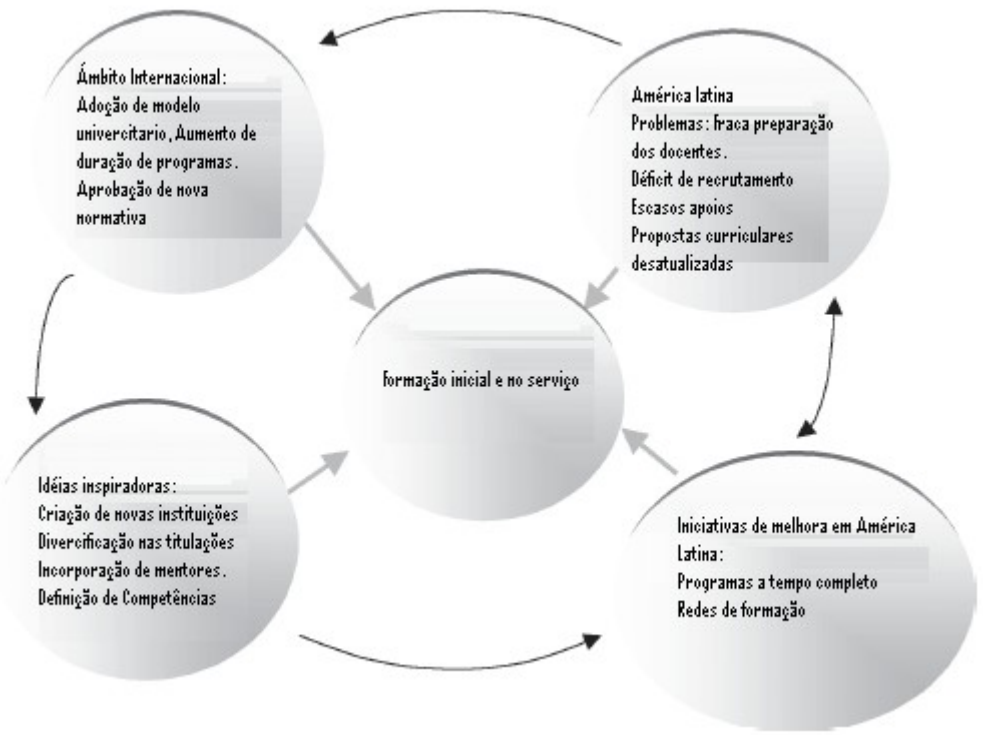
47 Uma exaustiva descrição do programa encontram-se em B. Ávalos (2002).

48 Para uma descrição e análise mais detalhado do “modelo CERP” ver capítulo 6 em Vailant, Denise (2004)

49 A temática aparece desenvolvida em Avalos (1999).

50 Um dos autores ibero-americanos que mais tem estudado a questão é Carlos Marcelo Garcia (1999), quem desde uma perspectiva européia analisa a temática. O autor afirma que a situação atual dos docentes que iniciam na docência é “Desce como podas”

51 No estudo de J. Cornejo (1999) se apresenta uma amplia descrição das três experiências.



CAPITULO III
A GESTÃO INSTITUCIONAL E A AVALIAÇÃO DOCENTE

A gestão institucional e a avaliação dos docentes não tem sido um tema prioritário na América Latina, O qual não significa que não tenha existido uma prática e legislação ou normativa ao respeito. A gestão da docência e os sistemas de avaliação não funcionam sempre sobre bases objetivas e com indicadores reais. No entanto, a nível internacional há muita acumulação. Certos países têm adotado provas de concurso para a certificação e avaliação do desempenho, e cada vez são mais populares os programas de formação que exigem um processo de supervisão e avaliação dos professores em seu primeiro ano de trabalho.

3.1 INTRODUÇÃO

Os mecanismos de avaliação constituem um dos aspectos chaves na gestão da docência. O interesse por estes dispositivos tem crescido enormemente nos anos recentes, pois permitem monitorar e fortalecer as práticas docentes. No passado, a avaliação docente não era uma atividade demasiado importante, em grande parte, porque os que ensinavam, eram inquestionáveis e porque não havia tanto interesse em como melhorar a qualidade do ensino.

Segundo numerosos estudos e pesquisas examinados, hoje existe um renovado interesse por avaliar os sistemas educativos e em particular por valorar a atividade docente como será exposto nos parágrafos seguintes.

3.2 CONHECER E INTERPRETAR A DOCÊNCIA

A avaliação do docente é um processo que requer de uma precisa definição em seus modelos de partida, assim como ajustes na sistematização em seu registro a traves

da pesquisa[52] para que seja entendida como um dispositivo de aprendizagem profissional e organizacional que permita orientar e fortalecer a atividade docente, contribuindo o melhoramento dos aprendizados atingidos pelos estudantes.

Esquemas ordenadores

O enfoque, desde qual interessa avaliar a atividade docente, dependerá da conceição teórica de partida e o propósito que siga a avaliação. Neste sentido, a literatura identifica diversos modelos de avaliação possíveis baseados: no perfil do docente; nos resultados obtidos pelos alunos; nos comportamentos na aula; e nas práticas reflexivas. Durante a avaliação poderá interessar indagar[53] sobre a formação da base e experiência do docente, ou sobre os vínculos que estabelece com seu alunado e com o saber, ou sobre as estratégias que utiliza para promover a motivação em seus estudantes, ou sobre o tipo de vinculo que estabelece com seus colegas, para citar tão só alguns exemplos.

MODELOS DE AVALIAÇÃO POSSIVEIS

Foco do modelo	Elementos observados
Perfil do docente	Formação de base e experiência
Resultados obtidos pelos alunos	Vínculos com o alunado e com os conhecimentos
Comportamento na aula	Estratégias utilizadas para promover a motivação dos estudantes
Práticas reflexivas	Tipo de vínculo estabelecido entre colegas

Fonte: Elaboração própria.

Cada uma dessas possíveis abordagens da avaliação implicam selecionar certos aspectos como centrais do estudo, deixando outros em segundo plano da análise.

É talvez o enfoque centrado nos resultados dos alunos o que produz mais controvérsias e debate. Juan Carlos Tedesco (2001:9) afirma que o vínculo entre a formação docente e resultados de aprendizado dos alunos, são complexos e até contraditórios. Esta situação é evidente, tendo em conta a variedade de fatores que integram o perfil docente.

Existem diversas iniciativas a nível internacional que mostram quais são os processos de avaliação que tiveram maior êxito e quais poderiam ser as idéias inspiradoras nesse âmbito. Nos parágrafos que seguem serão expostos brevemente às ditas experiências.

3.3 AS REFERÊNCIAS INTERNACIONAIS

Durante a última década, a elaboração dos parâmetros para um bom ensino ou critérios de desempenho profissional tem-se transformado em um dos eixos prioritários das políticas de fortalecimento da profissão docente e do desenvolvimento profissional dos docentes em diversos países, tais como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Austrália, Escócia e Francia, entre outros.

[52] Álvarez, F. (1997a y 1997b).
[53] Ver Alvarez, 1997a.

A elaboração de critérios profissionais representa um esforço por descrever em uma forma observável, o que os docentes devem saber e ser capazes de fazer no exercício de sua profissão. Os estudos intentam capturar o consenso da pesquisa e dos docentes sobre os conhecimentos, capacidades e competências que devem dominar, de seus roles, tanto na aula como na comunidade educativa da qual formam parte, e de suas responsabilidades respeito à formação integral e os logros de aprendizagem de seus alunos, seu próprio desenvolvimento profissional e o fortalecimento de sua profissão. Estes critérios identificam as características essenciais de um bom ensino, deixando espaço a distintas maneiras de ejetá-la.

A definição do exercício para o bom ensino favorece, promove e habilita a construção de critérios que orienta a implantação de mecanismos de egresso de docentes, de avaliação de programas de formação inicial e em serviço, de processos de auto-avaliação, de avaliação e de supervisão de práticas docentes, de processos de concurso, seleção e promoção em distintas etapas da vida profissional.

Construção de sistemas nacionais

Vários países da União Européia assim como Estados Unidos e Canadá encontram-se trabalhando na construção de sistemas nacionais de avaliação docente, há vários anos[54]. O estudo desse processo mostra que desenhar e instituir sistemas nacionais de avaliação é um processo lento que requer um caminho por várias etapas, hierarquizando entre outros aspectos:

- prioridade aos processos participativos de geração e legitimação do mecanismo de ensino.

- realização de experiências pilotos que permitam provar a proposta antes de formalizar-la

- aplicação paulatina do sistema a nível nacional.

Os países e instituições que estão edificando um sistema nacional de avaliação do desempenho docente tendem a afirmar o caráter formativo e não punitivo da avaliação. Esta deve ser formativa para oferecer oportunidades de retro-alimentação, enriquecimento ou superação das práticas docentes.

Diversidade de dispositivos e normas reguladoras

As tendências a nível internacional mostram uma enorme diversidade nos programas e mecanismos de certificação e avaliação docente. Alguns dispositivos concentram-se na formação inicial e continua, outros enfatizam na provas durante o recrutamento, no entanto em alguns casos as medições aparecem ao ingressar na carreira docente. Uma das rações que justifica tal diversidade se relaciona com as normas que regulamentam a profissão. De que maneira um processo normativo pode garantir que aqueles que ingressem à profissão o façam com capacidades e competências que permita exercer uma docência de qualidade?

[54] Ministério de Educação, Chile (2001)

As normas constituem o referencial na qual encontra-se a profissão e regulamentam os processos de titulação docente e da autorização para o ensino em um centro educativo. A autoridade definida pela lei para outorgar a habilitação varia segundo os contextos nacionais e pode estar a cargo do Estado Nacional (como na Francia). Em alguns paises a responsabilidade é competência de estados federais, províncias ou municípios (por exemplo, o Estados Unidos ou inclusive das instituições formadoras, Nova Zelândia).

Habilitação para exercer

A habilitação para exercer a profissão pode traduzir-se em um título profissional ou um certificado (por exemplo, no caso do Reino Unido) e/ou inscrição no Registro Nacional de Docentes com caráter provisório ou permanente. Os requisitos para outorgar a habilitação supõem ter completado estudos formais de preparação para a docência, ter aprovado exames e em muitos sistemas supõe ter passado um período de provas em instituições educativas com ou sem apoio de um sistema de indução.

Em alguns casos é outorgada a habilitação para o exercício docente a partir de provas standarizadas sobre as competências teóricas e práticas requisitadas. Esta forma de examinar tem provocado debates, em vista que numerosos autores afirmam que se trata de um mecanismo com sérias limitações que não permite dar conta da complexidade da tarefa docente[55]. Por outra parte, resulta muito difícil chegar a um consenso respeito à competência requisitada para a docência e o estabelecimento de pontuações mínimas para o acesso à profissão. Para ilustrar melhor os temas na agenda internacional examinar-se-á, em primeiro lugar, a situação dos Estados Unidos e logo o caso de quatro paises selecionados da OCDE.

3.3.1 AS PRÁTICAS NOS ESTADOS UNIDOS

Talvez é nos Estados Unidos que se encontra o maior número de experiências concretas em matéria de avaliação do desempenho docente. Pelos anos 80, praticamente todos os estados utilizavam mecanismos de avaliação que tinham como objetivo o controle, créditos e certificação dos programas de formação inicial docente.

No final dos anos 90 se difunde um informe[56] com a situação de cada estado em matéria de certificação da formação e profissão docente e com uma série de requisitos para o ingresso e progressão na carreira docente em função do desenvolvimento profissional. Entre a abundante informação do informe, destaca-se que praticamente todos os estados usam uma prova escrita para outorgar o Título de docente[57] e alem disso, uma alta porcentagem de governos estaduais implantou algum tipo de exame durante os primeiros anos do exercício profissional, referente às competências básicas para o ensino e a conhecimento de disciplinas.

O informe assinala também que na maioria dos estados, a avaliação docente é baseada em provas, na apresentação de portfólios, entretanto que em alguns casos a observação forma parte do dispositivo para certificação da formação ou da docência. Se tomarmos como exemplo o California Basic Education Skills Test (CBEST), esta prova tem por objetivo avaliar e verificar o domínio da leitura, escrita e matemática e inglês. Um docente que solicita a autorização para ensinar por primeira vez deve aprovar com êxito o CBEST. Este teste também forma parte dos requisitos de admissão para os programas de formação docente.

Praticamente todos os estados incorporaram durante a década dos anos 90 a exigência que os docentes possuam um título universitário de 1º, 2º e 3º ciclo na disciplina que pretendem ensinar. Também, 47 estados têm incorporado ao desenvolvimento profissional como requisito para renovar a autorização para o exercício da profissão docente[58]. Este último indica a tendência dos últimos anos de vincular estreitamente avaliação e desenvolvimento profissional e marca um cambio em relação à avaliação baseada nos testes que caracterizou na década dos 80.

Estimando níveis de competência

Nos anos 90, o modelo de avaliação baseado em testes é substituído por metodologias mais globais que permitem apreciar os níveis de competências para o exercício da docência. É assim que se cria o TVAAS, "Tennessee Value Added Assessment System" [59], com o propósito de avaliar os aportes do distrito, da escola e do docente, na formação do estudante, através de aplicação de testes anuais. Este sistema de avaliação relaciona a titulação lograda pelo docente e seu desempenho com os avanços dos estudantes no aprendizado. A valoração não é baseada nos resultado que obtém o estudante, senão na melhora que atinge durante todo o ano letivo. Os resultados são calculados com aqueles que, o aluno, obteve o ano anterior. Assim o sistema compara o avanço logrado por cada aluno, com o avanço esperado, em função dos parâmetros elaborados como referencia, que incluem ao docente e ao estabelecimento escolar.

Mais de uma década de aplicação do TVAAS permite constatar a heterogeneidade no grão de eficiência das práticas profissionais docentes e confirma o efeito que estas tem sobre o aprendizado atingido pelos alunos[60].

Estes dados mostram a importância fundamental que os docentes tem no sistema educativo, já que "são eles quem faz a diferença"[61]. Outra das evidências resultados da aplicação do TVAAS é que aqueles docentes que considerados como eficientes, tendem a manter igual qualificação ao ano seguinte.

Texas: um caso interessante

No caso de Texas constitui um bom exemplo da evolução acontecida durante os últimos anos. Em 1986 começou o "Texas Examination of Current Administrators and Teachers" (TECAT) que consistia em uma prova que avaliava conhecimentos básicos para o ensino e gestão de centros educativos. Os índices de aprovação foram altos. Entretanto, as pesquisas sobre o tema mostraram que o TECAT tinha uma série de debilidades, referidas entre outras, a altos custos de implementação, escassos dados para apreciar a qualidade do ensino ministrada e estes que gerava nos docentes sua aplicação.

---

55 Entre estes autores podemos citar o artigo de Haney et al. (1987, pág. 171) ou de Dybdah et al. (1997, pág. 252).

56 Key State Education Policies on K-12 Education: Standards, Graduation, Assessment, Time anda Attemdance, Time and Attendance. A 50 State Report".

57 Pelo geral utiliza-se o seguinte tipo de texto: Práxis I ou II; National Teacher Exam (NTE), College Basic Academic Subject Exam.

58 A norma é de 5 créditos por semestre cada cinco anos, embora tenha estados que exigem maiores como o caso de Carolina del Norte que exige 15 créditos cada cinco anos. Cinco estados solicitam que um docente acumule entre 120 e 180 horas de formação em serviço em cinco anos.

59 Carey, K (2004).

60 Estas evidências vão no mesmo sentido das pesquisas que constatam que a qualidade das praticas docentes é um dos fatores principais que permite

predizer a evolução que terão os estudantes (Fergurson 1998; Goldhaber 2002; Goldhaber et al., 1999).

É assim que o TECAT é suprimido, seguindo a evolução dos anos 90 e se substitui por novas normas e requisitos para (EXCET) que estabelecem os conhecimentos e competências que um docente deve possuir em cada etapa do exercício profissional. Uma avaliação anual baseada em um plano de desenvolvimento para a renovação do emprego.

Carolina do Norte: Outro exemplo relevante

Carolina do Norte oferece outro exemplo de avaliação de desempenho, que vem sendo instrumentado desde 1987 a traves do NBPTS, "The National Borrad for professional Teaching Standards". Este sistema é baseado num portfólio que cada docente deve apresentar, do qual são tomados duas propostas de tarefa domiciliaria, duas planificações de classe e documentos que dêem conta de atividades que envolvam às famílias e outros profissionais da comunidade. Também os docentes são submetidos a quatro exercícios que abordam diferentes aspectos de conhecimento pedagógico. Os aspectos que adquirem maior ponderação para a avaliação final são os relacionados com as tarefas de aula (tarefas domiciliares e planificação de classe).

Diversos estudos realizados mostram que aqueles docentes que tem atingido a certificação do NBPTS têm sido mais eficientes em sua tarefa antes de recebê-la, pelo que se resume que foi um importante incentivo para melhorar as práticas profissionais.

Pontos em debate

A utilização das provas durante a formação inicial como ao longo da carreira docente, tem produzido o debate nos Estados Unidos. Haney (1997) tem realizado um estudo exaustivo sobre o tema e chega à conclusão que as perguntas incluídas nos testes acostumam ser de baixa qualidade[62;] que faltam critérios de validade e confiabilidade na maior parte das provas[63], e que os resultados dos testes são estabelecidos em função de critérios de acumulação de pontuação e não sobre critérios referidos à qualidade do ensino ministrado.

As iniciativas na matéria de avaliação de desempenho docente não tem atingido unanimidade nos Estados Unidos. Realmente apareceram uma série de objeções que questionam as propostas de avaliação do desempenho docente em direta relação com o aprendizado dos estudantes. Entre outros aspectos se destacam que:

- A avaliação docente é baseada só nos aprendizados logrados nos estudantes, sem tomar em conta outros aspectos do labor docente,

- O processo global de aprendizado dos estudantes não está sob controle dos docentes,

- A forma de registrar o avanço dos aprendizados dos estudantes apresenta imperfeições, o que pode levar a conclusões errôneas.

O debate em torno à avaliação de desempenho docente põe em evidência o complexo que resulta identificar e associar as características das práticas docentes com os aprendizados logrados pelos estudantes.

---

61 Wayne, A. (2002).

62 Ver, entre outros, Shanker (1996) e Darling Hammond (1998).

63 Ver Dybdahl et al. (1997).

3.3.2 APRENDIZAGENS DE QUATRO PAISES DA OCDE

Há mais de uma década te3m iniciado, a nível internacional, uma série de câmbios nas políticas e estratégias referidas à avaliação e a certificação dos docentes. Entre as experiências mais destacadas na matéria, pode-se mencionar os casos de Austrália, Canadá, França e Reino Unido, cujos principais elementos apresentamos nos parágrafos seguintes.

Austrália: avaliação e definição de standards

Austrália tem desempenhado um papel muito ativo em matéria de processos de avaliação docente. No ano 1998 o governo publicou um informe na qual estabelecia uma série de normas para o desempenho da profissão docente. A partir desse documento se, pois em marcha uma variedade de estratégias para fortalecer a capacidade dos docentes de dar conta do que fazem e por quê o fazem.

O modelo de avaliação utilizado inclui quatro etapas que usualmente são desenvolvidas durante um período de dois anos: planificação preliminar, re-coleção de dados, entrevista e seguimento. Cada ciclo começa com uma reunião de revisão e planificação entre o docente e o avaliador, na qual é estabelecido o foco e as fontes de dados que serão usadas para a avaliação. A partir da evidência re-coletada são feitos planos futuros de desenvolvimento profissional. Durante o 2º ano é realizado um seguimento para analisar o avanço para atingir as metas que são estabelecidas. A determinação de standards é chave para proporcionar referenciais de qualidade do ensino e para estabelecer metas de longo prazo; este processo é realizado por um corpo profissional nacional.

O estado de Victoria é um dos que mais tem avançado na matéria estabelecendo as etapas de desenvolvimento profissional de docentes: Principiante, Experimentado, Líder I e Líder II [64].

Canadá: formação e certificação para o desenvolvimento profissional

Em Canadá na década dos anos 90 caracterizou-se pelo surgimento de diversas iniciativas na área da avaliação docente. Talvez uma das mais conhecida da Província de Alberta onde em 1998 adaptaram-se novas políticas materializadas no documento “Theacher Growth, Supervision and Evauation Policy”.

Na experiência de Alberta, uma série de normas legislativas pauta as distintas etapas da carreira docente. Aqueles candidatos que possuem um título de grão em educação em uma disciplina de sua seleção e que finalizam com êxito um programa de formação, recebem um diploma provisório para o exercício docente. Logo, aqueles que acumulam dois anos de experiência no ensino e são avaliados positivamente, recebem a titulação permanente. Finalmente, em um terceiro momento é estabelecido um plano anual de desenvolvimento profissional que cada docente tem que preparar e que deve ser aprovado pelo diretor. Este plano funciona como um referencial para a avaliação do desempenho anula do docente[65].

Francia: formação para o exercício da docência

Na Francia, o sistema de avaliação dos docentes é um tanto diferente ao dos paises do Reino Unido. A formação inicial e contínua é responsabilidade dos IUFM, “Instituts Universitaires de formation de Maitres”, cujo requisito de ingresso é possuir um diploma de llicenciatura.

Os candidatos à docência são avaliados logo de dois anos de cursos. O primeiro ano é dedicado à preparação de um concurso, e só aqueles que o aprovam passam ao segundo ano de formação, alternando entre cursos teóricos e formação práticas. Existem distintos tipos de concursos segundo a disciplina elegida, pero todos tem provas escritas referidas a conteúdos disciplinares e provas orais nas quais são avaliados os conhecimentos relativos à organização e gestão de centros educativos, às finalidades e evolução da disciplina, aos programas de ensino. A traves de entrevistas são consideradas as capacidades de comunicação oral dos postulantes.

Logo da aprovação do concurso, os candidatos recebem uma remuneração como docentes principais e participam no 2º ano de formação ao termo do qual recebem o diploma docente.

O sistema de avaliação por meio de concursos é complementado com um referencial com as competências e capacidades que deve possuir um docente organizado em quatro categorias: conteúdos disciplinares; situação de ensino; gestão de aula e responsabilidade e ética profissional[66].

Reino Unido: normas para o desempenho docente

O Reino Unido também há estabelecido na última década referencias e critérios respeito o que os docentes devem saber e ser capazes de fazer no exercício de sua profissão. Assim, tanto na Inglaterra, como em Pais de Gales e Escócia determinaram-se normas para a avaliação do desempenho docente.

Assim, por exemplo, em 1993 em Escócia, o "Scottish Office Education Department" definiu as competências necessárias para o ensino. A quais constituem a base para os programas de formação inicial e estabelecem os requisitos para avaliar o inicio e etapas sucessivas da carreira docente. Quando um docente recebe sua titulação, deve ser avaliado durante um período de iniciação de dois anos antes de obter a certificação do "General Teaching Council of Scotland" (GTC). O informe do diretor do centro educativo é chave para receber a certificação.

A "Teacher Training Agency" (TTA), criada em 1994, com o objetivo de incrementar o número de candidatos para o ensino e de melhorar a qualidade da formação inicial, também teve um rol muito importante na definição de critérios para o desempenho esperado para os docentes em cada etapa da carreira[67].

3.4 A SITUAÇÃO NA AMERICA LATINA

A avaliação dos docentes não tem sido tema prioritário na América Latina, o qual não significa que não tenha existido uma prática ou normativa à respeito. Tanto os supervisores, como os diretores de centros docentes, como também os alunos e as famílias destes, muitas vezes com mecanismos não formais, estão avaliando o comportamento dos docentes[68]. Entretanto, os critérios e as perspectivas de avaliação diferem muito uns aos outros.

Atitude dos docentes

---

[64] Para saber mais sobre esta experiência, ver, entre outros, Ingvarson (1998).

[65] Para mais informação consultar no seguinte endereço: http://www.learning.gov.ab.ca/educatinguide/

No que parece que é uma constante na América Latina, é que cada vez que se propõe fazer uma avaliação com caráter sistemático, a primeira reação dos docentes é considerá-la como uma ameaça.

Juan Carlos Navarro, ao analisar a atitude docente perante a avaliação, afirma que "prevalece um sentido geral de insatisfação das capacidades que os sistemas educativos tiveram para utilizar os resultados destas avaliações de maneira efetiva em, por um lado, orientar políticas e reformas nacionais, mas, especialmente, para chegar à escola e à aula de forma construtiva e prática" (2003b:151)

Interferências múltiplas

Entre os fatores que poderiam estar gerando fortes interferências na avaliação do desempenho docente na América Latina, Navarro cita:

- A intenção de estabelecer desde a avaliação, vínculos diretos entre avaliação de desempenho e sistemas de medição da qualidade dos aprendizados dos alunos,

- A baixa capacidade dos sistemas educativos para aplicar de forma ordenada e profissional os princípios de avaliação que formalmente professa,

- Grande parte das competências que promove o novo perfil docente, não ficam capturadas nas provas de standarizadas de desempenho,

- A incapacidade de captação desde sistemas de avaliação massivos, aspectos substanciais das práticas educativas, abordáveis desde perspectivas etnográficas,

- Tomar como "unidade de análise" ao professor na aula, deixando fora outras dimensões de analise de enorme valor, como o grupo de pares e o centro educativo de referencia.

Exemplo de resistência

Por sua parte Tenti (2003b: 168) também concorda que "em quase toda América Latina as avaliações foram objeto de forte resistência por grupos significativos de docentes", tomando como referente dados obtidos a partir de um questionamento aplicado a docentes de Argentina, Peru e Uruguai. Entre os principais resultados do estudo destacam:

- A opinião crítica dos docentes refere-se fundamentalmente aos mecanismos e procedimentos que se utilizam para sejam avaliados,

- Existe um reconhecimento por parte dos docentes de suas autoridades formais como agentes validos para a avaliação,

- As avaliações de desempenho estariam colocando em evidencia diferenças nos conhecimentos, competências, atitudes, que atentam contra um certo "igualitarismo formalista" dentro do plantel docente. O simples conhecimento da desigualdade e sua "oficialização" longe de contribuir a uma superação, poderiam inclusive consolidar-se no tempo.

---

[66] Para as modalidades de avaliação por meio de concurso nos IUFM consultar o portal www.iufm.education.fr

[67] Para mais informação consultar os seguintes links: http://www.tta.gov.uk/ e : http://www.gtcs.org.uk/

[68] Ver Alvarez (1997a).

A pesar das resistências, outros estudos põem em evidencia que em termos gerais os docentes consideram que a avaliação do desempenho é algo "justo e apropriado" (Navarro, 2003b154). Esta disposição positiva da avaliação de sua própria tarefa aparece relacionada com aspectos específicos do perfil docente.

3.4.1 ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE INTERESSE

Na América Latina são muito escassas as experiências em matéria de avaliação docente. Recentemente tem começado processos prometedores, entre outros, na Colômbia e El Salvador. Entretanto, ainda é demasiado cedo para contar com os resultado e existe escassa documentação ao respeito.

Parece importante destacar dois casos citados na bibliografia[69], ainda que os mesmos não constituem um sistema de avaliação docente de caráter nacional, senão que são estratégias articuladas com a especificidade das inovações em questão. Trata-se da experiência desenvolvida no âmbito da Escola Nova de Colômbia e os mecanismos impulsionados no Programa P-900 de Chile.

A escola nova

No caso da Escola Nova, Os processos de avaliação são encarados como dispositivos que enriquecem as práticas cotidianas. Tem participação ativa do processo de agentes internos e outros externos ao centro, conjugando esforços e complementando miradas. Os docentes participam em forma regular de espaços de intercâmbio com outros colegas com os quais analisam e discutem problemáticas comuns. Por sua parte, supervisores e coordenadores realizam encontros mensais com o plantel docente, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das inovações e aportar ao processo desde sua perspectiva. Esta experiência, caracterizado pelo registro, sistematização e analise das práticas coletivas, é enriquecido com o aporte dos agentes externos, pesquisadores que, desde uma visão mais global da região analisam o comportamento dos grandes indicadores educativos, intentando fundamentar o que observam com os aportes de docentes e supervisores.

P-900

O programa P-900, por sua parte, aborda a avaliação do docente através de talheres periódicos de aperfeiçoamento docente, que são coordenados pelo supervisor da região. Estas instâncias de trabalho coletivo nas quais são articuladas atividades de capacitação com outras de avaliação, são permanentes ao longo de todo o ano. Nestes encontros de trabalho intenta-se combinar a reflexão sobre a prática, não desde o anedótico senão baseado na informação sistematizada ao redor das distintas temáticas. Esta estratégia de trabalho permite ao docente apropriar-se de sua prática profissional e gera responsabilidade pelos resultados escolares.

Nos parágrafos que seguem apresentar-se-á o único caso sistemático de avaliação docente com que conta América Latina, localizado em Chile.

3.4.2 O CASO CHILENO

A proposta de avaliação docente na América Latina encontra no Chile um caso paradigmático no Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho Docente (SNED) aplicado desde 1996.

---

[69] Álvarez, F (1997a).

O principal objetivo deste Sistema era melhorar os mecanismos de incentivo para os docentes e gerar informação comparável acerca do desempenho dos estabelecimentos educacionais. Esta política orienta a todos os estabelecimentos do pais que recebem financiamento estatal, sejam administrados pelos municípios (estabelecimentos municipais) ou administrados pelo setor privado (estabelecimentos particulares pagados)[70].

Um dos propósitos principais do sistema era identificar a os colégios que recebem subvenção estatal de melhor desempenho em cada região. Trata-se de um prêmio ao desempenho das instituições e dos docentes que buscam incrementar sua motivação. Adicionalmente, se transforma em uma guia ao entregar informação à comunidade escolar sobre a qualidade dos colégios, integrando a medição de distintos aspectos relacionados com a qualidade do ensino e comparando estabelecimentos que atendem a uma população similar em quanto às suas características sócio-econômicas.

Os estabelecimentos cujo desempenho qualifica de excelente, recebem como incentivo uma subvenção de excelência, outorgada cada dois anos. Está estabelecido que a quantidade de estabelecimentos selecionados não pode representar mais de 25% da matricula regional e que o 90% das matrículas assinadas deve destinar-se diretamente ao professores do estabelecimento de acordo a suas horas cronológicas, em quanto a distribuição do 10% restante é definida por cada centro educacional.

O SNED foi aplicado quatro vezes: 1996-97; 1998-99; 2000-01; e 2002-2003. A subvenção de excelência que recebiam no ano 2000, os professores, era equivalente a médio salário adicional ao ano para um docente com uma carga horária de 36,3 horas semanais.

Um sistema de avaliação como o de SNED enfrenta grandes desafios de desenho, já que se deve estabelecer como comparar os resultados do processo educativo entre estabelecimentos que atendem a uma população escolar heterogênea, proveniente de distintos estratos sócio-econômicos, e determinar quais os indicadores devem ser utilizados em esta avaliação.

Para poder comparar estabelecimentos de similares características, tanto sócio-econômicas, de tipo de ensino, como geográficas, o SNED constrói “grupos homogêneos” a nível regional nos que os estabelecimentos classificam-se dependendo se são rurais ou urbanos, e se são de ensino básico ou media. Após esta classificação também são analisadas as características sócio-econômicas dos alunos (salário da família, educação dos pais, índice de vulnerabilidade do estabelecimento escolar), determinam-se grupos ao interior destas classificações a traves de diversas técnicas estatísticas.

A lei que criou o SNED estabeleceu que a medição do desempenho dos estabelecimentos educacionais devia considerar os seguintes fatores: efetividade, superação, iniciativa, melhoramento das condições de trabalho e adequado funcionamento do estabelecimento, igualdade de oportunidades de integração e participação de professores, pais e apoderados.

Lei recente e novos avanços

No ano 2003, o Chile avança ainda mais na avaliação docente com um projeto de lei que substitui o sistema de qualificações estabelecido no Estatuto Docente. Este projeto é o resultado de dois anos de debates e estudos de uma Comissão Técnica Tripartita, integrada pelo Colégio

de Professores de Chile, no Ministério de Educação e a Associação Chilena de Municipalidades, em relação ao Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho Profissional Docente. Finalmente, em janeiro de 2004, se aprova uma nova lei sobre avaliação docente orientada ao melhoramento do desempenho profissional dos docentes e o ensino, para atingir melhor aprendizado[71].

Este processo de avaliação que está projetado repetir cada quatro anos é considerado de caráter formativo, no entendido que os registros resultem de utilidade para retro-alimentar e fortalecer as práticas docentes. O modelo originário, é referência de um bom ensino, definida a partir de quatro domínios, vinte critérios e setenta descritores que orientam a coleta de dados. Aplica-se considerando e integrando na analise, aspectos do contexto de referência.

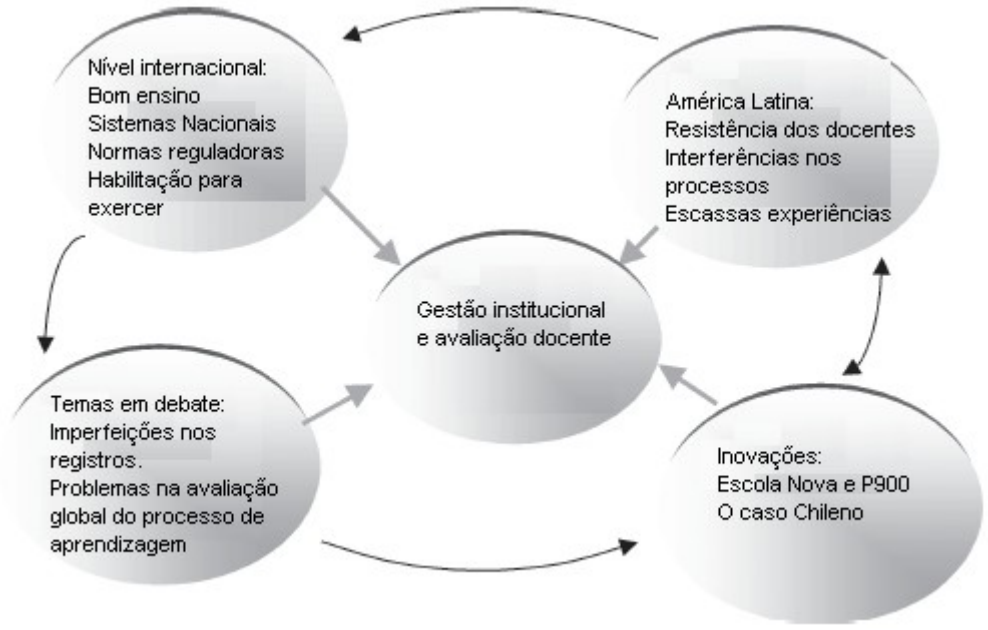
[70] Para mais informação sobre o caso chileno ver Mizala, A. e Roimaguera, P. (1998 e 2002).
[71] Ministério de Educação, Chile (2003)

Aprendendo de um processo

O principal interesse do sistema de avaliação proposto no Chile é que o mesmo é fruto de um acordo entre atores representativos e conta com o consentimento majoritário de quem será objeto da avaliação. Trata-se de uma proposta que concilia adequadamente o interesse do melhoramento qualitativo da educação, com as exigências de uma gestão eficaz da docência e os direitos legítimos dos educadores.

O caso de Chile tem interesse e pode ser inspirador para os outros países da América Latina não somente em termos de modelos e estratégias, senão em relação ao processo recorrido para atingir os resultados. O mesmo tem sido fruto de um esforço técnico significado, que incluiu não só revisão da literatura pertinente, senão a realização de seminários internacionais, o conselho de expertos de países muitos distintos, a colaboração de acadêmicos nacionais e a realização de experiências piloto em algumas comunas do país.

Em resumo, a informação compilada neste capitulo mostra que o nível internacional existe um grande interesse pelos sistemas de avaliação docente para garantir que aqueles que exercem como docentes o façam com capacidades e competências que o permitam exercer a docência com qualidade. Alguns dispositivos encontram-se na formação inicial e continua, outro põem ênfase nas provas durante o recrutamento, entretanto em alguns casos as medições aparecem ao ingressar na carreira docente.



A MODO DE SÍNTESE FINAL

Quais têm sido as iniciativas e programas mais diretamente vinculados com o processo de profissionalização docente? Que políticas existem para atrair à carreira docente a jovens talentosos e com bom desempenho na escolaridade média? Que políticas foram desenvolvidas, no contexto da falta de recursos, para melhorar o desempenho dos docentes? Quais têm sido as estratégias implementadas para estimular o desenvolvimento profissional dos docentes? Que incentivos, mecanismos de promoção e reconhecimento de méritos existem? São estas algumas das perguntas que fazíamos no início deste informe.

Parece de interesse retomar a modo de síntese final, algumas das principais reflexões que este estado de situação sugere.

Em primeiro lugar, teria que se **construir um plano "profissional"** que melhore a capacidade do sistema educativo de reter aos professores na docência e que estimule a eleição da profissão como primeira opção da carreira. Para conseguir, e a partir do perfil sócio-demográfico dos docentes, é necessário melhorar as condições de trabalho e a estrutura de remuneração e incentivos.

Também é importante impulsionar modalidades de promoção dentro da profissão docente que evitem que o sistema de promoções afaste ao docente da aula. A carreira profissional não deveria se construir somente a partir de níveis nos quais tem avanço automático no passar do tempo.

Em segundo lugar, deveria se **melhorar a qualidade da formação docente** e assim modificá-la em uma carreira atrativa para jovens com maior capital cultural, aumentando o nível acadêmico exigido. Nos casos em que a formação docente não seja universitária, haveria que instaurar convênios de colaboração em pesquisa educativa com as universidades e outras instituições de educação superior.

Para que a formação não fique em mera retórica e incida efetivamente nas atividades que os docentes fazem na aula

e no que aprendem os alunos nos centros educativos, teríamos que dispor de uma base de experiências exitosas que serva como "fonte de inspiração" para a solução de situações próprias. Ao mesmo tempo deveria se incorporar procedimentos de seleções rigorosas para terem formadores que respondam eficazmente aos novos requerimentos da formação docente.

Em terceiro lugar corresponderia considerar **a avaliação docente como mecanismo básico** de melhora dos sistemas educacionais.
Os sistemas referenciais para a docência e sua avaliação constituem a base para os programas de formação inicial e para construção das etapas e requisitos da carreira docente.

Para passar de um campo de dis-profissionalização a outro de profissionalização plena, **os paises latino-americanos deveriam impulsionar** políticas educativas que se mantenham ao longo do tempo e que promovam condições laborais adequadas, uma formação inicial de qualidade, instancias de desenvolvimento profissional e uma gestão e avaliação que fortaleçam aos docentes em sua tarefa de ensino.

BIBLIOGRAFIA

ABRILE DE VOLLMER, Ma. Inés (1994) " Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes", em *Revista Iberoamericana de educación* Numero 5, " Calidad de la educación", Mayo – Agosto.

AGUERRONDO, Inés (2002) Os desafios da política educativa relativos a lãs reformas de la formacion docente. Documento presentado en la conferencia *El desempeño de maestro en América Latina: Nueva prioridades*. Brasília, Julio 10-12.

AGUERRONDO, I. y POGRÉ (2001) *Las instituciones de formacion docente como centros de innovacion pedagógica.* Buenos Aires: UNESCO/IIPE – Editorial Troquel.

ÁLVAREZ, F (1997a) *Evaluación de la acción docente em Latinoamérica*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina PREAL: Santiago de Chile.

ÁLVAREZ, F (1997b) *Que hay que evaluar de los docentes?* Centro de Investigación y Desarrollo de la Ecuación (CIDE). Santiago de Chile.

ÁNEP-IIPE/UNESCO (2003) *Los docentes u los desafios de la profesionalización.* Montevideo: ANEP. .

ÁNEP (2002) La formación docente em cifras", em *Serie estadistica educativa,* Nº1. Montevideo: ANEP. .

ÁNEP-UMRE (1999) *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden em los aprendizajes de Escuelas Primarias de contextos sociales desfavorecidos em el Uruguay*. Montevideo: ANEP. .

Arias, Roberto (1999) "Las compensaciones y la mejora del perfil de los maestros em América Latina", em *Serie Documentos* Num. 5, fundación Novum Millenium (FNV). Buenos Aires: FNV. .

Aristimuño, A y Lujan, (2000) "*La acreditación y la evaluación institucinal em la Educación Superior.* . Montevideo*:* Universidad Catolica del Uruguay.

Ávalos, B. (2002) *Profesores para Chile. Historia de um proyecto*. Santiago, Ministério de Educación de Chile.

Ávalos, B. (2000) *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro.* Seminário sobre Prospectivas de la Educación em América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. Septima Reunión del Comitê Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe, Año 2001, ED-01/ PROMEDLAC VII/UNESCO..

Ávalos, B. (1999) "Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los Microcentros Rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo em Chile". Trabajo preparado para la Conferencia *Los maestros em* América Latina: Nuevas perspectivas sbte su desarrollo. San José de Costa Rica, Banco Mundial y PREAL.

Ávalos, B. (1996) "Caminando hacia el Sigo XXI: docentes y procesos educativos em la regi[on de Latinoamerica y el Caribe". Boletin Proyecto Principal de Educación, 41. Santiago: UNESCO-OREALC.

Ávalos, B. (1996) "Caminando hacia el Sigo XXI: docentes y procesos educativos em la regi[on de Latinoamerica y el Caribe". *Boletin Proyecto Principal de Educación, 41*. Santiago: UNESCO-OREALC.

BOGLIACCINI, Juan. (2003) "Alta rotación y anquilosamento docente em la escuela pública uruguaya". Em Revista Digita Umbral 2000. Santiago de Chile: Reduc, en www.reduc.cl

BRASLAVSKY, C. (2002) Teacher education and the demands of curricular change. New York: American Association of colleges for teacher education.

BRASLAVSKY, C. (1999) "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores", en *Revista Ibero-americana de Educación* Nº 19, enero-abril.

BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A.(1994) Quienes enseñan hoy en la Argentina., Boletin Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe Nº 34. Santiago de Chile: UNESCO.

CAREY, K.(2004) " The real value of teachers", em *A Publication of the Education Trust*, Vol. 8, Issue 1.

CASAS, R.(2001) " La formación de redes de conocimiento. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México – Anthropos.

COCHRAN-SMITH, R.(2001) Reforming teacher education. What's missing fron de discourse? *Journal of Teacher Education. The Journal of policy, practice and research in teacher education*. Vol 52, Nº 3. EEUU: American Assocition of Coleges for Teacher Education-Corwin Press Inc.

CORNEJO ABARCA, J.(1999) "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Látina". *Revista Iberoamericana de Educación, Número 29. Formación docente.* Enero- Abril 1999

CHENOWETH, K.(1999) "Accreddited teaching colleges passing the test". *Black issues in Higher Education 16.*

DARLING-HAMMOND, L. and SYKES, G. (2003) Wanted: A nacional teacher suplí policy for education: The right way to meet the "Highly Qualified Teacher" Challenge. *Education Policy Análisis Archives*, septiembre 11(33).en http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33.

DARLING-HAMMOND, L. (1998) "Teacher and Teaching: Testing Policy Hypotheses From aNational Comisión Report" en Education Researcher, enero-febrero, 27(1), 5-15.

DARLING-HAMMOND, L. (1996) "What Matters Most: A Competent Teacher for Every Chile", en *Phi Delta Capan*, noviembre, 193-200.

DE LANDSHEERE, V. (1992), *L'éducation et la formation*. Paris: Presses universitaires de France.

DÍAS, HUGO y SAAVEDRA, PJ..(2002), "Perú: Sobran regulaciones, faltan estímulos", en Navarro, Juan Carlos (ed) *¿Quienes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington: BID.

DYBDAHL, C.S. SHAW, D.G. y EDWARDS, D. (1997), "Teacher Testing: Rehaznos for Rhetoric" en *Journal of Reaserch and Development in Education*, 30(4), 248-254..

ESTEVE, J. (1994), *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

EURYDICE (2004), *Keeping teaching attractive for the 21th century. The teaching profesión in Europe: profile, trenes and concerns*, en http://www.eurydice.org/

FERGUSON, RONALD (1998), "Teacher's Perceptions and Expectations and the Black-White Test Store Gap." enThe Black-White Test Store Gap, Edited by Christopher Jencks and Meredith Phillips. Washington, D.C.: Brookings.

FERNÁNDES PEREZ, M. (1995), La profesionalización del docente. Perfeccionamento, investigación en el aula, análisis de la práctica. Madrid: Siglo XXI.

GARCIA, C., MARCELO (1999), "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa" *Revista Iberoamericana de Educación* Numero 19. Formación Docente. Enero-Abril 1999.

GARCIA, C., MARCELO (1995) *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB-Poblagrafic S.L.

GOLDHABER, D. (2004) *Can Teacher Quality be Effectively Assessed?* Center on Reinventing Public Education: University of Washinton.

GOLDHABER, D. et al. (1999) "Evaluating the Effect of Teacher Degree Level on Educational Perfomance." In Developments in School Finance, edited by W. Fowler, Jr. Washington, D.C.: Nacional Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

HANEY, W. (2000) "The Myth of the Texas Miracle in Education,"*Education Policy Análisis Arquives* 8, Nº 41.

HAYES, D. (1999) "Opportunities and Obstacles in the competency-based training and assessment of primary teachers in England". Harvard Educatinal Review vol. 69 Nº 1.

HOYLE, E. (1982) The professinalization of teachers: a paradox. British Journal of Educational Studies Nº 30. London.

HUBERMAN, S. (1996) *Cómo aprenden los que enseñan: la formación delos formadores*. Aique: Didáctica.

IAIES, G. et al. (2003) *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO/Sede Regional Buenos Aires.

IIPE-UNESCO (2000) *Los docentes y los desafios de la profesionalización*, Volumen 1. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

INGVARSON, L. (1999) "Professional certification: do we needit?", en *UNICORN*, septiembre 25 (2), 5-12.

INGVARSON, L. (1999) "The power of professional reconigtion", en *UNICORN*, septiembre 25 (2), 53-70.

INGVARSON, L. (1998) "Professional Development as the Pursuit of Profesional Standard: The Standard-Based Professional Development System", en Teaching and Teacher Education. Vol. 14, Nº1. pp 127-140.

IREDALE, Roger. (1996) "The significance of teacher education for internacional education development", en Brock (ed) Global perspectivas on teacher (pp.9-18), Oxfordshire: Triangle Books.

LAVARREDA, Jorge (2002) "Guatemala: una carrera todavía prestigiosa", en Navarro, Juna carlos (ed) ¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina. Washington: BID.

LIANG, XIAOYAN (2003) "Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: Quiernes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones", en *Documentos de Trabajo*: PREAL.

LISTON-ZERCHENER, K. M. (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: ed. Morata.

LOPEZ-ACEVEDO, Gladis (2001) "Teacher's Salaries and Professional Profile in Mexico", en *World Bank paper series*, Latin America and the Caibbean Regin, Poverty Reduction and Economic Management Division, en www.worldbank.org

LORTIE, (1975) *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.

MANCEBO, E. (2003) *Politicas de formación docente, profesionalización e equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya.* Tesis de Doctorado presentada en la Universidad Católica.

MANCEBO, M. E. TORELLO, M et al. (2000) *El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnostico y propuesta de politicas públicas para el sector*. Washington: BID.

MENA, RITTERSHAUSEN y SEPULVEDA (1993) *Educación media y perfeccinamiento docente* Santiago, CPU.

MESSINA, G. (1997) *Cómo se forman los maestros en América Latina.* Santiago de Chile: UNESCO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Chile (2003) Fundamentación de Proyecto de ley sobre evaluación de los docentes, Santiago de Chile: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Chile (2001) Seminario Internacional sobre Evaluación y calidad de la Educación. Chile: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, División e Educación Superior, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, Chile (2000) Estandares reguladores para la formación inicial de docentes.

MIZALA Alejandra y Romaguera, Pilar (2004) *Teacher's salaries structure and incenctives in Chile.* Center for Applied Economics, Department of Industrial Engineering. Santiago de Chile: Universidade de Chile.

MIZALA Alejandra y Romaguera, Pilar (2002) "Evaluación del Desempeño e Incentivos en la Educación Chilena", en *Cuadernos de Economia* Nº 118 Año 39, Diciembre.

MIZALA Alejandra y Romaguera, Pilar (1998) *Desempenho escolar y elección de colegios. La experiencia Chilena.* Centro de Economia Aplicada. Santiago de Chile. Universidad de Chile.

MORDUCHOWICZ, Alejandro (2003) "Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes", en *Documentos de trabajo* Nº 23. Santiago de Chile. PREAL, en www.preal.org

NAVARRO, Juan Carlos (2003a) "Los docentes en América Latina: carreras e incentivos". Presentación realizada en la *V Reunión Red de Educación, Diálogo Regional de Política Educativa – BID,* julio 10 y 11, 2003.

NAVARRO, Juan Carlos (2003b) "La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de política", en *Evaluar la evaluaciones*. Buenos Aires: IIPE_UNESCO.

NAVARRO, Juan Carlos (ed)(2002) *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina.* Washington: BID.

NAVARRO, J. C. y Verdisco, A. (2000) *Teacher training in Latin America. Innovations and trends*. Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department, Education Unit, Technical Papers Series, Nº EDU – 114.

NCES (Nacion Center for Educational Statistics) (1996) "teachers working conditions", en *Findings from the condition of Education*, Nº. Washington D. C.: Department of Education.

OCDE (2000) (2004) *Education at a glance. OCDE indicators*. OCDE: Center for Educational Research and Innovation.

OCDE (2001) "Teacher shortage", en *OCDE observer*. Mayo, 30.

OEI (2003) *Renovación de Ideas y Formulación de Estrategias Tendientes al Fortalecimiento de Políticas de Formación docente*. Documento de trabajo de la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, Tarijam Bolivia, 4 – 5 de septiembre de 2003.

OCDE (2002) *Attrating, developing and rataining effective teachers. Design and implementation plan of activity.* París: OCDE, en. (www.oecd.org/edu/teacherpolicy)

OROZCO, L. y Cardoso, R. (2004) *Laevaluación como estrategi de autorregulación y cambio institucional*. UNESCO/IECALC-RAP.

PALAMIDESSI, Mariano (2003) "Sindicatos docentesy gobiernos: confictos y dialogos en torno a la reforma Educativa en América Latina", en *Documentos de trabajo* Nº 28. Santiago de Chile: PREAL, en www preal.org

PERRENOUD, Ph. (1994) "Former les enseignantas du primaire dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois" *Recherche et Formation*, Nº16.

PERRENOUD, Ph. (1996) L'évaluatin des enseignantas: entre une imposible obligation de procédure. *L'Educateur*, 10, 24-30.

PLANCAD, (1999) "La docencia revalorada: reflexiones y propuestas de política", Documento detabajo preparado para el Seminario *Internacional Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial*. Tarea, Lima.

Ponce. Ernesto A.(1998) " La formación inicial y la formacion continua de profesores de educación básica. E cso de México", em Revista Latinoamericana de innovaciones Educativas, X(30), 165-193.

PREAL (2003) "Estados Unidos: esfuerzos colaborativos para mejorar la docencia", en Formas y Reformas de la Educación Serie Mejores Prácticas. Octubre. Año 5. Nº 15. Santiago de Chile: PREAL.

PREAL(2001a) "Estuturas salariales docentes: Características actuales y nuevas propuestas", em Serie Políticas, Formas y Reformas de la Educación. PREAL: Santiago de Chile, Junio, Nº9, en www.preal.org

PREAL(2001a) "Estuturas salariales docentes: Características actuales y nuevas propuestas", em Serie Políticas, Formas y Reformas de la Educación. PREAL: Santiago de Chile, Junio, Nº9, en www.preal.org

PREAL(2001b) Quedandonos atrás. Un informe del progreso educativo em América Latina. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Economica em Améica Latina e el Caribe. Santiago de Chile: PREAL, en www.preal.org

PREAL(2001c) Cumbre latinoamericana de Educación Básica, Briefing Book. Preal, The Conference Center of the Americas. Biltmore Hotel, Miami, Florida, 7-8 de marzo.

PREAL (1999) Mañana es muy tarde. Informe de la Comisión Centro americana sobte la Reforma Educativa para la Eduacación. Santiago de Chile: PREAL.

Rodrigues, D. (2002) *Diagnóstico organizacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

ROGGI (1999) *Los cambios de la formación docente en América Latina*: uma perspectiva comparada. Ponencia en la universidad Torcuato Di Tella, Seminário internacional sobre Calidad de la Educación. Buenos Aires.

SCHIEFELBEIN, E., BRASLAVSKY, C., GATTI, B. Y FARRÉS P. (1994) "Las características de la profesión mestro e la caledad de la Educación em

América Latina", em *Boletin del Proyecto Principal de Educación (UNESCO/OREALC)*, Número 34, agosto. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

SHANKER, A. (1996) Quality Assurance: what must be done to strengthen the teaching profession, en *Phi Delta Karppan*, 78, 220-224.

SINISCALCO, María Teresa (2002) *A Statistical Profile of the teaching profesión.* Ginebra Paris: UNESCO-ILO.

TEDESCO, J.C. (2003) "Los pilares de la educación del Futuro", en *Debates de educación* (Ponencia). Fundación Jaime Borfill. Barcelona: UOC.

TEDESCO, J.C. (1996) "La función del personal docente en un mundo en transformación", en *Perspectivas,* vol. XXVI Nº3. Francia: UNESCO.

TEDESCO, J.C. (1995) El nuevo pacto educativo. Madrid: Anaya.

TENTI, FANFANI, Emilio (2003) "Algunas dimensiones de la profesinalización de los docentes. Representacines y temas de la agenda política", en (www.iipe-buenosaires.org).

TENTI, E. (2003b) "Los docentes y la evaluación" en Evaluar las evaluaciones. Buenos Aires: IIPE=UNESCO

TIANA, A. (1996) "La evaluación de los sistemas educativos", en Revista iberoamericana de Educación", Enero-abril.

TIRAMONTI, Guillermina (2001) "Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en la América Latina de los 90", en Documentos de trabajo Nº 19. Santiago de Chile: PREAL, en www.preal,org

TORRES, R. M. (1996) "Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?", en: Aprender para el futuro. Nuevo maco de la tarea docente. Madrid: Fundación Santillana.

UNESCO (1998) World Education Report. Paris: UNESCO.

UNESCO/OIT (2002) Informe Ejecutivo de la investigación presentada el Día Internacional del Docente, 5 de octubre de 2002, CEART, Ginebra. Séptima Reunión UNESCO/OIT del Comité de Expertos para la Aplicación de la Recomendación sobre la Condición Profesional de los Maestros.

VAILLANT (2004) *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional.* Barcelona: Octaedro (en prensa).

VAILLANT (2003) "Evaluar el estado de la educación: un gran paso para cambiar nuestras escuelas", en *Evaluación para la Mejora de la Enseñanza.* Montevideo: ANEP-AECI.

VAILLANT (2002) "Formación de formadores. Estado de la práctica", en *Cuadernos de PREAL* Nº25. Santiago de Chile: PREAL.

VAILLANT D. y WETTSTEIN, G. (eds) (1999) *Centros Regionales de Profesores*. Montevideo: ANEP-CODICEN.

VALLI L. RENNERT, ARIEV, P. (2000) "Identifying consensus in teacher education reform documents: a proponed framework and action implications". Journal of Teacher Education. *The Journal of Policy. Practice and Research in Teacher*

Education. EEUU: American of Colleges for Teacher Education-Corwin. Press Inc.

VILLEGAS-REIMERS, E. y REIMERS, F.(1996). Where are the 60 Million Teachers?. The missing Voice in Educational Reforms around the World. *Prospects* 26.3: 469-491.

VONK, J. H. (1995). "Teacher Induction: An Essential Element at the Stara of Teachers' Careers", en *Revista Española de Pedagogía*. Año LIII, Nº 200.

WAYNE, A. (2002). "Teacher InEQUALITY: New evidence on Teachers Academia Skills". SRI Internacional.