
Formação continuada de professores: perspectivas atuais

SIMONE GRACE DE PAULA*

Resumo

Neste artigo, realiza-se uma inserção teórica sobre as perspectivas atuais de formação continuada de docentes. Inicialmente, apresenta-se o conceito de formação docente e, em seguida, distingue-se formação continuada e formação inicial. Explicita-se o surgimento do movimento em favor do ensino reflexivo e da prática reflexiva, que traduzem o esforço de vários teóricos na mudança da visão predominante do professor como técnico sem voz, sem formação adequada e submetido a um processo de proletarização, para uma visão deste como intelectual comprometido politicamente com a democratização do ensino e da sociedade. Sinaliza-se que mesmo no movimento existem diferentes enfoques sobre a forma como se consideram a reflexão, a pesquisa, o papel do professor e as estratégias utilizadas na concretização dessa formação. Faz-se, ainda, uma breve discussão sobre a formação para a diversidade cultural.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor reflexivo. Estratégias de formação. Diversidade cultural.

Introdução

O conceito de formação docente é polissêmico. Ele carrega em si determinadas concepções de educação, ensino e práticas

* Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC; doutoranda em Educação pela FAE/UFMG; membro do Grupo de Estudos sobre Profissão Docente (PRODOC) e do Observatório da Juventude. Email: simonepaula@fumec.br

de formação. Nóvoa (1995) relaciona formação de educadores às processualidades em três dimensões: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional.

O *desenvolvimento pessoal* significa produzir a vida do profissional. A formação deve propiciar uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite ao educador (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional, “permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”. (NÓVOA, 1995, p. 25)

O *desenvolvimento profissional* refere-se à produção da profissão docente. As práticas de formação devem considerar os saberes experienciais dos educadores, trabalhando de um ponto de vista teórico-conceitual, com o objetivo de propiciar a apropriação dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. Nesse sentido, pretende-se que as práticas de formação tomem “como referência as dimensões coletivas, contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. (NÓVOA, 1995, p. 27)

A terceira dimensão diz respeito ao *desenvolvimento organizacional*, à produção da escola, sendo esta concebida como um ambiente educativo no qual trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Assim, as dinâmicas de formação-ação organizacional delimitam um novo território de intervenção. Considera-se que os educadores devem se assumir como produtores de sua profissão – não basta mudar os profissionais, é necessário mudar os contextos em que eles intervêm.

Nessa perspectiva, o processo de formação deve abarcar três dimensões: a pessoa do educador, seu desenvolvimento profissional e os saberes construídos por sua experiência profissional e, ainda, o contexto de trabalho dele. A formação profissional é algo bastante complexo no qual concorrem valores, atitudes, concepções

e significações além de posicionamentos políticos. Dessa forma, associa-se formação a processos dinâmicos e contínuos.

Formação inicial e formação continuada

A compreensão do processo de formação docente exige que se considere, além das três dimensões apresentadas, a intenção educativa, se o objetivo é a introdução na profissão ou o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional. A formação inicial refere-se à formação pré-serviço, que é considerada uma preparação para o exercício do magistério. A formação continuada consiste em propostas voltadas para a qualificação do profissional, tendo em vista a possibilidade de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho (SANTOS, 1998). Pode-se dizer que a formação continuada corresponde a uma fase de formação permanente, incluindo todas as atividades planejadas pelas instituições e, até mesmo, pelos próprios profissionais, de modo a permitir o desenvolvimento pessoal e o aperfeiçoamento da sua profissão. A formação tem como objetivo levar o profissional a sanar dificuldades e deficiências diagnosticadas na sua prática social ou o aperfeiçoamento e o enriquecimento da competência profissional.

Reconhece-se a importância de promover espaços, como seminários, fóruns, cursos de especialização e extensão, dentre outros, nos quais o profissional possa dar continuidade à sua formação. Entretanto deve-se refletir sobre o caráter formativo dessas atividades, Candau (1997, p. 64) afirma:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade

crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

A formação continuada deve propiciar espaços nos quais se possa aprofundar a discussão sobre como e por que os educadores fazem o que fazem; educar profissionais para “serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes” (ZEICHNER, 1998, p. 227). A formação e a reflexão sobre as práticas realizadas pelos profissionais nas instituições são reconhecidas como momentos importantes de produção de saberes voltados para a solução de situações problemáticas concretas.

Na formação continuada, deve-se buscar o entendimento do processo de desenvolvimento da prática pedagógica de maneira ampliada, tendo clareza das influências que o contexto escolar, as condições materiais de trabalho, bem como as condições sociais e econômicas a que estão submetidos esses profissionais, exercem sobre suas práticas.

A formação do profissional reflexivo

Na década de 1980, ocorreu um movimento internacional de educadores em busca de democratização social e política dos países e, também, do reconhecimento da importância da educação na formação de cidadãos que realmente atuassem na construção de sociedade democrática. Várias reformas foram realizadas pelos governos nos sistemas de ensino e nos programas de formação de professores em diversos países, dentre os quais os Estados Unidos, o Reino Unido, Espanha, Portugal e, mais recentemente, o Brasil.

O movimento a favor da formação do professor reflexivo surgiu nesse contexto como reação à racionalidade técnica que é fundamentada numa visão positivista e produtivista do ensino concebendo como atividade direcionada para alcançar os resultados ou os produtos determinados. Nessa perspectiva, a prática profissional é considerada como resolução instrumental de problemas por meio da aplicação de conhecimentos científicos.

O movimento a favor do ensino reflexivo e da prática reflexiva traduzia e traduz o esforço de vários teóricos na mudança da visão predominante do professor: técnico sem voz, sem formação adequada e submetido a um processo de proletarização, para uma visão deste como intelectual comprometido politicamente com a democratização do ensino e da sociedade. Mesmo dentro do movimento existem diferentes enfoques sobre a forma como se consideram a reflexão, a pesquisa, o papel do professor e as estratégias utilizadas na concretização desta formação.

Um dos enfoques denominado reflexivo sobre a prática advém das ideias de Donald Schön (1983), professor de Estudos de Urbanismo e Educação no Massachusetts Institute of Technology (MIT-EUA) que é, sem dúvida, um dos autores cujas teorias têm favorecido a difusão do conceito de reflexão, ou seja, contribuiu para sua popularização, ao estabelecer uma teoria sobre a epistemologia da prática. Segundo Schön (1995), inerente à prática dos bons profissionais está um componente artístico – um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade artística, que se assenta num conhecimento tácito, inerente e simultâneo à ação docente e completa o conhecimento que lhe vem das técnicas e das ciências.

É nesse contexto que Schön (1995) propõe uma nova epistemologia da prática, que situe os problemas técnicos no marco da investigação reflexiva. Surgem, então, na sua obra, noções fundamentais, como conhecimento na ação, que é aquele que o profissional demonstra em sua ação, sendo, para ele, difícil de

verbalizá-lo, apesar de descrevê-lo. Esse conhecimento é dinâmico e resulta numa reformulação da própria ação, manifestada no *saber-fazer*. Desse modo, considera que toda ação competente revela um conhecimento superior à verbalização que se consegue fazer dela, porém as descrições verbais são frutos de uma reflexão que pode ocorrer simultaneamente à ação ou retrospectivamente. Schön denomina esse componente do pensamento prático *reflexão na ação ou durante a ação* que é explicado por Pérez Gómez (1998, p. 370) como uma superposição de conhecimentos:

Sobre um conhecimento de primeira ordem que se aloja e orienta toda a atividade prática, se superpõe um conhecimento de segunda ordem, um processo de diálogo com a situação problemática e sobre a intervenção particular que supõe intervenção nela. Esse conhecimento de segunda ordem ou meta-conhecimento na ação encontra-se limitado pelas pressões sociais do cenário em que atua.

A *reflexão-na-ação* é o melhor instrumento de aprendizagem significativa, visto que esse processo de formação é vivo de intercâmbios, ações e reações dirigidas intelectualmente, que envolvem a confrontação empírica dos esquemas teóricos, das crenças implícitas e os componentes emocionais ou passionais que condicionam a atuação e sua reflexão.

A *reflexão sobre a reflexão na ação* pode ser considerada como uma análise que o professor realiza *a posteriori* de sua ação. Pérez Gómez (1998) acredita que deveria ser considerada reflexão sobre a **representação** ou a **reconstrução a posteriori** da ação considerada essencial nos processos de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional.

A enorme difusão das ideias de Schön levou a comunidade educacional a buscar a imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e decisões, contestando aquela do profissional cumpridor de ordens que emanam de fora das salas de aula.

O segundo enfoque é a perspectiva da *reflexão na prática para a reconstrução social* que, apesar de manter estreita relação com a perspectiva prática, dela se diferencia ao considerar que a reflexão incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas.

Nesse enfoque situam-se os trabalhos de Kenneth Zeichner professor e pesquisador da Universidade de Wisconsin, Madison (EUA), que oferecem uma contribuição interessante para a expansão do conceito de prático reflexivo proposto por Schön. Zeichner (1993a; b,1998) acredita que o movimento a favor da formação do prático-reflexivo e do ensino reflexivo pode ser considerado como:

1. uma reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros determinam fora da sala de aula;
2. o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não pode depender somente dos conhecimentos produzidos pelas universidades, deve-se valorizar os conhecimentos produzidos pelos profissionais que atuam na escola básica;
3. o reconhecimento da riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais;
4. o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda vida.

Ao conceituar *ensino reflexivo* Zeichner (1993a; b) recorre à definição de Dewey que considera a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo que se acredita ou pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. A prática reflexiva seria a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Zeichner acredita que expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e

para os seus colegas, o profissional tem mais hipóteses de se aperceber das suas dificuldades, erros ou até mesmo falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de educadores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da profissão.

Zeichner (1993a; 1993b) apresenta e problematiza as diversas concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores, descrevendo as diferentes tradições da prática do ensino reflexivo.

- 1. Tradição acadêmica:** acentua o papel do professor como acadêmico e especialista das matérias de estudo (conteúdo de ensino). Essa formação sólida deve ser complementada com experiência de aprendizagem numa escola, focalizando a reflexão sobre as disciplinas e a representação e a tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão do aluno.
- 2. Tradição de eficiência social:** afirma o poder do estudo científico do ensino para o estabelecimento da base da construção curricular da formação de professores. Procurou-se uma descrição dos deveres e das características dos professores para se constituir uma base suficiente para definição sistemática do que devia ser ensinado, mediante a análise cuidadosa do seu trabalho. Acentua a reflexão na aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridas pela investigação (é ilustrada pelo trabalho daqueles que falam de um saber de base para o ensino que quase nunca inclui qualquer saber gerado pelo professor).
- 3. Tradição desenvolvimentalista:** tem como principal característica o pressuposto de que é a ordem natural do desenvolvimento do aluno que estabelece a base para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas públicas como aos seus professores. Essa ordem

natural de desenvolvimento seria determinada por investigações, compreendendo a observação cuidadosa e a descrição do comportamento do aluno por vários estágios. A reflexão centra-se nos interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento e crescimento dos alunos.

- 4. Reconstrução social:** define a escolaridade e a formação de professores como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana. A educação é vista como um veículo por meio do qual seria reparada a injustiça social e corrigido os males do capitalismo. Na década de 1930, os professores eram desafiados a tomar o poder político e a conduzir a nação ao socialismo (essa perspectiva continua a ser expressa e debatida na John Dewey Society for the Study of Education). Essa tradição acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade.

Para além das tradições acima, Zeichner (1993a) assinala a tradição genérica, uma vez que o ensino reflexivo “em geral” tem sido muito defendido há algum tempo sem que se atribua grande importância à matéria sobre a qual a reflexão deve incidir, sobre os critérios usados para a avaliação da qualidade da reflexão ou sobre a medida em que as decisões dos professores devam conter uma crítica dos contextos social e institucional em que se situa o seu trabalho.

Nesse contexto, Zeichner (1993a) defende que o profissional reflexivo deve decidir conscientemente sobre os caminhos a seguir, saber quem são e quando agem. Ao se clarificarem os motivos de suas práticas o professor vai-se posicionando, podendo criar uma tensão entre direção externa e interna na sua vida profissional.

Muitos dos que abraçam o conceito de professor enquanto prático-reflexivo vêem os professores como líderes que podem aprender com os outros e até, por vezes, assumir o poder, mas que, no fim,

não são subservientes relativamente aos que não estão na sala de aula. (ZEICHNER, 1993a, p. 20)

Esse teórico concebe o professor como um profissional autônomo que têm perspectivas críticas sobre as relações entre escola e as desigualdades sociais e um compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola. Ele defende a necessidade de que se reconheça a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores (ZEICHNER, 1993a; b). Pretende-se que a ação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo. Ele acredita que é necessário desenvolver a formação cultural, o estudo crítico e a análise reflexiva da própria prática para compreender tanto as características dos processos de ensino e de aprendizagem quanto do contexto institucional e social que o ensino ocorre.

Estratégias de formação do professor pesquisadores ou do prático-reflexivo

A prática reflexiva aproxima-se de uma *prática orientada pela a pesquisa*, contudo, nem todas as estratégias para a formação do professor reflexivo referem-se a atividades de investigação. Apesar de Zeichner (1993a; b,1998) ter se tornado um dos mais enfáticos questionadores das relações hierárquicas entre professores e pesquisadores, a pesquisa, e especificamente a pesquisa-ação, é uma das estratégias utilizadas por Zeichner (2001, p. 71-72) nos cursos de formação:

Durante os últimos 15 anos, tenho estado envolvido na promoção do uso da pesquisa-ação enquanto uma dentre várias estratégias

para preparar professores capazes de dar mais respostas em termos culturais, professores que trabalhem ativamente para educar todos os alunos rumo aos mesmos padrões acadêmicos elevados.

Esse teórico defende a necessidade de os professores interiorizarem, durante a formação inicial, as disposições e capacidades que lhes permitirão refletir, conscientizar-se de suas próprias falhas, desenvolvendo a responsabilidade social dos alunos e o compromisso com o seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

Entre as estratégias utilizadas por Zeichner (2001) no processo de formação de professores estão:

- a) **Pesquisa colaborativa visando à articulação entre universidade e escola básica** – Nesse tipo de pesquisa, procura-se criar um ambiente mais democrático no âmbito da pesquisa de modo que os professores e acadêmicos produzam uma forma de tornar as escolas um espaço mais educativo para os alunos. Planejar programas para preparar professores da escola básica para trabalhar superando problemas locais. Por exemplo, Zeichner (1998) trabalha em um projeto experimental direcionando o ensino para a diversidade, superando as divisões de raça e cor. A função dele nesse projeto é observar e conferir com os alunos professores seus projetos de ensino e de pesquisa; encontrar com grupos de estudos auxiliando e construindo novas ligações entre escola e comunidade; acompanhar encontros de equipe e ficar à disposição de professores. Esse tipo de trabalho pode fornecer ao professor universitário uma visão diferenciada da escola diferente daquela dominante nos meios acadêmicos.
- b) **Pesquisas que visam à articulação entre escola e comunidade** – São projetos nos quais professores e acadêmicos procuram melhorar a escola. Como exemplo

Zeichner (1993, 1998) cita um projeto da Universidade do Arizona, no qual procurou-se desenvolver inovações no ensino extraídas de conhecimentos originados em pesquisa utilizando fontes da comunidade américo-mexicana. Os pesquisadores, antropólogos educacionais e professores utilizam observação etnográfica, entrevistas semiestruturadas, histórias de vida, estudos de caso que, combinados analiticamente, podem desvelar funções complexas dos lares no contexto sócio-histórico onde vivem. Zeichner (1995, p. 129) acredita que é necessária a proximidade com a comunidade:

Se não alterarmos os padrões normais das relações entre a escola e a comunidade nas grandes áreas urbanas, incentivando o aparecimento de ambientes escolares mais democráticos, poderemos ver-nos confrontados com graves problemas. Por isso, a introdução desta problemática nos programas de formação de professores é uma iniciativa de maior pertinência.

c) Pesquisa-ação durante o *practicum* – Integrar a pesquisa-ação no *practicum* significa que, no decorrer do semestre, além das coisas que tipicamente os estudantes fazem nesse período,¹ também estarão trabalhando num tema ou problema de maneira específica, ou seja, eles identificam e exploram assuntos na sua prática de ensino que são de grande interesse ou preocupação para eles, objetivando melhor entendimento de um aspecto de sua prática ou da melhoria dela. Dados são coletados e analisados e, às vezes, planos de ação são desenvolvidos e implementados. Essas investigações podem seguir a pesquisa-ação espiral (planeja, age, observa, reflete) ou não. Ao final do semestre os alunos têm liberdade de escolher a forma de apresentação da pesquisa: apresentações em multimídia por meio da arte e da música, elaboração de

¹“Eles planejam e ensinam lições e unidades, gradualmente assumem mais e mais responsabilidades na sala de aula no período de vinte semanas, conduzem reuniões de pais, planejam trabalho de campo, fazem um projeto na comunidade no qual eles aprendem muito acerca das famílias de seus alunos e comunidades, e completam por um período mínimo de duas semanas onde eles são completamente responsáveis pelo programa da sala de aula”. (ZEICHNER, 2000, p. 8).

vídeos, jogos ou relatórios tradicionais. Entre as dificuldades verificadas por Zeichner no desenvolvimento da pesquisa-ação estão: a crença de muitos formadores que a viaam como uma redução no tempo de aprendizagem de como ensinar e não como uma forma de melhoria desse processo; o período de um semestre para que os alunos aprendam, desenvolvam e cumpram um projeto de pesquisa-ação; e a avaliação que não cabe nos padrões de nota e da natureza compulsória da avaliação.

- d) Pesquisas produzidas por professores** – Diferentemente da pesquisa realizada pelos pesquisadores acadêmicos, os professores são capazes de oferecer uma visão de dentro da escola. Embora, às vezes recebendo orientações de pesquisadores acadêmicos não constituem pesquisas colaborativas, mas investigações produzidas sobre as próprias práticas. Esse tipo de pesquisa tem sido pouco valorizado e encontra dificuldade de ser publicado.
- e) Inclusão de materiais produzidos por professores em seu curso de formação** – Zeichner inclui nos programas de formação materiais de leitura, textos e pesquisas produzidos por professores da escola básica,² utilizando-as no currículo do seu programa de formação. Por meio dessas publicações, procura levar a voz de professores, pais e alunos de diferentes meios culturais e econômicos para serem objeto de reflexão de seus estudantes.
- f) Formação de banco de dados de pesquisas realizadas por professores** – A intenção de Zeichner (1998, p. 225) é tornar acessível aos estudantes “o enorme acervo de pesquisas produzidas pelos professores no Madison Área Action Research Network, na última década”.
- g) Publicação de produções de professores da escola básica** – Zeichner procura facilitar a publicação de trabalhos

² Zeichner (1998) chama atenção para o fato de que a valorização do trabalho do professor e o esforço para incluí-los nos cursos de formação não significam uma glorificação acrítica dessas produções. Ele define critérios para selecionar trabalhos para usar em seu curso, tais como clareza e boa problematização, uso de evidências para suportar as conclusões, e se estes expressam ponto de vista próprio. As leituras e os relatos de experiência que seleciona visam levar uma variedade de perspectivas e questões que geralmente são excluídas dos programas de formação.

de interesse dos professores, como vídeos, relatando pesquisas, programas de TV sobre pesquisa-ação. que incluem um professor, por semana, falando sobre seus trabalhos e realiza uma análise crítica sobre essas produções. Como exemplo, relata que várias revistas sobre pesquisa de professores já foram lançadas tais como *Teaching and change*, organizada pela National Education Association e a *Classroom inquiry*.

- h) Investimento financeiro em pesquisa de professores** – Zeichner (1998) relata que o Departamento de Educação Nacional e outras fundações de amparo à pesquisa estão planejando formas de investir em pesquisas realizadas por professores.
- i) Palestras realizadas por professores** – Zeichner (1998) organizou uma série de palestras nas quais professores expõem sobre temas desafiadores no cotidiano do trabalho escolar, para todos os alunos e a comunidade acadêmica.
- j) Seminários de pós-graduação** – Nesses seminários, são estudadas as dimensões epistemológicas das pesquisas dos professores.
- k) Congresso Regional de Pesquisa-ação** – Juntamente com seu colega Bob Tabachnick, Zeichner, há vários anos, organiza esse congresso no qual estudantes de Educação, diretores e professores envolvidos em pesquisa-ação (em número aproximado de 200, em 1998) relatam e discutem seus trabalhos. No entanto, poucos professores e pesquisadores da sua própria faculdade de educação participam desse evento.
- l) Estudos etnográficos** – Zeichner (1998) fomenta a realização de estudos etnográficos pelos alunos do curso de formação inicial, bem como a leitura e o estudo das pesquisas

etnográficas realizadas nos meios acadêmicos, durante o processo de formação.

- m) Biografia** – Busca a melhor compreensão das próprias experiências culturais, o desenvolvimento de suas identidades, de modo que aprendam sobre sua herança cultural, sua história de vida e a influência desses fatores na atuação profissional.
- n) Diários** – São utilizados com o objetivo de refletir sobre o ensino, tendo mais clareza das razões de determinados atos, podendo surgir daí questões para a realização da pesquisa-ação ou como instrumento de coleta de dados para as pesquisas.
- o) Portfólios de ensino** – É uma estratégia relativamente nova na formação de professores, sendo introduzido por Lee Shulman (*apud* ZEICHNER; WRAY, 2001) e seus parceiros em Stanford no Projeto de Avaliação para professores, na década de 1980. O portfólio têm tido um crescente uso nos programas de formação inicial e continuada nos Estados Unidos, visando estimular melhor reflexão e análise do ensino por parte dos professores. Os Estados têm utilizado o portfólio de ensino para avaliar o posicionamento dos alunos para receber licença inicial de ensino e, progressivamente, querem examinar amostras dos portfólios dos alunos como parte do processo de habilitação dos programas de formação de professores. Uma das vantagens do uso do portfólio apontada por Zeichner e Wray (2001, p. 614) nos programas de formação se deve ao fato de que

os portfólios de ensino encorajam os alunos-mestres e professores a pensarem mais profundamente a respeito de sua prática de ensino e sobre a importância de matérias e conteúdos, para tornarem-se mais conscientes das teorias e suposições que guiam suas práticas, e para desenvolverem

um desejo maior em engajar em diálogos colaborativos acerca do ensino. Tem sido debatido que o uso do portfólio de ensino cria uma situação onde professores se tornam mais confiantes sobre sua prática.

Uma questão crítica que se coloca, porém, refere-se aos diferentes objetivos para os quais os portfólios estão direcionados que nem sempre propiciam o alcance das intenções acima. Alguns usos do portfólio são: a) como forma de os alunos se engajarem na investigação sobre a sua forma de ensinar e documentar o crescimento de sua prática pedagógica ao longo do tempo, durante o processo de formação. Nessa documentação, inclui-se, por exemplo, planejamentos, atividades realizadas, avaliações e relatórios que evidenciam o desenvolvimento gradativo do estudante. Assim, trabalhos aquém dos padrões exigidos devem ser incluídos de forma a registrar as dificuldades que porventura existiram e que foram superadas ou não; b) como forma de divulgar somente os êxitos no percurso de formação com portfólios tipo “vitrine”, nos quais fossem incluídos exclusivamente os melhores trabalhos e atividades bem-sucedidas.

Os portfólios usados para registrar o processo de formação, visando à reflexão sobre a prática pedagógica, as questões sociais e éticas presentes no cotidiano escolar, a condição docente, dentre outros aspectos, possibilita a inclusão de vários artefatos, tais como depoimentos narrativas sobre os objetivos e filosofias do ensino; planos de unidade; amostras de trabalhos dos alunos; anotações dos professores colaboradores ou supervisores universitários; comunicação aos pais; fotografias; vídeos; projetos de pesquisa e amostras das avaliações dos estudantes. A construção do portfólio pode ser durante o processo de formação, por etapas, orientadas e acompanhadas pelos formadores. Há casos em que os próprios estudantes elaboram individualmente os portfólios, decidindo sobre o que entra ou não na sua construção. Quando o portfólio é finalizado, ocorre algum tipo de comunicação pública e

os critérios para sua avaliação podem ser discutidos em seminários ou preestabelecidos pelo programa de formação.

Zeichner (1993a) afirma que, apesar de ter lido muito sobre como se tem melhorado o *practicum* e propiciado a formação de alunos mais reflexivos, avalia que há pouca produção sobre como tais práticas estão contribuindo para preparar melhor os professores a ensinar todas as crianças em sociedades multiculturais e democráticas. Para esse teórico, os professores precisam saber ou serem capazes de desenvolver um programa multicultural, criar um ambiente cooperativo em sala de aula, utilizar práticas como a cooperação no grupo, a orientação aluno pelo aluno, e criar grupos constituídos por pessoas com diferentes aptidões, bem como formas de avaliar, tais como cadernetas, listas, inventários e anotações das próprias observações.

Formação para a diversidade cultural

Atualmente, defende-se a necessidade de ajudar os professores a adquirir atitudes, saberes e capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada. A grande questão é preparar os profissionais para a diversidade cultural que passa pela prática reflexiva e não individualizada ao se ter como pressuposto que toda prática é portadora de teoria. (ZEICHNER, 1993a)

O problema da formação de professores continua a ser ensinar os professores a ensinar alunos com *backgrounds* e experiências de vida muito diferentes da vida deles. O ato de ensinar implica uma importante comunicação intercultural porque o fato de a escola não conseguir proporcionar a todas as crianças um ensino de qualidade, independentemente da raça ou do *background*

etnocultural, constitui uma crise grave no ensino e entra claramente em conflito com os objetivos educacionais de uma sociedade democrática.

Apesar dessa necessidade, os programas de formação têm fraca intervenção na formação para a diversidade. Zeichner (1993a) apresenta algumas estratégias que os bons professores e formadores idealizam para aperfeiçoar a formação no intuito de ensinar alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas: a) expectativas elevadas com relação ao desempenho do aluno; b) criar uma ponte entre a cultura da casa e a escola – conhecer o aluno, sua inserção cultural; c) aprimorar o saber dos professores (devem possuir conhecimentos socioculturais gerais sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, sobre a maneira como as circunstâncias socioeconômicas, a língua e a cultura modelam o desempenho e o sucesso escolar, dentre outras); d) conhecer várias estratégias de ensino. O autor descreve abordagens alternativas da formação de professores prospectivos para o ensino de alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas – biografia, mudança de atitudes, o saber cultural, estratégias de ensino, entre outras.

Os posicionamentos acima descritos mostram que os problemas surgidos na prática social dos educadores não podem ser resolvidos meramente com aplicações de técnicas. Para o profissional prático, os desafios não se reduzem à resolução de problemas, mas se orientam para o esclarecimento de situações complexas em que problemas devem ser, em primeiro lugar, colocados, situados e valorizados. A primeira atividade do professor-reflexivo é a construção subjetiva do problema, como casos únicos que são. Todas as decisões do professor estejam elas relacionadas à seleção de conteúdos, à definição de metodologias e avaliação, à organização do tempo e espaço escolares são definições ético-políticas.

Conclusão

O movimento de formação do professor reflexivo teve significativa repercussão nos meios acadêmicos brasileiros, entretanto, sua concretização não é algo simples e fácil. Ao considerarmos que a formação docente envolve o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, é justo reconhecer o âmbito limitado de ação dos formadores, visto que não se consegue concluir um processo de formação no tempo limitado de um curso. As instituições de formação de professores, por mais que se esforcem, somente iniciam os alunos no processo de aprender a ensinar. Faz-se, então, extremamente importante que os formadores se comprometam com o próprio desenvolvimento profissional e que as instituições de ensino superior se abram para a promoção de parcerias com as escolas básicas.

A formação continuada, na perspectiva do movimento de formação de professores, enfrenta o sério problema da expropriação do processo educativo das mãos dos professores, o que os impossibilita de saber por que ensinam, para que ensinam e como ensinam; ou seja, eles não têm plena consciência dos objetivos e nem das consequências do seu ensino. O aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador da educação está diretamente relacionado com a aplicação da lógica de racionalização pelo Estado. A burocratização crescente implica a intensificação do trabalho do professor, que é um dos fenômenos do processo de proletarização desses profissionais, e provoca diversos efeitos, tais como: favorece a rotinização e impede a reflexão; facilita o isolamento dos colegas e diminui a possibilidade de tempos de encontros (CONTRERAS, 2002; PÉREZ GÓMEZ, 1998; e HARGREAVES, 1998). Faz-se necessário, então, buscar novas formas de romper com essa lógica mediante a organização do processo de trabalho docente.

O reconhecimento das dificuldades não nos impede de considerar as possibilidades de formação de um profissional prático-reflexivo. O ensino é um trabalho que se realiza com pessoas e tem consequências formativas para elas; a reflexão sobre a prática pode possibilitar a ampliação e o desenvolvimento do conhecimento profissional, constituindo-se num elemento básico para a profissionalização. Os professores podem desenvolver sua competência profissional³ à medida que houver o reconhecimento de sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de seus saberes sobre o conteúdo de sua profissão, os contextos institucionais e sociais que condicionam sua prática.

³ A competência profissional é entendida mais como uma competência intelectual que não se restringe à dimensão técnica, incluindo "o modo como se cria e se sustenta vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integrem e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que a compressão e implicação se vinculem. A intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro quanto como fora das salas de aula". (CONTRERAS, 2002, p. 85)

CONTINUED TEACHER EDUCATION: CURRENT PERSPECTIVE

Abstract

In this paper, a theoretical insertion was made to the current prospects of teacher continuing education. Initially, the concept of teacher training is presented and then a distinction between continuing education and training is made. The rise of the movement in favor of reflective teaching and reflective practice is explained, which translates the efforts of several theorists in changing the prevailing view of the teacher as a coach without voice, without proper training, and submitted to a process of proletarianization, to a view of it as politically and intellectually committed to the democratization of education and society. It demonstrates that, even in the movement, there are different approaches on how to consider reflection, research, the role of the teacher, and the strategies used in developing such education. There is also a brief discussion on training for cultural diversity.

Key-words: Teacher education. Reflective teacher. Training strategies. Cultural diversity.

FORMATION CONTINUE DE PROFESSEURS: PERSPECTIVES ACTUELLES

Résumé

L'article examine les perspectives actuelles de la formation continue de professeurs. Tout d'abord on présente le concept de formation enseignante et ensuite on distingue formation continue et formation initiale. On analyse le mouvement qui défend un enseignement à caractère réflexif et une pratique réflexive susceptible de traduire l'effort de nombreux théoriciens quant au changement de l'image du professeur. Ce dernier était jusqu'alors vu comme un technicien sans voix, sans formation adéquate et soumis à un processus de prolétarianisation ; tout l'effort du mouvement en question est de concevoir le professeur comme un intellectuel engagé politiquement, partisan de la démocratisation de l'enseignement et de la société. On observe qu'à l'intérieur même de ce mouvement il y a des approches différentes quant à la façon de considérer la réflexion, la recherche, le rôle du professeur et les stratégies utilisées dans la mise en place de la formation. L'article présente également une brève discussion à propos de la formation en faveur de la diversité culturelle.

Mots-clés: Formation de professeurs. Professeur réflexif. Stratégies de formation. Diversité culturelle.

Referências

- CANDAU, Vera M. (Org.). *Magistério: construção e cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, C. M. A formação de professores. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GIMENO, Sacristán. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.; GENDIN, E. (Org.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.
- HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal: McGraw-Hill, 1998.
- NÓVOA, António. *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora. 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e a formação do/a professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PERÉZ GÓMEZ. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PERRENOUD, Phillipe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote. 1997.
- SANTOS, L. L. C. Dimensões pedagógica e política da formação contínua. Belo Horizonte, *Revista Tessituras* n. 1, fev. 1998.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ZEICHER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.) *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- ZECHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993a.
- ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 220, p. 44-49, dez. 1993b.
- ZEICHNER, K. *Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions*. University of Wisconsin, Madison, nov. 2001. Mimeo.
- ZEICHNER, K.; WRAY, Susan. The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Theaching and Teacher Education*, New Orleans, n. 17, p. 613-621, 2001.