

Aspectos teóricos sobre a atuação dos formadores de professores em exercício e o processo de autonomia docente

Ana Lúcia Crisostimo

Universidade Estadual do Centro-Oeste-PR-Unicentro. e-mail: analu@unicentro.br

RESUMO. O artigo propõe desenvolver uma reflexão sobre um campo de investigação ainda pouco explorado na área educacional: a figura do formador de professores em exercício em processos de formação continuada. Para tanto, contextualizaremos elementos que contribuam para algumas contribuições sobre os aspectos que interferem no processo formativo do formador e propomos algumas contribuições teóricas sobre a referida temática. Nessa direção defendemos que o formador pode adotar diferentes modelos ou estilos de atuação durante o processo de formação continuada. A partir dessa premissa discutimos por que motivos tais posicionamentos, passíveis de serem adotados pelo formador, podem interferir diretamente na conquista da autonomia docente por parte dos professores da educação básica participantes de tais programas.

Palavras-chave: formadores de professores em exercício, autonomia docente, formação continuada.

ABSTRACT. Professionals in teacher formation: theoretical aspects of their actuation and the docent autonomy process. The article intends to develop a reflection about an investigation field not much explored in the educational area: the participation of teachers' mentors in exercise, in continual formation processes. Elements important for contributions about aspects that may interfere in the mentors formative process will be put in context, and some theoretical contributions suggested. Following this direction we're in favor of a different performance adaptation or styles during the continual formation process. Starting from the premise we will discuss why such positioning can directly interfere in the conquest of educational autonomy by the basic education teachers participants of such programs.

Key words: teachers' mentors in exercise, educational autonomy, continued formation.

Introdução

Este artigo tem como objetivo contribuir teoricamente para as discussões acerca da figura do formador, especialmente aquele que se dedica, ou teve a oportunidade de se dedicar, à formação de professores em exercício¹, em processos de formação continuada. Seus momentos de conquistas, inseguranças e desafios são uma constante, como lembra Freire (1997), em sua última obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, enquanto ser humano que se expõe e se constitui em cada experiência formativa de que participa.

Para atingir esse objetivo, centramos nossa atenção na figura dos professores universitários que se tomam, por diferentes motivos, formadores de professores em exercício, procurando identificar

alguns problemas e dilemas que os mesmos enfrentam em sua trajetória formativa e profissional. Nesse intuito, propomos uma releitura nos referenciais teóricos que tratam da formação docente de uma maneira geral, na busca de elementos que fundamentem os seguintes aspectos:

O primeiro contextualizará a prática educativa do formador, considerando em que condição ocorre sua própria formação, com o intuito de resgatar o jogo de tensões que envolvem as interlocuções entre a Universidade (local mais freqüente de trabalho do formador), e a escola pública (local mais freqüente de trabalho dos professores).

O segundo vai situar o difícil papel do formador em conciliar o referencial teórico a que tem acesso a diretrizes formativas "sugeridas" pelo Estado (governo) ou responsáveis pelos financiamentos e

¹ Cabe elucidar que no contexto deste artigo o formador atua em uma universidade. Evidentemente existem formadores de professores em exercício que exercem esta ação docente em outras instâncias formativas.

pelas condições de trabalhos que viabilizam projetos de formação continuada².

Por fim, em terceiro lugar, faremos breves considerações sobre postura epistemológica comumente adotada pelo formador em processos de formação continuada, considerando que o mesmo, além de adotar diferentes referenciais teóricos educacionais, tem sua prática docente enriquecida pela troca de saberes possíveis entre todos os envolvidos em projetos dessa natureza. A partir dessa premissa, propomos que o formador pode adotar diferentes modelos ou estilos de atuação durante o processo de formação continuada. Esses modelos ou estilos merecerão uma maior reflexão na expectativa de avançar teoricamente a respeito do papel do formador, nos processos de conquista da autonomia docente por parte dos professores da educação básica participantes de programas de formação continuada.

Onde e quem educa o formador de professores?

Podemos incluir nessa trajetória formativa do formador de professores toda a bagagem educativa que o mesmo recebe desde a infância, em diferentes espaços formativos, incluindo a escola básica e superior. O formador tem na universidade os primeiros espaços para seu auto-aperfeiçoamento na busca de referenciais teóricos para a organização de cursos para professores, ofertados, na maioria das vezes, pela própria instituição em que esse profissional atua.

Na universidade o formador de professores recebe uma bagagem teórico-metodológica que geralmente o habilita como profissional da educação. No entanto, o mesmo ainda está sendo moldado, pela maioria de nossos cursos universitários, para uma escola que, em grande parte, não existe mais. Dentre outros aspectos, podemos atribuir que esse quadro se deve ao fato de que a universidade desconhece a realidade escolar em que atuam esses professores que pretende formar. Martins (1996) aponta como um dos fatores possíveis, o fato do distanciamento criado, ao longo do tempo, entre a universidade e a escola pública devido ao enclausuramento da comunidade teórico-acadêmica, que se manteve, ao longo dos séculos, fora da sala de

aula e distante da realidade do professor que se pretende formar.

Nessa mesma direção, Weber (1999), ao contextualizar a formação docente frente aos desafios de um mundo globalizado em constante transformação, chama atenção para o fato de que a concepção de escola mudou. Um dos papéis do professor nessa nova escola é a de mediador do conhecimento, uma vez que o aluno tem acesso a diversas fontes de informação. Partindo desse contexto, o professor enfrenta o desafio de pesquisar e aprender em contínua formação, fazendo do espaço escolar mais um foco de produção de conhecimento. São tantos os desafios e responsabilidades do professor desse novo século que é necessário que ele esteja em sintonia com um mundo de informações cada vez mais velozes. Para se atualizar o professor precisa ser mestre e aprendiz. O desafio é educar os alunos para a autonomia e a cooperação.

A formação inicial não pode ficar alheia a essa perspectiva educacional. As preocupações acadêmico-educacionais procuram corrigir a frágil formação docente na universidade, vinculada ao currículo pautado no paradigma cartesiano, fragmentado e acrítico. Diante desse quadro, faz-se necessária uma reconceitualização da formação inicial dos professores, uma vez que, como nos alerta Schnetzler (1998), os alunos ao ingressarem nos cursos de licenciatura possuem uma visão simplista de como ensinar, entendendo que basta o domínio do conteúdo a ser tratado posteriormente em sala de aula. Segundo Schön (1983), os currículos nesses cursos de licenciatura são pautados na racionalidade técnica, derivados do positivismo do século XIX, em que a atividade do profissional é principalmente instrumental, dirigida para a resolução de problemas e a aplicação de teorias ou regras, separando dessa maneira o mundo acadêmico do mundo prático, sem considerar o caráter político da ação na resolução de problemas humanos. Esse processo formativo culmina, em muitos casos, com a prática de estágios supervisionados nos finais dos cursos.

Nesse particular, Pimenta (1999) propõe um novo direcionamento às propostas formativas de professores, que tornaria a escola um espaço de produção de conhecimento e de trabalho, com isso a formação inicial passa a ser considerada como parte do processo de formação continuada. Essa mesma opinião é compartilhada por Alves (1998), que acrescenta, ao desenhar os limites da formação inicial, a necessidade de tornar a realidade escolar fonte de experiência e de pesquisa a alunos dos cursos de graduação.

² Estaremos assumindo neste texto o conceito de formação continuada como um processo desencadeado por meio de um conjunto de ações coletivas que tem como eixo central a valorização do cotidiano e dos saberes docentes. Ou seja, trata-se de uma formação ininterrupta, que ocorre durante um determinado período de tempo, envolvendo o professor em exercício. Além disso, tem como característica entremear-se à prática pedagógica do professor e estimular a produção do conhecimento e a autonomia docente.

Nessa perspectiva, projetos institucionais que possibilitem a aproximação entre a formação inicial e a continuada no mesmo espaço formativo apresentam-se como um campo de discussões recente e pouco definido, o que torna aberto mais um *locus* investigativo.

No meio educacional brasileiro algumas experiências formativas fazem essas aproximações. Uma delas foi viabilizada a partir da parceria entre quinze alunos/as das disciplinas de Práticas de Ensino de Biologia e Estágio Supervisionado I e II na Unicamp e professores da Escola Estadual Barão Geraldo de Resende, em Campinas, Estado de São Paulo, em 1999 e 2000.

As interlocuções ocorreram a partir da inserção dos estagiários em um projeto de formação continuada, fruto da parceria entre a Unicamp e a referida escola. Na área de Ciências e Biologia, o subprojeto que estava em andamento era denominado *Condições de vida e cidadania*. Para Amorim e Bagnato (2002), professor das referidas disciplinas, isso foi significativo para a formação profissional dos estagiários de prática de ensino à medida que os mesmos trabalharam com professores que estavam envolvidos em um processo de formação continuada, via projeto. Puderam, com isso, trocar experiências “*com professores da educação básica que estavam fazendo reflexões e sistematizações sobre seu trabalho docente e planejando e avaliando mudanças na prática pedagógica*” (Amorim e Bagnato, 2001: 2). Acrescenta o autor que, por outro lado, “*para os professores da escola significou ter parceiros com quem dialogar e com quem poder contar para concretizar algumas de suas propostas de trabalho docente*”.

Concordamos com Amorim e Bagnato (2001: 3), quando diz:

Para os professores universitários, planejar e avaliar experiências de estágio que conectem ensino e pesquisa, transformação e ação pedagógica, formação inicial e continuada que se imbricam, relação entre saberes acadêmicos e saberes da experiência na constituição das práticas educativas são alguns, dentre outros, aspectos que têm-nos desafiado e estimulado no desenvolvimento das disciplinas de prática de ensino.

Romper com as dicotomias entre formação inicial e continuada é um dos grandes obstáculos epistemológicos no campo educacional. Contudo, em um movimento concomitante, devemos considerar a necessidade de superar a dicotomia teoria-prática presente dentro da própria estrutura disciplinar dos cursos de graduação responsáveis pela formação de professores. Nesse sentido, Gouveia (1999: 3) alerta que:

... na formação inicial a relação teoria/prática deve ocorrer ao longo do curso, propiciando ao aluno a aproximação efetiva de seu campo de trabalho a escola (prática), levando para as diversas disciplinas do currículo de formação, a dinâmica escolar com a finalidade de compreender o que lá acontece, e embasados pelos conhecimentos (teoria) possa, criticamente, produzir seus próprios conhecimentos sobre as questões educacionais.

No decorrer do curso é importante que o aluno entre em contato com a situação efetiva da profissão. O estágio não deve ficar restrito a observações, deve ser uma experiência mais complexa levando o aluno a conhecer todas as nuances da profissão docente. Ou seja, a mudança de perspectiva vai muito além do simples estágio, mas prevê um entrelaçamento, desde o início, entre as disciplinas de graduação e a escola real. A pesquisa, neste contexto, emerge como atividade essencial baseada no trabalho pedagógico em diferentes níveis de escolaridade, tendo como pressuposto a relação teoria/prática (Gouveia, 1999).

Por outro lado, o meio acadêmico educacional passa a se preocupar com propostas potencialmente capazes de desencadear mudanças significativas no cotidiano escolar. Tais posicionamentos são adotados em programas de formação continuada de professores. Essas propostas passam a refletir como pensam e agem os professores, seus saberes que configuram a docência e dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, onde não cabem modelos rígidos ou reprodução de fórmulas produzidas no meio acadêmico (Pimenta, 1999). A perspectiva de torná-los profissionais autônomos, pesquisadores e reflexivos em relação à própria prática docente, é apresentada, pela literatura, como primordial para a valorização docente.

A despeito das perspectivas levantadas por todos esses estudos, gostaríamos de evidenciar, entretanto, que ainda predomina o ensino acrítico, disciplinar e diretivo em todas as instâncias escolares. É sob essa égide que o formador que atua hoje em instituições de ensino superior é/foi formado. Essa postura, na maioria dos casos, acaba guiando sua conduta acadêmica enquanto professor formador de professores em exercício.

Nesse sentido, gostaríamos de apresentar um primeiro conflito do formador: apesar de todo o arcabouço teórico atualizado, a que deve ter tido acesso na literatura sobre formação de professores, vê-se diante do desafio de como conciliar teoria-prática e desconstruir certezas fundadas em anos de formação, princípios e práticas estabelecidas. Como formar o professor pesquisador, conforme sugere a literatura especializada sobre formação de professores, se em sua história acadêmica, principalmente no que tange ao exercício

pedagógico, a pesquisa não era prática significativa ou, se existia, era tratada com um enfoque objetivista/quantitativo? Como formar o professor reflexivo se nunca ou pouco havia refletido sobre sua própria prática docente? Essas questões levam a uma pergunta mais abrangente: o que ou quem, afinal, forma o formador de professores?

Tendo em vista a perspectiva do formador em assumir novas práticas educativas, inspiramo-nos nesse momento, na leitura de Corazza (1996), quando a mesma argumenta que: “*por isto é que significamos as insatisfações que nos acometem como uma grande ferida narcísica, em que as perplexidades e impasses também prendem nossos si-mesmos/as por inteiro. E aí, muitas vezes, não sabemos, por algum tempo, o que dizer, o que afirmar, como agir...*” (1996: 113).

Esses conflitos e incertezas, provenientes, contudo, de novas práticas educativas, são muito importantes e significativos. Acreditamos também que nem sempre os formadores conseguem assimilar mudanças no campo educacional de uma maneira muito tranqüila. Quando adotam novas posturas formativas, deparam-se com a dificuldade de esquecerem suas crenças e saberes fundamentados na representação socialmente construída de que, ao representarem a universidade, passam a ser detentores de saberes cientificamente legitimados na academia. Em muitos casos, apesar do acesso a pesquisas que indiquem novos caminhos para a formação docente, é “mais cômodo” continuar com as certezas e as representações de uma formação baseada no imobilismo da atividade educativa, desvinculada da prática cotidiana do professor. Schnetzler (1998: 398) nos alerta que “*ainda tem sido comum o oferecimento de programas de formação continuada pelas universidades onde não se rompe com a racionalidade técnica*”. Isso significa, entre outras coisas, que são tratadas técnicas de ensino com a intenção dos professores utilizarem em suas aulas propostas formuladas pelos representantes da academia, o que faz da escola um grande laboratório de ensino.

Outros aspectos dessa problemática são articulados por Gonçalves e Gonçalves (1998: 119), ao tecerem uma severa crítica à formação dos professores universitários, especialmente na instância dos mestrados e doutorados, que privilegiam a formação de profissionais para as diferentes áreas do conhecimento, desconsiderando a formação em seu sentido mais amplo, ou seja, além de privilegiar conteúdos específicos com um enfoque disciplinar, deveriam contemplar aspectos pedagógicos, políticos e sociais que envolvessem a prática educativa, afastando-se do tratamento

puramente técnico da formação. Nesse sentido, apontam ainda que a formação de professores universitários, formadores de professores, deveria ser revista, pois “as universidades precisam formar o docente-pesquisador em substituição ao pesquisador”. Chamam ainda a atenção para a valorização que é dada ao saber técnico, em detrimento do pesquisador que se dedica à área de ensino e à pesquisa sobre ensino. Acrescentamos, a esses apontamentos, que deveria ser primordial uma formação que privilegiasse áreas de pesquisa em ensino, para que docentes universitários se predisusessem a assumir cursos na linha de formação continuada nas diferentes áreas do conhecimento.

Mas afinal, a quem serve o formador de professores?

O trabalho do formador de professores da educação básica, na maioria das vezes, está vinculado a uma série de políticas de normalização e controle estatal³, estabelecidas a partir das diretrizes sugeridas pelos órgãos financiadores dos programas de formação continuada. Essas políticas estão, explicitamente ou não, relacionadas a diversos fatores, como os aspectos ideológicos presentes, a submissão a imposições de soluções que atendam mecanismos de controle de órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) ou o Banco de Desenvolvimento Mundial (Bird)⁴.

Não devemos deixar de considerar que os professores da escola básica, além dos problemas profissionais a que estão sujeitos em seu local de trabalho, obrigam-se também a cumprir ordens determinadas pelas secretarias de ensino ou órgãos superiores, como por exemplo, a implementação de políticas curriculares ou os provões. Esses aspectos levam a barreiras institucionais que precisam ser superadas em programas de formação continuada.

Reale *et al.* (1995), ao exporem um estudo de caso, explicitam claramente as questões acima apontadas. O artigo escrito pelos autores apresenta um trabalho desenvolvido de formação continuada tendo a unidade escolar como sede e núcleo de trabalho. A experiência foi desenvolvida por docentes do Departamento de Metodologia de Ensino, da Universidade Federal de São Carlos,

³ Para ler mais sobre o assunto, consultar o texto de Antonio Nóvoa. *Relações Escola-Sociedade: novas respostas párea um velho problema*. In: Serbino, R.V. *et al.* (Orgs.). *Formação de Professores*. São Paulo: Unesp, 1996. p. 17-36.

⁴ Sobre a influência de órgãos financiadores internacionais na educação brasileira, consultar Tommasi, L. *et al.* (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

numa escola estadual da cidade de São Carlos, Estado de São Paulo⁵.

Na parte teórica do trabalho, os autores resgatam as políticas formativas da América Latina e do Brasil nessas últimas décadas. Destacam para tanto as ações realizadas por órgãos governamentais, que se constituem em torno de temáticas específicas e são organizadas em cursos destinados a docentes de diferentes instituições de ensino. Apoiando-se em Lucarelli (1990), apresentam um estudo realizado sobre as alternativas de oferta de cursos de formação continuada na América Latina. Afirmam que esse tipo de curso pode auxiliar na progressão na carreira do magistério, mas podem transformar-se em algo pouco significativo para o professor.

Denunciam que, apesar das inúmeras reformulações das políticas de capacitação adotadas no estado de São Paulo, priorizam, ainda, metas quantitativas, visando atingir o maior número possível de professores e escolas, passando para o professor a “responsabilidade de assumir o papel de inovadores e multiplicadores quando retornarem para suas instituições de ensino” (Reale et al., 1995: 67). Com essa crítica, os autores procuram defender a idéia de que um dos caminhos para superar esses problemas é a ação efetiva do formador diretamente na escola, num processo que envolve reflexão no contexto da organização escolar. Esses projetos devem estar diretamente relacionados ao projeto pedagógico, buscando no trabalho coletivo a construção de novas autonomias de ação no interior da escola.

Nessa mesma direção, Gouveia (2001: 42) menciona a experiência levada à prática nos anos de 1997-1998, pelo Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAR-Ciências, da FE-Unicamp. Tratava-se do Subprojeto *Ensino de Ciências: reflexões e transformações na prática cotidiana*. Segundo a autora, esse subprojeto, que atendeu cerca de 500 professores, fazia parte do projeto de *Inovações no Ensino Básico*, implementado por intermédio de convênio entre a Secretaria do Estado de Educação de São Paulo e a Unicamp, financiado por verbas do Banco Mundial.

Segundo Gouveia (apud Megid Neto, 1997: 2), o curso vinculado ao mencionado Subprojeto de Ensino de Ciências, tem o objetivo de proporcionar condições teóricas e práticas para que o professor analisasse criticamente sua prática docente, faça reformulações e avalie os resultados obtidos, de acordo com sua real compreensão da função social da escola e do ensino de Ciências, da sua relação

com os demais componentes curriculares e das possibilidades e limites de sua realidade de atuação profissional.

A despeito dos visíveis vínculos dessa proposta de formação continuada com a corrente crítico-reflexiva, foram inúmeros os obstáculos e dificuldades enfrentados pelos formadores. A maioria dos problemas era decorrente das ingerências da Secretaria Estadual de Educação e, particularmente, das determinações propostas pelo órgão internacional financiador, conforme é possível depreender das palavras de Amaral e Curado (1998).

Tomar consciência das artimanhas ideológicas que cerceiam as políticas financiadoras de cursos de capacitação significa adotar posturas formativas que analisem criticamente as mesmas.

Estilos de atuação do formador de professores em exercício

As novas propostas investigativas sobre formação continuada de professores apostam na implementação de iniciativas que valorizem o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. Essa tendência pode ser constatada especialmente em uma pesquisa sobre formação de professores no Brasil, centrada nas décadas de 80 e 90, apresentada por André (2000), no VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Essa autora destaca que temáticas exploradas nas produções dos cursos de pós-graduação defendidas no Brasil, de 1981 a 1998, têm sinalizado principalmente para o crescente interesse no campo educacional em torno da temática *formação continuada de professores, políticas e propostas vigentes nessa área*. Ela expõe que:

Na síntese dos dados da produção discente sobre formação continuada, observa-se que o subtema análise de propostas do governo e de secretarias de educação aparece em primeiro lugar, com 39,7% dos trabalhos, sendo sucedido pelos processos de formação em serviço (23,2%), pela prática pedagógica (20,5%) e pelas análises de cursos e programas de instituições (16,4%). (André, 2000: 90).

Apesar dos resultados acima mencionados, o formador, todavia, não está no centro do interesse dessas pesquisas. Ao focalizar a atenção na figura dos professores universitários que se tornam, por diferentes motivos, formadores de professores em exercício na escola básica, procuramos identificar alguns problemas e dilemas que o mesmo enfrenta em sua trajetória profissional. Sua presença e função desaparecem ou são, simplesmente, minimizadas nas narrativas que contemplam o registro e a análise de processos e de programas de formação continuada

⁵ Maiores detalhes sobre a experiência podem ser consultados no artigo: O desenvolvimento de um modelo “constutivo - colaborativo” de formação continuada centrada na escola: relato de uma experiência. Reale et al., (1995) *Caderno Cedes - Formação continuada*.

no contexto educacional. A figura do formador, em um cenário mais amplo, fica restrita ou é associada diretamente à figura do formador de alunos da graduação, que enfrenta outros desafios e problemas ao formar futuros professores. Dessa forma, os programas de formação continuada costumam, em sua grande maioria, ser discutidos e avaliados a partir de apenas dois focos de análise: das ações e desdobramentos dos mesmos junto a professores da escola básica e do ponto de vista das políticas e direcionamentos adotados pelos proponentes (órgãos institucionais) desses processos formativos. Poucos são os autores, no cenário educacional brasileiro, que teorizam sobre o formador de professores em exercício e, quando o fazem, é de forma superficial.

Estudando as tendências da pesquisa acadêmica sobre ensino de Ciências no nível fundamental, Megid Neto (1999) identificou 212 teses e dissertações nessa área, defendidas no Brasil no período de 1972 a 1995. Deste total, 39 trabalhos (12,4%) têm como foco temático a formação inicial e continuada de professores. Do subtotal encontrado, apenas metade consiste em estudos que remetem à prática pedagógica sendo: onze estudos sobre formação continuada de intervenção concomitante à prática pedagógica; seis estudos sobre formação continuada com intervenção na prática pedagógica (formação em serviço); e três estudos sobre a prática pedagógica e suas implicações para Cursos de Formação de Professores.

Dessa análise depreende-se que nenhum estudo, nem mesmo os três últimos, aborda a questão pelo ângulo do estilo de atuação do formador e suas repercussões na prática pedagógica dos participantes.

Com o objetivo de direcionar o olhar para a figura desse formador, e ressignificar suas ações em programas de formação continuada de professores, chamamos a atenção para a figura do formador de professores em exercício, bem como para os diferentes modelos de atuação passíveis de serem adotados por esses profissionais no campo educacional. Para tanto, inspiramo-nos na leitura das propostas de Lise Chantraine-Demilly (1992) que, a partir do contexto educacional português, discute o papel e os conflitos dos formadores de professores.

Tendo como base as contribuições dessa autora, partimos para a elaboração de nossa própria proposta de classificar e caracterizar os diferentes modos de atuação dos formadores de professores em exercício. Nesse sentido, associamos a postura pedagógica do formador a *estilos de atuação* adotados na prática desses profissionais. Para tanto, entre outros fatores,

levamos em consideração nossa experiência formativa e a realidade educacional brasileira.

A partir dessas considerações apresentamos três estilos básicos de atuação do formador, passíveis de serem adotados nos processos de formação continuada:

Intervenção diretiva tradicional: nesse modelo o formador transmite conhecimentos que adquiriu por meio da prática, da pesquisa docente ou do contato com a literatura especializada. Caracteriza-se pela proposta metodológica baseada em uma racionalidade técnica, pouco democrática, prescritiva e, conseqüentemente, bastante diretiva. O estilo do formador reforça a concepção do professor como simples executor de mudanças. Para isso, o mesmo leva ao professor soluções prontas, uma vez que o formador é o detentor do conhecimento, e solicita que as mesmas sejam “transplantadas” diretamente no contexto escolar, sem passar por nenhum tipo de análise ou de adaptação por parte do professor, o que implica que os professores sejam considerados meros executores do programa que é predeterminado pelo formador.

Intervenção interativa democrática: nesse modelo, apesar de o processo não se libertar do caráter interventor⁶, formador e professor são colaboradores. Abrange as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas detectados na realidade escolar, sustentadas por um auxílio externo do formador. Os professores assumem a pesquisa como um dos elementos para a transformação da prática educativa. O formador passa a ser um mediador e, no processo de produção e aquisição de conhecimentos, atua sem intervir nas atividades reflexivas do grupo.

Enquadra-se nesta categoria também um interessante projeto de formação continuada, *Oficinas de Produção de Ensino de Ciências*, desenvolvida no Estado de São Paulo, nos anos de 2000 e 2001, por intermédio da parceria entre o Grupo FORMAR-Ciências, da FE/Unicamp e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), financiado por este último, que atendeu aproximadamente 250 professores e que envolveu a articulação entre a pesquisa e o ensino no processo de formação continuada.

Esse estilo de formação tem encontrado menos resistência por parte dos professores, como bem pondera Chantraine-Demilly (1992), enumerando diversos argumentos: primeiramente, porque

⁶ Consideramos que a ação do formador em processos de formação continuada sempre apresenta caráter interventor, variando o tipo e a intensidade.

permite a abertura de um espaço de discussão que minimiza os medos de mudanças e bloqueios perante discursos prescritivos, muito comuns na carreira docente e, em contrapartida, esses professores, experimentam e criam espaços de autonomia ao procurarem respostas e soluções para problemas por eles mesmos levantados. Em segundo lugar, porque aborda a prática pedagógica de maneira contextualizada, não a encarando como uma somatória de conhecimentos específicos. Em terceiro lugar, porque possibilita ao professor criar novas trajetórias profissionais, uma vez que não há soluções pré-elaboradas para responderem adequadamente aos problemas educativos e didáticos que são detectados na própria realidade escolar. Inclui-se nesse grupo projetos que se desenvolvem por intermédio da pesquisa-ação, institucionalizados ou não.

Intervenção moderada: esse estilo representa o posicionamento intermediário entre o estilo diretivo e o interativo-reflexivo. Caracteriza-se por conciliar, em um mesmo processo de formação continuada, mais de um estilo de atuação. Esse modelo/estilo de atuação é o mais comum, pois, na prática o formador não conhece a história profissional dos docentes envolvidos, seus saberes e expectativas, nem o contexto sócio-político da realidade em que vai atuar. Com isso, em alguns casos, durante o desenvolvimento do processo, o formador se depara com situações em que passa a sentir necessidade de rever saberes/bases teóricas que fundamentam suas “certezas” de como agir ou conduzir o processo formativo, visando atender, mesmo que parcialmente, as expectativas e as necessidades dos professores. Devemos considerar que nem sempre essas expectativas vão ao encontro da proposta definida pelo formador.

Por outro lado, o formador contorna os obstáculos permitindo uma prática mais interativa, ao explorar todos os espaços onde pode adotar posturas mais autônomas em relação à maneira de condução do processo formativo. Desse modo, a intervenção moderada passa pelo processo de mediação assumida pelo formador, que articula uma ação mais prescritiva, definida por órgãos oficiais que financiam o processo formativo, com um posicionamento mais flexível tomado por sua iniciativa e influenciado pelas tendências educacionais contemporâneas.

Ilustrando esta categoria de intervenção, recorremos novamente à experiência do Subprojeto *Ensino de Ciências: reflexões e transformações na prática cotidiana*, mencionada anteriormente, em que a influência do órgão internacional financiador,

distorceu e/ou desviou parcialmente as diretrizes filosófico-metodológicas originais, de caráter predominante *interativo-democrático*, levando-o progressivamente à adoção de estilo *intervenção moderada*.

Tendo em vista elucidar melhor os fatores determinantes do estilo de atuação do formador, é importante chamar a atenção para dois aspectos. Tanto o *Projeto Oficinas*, que ilustra a categoria intervenção interativa democrática, quanto o Subprojeto *Ensino de Ciências*, que ilustra a intervenção moderada, foram desenvolvidos por formadores pertencentes ao Grupo FORMAR-Ciências. O outro aspecto está relacionado ao fato de que o primeiro projeto foi financiado por um Sindicato de professores e o segundo o foi por órgão internacional. Isso evidencia que o estilo de atuação dos formadores parece guardar estreita, embora não-exclusiva, vinculação com as políticas adotadas pelos órgãos patrocinadores dos projetos.

A guisa da conclusão

Não podemos deixar de considerar que, em um contexto mais geral, a temática formação de professores em exercício envolve outros aspectos a serem considerados além dos estilos/modelos de atuação adotados pelo formador, principalmente:

- a formação dos formadores implica, enquanto processo, o desenvolvimento de competências/habilidades que nem sempre são exigidas/ mobilizadas com a mesma obrigatoriedade ou intensidade no contexto da atuação na formação inicial. Destacamos: liderança, criatividade, capacidade de saber trabalhar coletivamente e politicamente no meio em que vai atuar.
- é importante que o formador problematize sua própria ação formativa, ou seja, que passe a pesquisar sua própria prática pedagógica, enquanto processo de ensino para poder trabalhar o conhecimento como objeto de indagação e de investigação.
- o formador fica vinculado, em muitas experiências de formação continuada, a um conjunto de saberes que são definidos por um programa oficial, legitimado por instâncias superiores: Governo, Estado ou Município. Nestes casos tanto o formador como o professor que atua na escola básica não participa da elaboração do programa a ser trabalhado. Os temas são conhecidos de antemão e o professor é convidado a colocar em prática uma série de temas e conteúdos considerados obrigatórios. Esses programas

procuram qualificar um grande número de professores. Essa diretividade imposta por programas oficiais de formação continuada exige do formador uma visão crítica de todo o processo para que o mesmo possa planejar sua ação docente e os encaminhamentos metodológicos a serem adotados durante o processo formativo. Daí, a alta incidência do *estilo intervenção moderada*.

Assim, os programas de formação continuada podem levar a uma reflexão da prática pedagógica não só do professor participante, mas, também, do formador. A mudança da postura pedagógica deste último ocorre a partir das interlocuções com o grupo de participantes e do processo de reflexão sobre o processo de formação continuada desenvolvido. Entretanto, voltamos a ressaltar que a literatura tem como foco principal de análise apenas as possíveis mudanças no fazer docente do professor e sua identidade profissional, desconsiderando, em diferentes momentos, as trocas de saberes e os conflitos provenientes da interação entre o formador e os professores, interlocutores no processo, bem como a influência dos patrocinadores e promotores dos projetos. Todos estes fatores acabam interferindo nas propostas formativas que se propõem levar os professores da escola básica a consolidarem no cotidiano escolar dos mesmos a busca permanente da almejada autonomia docente.

Referências

- ALVES, N. Trajetórias e redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- AMARAL, I.A.; CURADO, M.C.C. Sínteses e Propostas de encaminhamentos. In: CUNHA, C.A.L.; AMORIM, A.C.R. Atas do I Encontro de Formação Continuada de professores de Ciências; realizado em 08 de novembro de 1997, em Campinas - SP. p. 87-90.
- AMORIM, A.C.R.; BAGNATO, M.H.S. *Quando o ensino é imaginado e se (des)conhece pela exterioridade*. Texto não publicado. Campinas, 2001.
- ANDRÉ, M.E.D. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil - 1990 - 1998. In: LINHARES, C.F. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-113.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 137-158.
- CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: *Caminhos Investigativos*. Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 105-131.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GONÇALVES, T.O.; GONÇALVES, T.V.O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C.M.G. et al. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 105-134.
- GOUVEIA, M.S.F. FORMAR - Ciências - Parâmetros teóricos - metodológicos para pesquisa no campo da formação de professores de Ciências. Documento formulado para discussão. Campinas, 1999. p. 1-12.
- GOUVEIA, M.S.F. Pesquisa e prática pedagógica na formação do professor: como entendê-la? *Revista Pro-Posições*, Campinas, vol. 12, n. 1, p. 27-46, 2001.
- LUCARELLI, E. La capacitación docente y la descentralización. Proyecto Multinacional de Educación Básica. Buenos Aires, Organización de los Estados Americanos (OEA), Programa Regional de Desarrollo Educativo, 1990.
- MARTINS, A.M. Formação contínua de professores: parceria universidade e rede estadual de ensino. *Revista Faculdade de Educação*. São Paulo: [s.n.], 1996.
- MEGID NETO, N.J. et al. *Ensino de Ciências: reflexões e transformações na prática cotidiana*. Campinas, SP: FE/Unicamp, Grupo FORMAR-Ciências, 1997. Mimeo.
- MEGID NETO, N.J. *Tendências da pesquisa acadêmica sobre ensino de ciências 1999*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Campinas, Campinas, 1999.
- NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- PIMENTA, S.G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- REALE, A.M. de M.R. et al. O desenvolvimento de um modelo "construtivo-colaborativo" de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 36, p. 65-76, 1995.
- SCHNETZLER, R.P. Contribuições, limitações e perspectivas da investigação no Ensino de Ciências Naturais. IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). São Paulo: 1998.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.
- SERBINO, R.V. et al. (Orgs.). *Formação de Professores*. São Paulo: Unesp, 1996.
- TOMMASI, L. et al. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- WEBER, M. Professor, mestre e aprendiz. In: *Revista Educação*, São Paulo, nº 224, ano 26, p. 74, 1999.

Received on August 08, 2002..

Accepted on January 23, 2003.