

## PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, REFORMA EDUCATIVA E A PERSPECTIVA SOCIAL DE UM PROJETO ÉTICO

Ilma Passos Alencastro VEIGA

### INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe, a partir do estudo das disposições da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), trazer algumas reflexões acerca da profissionalização do magistério no contexto atual, procurando oferecer eixos de análise a partir dos quais pode-se pensar em construir um direcionamento deontológico para os profissionais de educação.

A análise aqui desenvolvida centra-se em dois componentes fundamentais e interligados da profissionalização, quais sejam: a formação e o exercício profissional. E, para efetivar essa análise, tomo como referência básica os paradigmas de formação propostos por Kincheloe ( 1997) e Nóvoa ( 1991 ) e a concepção de profissionalização complementada pelo modelo de análise da profissão docente discutido por Nóvoa ( 1991 ) e a necessidade de auto-regulamentação defendida por Enguita ( 1991 ).

Não pretendo discutir, exaustivamente, nem mesmo detalhar diferenças entre autores. Essa é uma tarefa muito complexa que requer, para tanto, mais espaço para análise.

A profissionalização não é um processo que se produz de forma endógena. O processo de profissionalização envolve o esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve quanto na sua posição na

sociedade. Isso porque o trabalho pedagógico é ligado às finalidades e objetivos e, portanto, carregado de intencionalidade política, a partir de “um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns” (GOMES, 1993, p. 51). O movimento interno, conjugado com forças exógenas, afasta os profissionais da educação de uma profissionalização estatal e da “aceitação acrítica das modas pedagógicas inovadoras bem como da tirania das rotinas institucionalizadas, restituindo-lhes assim a identidade perdida e a sua ligação mais direta à sociedade envolvente” (ALARCÃO, 1997, p. 4).

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços no sentido de se construir uma identidade profissional unitária alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamentos a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e especificidade do trabalho pedagógico. Há necessidade de uma articulação sistemática entre as agências formadoras e o desenvolvimento das associações profissionais, científicas e sindicais.

## 1 OS PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE KINCHELOE E NÓVOA

De acordo com Kincheloe( 1997), os analistas educacionais identificam quatro paradigmas de formação de profissionais ao final do século XX: behaviorístico, personalístico, artesanal tradicional e orientado para a pesquisa.

A perspectiva behaviorista está baseada num cientificismo cartesiano-newtoniano e na psicologia behaviorista. A formação visa à aprendizagem de conhecimentos, habilidades e competências pensadas como sendo as mais relevantes para o bom ensino. Os professores são formados para se transformarem em funcionários não-reflexivos que trabalham para os interesses do Estado, burocratas e submissos, ou seja, preparados para uma atividade de execução tipicamente instrumental. Suas práticas voltam-se à solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas; são transmissoras de conteúdos pré-determinados. A formação profissional é sócio e politicamente descontextualizada, pois não se consideram as questões dos propósitos e conseqüências do ensino e vêem seu papel social como “ neutro em relação ao status quo” (ibidem, 1997, p. 199). O conhecimento da profissão é visto como um conjunto de fatos e de regras delineadas.

O paradigma personalístico está fundamentado na teoria cognitiva psicológica, privilegiando a habilidade do professor para reorganizar as percepções e crenças sobre o ensino de comportamentos particulares e de conhecimentos específicos e habilidades. Com efeito, a formação de profissionais da educação gira em torno do desenvolvimento pessoal e a competência é medida dentro de quadros individuais. A formação centra-se mais no desenvolvimento do adulto, um processo de maturação mais do que um processo de preparação do professor para as atividades de ensino. A formação personalista é também descontextualizada, aceitando o status quo como dado fora do domínio social. O conhecimento de profissão consiste no desenvolvimento do compromisso emocional com os objetivos de profissão.

O paradigma de artesanato tradicional considera os professores como artesãos semi-profissionais que desenvolvem competência por meio da experiência. Proponentes da formação do professor do paradigma artesanal tradicional afirmam que aprender uma “bateria de habilidades técnicas de ensino não somente não tem

valor para promover um bom ensino para situações específicas, como também freqüentemente causa a perda pelos professores dos sinais dos propósitos do ensino” (KINCHELOE, 1997, p., 200). A formação do professor se desenvolve dentro de um contexto sócio-político que é imutável e que, por isso, falha ao considerar a luta pela democracia e justiça social; não focaliza as dimensões políticas do ensinar. O conhecimento da profissão envolve os entendimentos práticos intuitivos extraídos da experiência de ensinar.

A formação profissional orientada para a pesquisa tem por base a idéia de que a educação do professor é inerentemente política, rejeitando, portanto, a crença de se preparar os futuros docentes para ajustá-los em escolas como as existentes. Neste tipo de formação de professores, Kincheloe (1997, p. 200) “ênfatisa o cultivo de habilidades de investigação sobre o ensinar e os contextos multidimensionais que o preocupam”. Ao ressaltar a importância da pesquisa crítica, as habilidades técnicas de ensino passam a ser consideradas meios para fins mais amplos. O papel da formação é produzir profissionais com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar e compreender o que está ocorrendo na sala de aula, na escola e na sociedade, encorajando os futuros professores a problematizarem “o que é” para refletirem “o que deveria ser”, como afirma Zeichener apud Kincheloe (1997, p. 201). O conhecimento da profissão é baseado na pesquisa-ação e sintonizado com o mutável contexto social. Os professores desenvolvem habilidades para reconceitualizar perspectivas múltiplas.

É interessante reconhecer que a formação de profissionais da educação orientada para a pesquisa encoraja os alunos a problematizar o ensino para refletir sobre suas finalidades. Significa um “readquirir de consciência política dos professores que são libertados do controle de crenças não garantidas que inviabilizam suas questões por autodireção” (ibidem, p. 200). Desse modo, a

formação é bem mais do que uma atividade de execução. A formação é um processo capaz de desenvolver a autonomia e a responsabilidade do professor. Os defensores da formação do professor orientada para a pesquisa entendem que a formação profissional é inerentemente política e sintonizada com o mutável contexto social.

Os três primeiros paradigmas propiciam a construção de uma identidade ora de um burocrata técnico, submisso e obediente às regras, desligado do contexto social; ora com ênfase no compromisso emocional da profissão e o envolvimento com as vidas dos alunos individuais, focalizando regras que ajudam a atingir seus objetivos; ora ligada aos entendimentos intuitivos extraídos da experiência de ensinar e do pensamento prático, momento em que os futuros profissionais aprendem a lidar com uma multiplicidade de situações de manejo de classe para manter a disciplina em sala de aula, para manter o ativismo dos alunos e para conviver com as burocracias escolares. É interessante salientar que há duas tendências de formação, uma preventiva e burocrática, a outra terapêutica e emocional.

Já o paradigma orientado para a pesquisa visa à construção de uma identidade profissional alicerçada na capacidade de produzir conhecimento científico. Os profissionais pesquisadores são capazes de produzir alunos que também sejam pesquisadores e que saibam problematizar sua prática pedagógica, a escola e a própria sociedade. O pensamento do professor não pode ser separado do contexto social mais amplo. A lógica que permeia esta proposta de formação não é prescritiva, nem burocrática e muito menos terapêutica. A lógica que norteia este paradigma assinala atitudes de compromisso com a democratização das escolas e da sala de aula, de diálogo e participação e de sensibilidade para o pluralismo e a diversidade. O quadro 1 (anexo 1) sintetiza as idéias de Kincheloe.

Nóvoa ( 1991 ), ao discutir sobre a profissão docente, apresenta os modelos de formação de professores sob a ótica das instituições, deixando claro que os mesmos oscilam entre os modelos acadêmicos e os modelos práticos.

Os modelos acadêmicos estão centrados nas instituições de ensino superior e em conhecimentos considerados, pelo autor, como “fundamentais”. Nesse caso, a formação se desenvolve de maneira desarticulada da escola, futuro local de trabalho, reforçando ainda mais a dicotomia da relação teoria-prática.

Os modelos práticos centram-se na escola e em métodos “aplicados”, propiciando o distanciamento entre conteúdo e forma, teoria e prática, correndo-se o risco de uma formação pragmatista e relegando a segundo plano os fundamentos teóricos da formação, uma vez que as escolas dedicam pouca atenção ao “trabalho de pensar o trabalho” (ibidem, p. 24).

Para ultrapassar as propostas dicotômicas, o autor propõe os modelos profissionais, baseados na conjugação de esforços entre as universidades e as escolas, “com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância” (ibidem, 24). Estes modelos reforçam a necessidade de criação de mecanismos organizacionais de articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas, por meio da celebração de convênios e acordos, para que em conjunto possam atender a diversidade de interesses e de realidades institucionais:

porque considero que a existência de uma carreira docente única e a dignificação da profissão docente exigem que a formação de *todos* os professores tenham um estatuto universitário (ibidem, p. 24) (grifo do autor).

O quadro 2 (Anexo 2) visualiza, de forma resumida, a proposição de Nóvoa.

Com base no que vimos considerando, é possível ligar o pensamento de Kincheloe ( 1997) e Nóvoa ( 1991 ) a algumas prescrições legais que, direta ou indiretamente, afetam a formação de profissionais de educação. A primeira observação que se destaca é justamente a característica da formação que visa atender sobretudo aos requisitos que transitam entre a lógica de racionalidade técnica e a lógica do praticismo inoperante. E, o que é mais grave, na identidade profissional implícita nas prescrições legais prevalece a figura do técnico-especialista (burocrata-pragmático) que centra sua atividade em torno da discussão instrumental do trabalho pedagógico e inclusive por meio da "capacitação em serviço" (art. 61, inciso II). São úteis, aqui, os comentários de Gómez: "assiste-se a uma autêntica divisão do trabalho e a um funcionamento relativamente autônomo dos profissionais em cada um dos níveis e conseqüentemente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática" (1992, p. 97).

A segunda observação é que a nova LDB não consegue sustentar uma proposta de formação de profissionais da educação baseada nas características do professor orientada para a pesquisa, ou seja, "investigadores que expressam problemas que eles têm colocado sobre suas experiências de vida cotidiana, a sociedade maior e o conteúdo da escola" (KINCHELOE, 1997, p. 205).

Em terceiro lugar, fica evidente que a nova lei não consegue sustentar também o princípio da articulação entre formação inicial e continuada. A lei mantém forte tendência fragmentadora do processo de formação, refletindo a dicotomia teoria/prática. Por isso a formação precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões interdisciplinares de formação, inclusive da formação continuada.

Em quarto lugar, o texto da lei é pouco explícito e não formula exigências à criação das Instituições Superiores de Educação no sentido de se comprometer com

uma política de formação de profissionais da educação baseada na conjugação de esforços entre as universidades e as escolas. Nóvoa afirma que “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais, aqui produz-se uma profissão”. (1991, p. 24).

Em quinto lugar, ao longo do processo de regulamentação da lei, os pontos de avanços precisam ser reforçados, como já vem acontecendo por meio da atuação persistente de muitos membros do Conselho Nacional de Educação e outros profissionais da educação que ocupam postos de liderança em diferentes órgãos da esfera administrativa educacional.

Algumas conquistas substantivas no texto final da LDB resultaram dos movimentos dos educadores, daí a necessidade de se continuar a luta no sentido de torná-las efetivas.

Trata-se, por exemplo, de exigir a operacionalização das prescrições legais que dizem respeito à:

- formação de professores para o magistério na educação infantil, primeira etapa da educação básica, abrangendo o atendimento integral da criança de zero até seis anos de idade, oferecido em creches e pré-escolas (art. 62 e 63). Cabe ressaltar que a formação de professores para atendimento de crianças de zero até três anos, até então, era relegada a segundo plano;
- formação de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior”, bem como “professores do ensino regular capacitados” para integração dos educandos portadores de necessidades especiais nas classes comuns (art. 59, inciso III);
- formação de “pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas” (art. 79, § 2º, inciso II);

- formação de professores leigos aos quais é “assegurado prazo de cinco anos para obtenção de habilitação necessária ao exercício da atividade docente” contemplado na Lei 9.424/96 (art. 9º, § 2), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério.

É importante assinalar a considerável contribuição dos artigos citados à formação dos profissionais da educação e, principalmente, ao enfatizar as demandas esquecidas e silenciadas, tais como: crianças pequenas, educandos portadores de necessidades educativas especiais, comunidades indígenas, jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e o próprio professor leigo.

## 2 O ESTATUTO SOCIAL E ECONÔMICO REGULADOR DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL<sup>2</sup>

O estatuto social e econômico dos professores apresentado por Nóvoa (1991), é o eixo estruturante e norteador do processo de profissionalização do professorado. O autor explica que a profissionalização se desenvolve a partir de duas dimensões e quatro etapas. As dimensões estão relacionadas ao corpo de conhecimentos e técnicas necessárias ao exercício da atividade docente e ao conjunto de normas e de valores éticos que regem as relações internas e externas do corpo docente. As etapas são as seguintes: exercício em tempo integral (ou como ocupação principal) da atividade docente; estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente, criação de instituições específicas para a formação de professores; constituição de associações profissionais de professores.

---

<sup>2</sup> Co-autoria do Dr. José Carlos Souza Aratijo da Univesrsidade Federal de Uberlândia.

A seguir, examinamos apenas a dimensão referente ao conjunto de normas e de valores éticos que requer as relações internas e externas do magistério, uma vez que os profissionais da educação carecem de um código deontológico, e de “mecanismos próprios para julgar os seus membros ou resolver seus conflitos internos” (ENGUIITA, 1991, p. 46).

Tendo em vista a importância da fundamentação ética para uma organização que reúna os profissionais da educação, há necessidade de refletir sobre a ética deontológica, uma vez que a perspectiva que se nos abre para conferir um sentido social à profissionalização se funda na contemplação do dever ser. É em vista da necessidade de se construir uma organização profissional dos educadores, que se contemplam determinados deveres como específicos e fundantes das relações profissionais. Esse é o caminho para construir uma ética deontológica.

A ética deontológica na ótica da dimensão política é instrumento da luta pelo reconhecimento do estatuto social dos profissionais da educação. Veiga e Araújo afirmam que “o código de ética do magistério regulariza os direitos e deveres dos profissionais, contando para tanto com órgãos para resolução de seus conflitos” (1998, p. 168). Com isso, a categoria docente reserva-se o direito de julgar seus próprios membros por meio de normas e princípios, direitos e deveres, pertinentes à conduta ético-profissional que deve ser assumida por todos. Deve controlar a formação de seus membros futuros, defendendo a necessidade de habilitações exigentes, imprescindíveis ao exercício da profissão.

O papel da ética deontológica é o de contribuir para o reconhecimento da importância da educação como instrumento social e político, tendo em vista “uma sociedade por meio da qual os valores de igualdade, solidariedade, justiça, sejam efetivamente conquistados e deixem de ser, simplesmente, meros discursos sem efetividade real” (ibidem, p. 169).

Esse tipo de proposta não pretende ser idealista, pois os marcos valorativos devem ser retirados das próprias condições em que atua o profissional da educação. Os valores que devem estar permeando tais relações são, sem dúvida, a justiça, a liberdade, a responsabilidade.

As preocupações ético-deontológicas se situam em torno da necessidade de criação de ordens ou de conselhos de profissionais da educação para além dos sindicatos, associações científicas e sindicais. Esses instrumentos de profissionalização devem ser propostos nos moldes da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), do Conselho Federal de Odontologia (CFO), do Conselho Federal de Medicina (CFM), do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) dentre outros, e seus respectivos órgãos regionais. Esses órgãos exercerão o controle sobre o exercício da profissão em distintas fases: preventiva ou educacional e coercitiva ou de verificação da qualidade das práticas. Os Conselhos assumirão, por conseguinte, um papel relevante de garantia sobre a qualidade dos serviços educacionais prestados e sobre a conduta ética dos profissionais. Este parece ser também o sentido da afirmação de Enguita ao analisar a auto-regulação, uma das características de uma profissão: “Com base na identidade e na solidariedade grupal, a profissão regula por si mesma sua atuação, através de seu próprio código ético e deontológico, assim como de órgãos próprios para a resolução de seus conflitos internos” (ENGUITA, 1991, p. 44).

Caberá às diferentes associações sindicais e científicas ligadas ao magistério desencadear as providências cabíveis no sentido da fixação de lei específica que disporá sobre a criação dos Conselhos Federal e Regionais dos Profissionais da Educação (CFPE e CRPE), da elaboração do anteprojeto de lei que dispõe sobre a regulamentação da profissão, do Decreto regulador do exercício profissional, elaboração dos regimentos e do código de ética profissional, e outras providências.

Para tanto, é necessária a organização de uma comissão de estudos, com representação das diferentes entidades da categoria, para dar início às negociações. Esse movimento é fortalecido por intermédio de deputados e senadores interessados em abraçar a tão justa causa dos profissionais da educação.

Trata-se de uma batalha em defesa da dignidade, direitos e deveres dos profissionais da Educação. O processo de regulamentação da profissão inicia-se com algumas discussões preliminares para a elaboração de uma proposta ou anteprojeto a ser submetido e apreciado pelos profissionais e estudantes da área em encontros nacionais promovidos por associações sindicais, culturais e científicas. Além da aprovação, o documento deve ser referendado também nos encontros nacionais da categoria.

Deve haver intensa mobilização das entidades profissionais do magistério, e um amplo processo de consultas e negociações junto aos relatores do processo nas Comissões de Trabalho e Legislação Social e de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Aprovado o processo nessas Comissões, o mesmo é submetido à votação do Plenário; caso não seja aprovado, é arquivado por decisão da Mesa da Câmara dos Deputados. A partir do arquivamento, inicia-se a mesma via crucis com a mobilização da categoria para agir junto ao Colegiado de Líderes da Câmara Federal e da Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público.

Portanto, o caminho da profissionalização do magistério passa pela definição do seu código de ética profissional, buscando com isso não só reconstruir a imagem social, mas também lutar contra a degradação das condições de trabalho e do aviltamento salarial e, principalmente, elevação da qualidade dos serviços prestados pela categoria profissional.

Gostaríamos, ao final, de conclamar as associações científicas e os sindicatos para conjugar esforços em vista da criação dos Conselhos Federal e Regionais dos

Profissionais da Educação. Trata-se de uma criação coletiva, orientada pela solidariedade, mas também pela responsabilidade, para que possam ser evitadas ações isoladas ou fragmentadas. Essa conclamação importa e muito na perspectiva de edificar um novo patamar, de onde o profissional da educação contemplaria um melhor grau de profissionalização, uma nova maneira de agir no campo da educação. Certamente, nesse nível, deverão ser discutidas a competência profissional, a licença para ensinar, o exercício da autonomia professoral, dentre outros temas.

## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel. Profissionalização docente em construção. Conferência proferida no II Congresso Internacional de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Porto Alegre, 1997. (mimeo)
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- ENGUIITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.4, p. 41-61, 1991.
- GOMES, R. **Culturas da escola e identidades dos professores**. Lisboa: EDUCA, 1993.
- KINCHELOE, Joel. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores . In: --- (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- VEIGA, Ilma P. A. ARAÚJO, José C. S. Reflexão sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In.: --- (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ANEXO 1  
Quadro 1

PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR SEGUNDO KINCHELOE

	BEHAVIOSISTICO	PERSONALISTICO	ARTESANAL TRADICIONAL	ORIENTADO PARA A PESQUISA
BASES TEORICAS DA FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cientifismo cartesiano-newtoniano e psicologia behaviorista.</li> <li>• Adquirir conhecimento, habilidades e competência relevantes para o bom ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria cognitiva psicológica</li> <li>• Propiciar o desenvolvimento pessoal do adulto (um processo de maturação mais do que de preparação de professores).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamento prático e experiência baseada na intuição.</li> <li>• Conhecer regras que ajudam a lidar com uma multiplicidade de situações de manejo de classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria social crítica.</li> <li>• Desenvolver a consciência crítica, a autonomia e a responsabilidade do professor.</li> </ul>
IDENTIDADE PROFISIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Executor de uma atividade instrumental.</li> <li>• Transmissor de conteúdos predeterminados.</li> <li>• Funcionário não-reflexivo que trabalha para o interesse do Estado, submisso.</li> <li>• Professor – burocrata.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reorganizador de percepções e crenças sobre o ensino de comportamentos particulares.</li> <li>• Compromisso emocional com a profissão e envolvimento com as vidas dos alunos individualmente.</li> <li>• Professor-personalista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artesão semiprofissional que desenvolve competência por meio da experiência e da prática.</li> <li>• Entendimentos intuitivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produtor de conhecimento.</li> <li>• Produtor de alunos para serem pesquisadores.</li> <li>• Problemizador de sua prática pedagógica, da escola e da sociedade.</li> <li>• Professor - pesquisador.</li> </ul>
LÓGICA DO PROCESSO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É sócio e politicamente descontextualizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É descontextualizada, aceitando o <u>status quo</u> como dado fora do domínio social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É descontextualizado, não focalizada a dimensão política do ensinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inerentemente política e sintonizada com o mutável contexto social.</li> </ul>
CONHECIMENTO DA PROFISSÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunto de fatos e regras delimitadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromisso emocional com os objetivos da profissão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entendimentos práticos e intuitivos extraídos da experiência de ensinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baseado na pesquisa-ação e no mutável contexto social. Reconceitualização de perspectivas múltiplas.</li> </ul>

ANEXO 2  
Quadro 2

MODELOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR SEGUNDO NÓVOA

ACADEMICOS	PRATICOS	PROFISSIONAIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrados nas instituições de ensino superior.</li> <li>• Conhecimentos “fundamentais” (teóricos).</li> <li>• Desarticulados da escola, futuro local de trabalho.</li> <li>• Reforçam a dicotomia da relação entre teoria e prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrados na escola.</li> <li>• Relegam os fundamentos teóricos (pragmáticos).</li> <li>• Pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho.</li> <li>• Reforçam o distanciamento entre conteúdo e forma, teoria e prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baseados na conjugação de esforços entre as universidades e as escolas (convénios).</li> <li>• Fundamentados na unicidade entre teoria e prática.</li> <li>• Muita ênfase ao trabalho de pensar o trabalho.</li> <li>• Buscam a superação das dicotomias.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Defendem a idéia de carreira docente única e da dignificação da profissão, visando o estatuto universitário para todos os professores.</li> </ul>

## NORMAS GERAIS DE PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA DA REVISTA TEMPORIS(AÇÃO)

O autor deve encaminhar seu texto, para apreciação, em disquete, digitado em Microsoft Word 6.0 ou superior, em duas cópias impressas em folhas de papel formato A4, em uma só face, fonte 12, espaço duplo, e cada lauda deve ter 30 linhas; em anexo, os dados de identificação: Nome, função e instituição em que trabalha, endereço, telefone e, se possível, fax para contato ou e-mail.

Em caso de a matéria ser aceita para publicação, a Comissão Editorial permite-se realizar pequenas alterações no texto.

Os textos enviados para possível publicação devem ser inéditos.

O tema abordado no texto deve estar contido no título de forma concisa. O texto deve ser precedido por um resumo na língua de origem e, no encerramento, antecedendo a bibliografia, é obrigatório constar a tradução do título do trabalho e do resumo em língua inglesa.

As citações literais curtas devem ser incorporadas ao texto, entre aspas e seguidas, entre parênteses, pelo sobrenome do autor, ano de publicação e página ou páginas do texto citado. Quando o autor citado fizer parte da frase, é suficiente colocar o ano e a página entre parênteses. As citações de mais de três linhas devem ser destacadas no texto, em parágrafo especial. As referências sem citação literal devem ser incorporadas no texto, indicando, entre parênteses, o sobrenome do autor e o ano da publicação.

As ilustrações, figuras e tabelas que aparecem no trabalho para explicar ou complementar o texto, devem ser enumeradas com algarismos arábicos na ordem em que serão incluídas no texto, e apresentadas em folhas separadas, no final do artigo. No texto, a chamada indicará o provável lugar de inserir cada ilustração, figura e tabela.

As notas explicativas, se estritamente necessárias, devem ser enumeradas seqüencialmente, dentro do texto e colocadas no rodapé da página correspondente.

As referências bibliográficas citadas devem obedecer aos critérios propostos pela NBR 6023 (1989) da Associação Brasileira de Normas Técnicas.