



## NOTA TÉCNICA

# Desenvolvimento integral de professores

## Sobre o Instituto Península

Não há país que tenha um ciclo virtuoso, de desenvolvimento, igualdade e justiça social, sem oferecer ao seu povo uma Educação qualificada e digna. Por isso, o Instituto Península, organização social fundada pela família Abílio Diniz em 2010, tem como foco a melhoria da qualidade da educação brasileira.

A atuação do Instituto nas áreas de Educação e Esporte é pautada na crença de que os principais agentes de transformação da educação são os professores. Uma educação de qualidade para todos os alunos requer professores bem formados e desenvolvidos em múltiplas dimensões- cognitiva, social, emocional e relacional- , além respeitar os diferentes contextos nos quais eles estão inseridos.

Ao se desenvolverem integralmente, ou seja, como profissionais e indivíduos, os educadores têm mais chances de aflorar todo o potencial, próprios e de seus alunos, para fazerem as melhores escolhas.

Para concretizar suas ações, o Instituto Península acredita que é importante unir o melhor das teorias existentes sobre o professor com a prática do dia a dia. A organização é mantenedora de quatro iniciativas que estão conectadas ao propósito de transformar vidas por meio da educação, do esporte e do desenvolvimento integral do indivíduo, além de desenvolver projetos que auxiliam a formação qualificada do professor.

## Nossas iniciativas

Nós acreditamos na teoria vivida na prática. Por isso, nossas iniciativas têm como objetivo multiplicar e potencializar impactos para a melhoria da educação brasileira por meio da educação e do esporte.



O Singularidades é uma faculdade que inova na formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação. Alia conhecimento técnico de qualidade com desenvolvimento socioemocional, focado na prática da sala de aula. Oferece cursos de graduação/licenciatura, com Pedagogia, Letras e Matemática, pós-graduação, extensão e cursos online. Atua também com consultoria para instituições públicas e privadas e ONGs.



O Impulsiona é um programa de educação esportiva que utiliza o esporte como ferramenta no desenvolvimento integral dos alunos. Por meio de uma plataforma online, oferece gratuitamente materiais didáticos e cursos que capacita educadores a disseminarem os valores e a prática de esporte nas escolas.



Além de colaborar com o desenvolvimento integral do professor, baseado no desenvolvimento de quatro dimensões (emoções, mente, corpo e propósito), a plataforma Vivescer é também um espaço para que educadores possam trocar experiências, discutir os desafios da profissão e compartilhar boas práticas de ensino em um formato de comunidade online exclusiva para estes profissionais.



O Núcleo de Alto Rendimento Esportivo de São Paulo (NAR-SP) atua na avaliação e preparação de atletas e equipes de alto rendimento. É reconhecido como um centro de excelência esportiva e referência internacional em pesquisa científica e prescrição do treinamento esportivo, além de desenvolver um importante trabalho com atletas de base e com crianças e adolescentes que se tornarão grandes indivíduos.

## **Núcleo de estudos e pesquisas sobre o professor**

Iniciado em 2018, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Professores tem o objetivo de consolidar e desenvolver conhecimento sobre a docência dada a importância da profissão para a garantia da aprendizagem de todos os alunos brasileiros. Somos um núcleo de pesquisa mão na massa que privilegia as análises de campo sobre os professores, propondo caminhos que façam sentido tanto para eles quanto para o contexto no qual as escolas estão inseridas.

## **O que são as Notas Técnicas**

O Instituto Península cria uma série de publicações sobre os principais pilares da sua atuação. São conceitos e referências teóricas, algumas utilizadas com base em diversos autores, outras criadas com base em evidências produzidas pela equipe do Instituto, especialistas, iniciativas e projetos apoiados. Esperamos contribuir para aprimorar as discussões sobre o compromisso da sociedade de garantir uma educação de qualidade para todos.

## **Sobre este documento**

Esta Nota Técnica apresenta o ponto de vista do Instituto Península sobre o desenvolvimento integral e uma proposta de formação continuada com essa abordagem para professores da educação básica. O objetivo é ampliar a visão de como pensar a jornada de aprendizagem permanente dos professores da educação básica. O texto foi elaborado pelo time do Instituto Península com fontes nacionais e internacionais que entendem a necessidade estratégica de olhar para mente, corpo, emoções e propósito dos educadores de forma integrada.

# Índice

Introdução		06
Histórico da Educação integral no Brasil		07
O papel do professor na construção de práticas de Educação integral		10
A formação continuada de professores: o que dizem as pesquisas		13
Os professores brasileiros		14
Uma proposta integral de desenvolvimento profissional de professores		25
Os princípios de desenvolvimento integral de professores		29
Considerações finais		32



## Introdução

Aprendizagem e desenvolvimento humano são processos complexos e multifacetados. Dependem da interação - com pares, professores, família, com o mundo físico e cultural, com o território educativo - e envolvem, em sua gênese, o indivíduo como um todo: corpo, cognição e afeto. Assim, uma abordagem integral para aprendizagem e desenvolvimento permite considerar o ser humano em todas as suas dimensões - cognitiva, física, emocional, social, cultural e espiritual.

Isso é especialmente importante se considerarmos que os desafios que um professor enfrenta ao ensinar não se restringem a planejar o ensino dos conteúdos disciplinares tradicionais, eles incluem também ajudar os alunos a se relacionarem de forma ética e democrática, a perseverarem diante de obstáculos no processo de aprendizagem, a conhecerem formas de modular suas emoções, a desenvolverem a empatia e a resiliência, entre outros.

A percepção destes desafios já há tempos vem mobilizando o campo da Educação em busca de respostas. Nesse sentido, é importante notar a distinção entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, proposta pelo educador espanhol Antoni Zabala e os quatro pilares da educação para o século XXI - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser -, propostos pelo relatório da UNESCO<sup>2</sup> para a Educação. Estas duas propostas, que tratam a Educação de forma mais ampla e buscam se comprometer com o desenvolvimento integral dos alunos foram muito discutidas no Brasil nos últimos vinte anos e se refletiram em propostas didáticas e políticas públicas.

Nesse contexto, é crescente o número de educadores brasileiros que se alinham com a ideia de que a Educação não se resume a trabalhar com conteúdos conceituais, se aproximando do ideal de Educação Integral e buscando caminhos para transformar suas práticas.

1. Zabala, Antoni. A Prática Educativa. Porto Alegre. Artmed, 1995.

2. Delors, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo. Editora Cortez, 1999.

No campo das políticas públicas de Educação, dois exemplos recentes organizam o currículo das escolas brasileiras visando o desenvolvimento mais amplo do indivíduo: os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs], de 1997 e a Base Nacional Comum Curricular de 2017, que adota a Educação Integral enquanto sua proposta formativa e apresenta 10 Competências Gerais para a Educação Básica, explicitando o compromisso com o desenvolvimento do indivíduo na sua integralidade.

Este marco legal - e uma concepção de Educação comprometida com o desenvolvimento integral dos indivíduos - é reflexo de um longo percurso de construção e diálogo. É importante retomar esse processo como uma das bases para discutir a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Integral, o que é nosso objetivo nesta Nota Técnica.

## **Histórico da Educação Integral no Brasil**

A Base Nacional Comum Curricular de 2017 traz no seu texto as competências gerais para os alunos brasileiros, mostrando a importância da Educação Integral. Essa discussão e expressão no cenário educacional brasileiro, no entanto, é fruto de muito debate ao longo da história.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, marca o início de uma discussão nacional coletiva de um compromisso com o desenvolvimento integral do ser humano ao dizer que a Educação:

[...] tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento” [...] (BRASIL, 1997, p. 47).

Um dos signatários do Manifesto, Anísio Teixeira, destacou-se por sua importante atuação em defesa dos ideais da Educação Integral no Brasil: ao longo das décadas de 1930 a 1950, este educador elaborou obras significativas com foco em ampliar e fortalecer o papel educativo da escola:

Ao defender uma educação completa para o sujeito, respeitando as suas individualidades, Teixeira (2007) descreve os princípios de uma educação integral direcionada para a formação humana, que prima pelo desenvolvimento completo do educando e de suas potencialidades, por meio de um ensino gratuito, obrigatório e laico, ou seja, uma educação cívica, moral, intelectual e ativa. (TEIXEIRA apud PESTANA, 2014, p. 31)

Fortemente influenciado pelas obras de John Dewey, Anísio Teixeira desenvolveu uma concepção de educação escolar ampliada, de caráter formativo mais amplo e espírito democrático. Segundo Anísio (1953), o valor da escola primária, que deveria ser considerada como um fim em si mesma e não apenas como preparação para a educação secundária, devido a importância das aprendizagens que nela têm lugar. Para cumprir seu papel e ensinar não só as primeiras letras, mas também consistir numa comunidade democrática em que se compartilham modos de pensar, práticas sociais de uso da cultura, formas de convivência e participação, seria necessário:

[...]restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Teixeira inaugurou, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, colocando em prática seu ideal de escola comprometida com a formação integral

do ser humano. Tratava-se de uma escola que funcionava em turno e contraturno, uma escola-parque de tempo integral, como já defendia desde os anos 1930.

Trinta anos mais tarde, o antropólogo Darcy Ribeiro implementou um programa de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. Ribeiro (1986) defendia uma experiência escolar mais justa, democrática e humana, retomando a proposta de escolas em tempo integral, de Anísio Teixeira, como uma ferramenta para concretizar este ideal.

Na década de 2000, este debate volta à cena nacional com o projeto dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)<sup>4</sup>, na cidade de São Paulo, como um projeto que unia as secretarias de Educação, Cultura e Esporte. Assim como essas experiências, outras como as escolas de tempo integral de Pernambuco que depois foi disseminada para outros estados retratam que esse debate permeia as políticas públicas no Brasil há muitas décadas.

Em 2007, a Educação Integral torna-se o foco de uma política nacional de Educação: o Programa Mais Educação<sup>5</sup>, depois rebatizado como Novo Mais Educação, incentivava a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas para o mínimo de 7 horas diárias, em que o trabalho com os conteúdos curriculares se alia a atividades optativas de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Vale ressaltar que embora esses modelos de escolas como equipamentos públicos multimodais sejam exemplos da expressão de uma visão de Educação Integral, também é verdade que houve muitos desafios para garantir a efetivação e sustentabilidade dessas políticas pelos governos locais.

Mais um passo, em termos de políticas públicas, é dado com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017. Como mencionado

4. Equipamentos públicos com foco em educação criados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão da Marta Suplicy em 2001, e estão localizados nas áreas periféricas da Grande São Paulo, no Brasil.

5. Programa criado pelo Ministério da Educação em 2008 e formulado em 2017 pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017

previamente, neste documento o compromisso com um ideal de Educação Integral transparece nas 10 Competências Gerais para a Educação Básica, apresentados no início do texto, convocando a uma transformação na educação brasileira pela incorporação de práticas de Educação Integral.

Desta forma, fica claro que a Educação Integral não é um conceito recente nem um modismo na Educação. Consiste no fruto de um amplo debate e de uma mobilização nacional que, ao longo de quase um século, transformou ideias compartilhadas em um manifesto de educadores, em políticas públicas e posteriormente em um marco legal.

## **O papel do professor na construção de práticas de Educação Integral**

Consideramos que o consenso que vem sendo criado em nosso país em torno dos conceitos da Educação Integral abre caminho para que cada vez mais práticas inovadoras alinhadas a estes princípios possam ganhar espaço, resultando em uma Educação de qualidade para todos. Mas para que isso possa se tornar realidade, é preciso pensar na formação dos sujeitos que irão protagonizar essa nova Educação: os professores.

Diariamente, os professores tomam decisões complexas que dependem de vários tipos de conhecimento e discernimento e que podem envolver resultados de alto risco para o futuro dos alunos. Para tomar boas decisões, eles devem estar cientes das muitas maneiras pelas quais a aprendizagem do aluno pode se desdobrar no contexto do desenvolvimento, nas diferenças na aprendizagem, nas influências linguísticas e culturais e nos temperamentos,

interesses e abordagens individuais à aprendizagem. Além do conhecimento fundamental sobre essas áreas de aprendizagem e desempenho, os professores precisam saber como tomar as medidas necessárias para coletar informações adicionais que permitam fazer julgamentos mais fundamentados sobre o que está acontecendo e quais estratégias podem ser úteis. Acima de tudo, os professores precisam manter o que é melhor para a criança no centro de sua tomada de decisões. Isso soa como um ponto simples, mas é um assunto complexo que tem profundas implicações no que acontece com e para muitas crianças na escola. (Brandsford, Darling-Hammond e LePage, 2019, p.1)

Muitas vezes essa complexidade da prática e do saber dos professores passa despercebida. Concebe-se que é fácil ensinar o básico, sem refletir que os alunos constroem estruturas de pensamento, relação com o outro e com o mundo e raciocínio lógico ao mesmo tempo que se apropriam de conteúdos aparentemente simples sob a ótica adulta. Esta concepção simplista do fazer docente é chamada por Kennedy (1999)<sup>6</sup>, a hipótese de que o ensino seria uma atividade auto evidente. Essa hipótese se apoia no fato de que, em sociedades escolarizadas, grande parte da população teve experiências prévias no lugar de aluno, o que apoia a ideia de que todos sabem algo sobre como ensinar, que basta conhecer um conteúdo e ter disposição para compartilhá-lo, para atuar como professor.

Esta forma de ver o trabalho do professor desconsidera o caráter profissional da docência, ou seja, os saberes específicos que pautam a ação docente, reduzindo-a à mera exposição de conteúdo. Ao reduzir a docência ao compartilhar de conteúdos, nega o valor da prática profissional, levando a uma desconexão entre teoria e prática, dois eixos estruturantes do saber profissional dos professores.

6. Especialista norte-americana em formação de professores, como "ideia da sabedoria recebida".

Para se contrapor aos efeitos que este modo de conceber a docência traz para a formação inicial e continuada de professores, numerosos estudos a este respeito foram realizados nas últimas décadas, destacando a importância da prática e da formação inicial na atuação do professor, além de colocar em relevo o papel dos professores na qualidade da Educação.

Estudos reforçam a importância docente na qualidade das aprendizagens dos estudantes. Embora seja verdade que o contexto socioeconômico tenha uma influência grande no desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes, as evidências mostram que entre os fatores intraescolares a qualidade do professor é o elemento que mais influencia os ganhos de aprendizagem (Hanushek, 2011; Hanushek & Rivkin, 2010). Além disso, há fortes evidências de que os professores não influenciam os alunos apenas durante o momento no qual têm contato direto com eles, mas que os benefícios de ser exposto a um bom professor se estendem por toda a vida dos indivíduos, influenciando inclusive em seus ganhos salariais futuros (Chetty, Friedman, & Rockoff, 2014).

A centralidade da ação docente na qualidade das aprendizagens dos alunos justifica que a formação de professores seja tema de políticas públicas. De fato, ao observarmos países com alto desempenho em Educação ou países que têm melhorado seu desempenho consideravelmente, houve um forte investimento em políticas públicas de valorização e melhoria da carreira docente, segundo relatório do BID de 2018<sup>7</sup>.

O conjunto de decisões que cada professor realiza, diariamente, tem grande impacto na qualidade das experiências educativas de seus alunos. **O ideal de Educação Integral, assegurado atualmente pela legislação, só poderá se concretizar plenamente a partir da ação docente. Por isso, urge refletir sobre a formação docente de forma reflexiva, embasada em pesquisas.**

7. BID. 2008. Profissão professor na América Latina. Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? Disponível em: <https://publications.iadb.org/en/profesion-profesor-en-america-latina-por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo-0>. Acesso em 10/11/2019.

## A formação continuada de professores: o que dizem as pesquisas

A complexidade da tarefa docente exige que o professor seja ele próprio um aprendiz e ao longo da carreira se aproprie de novos saberes em conexão com sua prática. Em resposta a essa necessidade, muitas têm sido as propostas de formação continuada de professores realizadas no Brasil e no mundo nas últimas décadas. No entanto, no nosso país, são raras as pesquisas sobre a eficácia destas ações.

O relatório da Fundação Carlos Chagas (2017) em parceria com o Todos Pela Educação, “Formação Continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências”, busca sanar essa lacuna e responder, a partir da revisão da literatura especializada, duas questões centrais para a questão da formação continuada de professores: Quais as características comuns das iniciativas eficazes em formação continuada? Como se entende que essas características contribuem para essa eficácia das iniciativas?

Este relatório identificou que os programas de formação continuada de professores que poderiam ser considerados como eficazes – pois sua realização foi associada a avanços nos conhecimentos e práticas dos professores e/ou nos conhecimentos e atitudes de seus alunos, tinham algumas características em comum:

1. Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo;
2. Métodos ativos de aprendizagem;
3. Participação coletiva;
4. Duração prolongada;
5. Coerência.

Nas considerações finais do relatório, chama-se a atenção, no entanto, para duas questões que não foram abordadas na literatura analisada ou sobre as quais não

havia dados suficientes: **trata-se do perfil do formador de professores e da qualidade da formação inicial dos professores.**

Este último aspecto é particularmente relevante em países como o Brasil em que **há uma reconhecida fragilidade na etapa de formação inicial, algo que deve ser considerado no desenho de um programa de formação continuada de docentes.** Outro aspecto a se considerar, segundo os autores do relatório, **são as condições de trabalho dos professores brasileiros, diferentes das de alguns países cujos processos de formação foram analisados no relatório.**

Essas questões apontam para a necessidade de levar em conta características do **professor brasileiro** para planejar e propor percursos de formação docente.

## **Os professores brasileiros**

Os resultados do estudo “Docência em dados: uma visão integral dos professores brasileiros”, realizado pelo Instituto Península em parceria com o lede, em 2019 põe em evidência que a formação de professores é uma questão multidimensional e que, portanto, cada uma de suas dimensões precisa ser foco intencional de intervenções, em uma abordagem sistêmica.

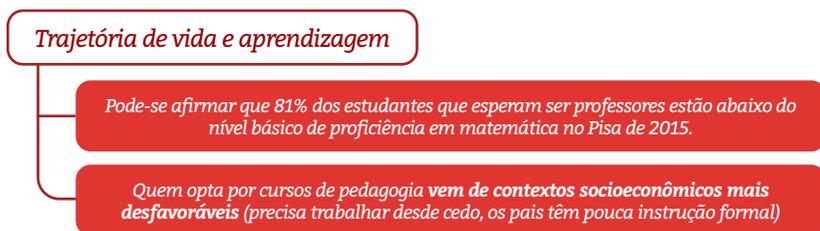
Diante da falta de parâmetros compartilhados nacionalmente para conhecer a qualidade da ação docente, usualmente avalia-se um bom professor pela qualidade das aprendizagens de seus alunos, o que não é um problema em si, mas pode gerar a compreensão de que o que diferencia um bom professor é o conhecimento do conteúdo que leciona, tomando um dos parâmetros da boa prática docente como sua totalidade.

É necessário, portanto, conhecer o conjunto de parâmetros que caracteriza uma boa atuação docente, e este estudo do Instituto Península/lede examinou essa questão. Para isso partiu da tabulação inédita de dados da Talis 2013, e de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2017, em conjunto com a revisão de diversas pesquisas recentes sobre a docência publicadas. Para examinar os fatores que intervêm na atuação docente este estudo definiu quatro grandes aspectos a ela relacionados, de forma a construir um perfil do professor brasileiro a partir de uma perspectiva integral.

O primeiro aspecto estudado foi denominado **Formação e Desenvolvimento Profissional** e relaciona informações sobre nível de aprendizagem dos professores enquanto alunos da Educação Básica, sua formação inicial para a docência e suas experiências de formação continuada.

O cenário de desvalorização da profissão - a docência na Educação Básica é uma das carreiras com menor média salarial, dentre as que requerem diploma universitário no Brasil - acaba desestimulando o ingresso de jovens com bom desempenho escolar. Com isso, grande parte dos ingressantes em pedagogia e outras licenciaturas tiveram um percurso escolar deficitário e são oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos, aliando o trabalho ao estudo na graduação, como pode-se ver no quadro 1.

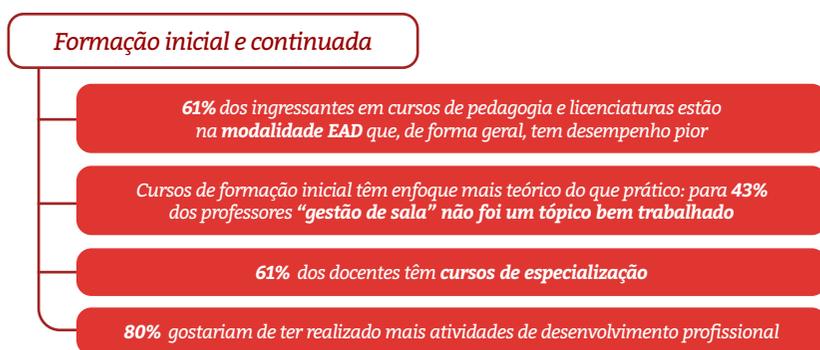
Quadro 1. Trajetória de vida e aprendizagem



Fontes: "O Perfil dos Jovens que Esperam ser Professores" (2018), do lede. Escolha ocupacional pelo magistério: por que muitos bons alunos não se tornam professores? (2014), de UFF, FGV e Fundação Lemann. Formação Inicial de Professores no Brasil (2019), do Movimento Todos Pela Educação.

Quanto à formação inicial e continuada como professores, o estudo aponta para outros aspectos que mostram, por um lado, deficiências na formação inicial na carreira, mas por outro, um alto índice de professores que continuam buscando aperfeiçoar sua formação através de cursos de especialização e manifestam seu interesse por oportunidades de formação continuada, como pode-se ver no quadro 2.

Quadro 2. Formação inicial e continuada



Fontes: Formação Inicial de Professores no Brasil (2019), do Movimento Todos pela Educação. Questionários do Saeb 2017, do Inep. Profissão Professor (2018), do Itaú e do Movimento Todos Pela Educação.

Parece importante que os professores respondam a uma fragilidade na formação inicial - como a ausência de trabalho fundamentado com a gestão de sala de aula, por exemplo - com o desejo e a implicação pessoal em novas formações, seja a realização de uma pós-graduação lato sensu ou a abertura para processos de formação continuada. Este compromisso pessoal em estar melhor preparado para a docência, ajuda a construir uma visão integral da atitude destes profissionais, não apenas no que lhes falta, mas também no que os move.

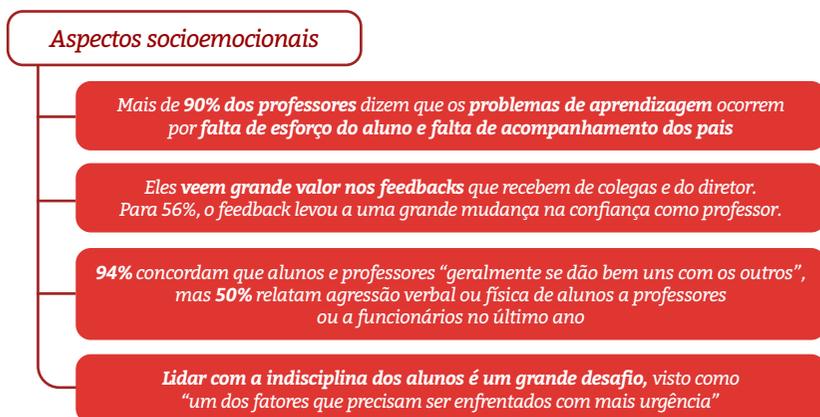
O segundo aspecto abordado nesse estudo refere-se ao perfil **socioemocional** dos professores. Trata-se de um aspecto importante, já que muitos dos desafios

que se colocam à docência envolvem lidar com a indisciplina, propor diferentes agrupamentos para favorecer a aprendizagem em salas de aula heterogêneas e criar percursos de aprendizagem que motivem seus alunos a construir uma boa relação com o saber e uma visão de si mesmos como capazes de aprender. Isso não é algo trivial.

Gerenciar recursos de aprendizagem respondendo a esses desafios requer tomar para si os problemas que a sala de aula apresenta - a indisciplina, a desmotivação, a dificuldade em aprender. É preciso que os professores apresentem um bom grau de maturidade emocional além de confiança em sua capacidade de trabalho e clareza de estratégias didáticas adequadas.

Os dados obtidos neste estudo mostram que a grande maioria dos professores ainda não reuniu condições para responsabilizar-se por esses processos e preparar-se para essa atuação. Muitos ainda responsabilizam os alunos e suas famílias pelo baixo rendimento na escola, como pode-se ver no quadro 3.

Quadro 3. Aspectos socioemocionais

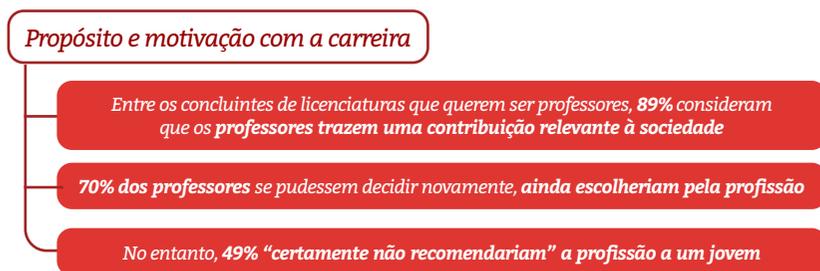


Fontes: Questionários do Saeb 2017, do Inep, e questionários da Talis 2013, tabulados pelo Iede. Pesquisa conselho de Classe (2015), da Fundação Lemann.

É preciso considerar que os mesmos professores que culpabilizam famílias e alunos pelos resultados de aprendizagem dos alunos também identificam que a faculdade não os preparou para a gestão de sala de aula e buscam cursos de formação continuada. Assim, essa desconexão com o resultado da própria prática profissional pode ser vista mais na ótica da defesa que do descompromisso. A pesquisa Retratos da Carreira Docente<sup>9</sup> realizada pelo Instituto Península em 2019 mostra que 65% dos professores se sentem despreparados para os desafios da prática. É preciso, portanto, dar a eles condições de se responsabilizar pelo percurso de aprendizagem de seus alunos e fazer uma boa gestão dessas aprendizagens.

O terceiro aspecto analisado nesse estudo ajuda a iluminar esta questão. Os dados agrupados no eixo de **propósito** são aqueles que se relacionam com a identificação do professor com a carreira docente e com seu compromisso com as aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, é importante ressaltar que 60% professores afirmam que “sempre foi um sonho ser professor”<sup>10</sup>, revelando propósito na escolha da carreira. No entanto, para muitos, a experiência profissional desgastante faz com que praticamente metade dos professores não indicasse a carreira para novos ingressantes, como pode-se ver no quadro 4.

Quadro 4. Propósito e motivação com a carreira



Fontes: “Escolha ocupacional pelo magistério: por que muitos bons alunos não se tornam professores?”, de UFF, FGV e Fundação Lemann. Questionários da Talis 2013, tabulados pelo lede. Profissão Professor (2018), do Itaú Social e do Movimento Todos pela Educação.

9. Instituto Península. “Retratos da Carreira Docente”. São Paulo, 2019. Disponível: <http://www.institutopeninsula.org.br/para-65-dos-professores-formacao-e-inadequada-para-o-dia-a-dia-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 10/11/2019.

10. Instituto Península “Retratos da Carreira Docente”. São Paulo 2019, p.26.

O último aspecto analisado nesse estudo é a **saúde** do professor, o adoecimento psíquico e físico que leva ao afastamento do professor da sala de aula. A falta de condições e de suporte para a prática profissional da maioria dos professores torna, atualmente, a prática docente uma das práticas profissionais mais estressantes segundo a Organização Internacional do Trabalho (1984), e o resultado disso é o adoecimento, como pode-se ver no quadro 5.

Quadro 5. Saúde do professor



Fontes: Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica no Brasil (2019), de A.M de Medeiros, M.T. Vieira.

O perfil de professor brasileiro e o panorama da formação docente evidencia a necessidade de que as propostas de formação continuada sejam organizadas a partir de uma visão sistêmica, pois a complexidade da tarefa docente exige conhecimento didático, habilidades socioemocionais, manutenção do propósito na carreira e compromisso com as aprendizagens dos alunos e também condições para a manutenção da saúde.

Atuar isoladamente em um desses aspectos será sempre uma resolução parcial. É preciso comprometer-se com o desenvolvimento integral dos professores para que tenham condições de aprimorar práticas e comprometer-se com uma alta qualidade em sua atuação profissional.

## **A abordagem integral como um caminho para o desenvolvimento profissional dos professores**

A complexidade da tarefa docente aliada às evidências de que só a partir de uma visão sistêmica é possível abarcar os desafios da formação continuada de professores, torna necessário adotar uma perspectiva integradora na construção de novas soluções para a formação docente.

Partimos da análise da bibliografia nacional e internacional de Educação e concluímos que, individualmente, grandes autores como Piaget, Vygotsky, Dewey, Montessori e Freire, apenas para citar alguns exemplos, aportam insumos valiosos para pensar o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem e fornecem elementos para construir uma proposta de formação de professores. No entanto, pensar o desenvolvimento humano e aprendizagem em uma sociedade complexa requer olhar para além da Educação e, por isso, também consideramos autores de outras áreas do conhecimento. Para estruturar o trabalho de maneira a incluir visões teóricas que têm raízes e conclusões diversas, complementares e que usualmente não são conectadas, utilizamos a abordagem integral de Wilber (2019)<sup>11</sup>,

Sean Esbjorn-Hargens (2012), especialista norte-americano na área da Psicologia da Educação, propõe a utilização das ideias de Wilber (2019) na construção de um marco que dialogue com a complexidade do fazer do professor e de sua formação, integrando os diferentes aspectos que contribuem para sua prática. Este autor considera que a abordagem integral, proposta por Wilber (2019), consiste tanto em uma ferramenta de autoconhecimento e desenvolvimento profissional para o professor como indivíduo, como permite planejar propostas de formação docente para grupos de professores, escolas ou redes de ensino. Vale ainda ressaltar que vem crescendo a literatura internacional sobre Educação Integral baseada na abordagem de Wilber (2019).

11. Filósofo norte-americano, como estrutura organizadora; como uma lente que nos permitisse incorporar à proposta a maior complexidade possível

A abordagem integral é estruturada a partir de cinco elementos: **quadrantes, níveis, linhas, estados e tipos**, que consistem em padrões básicos de repetição da realidade. *“Cada um desses cinco elementos pode ser usado para “olhar para” a realidade e ao mesmo tempo eles representam os aspectos básicos de sua própria consciência neste e em todo momento”*. Destes elementos, dois são especialmente importantes para a compreensão da metodologia integral de formação de professores: os quadrantes e as linhas.

## Os quatro quadrantes

A abordagem integral postula que existem pelo menos quatro perspectivas irreduzíveis da compreensão da realidade: a perspectiva subjetiva, a intersubjetiva, a objetiva e a interobjetiva. Cada uma dessas perspectivas é considerada um quadrante. Dessa forma, os quadrantes evidenciam dimensões da realidade a partir de duas formas de distinção: interno/externo e singular/plural:

Figura 1- Quatro dimensões da realidade



Fonte: elaboração própria.

As dimensões da realidade representadas pelos quadrantes estão sempre presentes na experiência de qualquer indivíduo, desde as situações mais simples às mais complexas. Esbjorn-Hargens (2012), dá como exemplo a decisão de ir comprar flores. Na perspectiva da abordagem integral, esse pensamento tem pelo menos quatro dimensões interdependentes (porque se co-originam e informam-se mutuamente).

- Na dimensão individual-interior (quadrante superior esquerdo), existem **desejos, pensamentos, sentimentos** relacionados a esta decisão e a forma como o “eu” a experimenta - como pensar no trajeto e calcular o tempo de viagem, antecipar a alegria de ter flores em casa, viver a ansiedade relacionada com os aspectos financeiros desta decisão;
- Simultaneamente, na dimensão individual-exterior (quadrante superior-direito), podem ser observados **comportamentos e estados corporais** que acompanham esse pensamento (caminhar até o carro, vestir um casaco, dirigir, transpirar de ansiedade);
- Ao mesmo tempo, estas dimensões da experiência também se relacionam com **aspectos culturais** em torno do ato de comprar flores - que determinam se compro flores em um mercado ao ar livre, em um grande shopping ou em um barco em um canal; como são as interações entre pessoas que compram flores e o valor cultural dessa prática na dimensão coletiva-interior (quadrante inferior-esquerdo);
- Em outro nível, na dimensão coletiva-exterior (quadrante inferior-direito), existem aspectos **ecológicos, econômicos, políticos e sociais** dos sistemas que abastecem o comércio com itens para vender, regulam as vendas, determinam o preço das flores e assim por diante.

Assim, nessa perspectiva, para compreender todas as relações que se estabelecem em torno de um pensamento aparentemente simples, como “eu vou comprar flores”, é preciso levar em consideração todos os âmbitos com os quais este pensamento se relaciona. Os quadrantes funcionam desta forma como ferramenta para analisar um contexto ou situação a partir de várias dimensões, ou perspectivas.

Podemos estabelecer aqui uma relação com o perfil de professor brasileiro e o panorama da formação docente discutidos anteriormente nesta Nota Técnica. A abordagem integral permite analisar a formação docente integrando sua complexidade multimensional, incluindo:

- Uma dimensão **individual e subjetiva**: as experiências pessoais dos professores, seu nível de consciência, suas emoções, sentimentos, pensamentos, sensações, percepções subjetivas, desejos;
- Uma dimensão **individual e exterior**: o conjunto de suas ações e comportamentos, seu corpo concreto, sua energia;
- Uma dimensão **coletiva e interior**: seu contexto cultural, visão de mundo, valores, sentimentos compartilhados;
- Uma dimensão **coletiva e exterior**: os sistemas naturais e sociais com os quais se relaciona, como por exemplo as políticas públicas da área educacional de seu país.

Outro elemento da abordagem integral considerado fundamental para pensar a formação de professores são as linhas de desenvolvimento.

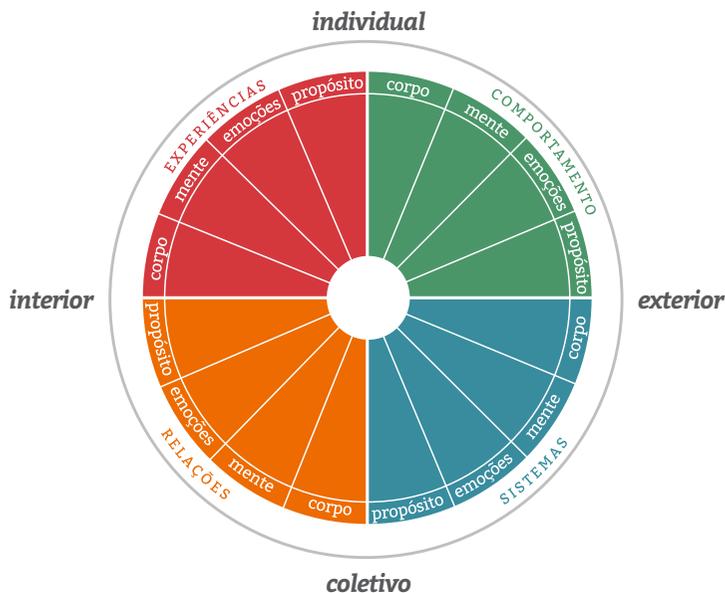
## As linhas de desenvolvimento

As linhas de desenvolvimento são uma maneira de descrever os diferentes níveis de desenvolvimento das diversas competências relacionadas com a experiência em cada um dos quadrantes. Por isso, as linhas de desenvolvimento muitas vezes são identificadas como inteligências – termo popularizado por Howard Gardner, psicólogo cognitivo e educacional norte-americano, com sua teoria das inteligências múltiplas – e com a compreensão de que cada um de nós desenvolve algumas competências mais do que outras. Elas são chamadas de linhas de desenvolvimento justamente porque apresentam crescimento e desenvolvimento como características intrínsecas.

Todos possuem uma configuração única de linhas em vários níveis de desenvolvimento. Essa diferença permite uma multiplicidade e riqueza de interações e trabalho cooperativo. E, do ponto de vista da formação de professores, o conceito de linhas de desenvolvimento permite pensar em trilhas formativas que se configurem num grande mapa de propostas de reflexão e formação, em que cada professor possa escolher o percurso pelo qual trilhar, ajustando a experiência da formação continuada às suas necessidades individuais de formação.

Muitas são as linhas de desenvolvimento que podemos desenvolver (cognitiva, emocional, musical, cinestésica, interpessoal, moral, estética, psicosssexual, espiritual e assim por diante). Para compor esta proposta integral de formação de professores elegemos quatro inteligências, ou linhas de desenvolvimento – física, emocional, cognitiva e espiritual – que nomearemos a partir deste ponto como corpo, mente, emoções e propósito.

Figura 2 – Quatro linhas de desenvolvimento



Fonte: Elaboração própria.

## Uma proposta integral de desenvolvimento profissional de professores

No intuito de construir uma proposta formativa que fosse suficientemente abrangente para atender a todo e qualquer professor, independente da etapa de ensino, área ou componente curricular no qual atua, criamos uma **matriz integral de competências gerais para a prática docente**. Este resultado é fruto de seis meses de trabalho de um time multidisciplinar, composto por especialistas nacionais e internacionais, que se dedicou a analisar modelos integrais e criar um modelo autoral, adaptado às necessidades e desafios brasileiros. Nos foram muito inspiradoras nesta etapa do trabalho as ideias de Jennifer Gidleys, Pierre Weil e Edgar Morin expostas no relatório da Unesco<sup>14</sup> em 2001.

14. Postformal Education: A Philosophy for Complex Futures. Jennifer M. M. Gidley. Springer, 2016. / The Art of Living in Peace: Towards a New Peace Consciousness. Pierre Weil. Findhorn Pr, 1997. / Seven Complex Lessons in Education for the Future (Education on the Move). Edgar Morin. UNESCO, 2001.

Esta matriz é resultado dos cruzamentos das quatro dimensões (subjéitiva, objetiva, intersubjetiva e interobjetiva) com as quatro linhas de desenvolvimento por nós escolhidas (corpo, emoções, mente e propósito):

## Mente

1. Compreender sua experiência cognitiva, examinando modelos mentais e vieses cognitivos para **identificar e superar crenças limitantes, abrindo-se ao novo**. [Dimensão Subjetiva – Quadrante Superior Esquerdo]
2. Perceber a singularidade e valor único de cada aluno, conhecendo e **colocando em práticas diferentes estratégias de ensino** que contemplem as necessidades de diferentes alunos, posicionando-os ativamente frente ao conhecimento. [Dimensão Objetiva – Quadrante Superior Direito]
3. **Coordenar múltiplas perspectivas** ao analisar situações complexas, adotando uma perspectiva flexível, inclusiva e integradora. [Dimensão Intersubjetiva – Quadrante Inferior Esquerdo]
4. **Compreender os efeitos de políticas educacionais em sua prática profissional através de múltiplos pontos de vista**. [Dimensão Inter objetiva – Quadrante Inferior Direito]

## Emoções

5. **Praticar a autorregulação**, modelando emoções e sentimentos e aprendendo a lidar com sentimentos como a raiva, a ansiedade e o medo. [Dimensão Subjetiva – Quadrante Superior Esquerdo]
6. **Identificar diferentes estilos de aprendizagem e diferentes maneiras de personalizar o ensino**, em busca de equidade. [Dimensão Objetiva – Quadrante Superior Direito]
7. **Desenvolver a escuta ativa, criando ambientes seguros de conexão e abertura que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos**. [Dimensão Intersubjetiva – Quadrante Inferior Esquerdo]

8. Perceber o impacto em si mesmo dos diferentes sistemas dos quais faz parte (família, escola, comunidade) **aprendendo a trabalhar em redes**. [Dimensão Inter objetiva – Quadrante Inferior Direito]

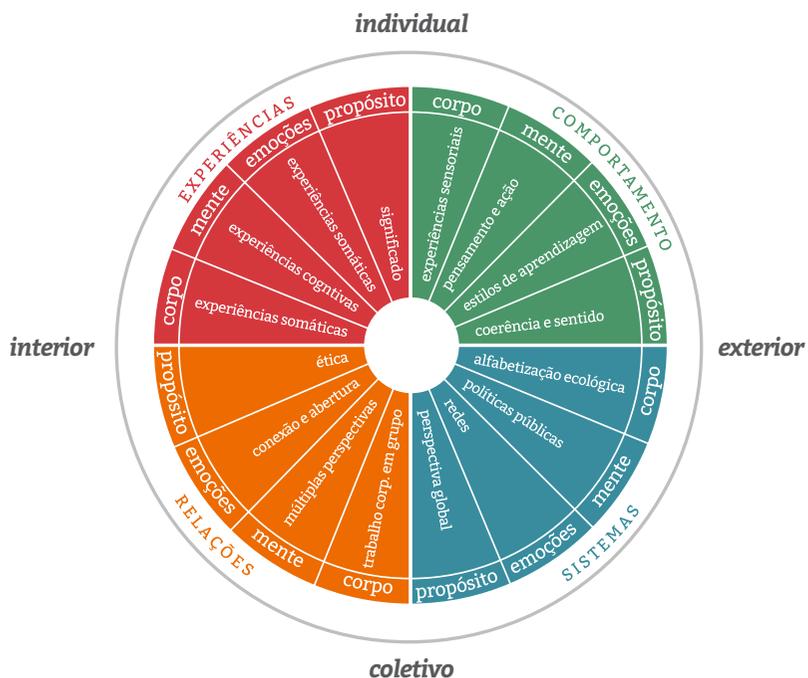
## Corpo

9. **Compreender sua experiência somática**, percebendo o impacto em sua prática profissional [Dimensão Subjetiva – Quadrante Superior Esquerdo]
10. **Entender a relação entre corpo e aprendizagem e incorporar cuidados que aumentem sua saúde e energia** [Dimensão Objetiva – Quadrante Superior Direito]
11. **Compreender as representações culturais do corpo e sua relação com a aprendizagem** [Dimensão Intersubjetiva – Quadrante Inferior Esquerdo]
12. Compreender os princípios ecológicos que regem os sistemas vivos, **adotando práticas que colaborem para a manutenção da vida no planeta**, o corpo de todos nós [Dimensão Inter objetiva – Quadrante Inferior Direito]

## Propósito

13. Apoiado em sua história de vida, examinar limitações e potencialidades e **estabelecer seu propósito de vida**. [Dimensão Subjetiva – Quadrante Superior Esquerdo]
14. Perceber como seus diferentes papéis sociais dão vida ao seu propósito e investigar padrões de comportamento que sustentem uma **expressão coerente de seu propósito em seu papel de professor**. [Dimensão Objetiva – Quadrante Superior Direito]
15. **Construir uma ética profissional** [Dimensão Intersubjetiva – Quadrante Inferior Esquerdo]
16. **Exercitar seu propósito, expresso através de seu papel como professor, em conexão com as questões globais da Educação** [Dimensão Inter objetiva – Quadrante Inferior Direito]

Figura 3 – As 16 competências gerais do ofício docente



Fonte: Elaboração própria.

É evidente que o desenvolvimento dessas competências gerais não exclui, nem pode ser trabalhado com educadores fora de um contexto em que aprendam sobre os objetos de conhecimento que pretendem ensinar e o conhecimento pedagógico destes conteúdos, (compreender a forma como os alunos aprendem, as condições didáticas e intervenções necessárias para a aprendizagem).

Entendemos que estes últimos devem ser objeto de atenção especial dos formadores de professores, mas sem perder de vista que uma prática integral de formação, que resulte em sujeitos integralmente desenvolvidos, não pode limitar-se a eles.

## Os princípios de desenvolvimento integral de professores

O percurso que seguimos até aqui, nesta Nota Técnica, procurou demonstrar a necessidade de critérios para pensar políticas e propostas de formação de professores que considerem os princípios da Educação Integral, a complexidade da tarefa docente, as características e necessidades formativas dos professores brasileiros, em abordagens sistêmicas, adequadas à complexidade e riquezas inerentes à área da Educação.

Procurou-se, também, destacar a abordagem integral como ferramenta potente para pensar em propostas de formação docente comprometidas com uma visão sistêmica da atuação do professor e de sua formação.

Resta agora propor quais seriam os princípios para uma proposta integral de formação docente:

**I.** O primeiro princípio é o de que uma proposta de desenvolvimento integral de professores deve comprometer-se com o **desenvolvimento de diferentes linhas de desenvolvimento em diferentes dimensões da realidade;**

**II.** O segundo princípio é o de comprometer-se em **adotar múltiplas perspectivas:** diferentes pessoas, disciplinas, culturas e períodos históricos contribuem para uma compreensão mais ampla e profunda da realidade, ao mesmo tempo em que a capacidade de analisar questões de sala de aula através de perspectivas diferentes (dos diferentes alunos de uma turma, da relação entre turmas e pessoas da escola, da perspectiva das famílias) contribui para uma atuação melhor e mais sensível por parte do professor;

**III.** O terceiro princípio é o de **comprometer-se com diferentes metodologias de formação docente: objetivas, subjetivas e intersubjetivas** que permitam abordar a complexidade da atuação profissional do professor. Trata-se de criar propostas formativas que possibilitem ao professor aprofundar seu conhecimento sobre os conteúdos de ensino, compreender como seus alunos aprendem, construir instrumentos e estratégias de trabalho, utilizando evidências fornecidas pela observação de seus alunos e análise de suas produções para aprimorar as propostas de ensino. Trata-se, também, de engajar a experiência psicológica e interna do sujeito e criar instâncias de troca e diálogo, de participação, de interação, de troca de experiências, de construção de equipes de trabalho, de colaboração;

**IV.** O quarto princípio é o de **incluir não apenas os professores, mas toda equipe escolar** nas propostas e trilhas formativas, honrando a concepção de que, na escola, todos são educadores;

**V.** O quinto princípio é o de **compromisso com a autonomia e com a responsabilidade dos que ensinam, em processos de formação ativos, cocriativos e emancipatórios**. Uma premissa básica é a de que os professores são autores de seus processos pessoais de desenvolvimento e corresponsáveis pelos processos coletivos de transformação de suas escolas e que através desse processo pessoal e coletivo é que podem criar-se condições para a prática efetiva da Educação Integral nas escolas brasileiras;

**VI.** O sexto princípio é o **compromisso com uma perspectiva inclusiva**: reconhecer que os professores são diferentes entre si e, assim como seus alunos, apresentam diferentes estilos pessoais de aprendizagem, o fazem num tempo próprio e com isso desenvolvem uma forma pessoal de ensinar, muito mais próxima da arte do que de uma técnica;

**VII.** O sétimo princípio é o **compromisso com práticas regulares de transformação pessoal e profissional**. Informar pode ser uma ação pontual, mas formar-se é um processo que se estende no tempo;

**VIII.** O oitavo princípio é **honrar diferentes teorias e abordagens educativas**, identificando como cada uma delas contribui para abordar a complexidade da tarefa educativa.

## Considerações Finais

Dispomos, hoje, de evidências suficientes para repensar percursos de formação continuada de professores no Brasil. Sabemos as características que definem práticas exitosas de formação profissional no mundo, segundo o estudo “Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências” (2017), da Fundação Carlos Chagas: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; utilização e discussão de métodos ativos de aprendizagem; compromisso com a participação coletiva; duração prolongada e coerência.

Também sabemos as necessidades formativas específicas dos professores brasileiros, expostas no estudo “Docência em dados: uma visão integral dos professores brasileiros” (2019), do Instituto Península/lede, ou seja, que grande parte dos nossos professores têm necessidades formativas que vão para além do conhecimento didático, envolvendo habilidades socioemocionais, manutenção do propósito na carreira e compromisso com as aprendizagens dos alunos além de condições para a manutenção da saúde.

É preciso um novo modelo de formação continuada de professores que dialogue com estas evidências. A carreira de professor é uma jornada de no mínimo 30 anos.

No Instituto Península, uma das soluções desenvolvidas em linha com a abordagem integral foi a Vivescer. Trata-se de uma plataforma que propõe uma jornada de desenvolvimento de professores com foco em Corpo, Mente, Emoções e Propósito na crença de que, desenvolvidos mais integralmente, esses professores estarão mais aptos a conduzir seus alunos por um processo

de aprendizagem também integral. Haverá ao longo dos próximos anos um esforço de reunir evidências e analisar o impacto desse processo.

Para secretarias de educação, gestores de redes de escolas, entre outros arranjos que atuam na formação docente, há oportunidade de utilizar tanto as competências gerais quanto os princípios aqui descritos como base para desenvolver estratégias de formação continuada, de mentoria ou de suporte a professores de maneira que esses profissionais sejam desenvolvidos em múltiplas dimensões.

Por fim, as evidências mostram que há muito espaço para políticas intersetoriais. De um lado, é preciso criar uma rede de apoio ao desenvolvimento das crianças e jovens de maneira que o professor possa cumprir sua função essencial, que é conduzir os alunos para a aprendizagem, sabendo que outros profissionais apoiarão os alunos em outras questões. Complementarmente, há também espaço para políticas de apoio aos professores diretamente, como apoio psicológico e de saúde para além das necessárias formações profissionais.

Defendemos que a Abordagem Integral e os Princípios de Desenvolvimento Integral de Professores, consistem num referencial teórico-prático capaz de responder, de forma sistêmica e integrada, à complexidade da questão do desenvolvimento profissional docente no Brasil, resultando em melhores aprendizagens por parte dos alunos. Cabe finalizar, no entanto, explicitando nosso entendimento de que esta não é uma solução única, tão pouco pronta. A reflexão e construção contínuas em torno deste tema é o que motivou a produção e a publicação desta Nota Técnica, reforçando a crença fundante do Instituto Península nos processos colaborativos.

## **Time da pesquisa**

### *Instituto Península*

Ana Maria Diniz – Presidente do Conselho

Heloisa Morel – Diretora Executiva

Mariana Breim – Diretora de Desenvolvimento Integral

Lia Glaz – Gerente de projetos

Natalia Puentes – Coordenadora de projetos

### *Especialista*

Ana Flávia Castanho, Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP

# Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

Brandsford, Darling-Hammond e LePage, 2019, p.1. Preparando os professores para um mundo em Transformação: O que devem aprender e estar aptos a fazer. Penso Editora, 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia – maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259.

CHETTY, R; FRIEDMAN, JN. ROCKOFF,JE. Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and students outcomes in adulthood. American economic review, 2014.

DELORS, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo. Editora Cortez, 1999

ESBJORN-HARGENS, Sean. Metaintegral Foundation, Resource Paper no 1, June 2012.

HANUSHECK, E;RIVKIN,S. Generalizations about using value-added measures of teacher quality. American Economic Review. Vol.100, No2, May 2010.

INSTITUTO PENÍNSULA/IEDE. “Docência em dados: uma visão integral dos professores brasileiros”. São Paulo. 2019.

Kennedy, M. M. The Role of Pre-Service Teacher Education (1999).In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession* (pp. 54–85). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Disponível em: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 – ISSN: 1676–2584.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências / Gabriela Miranda Moriconi, Claudia Leme Ferreira Davis, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina Muniz Rossa Nunes, Yara Lúcia Esposito, Lara Elena Ramos Simielli, Nayana Cristina Gomes Teles. São Paulo: FCC, 2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. A condição dos professores: recomendação internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/ UNESCO, 1984.

PESTANA, Simone Freire Paes . AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO INTEGRAL? Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch.1986

Simone Freire Paes Pestana. Afinal, o que é Educação Integral? Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562>. Acesso em 01/nov/2019.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.(1994). Original publicado em 1957).

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa. Porto Alegre. Artmed, 1995.

WILBER, Ken. Sexo, Ecologia, Espiritualidade. Editora Vida Integral, 2019.

instituto  
península