

Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente

Role of teacher educators, formative models and strategies in teacher development

Ana Ignez Belém Lima Nunes*

João Batista Carvalho Nunes**

* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: anaignezbelem@gmail.com.

** Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: joao.nunes@uece.br.

Resumo

Discutem-se o papel do formador na formação continuada e os modelos e estratégias formativos para o desenvolvimento docente. Parte-se da análise do papel do formador, situando a complexidade de conceituar esse termo, assim como as fragilidades ainda presentes em sua formação. Defende-se a ideia de que a coerência entre a formação desejada para os professores e a formação de seus formadores é um aspecto fundamental para promover o desenvolvimento docente. Em seguida, denotam-se diversos modelos e estratégias de formação continuada, com suporte na literatura científica e de estudos realizados pelos autores. Ao final, esboçam-se propostas para a melhoria da formação continuada desde a perspectiva do desenvolvimento docente, a serem implementadas pelos órgãos gestores e/ou pelas escolas.

Palavras-chave

Formação de formadores. Modelos e estratégias formativos. Desenvolvimento docente. *to be implemented by government agencies and/or by schools.*

Key words

Training of teacher educators. Formative models and strategies. Teacher development.

Introdução

Investigar a formação continuada e o desenvolvimento docente é um exercício bastante frequente nas últimas décadas. Discutir esses temas suscita o interesse de muitos educadores, alcançando uma importância que transcende âmbitos nacionais e uma crescente relevância investigadora (ANDRÉ, 2002; CUNHA, 2002; DIAS et al., 2009).

Uma das muitas razões para justificar este interesse procede da compreensão do importante papel do professorado no sistema educacional, principalmente se considerarmos as constantes reformas e as necessidades e exigências ante as novas demandas postas pela sociedade atual. Como assinala Freitas (1999, p.17),

[...] as reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina [...] com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação.

Por formação continuada entendemos o conjunto de “ações formativas deliberadamente organizadas da qual participam os professores posteriormente à sua formação inicial” (NUNES, J., 2001, p. 370). Essa formação é aqui situada na perspectiva do desenvolvimento docente. Esta refere-se a como atualmente os professores se desenvolvem e se desenvolveram em suas vidas pessoais e

profissionais nos mais diversos contextos, permeados pelas condições sociais, históricas e culturais. É um conceito potente, cuja abrangência e sistematicidade nos permitem analisar a formação continuada, englobando dimensões profissionais, pessoais e contextuais (HARGREAVES; FULLAN, 1996; NUNES, A. 2004).

A formação continuada na visão do desenvolvimento docente é concebida dentro de um *continuum* com a formação inicial. Pressupõe uma ruptura com as anteriores concepções de formação continuada (reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento) e sua ressignificação no âmbito de um marco que valoriza aspectos de caráter contextual, organizativo e orientado para a mudança.

Observando essa temática, temos a impressão de um vasto campo de conhecimentos que, apesar de bastante mapeado e explorado desde lentes das mais díspares, ainda permanece com partes obscuras e às vezes confusas, geradoras de muitos questionamentos. Poderíamos destacar, entre outros, o papel do formador na formação continuada e as estratégias formativas¹. Se, por um lado, esses elementos nos situam diante de uma tarefa desafiante e cheia de complexidade, de outra parte, nos instigam e aguçam o espírito investigador na busca de respostas, reflexões e, por que não dizer, novas perguntas. Discutir esses dois aspectos é o desafio a que nos propomos neste trabalho.

¹ Para uma compreensão mais ampla desses e de outros aspectos, indicamos Nunes, A. (2004).

1 Papel dos formadores

Dentre os diferentes elementos presentes na discussão sobre as modalidades e estratégias de formação continuada para o desenvolvimento docente, destaca-se a reflexão sobre o papel dos formadores de professores ou formadores de formadores, revestindo-lhes de importante atribuição e responsabilidade. Concordamos com Escudero (1998), quando há muito nos advertia da necessidade urgente de dar atenção aos formadores de professores, pois os planos e métodos da formação não se operam por si mesmos. Para Vaillant e García (2001, p. 20), “os programas de formação para docentes não dão os resultados esperados devido, entre outras causas, a que os formadores responsáveis pelos programas carecem de formação adequada”.

No terreno da formação continuada, pouca atenção é conferida à formação dos formadores. Laranjeira et al. (1999) asseveram que a discussão sobre a formação, papel e especificidade do trabalho do formador ainda avançou pouco no panorama brasileiro. Mais recentemente, Statonato (2010) identificou como a formação de formadores, mais especificamente professores coordenadores de oficinas pedagógicas, mostra limites para lidar com a realidade da prática profissional dos professores.

A coerência entre a formação que defendemos para os professores e a formação de seus formadores é um aspecto fundamental para promover o

desenvolvimento docente. Ao conceituar a formação como um processo no qual os professores devem ser profissionais investigadores e reflexivos da própria prática, é preciso que os formadores também o sejam. A esse respeito Perrenoud (2002, p. 72) informa que “só um formador reflexivo pode formar professores reflexivos, não só porque ele representa como um todo o que preconiza, mas porque ele utiliza a reflexão de uma forma espontânea em torno de uma pergunta, de um debate, de uma tarefa ou de um fragmento do saber”.

A tarefa do formador não é fácil. Ela passa pela capacidade de conhecimento, análise e domínio de questões referentes ao trabalho docente em sala de aula e na escola. Essa tarefa necessita ser revista ao mesmo tempo em que as discussões sobre a formação estejam avançando. Significa que também os formadores devem estar inseridos em um processo de desenvolvimento docente. Garrido (2000, p. 9) destaca que a atividade formadora é bastante complexa e difícil, haja vista seu caráter articulador e transformador, e porque, nas suas palavras, “não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade”.

Como formador de professores, partindo da definição de Huberman (1994), estaremos entendendo todo aquele profissional que está dedicado à formação de professores, desenvolvendo seu papel no cenário de escolas, secretarias de educação, centros ou institutos de formação docente, uni-

versidades, escolas normais e institutos superiores de educação. Portanto, o formador também é um profissional docente, um professor.

No caso específico do Estado do Ceará, essa função também é desempenhada pelos coordenadores pedagógicos no âmbito das escolas. No contexto atual do Estado, esse profissional aparece como um dos importantes elementos na formação continuada dos professores. Consoante Garrido (2000) informa, é recente a inserção desses profissionais nas escolas e, principalmente, é nova a natureza formadora de suas atividades. Percebe-se, então, a necessidade de que esses profissionais também trabalhem em grupos, partilhem suas ideias, experiências, sentimentos etc., com seus pares, a fim de que também possam atuar junto ao professorado.

Embora utilizemos a expressão formador de formadores, é preciso esclarecer que na formação continuada esses profissionais são identificados sob diferentes denominações, como: instrutores, multiplicadores, assessores, coordenadores, técnicos, moderadores, formadores de adultos etc. Sobre essa questão, Lanier e Little (1986) encontraram uma grande variedade de tipos e origens dos formadores, além da dificuldade em definir sua identidade e responsabilidade como profissionais no desempenho dessa tarefa; dificuldade que é mais acentuada na formação continuada. Dentro dessa etapa formativa, as autoras assinalam que não é requerido um corpo de conhecimentos sólidos ou

formas gerais e especializadas de formação para que os sujeitos se tornem formadores. Mais de 20 anos depois, a literatura específica na área também não indica investigações que demonstrem grandes mudanças nessa realidade (VALLIANT, 2009).

Esta vasta denominação e a falta de unidade na formação do formador sublinham o caráter amplo e dinâmico dessa ocupação, que envolve atividades e responsabilidades diversas no campo da formação continuada, mas também da inovação, planejamento, avaliação e outros elementos da dinâmica escolar. Envolve também diferentes concepções sobre a formação continuada e, por conseguinte, acerca da função do formador.

Deste modo, podemos falar também de perspectivas diferentes para entender o papel do formador. Em uma perspectiva que prima mais pela racionalidade técnica, teríamos um modelo de formador instrutor; um formador especialista, transmissor de conhecimentos aos professores, que os assume apenas como receptores passivos. Na inteligência de Huberman (1994), as características do trabalho desse formador são: busca da compensação das carências do sistema, propondo melhoras desde uma perspectiva adaptativa; respostas aos professores em forma de receitas; consideração do contexto de formação como um consenso compartilhado; foco em tarefas e temas específicos do ensino; apresentação de soluções; reprodução de esquemas do ensino tradicional e apoio em modelos que hierarquizam a

formação geral sobre as aprendizagens da própria prática.

Nesse modelo, o professor se torna dependente do formador, valorizando o saber do especialista em detrimento do seu saber. Isto enseja uma circunstância de acomodação, conformismo e falta de problematização da prática docente. Entendemos que esse modelo de formador se adapta a determinados tipos de estratégias formativas – conferências, palestras, cursos especializados sobre temas específicos etc. – porém não pode ser predominante no cenário formativo dos docentes. Aprender exige entrega, participação, diálogo e contextualização.

Em uma perspectiva crítica e reflexiva, temos o segundo modelo de formador como um colaborador do processo formativo dos professores, contrapondo-se ao papel de controlador e dirigente. Nessa visão, o professor é o protagonista da sua formação e também atua como formador de si próprio e de seus companheiros. A figura do formador evolui de uma compreensão da mudança centrada no desenvolvimento individual, para um maior compromisso com a escola como organização que aprende (VAILLANT; GARCÍA, 2001).

Algumas características presentes nas atividades desse formador são

definidas como: a busca de superar a dicotomia entre formação inicial e continuada com opções criativas; o ponto de partida para os trabalhos é a prática docente, utilizando distintas estratégias de reflexão, como visitas, estudos de casos, simulações, análises de materiais didáticos, gravações etc.

Essas atividades são propostas com suporte em um enfoque investigador, proporcionando critérios próprios ao professor para que enfrente os dilemas da prática docente cotidiana. A reflexão teórica é introduzida como marco para analisar o que ocorre no processo ensino-aprendizagem, estando orientada a desenvolver fundamentação científica que proporcione maior coerência à atuação docente. O enfoque didático com os professores é o mesmo que se pretende que seja trabalhado com os alunos.

A ideia central caracterizadora do perfil desse tipo de formador é a de um profissional voltado a formar professores com capacidade para questionar permanentemente a própria prática; com interesse em problematizar e comprovar a teoria na prática, mediante a investigação na sala de aula.

A figura 1 nos ajudará a resumir melhor a ideia central expressa nos dois modelos de formadores.

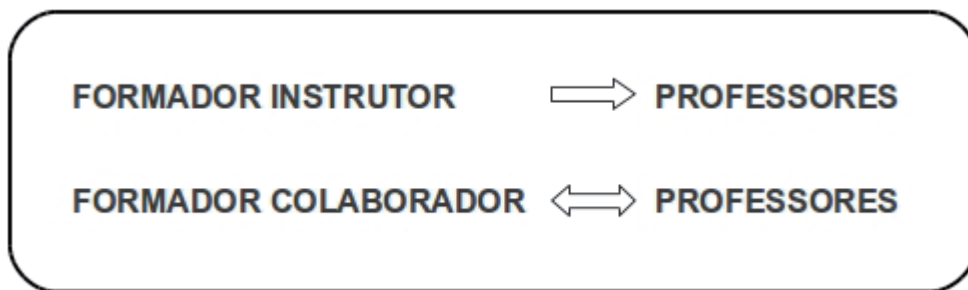


Figura 1 - Modelos de formador

O formador – isso é possível comprovar – é um elemento que exerce importante influência na natureza e na qualidade do processo formativo; qualidade esta relacionada diretamente à incidência da formação na prática docente. Na lição de García (1989), a relação entre o conhecimento pedagógico e como esse conhecimento é transmitido e trabalhado tem muita importância na formação docente. Deste modo, o currículo da formação passa pela ação docente do formador e é relevante na qualidade do processo formativo.

A discussão sobre o papel dos formadores também aparece no quadro da política educacional brasileira, no documento *Referenciais para a Formação de Professores*, elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002). Constatou-se que não houve na formação dos formadores um processo radical de atualização inserido em programas de desenvolvimento docente, criando soluções paliativas, nas quais a formação continuada assumiu caráter compensatório, o qual situou os formadores em um sistema de terceirização, sendo, portanto, os profissionais de fora da rede

estadual e municipal que passaram a assumir essas funções. Em alguns casos,

[...] a falta de quadros locais bem preparados, para exercer, de fato, a função de formadores de professores – que tem levado muitas Secretarias de Educação a buscar profissionais de fora da região para realizar o trabalho – geralmente acaba produzindo um tipo de ação distanciada do contexto real do professor (BRASIL, 2002, p.47).

Ademais desses problemas, é preciso considerar que, sem uma rede de formadores definidos na formação continuada, as secretarias de educação perdem o controle sobre as ações desenvolvidas, inclusive desde o planejamento das ações formativas, tarefa que as secretarias devem acompanhar como gestoras das políticas públicas de educação.

Enfim, ao refletir sobre a importância dos formadores na formação continuada, não devemos nos esquecer de que esses formadores atuam nas instituições seguindo determinados modelos e estratégias formativos. Compreender tais modelos e estratégias

nos permite avançar na busca de uma formação continuada que chegue a constituir espaço de reflexão, análise, investigação, intercâmbio de experiências e ideias, cooperação, colaboração e integração teoria e prática (HARGREAVES, 1996; ZEICHNER, 1993); uma formação continuada que possibilite o desenvolvimento pessoal, profissional e social do professor.

2 Modelos e estratégias de formação continuada para o desenvolvimento docente

De início, esclarecemos que, apoiados em García (1994) e Ramos (1999), estamos compreendendo modelos como sistemas de referência que permitem estruturar e dar uma configuração conceitual às estratégias de formação continuada para o desenvolvimento docente. As estratégias são por nós definidas como as propostas que concretizam, na prática, os diversos programas/ações de formação continuada de professores.

Embora diferentes visões sobre o desenvolvimento docente possibilitem estratégias de formação continuada diversificadas, deve restar claro o fato de que, muitas vezes, a mesma estratégia pode estar inscrita em diversos modelos em função das intenções e dos interesses das pessoas que os implementam e que dela participam. Os rótulos sob os quais se denomina uma estratégia formativa não nos informam necessariamente acerca da concepção sobre a qual será trabalhada. Não se pode avaliar nem jul-

gar precipitadamente um programa de formação continuada, sem antes situá-lo em um contexto educacional específico, marcado por questões de ordem social, política, econômica, pessoal etc.

Na análise de uma estratégia formativa, é fundamental atentar para o papel exercido pelos professores, pois é necessário desenvolver práticas formativas inscritas em modelos que os considerem protagonistas. Para isso, é preciso romper com esquemas de formação tradicionais, a fim de possibilitar aos docentes a vivência de processos formativos com múltiplas e dinâmicas estratégias, que lhes permitam constituir e refletir sobre seu espaço profissional, sua prática e contexto. Propicia-se, dessa forma, a criação de uma cultura de questionamento e colaboração (LIEBERMAN; WOOD, 2003).

Para abordar os modelos de formação, tomamos como referência a classificação proposta por R. Y. Ramos (1999). A esses modelos, iremos inserir as estratégias propostas por García (1994) e Santaella (1998). Entendemos que as classificações propostas pelos referidos autores nos serão especialmente úteis para pensar o desenvolvimento docente como algo mais concreto na prática educacional.

2.1 Modelo transmissivo

É um modelo centrado basicamente na transmissão de saberes, especialmente de cunho teórico. Há grande ênfase na figura do formador como um especialista que irá transmitir a grupos

de professores, em geral, heterogêneos e numerosos, conhecimentos e informações de naturezas diversas. As estratégias formativas inscritas nesse modelo situam os professores em um papel mais passivo, bem como reforçam uma dicotomia entre a teoria e a prática.

2.1.1 Cursos como estratégias de formação

Esta é uma das estratégias mais fortes e adotadas na formação continuada em distintos países. Quando falamos de cursos, podemos nos referir a uma ampla variedade de atividades, cuja duração, período, local e programação podem variar sensivelmente. Os cursos, no entanto, contêm algumas características básicas que os definem: presença de um especialista; plano de conteúdo determinado previamente; dirigido a grupos de professores, algumas vezes em grande número; por ocorrer fora da escola; e baseado, geralmente, na aquisição de condutas, competências, habilidades e destreza específicas (GARCÍA, 1994).

Muitas das críticas que se fizeram a essa estratégia estão centradas na ênfase conferida ao saber do especialista, na distância entre as necessidades da escola e o conteúdo dos cursos, na perda de autonomia docente sobre o próprio processo formativo, pois são atividades organizadas externamente, na falta de *feedback* entre professores e agências formadoras, na metodologia que privilegia a transmissão verbal e na dificuldade dos professores de aplicar na prática o que aprenderam por meio dos cursos.

Não obstante o fato de os cursos estarem centrados basicamente na aquisição de conhecimentos e habilidades, pode-se trabalhar essa estratégia com metodologias que possibilitem reflexão, crítica e indagação. Bell e Day (1991, p. 9) discutem as vantagens e desvantagens dessa estratégia de formação:

Vantagens: pode aumentar o conhecimento, pode melhorar as habilidades, os professores podem fazer escolhas do que é oferecido, provê oportunidade para refletir sobre a prática profissional, pode ser em tempo completo, pode levar a mais qualificações, pode melhorar a perspectiva de promoção.

Desvantagens: pode ser muito teórico, as escolhas são determinadas pelos provedores, pode não refletir as necessidades da escola, pode não ter aplicação prática em sala de aula, ignora o conhecimento especializado do professor, pode ter um custo alto, pode requerer longo período de comprometimento.

Acreditamos que, em combinação com outras estratégias formativas, avaliadas devidamente e dentro de condições que propiciem o desenvolvimento do pensamento e autonomia do professorado, os cursos são importantes espaços de aprendizagem. Sem considerar esses aspectos que acabamos de mencionar, os cursos constituem atividades contingentes e isoladas, que pouco contribuem para o desenvolvimento docente e, em consequência, para a melhora da prática educativa.

2.2 Modelo autônomo

O modelo autônomo se fulcra na noção de que o professor tem capacidade e deve dirigir o próprio processo formativo, baseando-se no princípio de que os adultos aprendem melhor quando iniciam e propõem a atividade de desenvolvimento docente. Está consoante, portanto, com os princípios da aprendizagem adulta e da carreira docente. As estratégias formativas aqui são escolhidas pelos professores, que não estão satisfeitos com as ofertas formativas propostas pelo sistema oficial, e também pelos que tencionam ampliar a própria formação, adequando-a às suas necessidades reais e interesses.

Nesse modelo, podem ser incluídos os congressos, jornadas, simpósios, seminários, encontros e outros eventos contingentes dessa natureza. Todas essas são estratégias que permitem reunir grandes grupos de professores em um período curto, oferecendo-lhe uma informação especializada e com o objetivo de trocar experiências, analisar temas específicos, obter informações etc. (CHAO, 1992). São estratégias interessantes quanto à atualização de conhecimentos, ampliação de informações e conhecimentos de contextos distintos.

Outra estratégia consoante com o modelo autônomo é a licença ou financiamento para estudos e investigações, destinada à formação individual docente, que se pode concretizar em especializações, mestrados, doutorados ou em outros níveis de educação superior. A

grande vantagem é a possibilidade de aprofundamento e atenção a temas mais relacionados às necessidades pessoais do professorado, o que dificilmente se pode obter em outras estratégias de natureza assistemática.

Relativamente à autoformação no plano coletivo, é válido incluir os seminários permanentes (surgidos na Espanha nos anos 1970), que são atividades com caráter de estudo, análise e reflexão sobre um tema determinado pelos próprios docentes. Esses seminários aparecem como fórmula eficaz para “aperfeiçoar a formação do professorado, potencializar a reflexão em grupo, elaborar conjuntamente materiais de aula e investigar e experimentar novos modelos didáticos em um contexto participativo, dentro da comunidade escolar”. (XUNTA DE GALÍCIA, 1999, p. 59).

Santaella (1998) refere-se aos seminários permanentes como essencialmente voltados para que os professores possam não apenas conhecer, mas também participar da elaboração de currículos, adquirir competências referentes à intervenção educativa, conhecer e utilizar novos recursos e estratégias de ensino e aprendizagem e de avaliação, bem como adquirir informações do mundo científico e cultural que possam ser relevantes à prática pedagógica.

Algumas características importantes dessa estratégia são: estar formada por um grupo pequeno de professores que varia nos distintos contextos, mas não é superior a 13 participantes; aborda temas relacionados com a prática

profissional dos professores membros do grupo; possibilita que todos os componentes participem ativamente; dispõe um tempo específico semanal ou quinzenal para as reuniões; tem uma duração total entre 20 e 60 horas como máximo; está dotada de recursos financeiros; e privilegia a elaboração de uma monografia final. Não identificamos ainda essa estratégia no cenário brasileiro.

2.3 Modelo implicativo

O princípio central do modelo implicativo ressalta que o professor deve analisar, questionar e avaliar permanentemente sua prática, com o objetivo de melhorá-la e desenvolver-se na profissão por meio da reflexão pessoal e da interação com os demais. Sob esse ponto de vista, o professor tem um compromisso ético e político com a melhoria da educação. A reflexão sobre a própria experiência profissional passa a ser condição imprescindível. Como informa McCotter (2001), a reflexão em grupo possibilitada por esse modelo formativo cria uma atmosfera dialogal, crítica, de participação e colaboração. Os professores, assim, encontram apoio para mudanças significativas em suas práticas.

Esse modelo, denominado por García (1994, p. 334) de baseado na reflexão, enseja estratégias de desenvolvimento docente que “pretendem ser como espelhos que permitam que os professores possam se ver refletidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representa-

cional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional”.

Para esse autor, as estratégias formativas derivadas do modelo implicativo/reflexivo podem ser situadas em dois grupos, aos quais acrescentamos o terceiro.

2.3.1 Observação e análise do ensino

No primeiro grupo, estão as estratégias que requerem observação e análise do ensino. Essas estratégias proporcionam aos professores a oportunidade de descrever sua prática, refletir sobre ela e trocar experiências com seus colegas. Santaella (1998, p. 291-300) as classificou da forma a seguir descrita.

- Estudos narrativos, nos quais se situam:
 - estudos biográficos – propõem o desenvolvimento do professor como um processo pessoal e subjetivo que deve estar bem relacionado à sua trajetória de vida. Redação, análise e comentários de biografias pessoais são estratégias muito utilizadas no âmbito do desenvolvimento docente. Os professores implicam-se como aprendizes adultos, adquirem poder porque suas vozes são escutadas e refletem sobre si mesmos com a ajuda de seus companheiros de trabalho. Nesses estudos, utilizam-se instrumentos como, por exemplo, os diários de campo; e
 - estudos de casos – baseados principalmente em situações concretas vividas pelos professores em suas

salas de aula. Esses estudos também derivam de suas observações e das observações dos alunos. Deste modo, criam-se oportunidades efetivas para que os docentes examinem, não apenas suas experiências pessoais e profissionais, mas também as de seus pares. Ao estudar casos concretos, os professores estabelecem maior vínculo entre a teoria e a prática, descobrindo os dilemas morais e éticos do ensino.

- Conversação entre os professores: é destacada como promotora do desenvolvimento docente porque permite a reflexão, a confrontação de ideias, a investigação, o redimensionamento de significados. A esse respeito, Rust (1999, p. 371), referindo-se ao *Research Network Project*, cuja metodologia básica está nas histórias e conversas entre os professores, destaca que os participantes estão engajados “nessas conversações para aprender sobre o que significa tornar-se um professor e para suportar o desenvolvimento profissional”. As histórias que permeiam as conversações, por conseguinte, são peças importantes na descoberta, aprendizagem e formulação de um discurso sobre o ensino e acerca de si mesmo como professores.

2.3.2 Análise da linguagem e do pensamento

No segundo grupo de estratégias, estão aquelas que pretendem contribuir para o desenvolvimento dos professores

por meio da análise da linguagem, de elaborações pessoais ou conhecimentos.

Análise dos construtos pessoais

Essa estratégia exibe-se como uma técnica para analisar as teorias implícitas dos professores, mediante formas diferentes: entrevistas, grupos, autoinformes etc. Com efeito, ajuda os professores a tomarem decisões como aprendizes e docentes estratégicos, ampliando conhecimentos, entendendo a si mesmos e constituindo sua formação em interação com a realidade. Destacamos a seguir alguns passos para a análise dos construtos pessoais dos professores, partindo de uma adaptação dos estudos de García (1994).

- Descrição – os professores explicitam suas concepções sobre temas concretos de sua prática profissional, por exemplo, a avaliação da aprendizagem;
- exploração – o momento para conversas e leituras teóricas sobre o tema;
- reconhecimento e intercâmbio – os professores buscam perceber as diferenças entre suas descrições sobre o tema e as teorias estudadas, e as compartilham entre si;
- etapa de negociação – buscam-se os acordos em grupo de professores para chegar a uma definição consensual sobre o tema; e
- revisão – contrasta-se a nova definição com as concepções que os professores tinham no início da análise.

Análise do pensamento por meio de metáforas

Essa estratégia parte da ideia da metáfora como importante forma de linguagem que utilizamos para definir a realidade cotidiana, e procura conhecer o modo como os professores compreendem, experimentam e expressam os acontecimentos vividos em sua prática profissional. Por meio de metáforas expressadas pela linguagem verbal ou visual, é possível aproximar-se do conhecimento dos professores sobre o ensino, refletir em conjunto a respeito desses conhecimentos e impulsionar o seu desenvolvimento profissional e pessoal. O uso de metáforas, analogias e narrativas pode ajudar os professores a conhecerem a si mesmos, bem como a analisarem melhor a implicação de suas concepções para o conhecimento docente.

2.3.3 Pesquisa-ação e apoio entre professores

No terceiro grupo de estratégias do modelo implicativo, estão aquelas voltadas para a reflexão, pesquisa sobre a prática e apoio dos professores entre si.

Formação continuada por intermédio da pesquisa

Centra-se na perspectiva do professor como um sujeito capaz de refletir, identificar e diagnosticar problemas de sua prática docente. Está baseada nos pressupostos da pesquisa-ação, que ressalta a necessidade do professor como investigador capaz de teorizar sobre os

problemas práticos, desenvolvendo sua profissionalidade.

É preciso matizar a ideia de que existem muitos enfoques com relação à pesquisa-ação, todos com distintas ênfases e significados, porém, de um modo geral, prevalece a noção de que se envolver em um processo de investigação fortalece a autonomia docente e a consciência profissional, além de produzir mais conhecimentos e atividades essenciais à prática. Para Elliott (1997, p. 180), a expressão pesquisa-ação sugere que “o objetivo da reflexão consiste em melhorar a qualidade da ação em uma determinada situação mediante a busca de explicações e causas”.

É importante, então, tornar a pesquisa acessível aos professores, a fim de que possam investigar sua situação docente, por meio das mais diferentes formas, em interação com seus pares. Isto permite um clima de aprendizagem profissional, diálogo, produção de conhecimentos, integração teoria e prática, compreensão e discernimento da realidade de sua prática na escola e do contexto social, econômico e político no qual estão situados. Não nos podemos esquecer também de envolver outras personagens importantes presentes no cenário escolar: diretores, assessores etc. (NUNES, A., 2000).

Apoio profissional mútuo

Essa estratégia está baseada na ideia de que as atividades formativas vão seguidas de atividades de assessoria entre companheiros ou de assessores,

a fim de que o professor perceba a própria atuação para melhorar sua prática. Podemos classificá-la em três tipos, de acordo com os objetivos pretendidos (SANTAELLA, 1998).

- Apoio profissional técnico – consiste na transferência, por parte dos professores, do que aprenderam em seminários e cursos;
- supervisão clínica – também conhecida como apoio profissional de companheiros, que destaca “o elemento de ajuda entre companheiros para o desenvolvimento e integração de novos professores, incremento do diálogo e reflexão através da observação e incluso do ensino de companheiros”. (GARCÍA, 1994, p. 344). Essa estratégia requer que a escola desenvolva verdadeiramente uma cultura de colaboração, na qual se possam compartilhar o estabelecimento de metas e a tomada de decisões (HARGREAVES, 1996);
- apoio profissional para a indagação – desenvolve-se por meio de uma estratégia de pesquisa-ação colaborativa, com o propósito de proporcionar melhorias docentes, mediante uma análise dos processos de resolução de problemas do ensino (SANTAELLA, 1998).

Embora o apoio profissional técnico seja muito utilizado para designar atividades no modelo implicativo, consideramos que está mais relacionado a um modelo transmissivo. Pensamos que a supervisão clínica e o apoio profissional para a indagação transcendem o limite posto pela concepção de treino dos

professores, e se harmonizam melhor ao modelo implicativo. Tais expressões têm como cerne a participação ativa dos professores de forma indagadora e reflexiva, pois constituem importante veículo para ajudar os professores a se darem conta de valores, atitudes e suposições sobre a aprendizagem (L'ANSON; RODRIGUES; WILSON, 2003).

2.4 Modelo de trabalho em equipe

Este é um modelo cuja característica central reside na resolução de uma conjunção de problemas comuns por parte de um grupo de professores na escola. Supõe a participação dos docentes no desenho e planejamento da própria formação. É um modelo que se adapta prioritariamente à formação centrada na escola, sendo suas estratégias também compatíveis, principalmente com o modelo implicativo. Nesse sentido, Ramos (1999, p. 217) nos esclarece que a perspectiva colegiada está “centrada nas necessidades da escola, mais que nos indivíduos”.

Acreditamos ser importante ressaltá-lo como um modelo de formação, e não apenas como estratégia presente em outros modelos, porque põe relevo à temática da cultura colaborativa no trabalho docente. Para Avalos (1998), embora em diversos países, inclusive da América Latina (Chile, Argentina e Paraguai desde os anos 1980), a discussão sobre o trabalho colaborativo entre os professores não seja recente, esse é um tema profundamente atual e necessário nos processos formativos.

Um dos aspectos centrais desse modelo é a concepção do grupo como um espaço cuja criatividade e potencial de ação se mostram muito maiores do que quando os sujeitos trabalham de forma individual. O grupo permite e proporciona uma série de aprendizagens calcadas na colaboração, diálogo, confiança, responsabilidade compartilhada e ampliação de conhecimentos. Deste modo, promove “condições de muito maior vitalidade ao processo de formação”. (PONTE, 1994, p. 14). Por meio do trabalho em equipe, os professores dão suporte uns aos outros, fortalecendo-se como grupo profissional.

Esse modelo de formação continuada estimula os professores para que revejam e elaborem novos conhecimentos. Instiga também à transformação do ensino, refazimento do currículo e desenvolvimento – tudo por parte deles – de formas alternativas para pensar e aprender sobre seus alunos, experimentando e acessando o resultado de suas ações.

2.4.1 Processos de inovação curricular e formação em escolas

O princípio no qual se assenta essa estratégia formativa ressalta a colaboração entre professores, pais, alunos e toda a equipe da escola, como forma de refletir e analisar os temas importantes para o contexto educacional no qual estejam inseridos. A ideia central é de que os projetos de inovação educacional sejam pensados em grupos de trabalho, nos quais se encontre envolvida toda a comunidade educacional.

Esses projetos supõem a formação nas próprias instituições escolares, incluindo atividades diversificadas, nas quais os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria da escola. Essa estratégia formativa privilegia alguns aspectos específicos que, segundo Santaella (1998), devem ser considerados:

- objetivos e âmbito de aplicação – conexão do projeto de inovação com o projeto pedagógico da escola;
- planejamento da elaboração do material curricular – características técnicas, recursos e temporalização;
- planejamento da aplicação experimental do material – forma e critérios de validação, participantes etc.;
- avaliação do processo e do material elaborado – critérios de avaliação, formas de levá-los a cabo; e
- detalhamento financeiro do custo do projeto.

A conexão do desenvolvimento docente com a ideia de mudança e inovação também pôs em marcha o movimento de formação centrada na escola, considerada como o cenário onde surge e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino. A formação no próprio contexto de trabalho do professor possibilita que ele se implique de modo mais efetivo. Imbernón (1999) destaca que a formação na escola terá um papel de agente de mudanças e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento educacional da instituição escolar permite criar condições adequadas e

favoráveis para que os professores se formem.

Como exemplo mais concreto desse tipo de estratégia, no panorama brasileiro, podemos citar a experiência de uma escola para jovens e adultos da rede municipal de Belo Horizonte. Valadares (2002, p. 194) destaca que a formação teve os seguintes objetivos:

- 1) envolver alunos e professores na elaboração do currículo; considerando-os sujeitos do processo;
- 2) Compreensão do currículo numa perspectiva mais ampla;
- 3) Construção de um projeto interdisciplinar a partir da pedagogia de projetos;
- 4) Compreender os novos espaços da formação de professores.

Tais objetivos foram estabelecidos com base no diagnóstico de evasão e repetência constatado na escola. A formação foi desenvolvida de modo coletivo, com fundamento nos mais diferentes processos e projetos, como: a criação de uma oficina de ideias, na qual os professores trocam experiências, apontam sugestões e expõem seus medos e angústias; reuniões semanais para acompanhar e avaliar o projeto; seminários, cursos; participação em movimentos culturais dos mais diversos; discussão de temas sobre o novo perfil do profissional da educação etc. A defesa dessa formação é de que o professor nunca está pronto, sempre está se produzindo e, portanto, seu percurso formativo deverá estar sempre aberto ao novo.

A escola é o lugar primeiro para que práticas como essa possam ser

desenvolvidas. A formação continuada deve acontecer com base na realidade da instituição, nas necessidades docentes e nos projetos pedagógicos, contribuindo para que a escola constitua e fortaleça um espaço de crescimento para todos os que nela estão envolvidos.

Considerações finais

É necessário enfatizar a noção de que todos os modelos e estratégias aqui expressos não se excluem entre si, porquanto podem se complementar, dependendo do contexto, objetivos e metas a serem alcançadas na formação continuada; mas também dependendo da concepção de currículo, ensino, escola e, evidentemente, da clareza sobre o papel que o professor deve desempenhar. Do mesmo modo, é preciso definir também o papel e o lugar dos formadores.

É nosso entendimento a ideia de que a discussão e a implementação de estratégias formativas, por conseguinte, sejam elas de qualquer natureza e pertencentes a qualquer modelo, não podem ser dissociadas da compreensão sobre as necessidades e demandas de formação e do papel de professores e formadores, encontrando, com suporte nelas, o espaço e a voz desses protagonistas como partícipes ativos em suas trajetórias de formação. Ademais, qualquer que seja a estratégia formativa, esta só acontecerá se as condições adequadas e o tempo disponível para a sua formação forem garantidos a professores e formadores.

Por fim, sugerimos algumas propostas para a melhoria da formação continuada, desde a perspectiva do desenvolvimento docente, a serem implementadas pelos órgãos gestores e/ou pelas escolas:

- fazer levantamento e análise sistemática das necessidades formativas dos professores, promovendo junto deles uma reflexão sobre o tema;
- promover a discussão entre órgãos gestores e escolas, com vistas a buscar opções para o problema das condições e do tempo disponível para uma formação continuada de qualidade, que possa efetivamente incidir sobre a prática pedagógica do professor;
- ampliar as estratégias e modalidades formativas, oferecendo aos professores possibilidades de escolha, de acordo com suas motivações e necessidades, inclusive considerando que estão em diferentes etapas da carreira;
- desenvolver programa formativo dirigido aos formadores, discutindo concepção e significado da formação continuada e o conhecimento de novas estratégias e modalidades formativas, trazidas pela literatura da área ou por experiência de outros contextos;
- mapear o atendimento das escolas pelos coordenadores pedagógicos, identificando zonas mais problemáticas, áreas mais bem atendidas, necessidades singulares etc.;
- potencializar estratégias formativas, como a reflexão na/sobre a prática e a pesquisa-ação. Com isso, além de envolver de modo mais contundente e dinâmico os professores em sua formação, são oferecidas opções para sua principal demanda: a formação articulada à prática;
- fomentar a ideia dos professores como formadores de seus companheiros, não apenas pela troca de experiência, mas também por meio de estratégias como a observação, o uso de diários, seminários temáticos etc.;
- estabelecer critérios para seleção e formação dos formadores, sejam internos ou externos, bem como organizar o banco de formadores;
- ampliar e fortalecer as estratégias de formação a distância, facilitando, além do acesso a vários temas adequados às distintas realidades dos professores, o intercâmbio das diferentes regiões do Município, do Estado ou do País.

Referências

ANDRÉ, M. Política de formação docente. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-22.

AVALOS, B. School-based teacher development. The experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 3, p. 257-271, 1998.

BELL, L.; DAY, C. *Managing the professional development of teachers*. Philadelphia: Open University Press, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: MEC, 2002.

CHAO, M. A. R. *Planificación da formación do profesorado en Galicia*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, 1992.

CUNHA, M. I. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.): *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-56.

DIAS, A. M. I. et al. (Org.). *Desenvolvimento profissional docente na educação superior*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madri: Morata, 1997.

ESCUADERO, J. M. Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, n. 317, p. 11-29, 1998.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, n. 68, p. 17-44, 1999.

GARCÍA, C. M. *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1989.

_____. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 9-16.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madri: Morata, 1996.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. G. Introduction. In: _____ (Ed.). *Understanding teacher development*. London: Cassel, 1996. p. 1-19.

HUBERMAN, S. *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores*. Buenos Aires: Aique, 1994.

I'ANSON, J.; RODRIGUES, S.; WILSON, G. Mirrors, reflections and refractions: the contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal Teacher Education*, v. 26, n. 2, p. 189-200, 2003.

IMBERNÓN, F. Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. In: FERRERES, V. S.; _____ (Ed.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madri: Síntesis Educación, 1999. p. 25-34.

- LANIER, J. E.; LITTLE, J. W. Research on teacher education. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 527-569.
- LARANJEIRA, M. I. et al. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. v. 2. p. 17-47.
- LIEBERMAN, A.; WOOD, D. Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizajes. In: LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (Eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2003. p. 209-224.
- MCCOTTER, S. S. Collaborative groups as professional development. *Teaching and Teacher Education*, v. 17, p. 685-704, 2001.
- NUNES, A. I. B. L. *La formación continua en la política educativa: las prácticas anunciadas en el Estado de Ceará (Brasil)*. Trabalho de Investigação Tutelado – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2000.
- NUNES, A. I. B. L. *A formação continuada de professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas*. 2004. 712 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004.
- NUNES, J. B. C. *A socialização do professor: as influências no processo de aprender a ensinar*. 2001. 835 p. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2001.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- PONTE, J. P. Formação contínua: políticas, concepções e práticas. *Aprender*, n. 16, p. 11-16, 1994.
- RAMOS, R. Y. Formación permanente del profesorado: entre la cantidad e la calidad. In: GÓMEZ, A. P.; RUIZ, J. B.; RASCO, J. F. A. (Org.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madri: Ediciones Akal, 1999. p. 208-255.
- RUST, F. O. Professional conversations: new teachers explore teaching through conversation, story and narrative. *Teaching and Teacher Education*, v. 15, p. 367-380, 1999.
- SANTAELLA, C. M. *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE, 1998.
- STATONATO, S. C. *A formação dos formadores: uma análise do processo formativo*. 2010. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- VAILLANT, D. *Formação de formadores: estado da prática*. Rio de Janeiro: PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, 2009. 60 p. Relatório. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 187-200.

XUNTA DE GALICIA. *Plano provincial de formación do profesorado na Galicia (1998-1999)*. A Coruña: Xunta, 1999.

ZEICHNER, K. M. Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, v. 19, n. 1, p. 5-63, 1993.

Recebido em agosto de 2013

Aprovado para publicação em dezembro de 2013