



## EDUCAÇÃO ONLINE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

### ONLINE TEACHER EDUCATION AND TEACHER PROFESSIONAL LEARNING: REFLECTIONS AND NOTES

Renata Portela Rinaldi<sup>1</sup>

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Brasil

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Real<sup>2</sup>

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil

#### Resumo

O presente texto versa sobre reflexões e apontamentos para o desenvolvimento profissional de formadores (da educação básica e do ensino superior) por meio da educação a distância. Mais especificamente, a educação *online*, considerando que a modalidade a distância, vinculada às tecnologias de informação e comunicação (TIC), torna-se um caminho para a concepção de novas oportunidades de desenvolvimento profissional considerando a escola como centro dos processos formativos. Para tanto, inicia com a tematização de conceitos relativos às abordagens de desenvolvimento profissional, formadores de professores e de educação a distância, situando-os como decorrentes de inúmeras concepções epistemológicas de conhecimento. Apresenta uma experiência de formação de formadores na perspectiva do desenvolvimento profissional no âmbito de um programa *online*, no qual participaram dezesseis formadores em exercício na educação básica e duas pesquisadoras de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. Finaliza com apontamentos de aprendizagens profissionais da docência, construídas coletivamente e colaborativamente no ambiente virtual de aprendizagem, evidenciando que os elementos do desenvolvimento profissional em programas de formação *online* estão estreitamente articulados a concepção educacional e pedagógica que lhe dá suporte. Além de identificar diferentes momentos vividos pelos formadores nesse processo e pela construção de relações de confiança nas quais as dúvidas, angústias, medos, certezas e convicções que orientam suas ações são explicitados no coletivo, oferecendo a oportunidade de reflexão "na" e "sobre" a prática a partir de um olhar compartilhado, permitindo assim a explicitação do não-saber e a possibilidade de negociar e construir sentidos acerca de como tornar-se formador na educação básica.

**Palavras-chave:** educação a distância; educação *online*; desenvolvimento profissional; formadores de professores.

**Agência de fomento:** Fapesp

#### Abstract

This paper brings reflections and notes on the professional development of teacher educators (elementary education and higher education) by means of distance education; more specifically, via online education, considering that distance education, in conjunction with Information and Communication Technology (ICT), constitutes a promising path to new school-centered opportunities for teacher professional development. To this end, it first expounds concepts concerning professional development approaches, teacher educators, and distance education, by relating them to different epistemological conceptions of knowledge. Then, it presents – from the angle of professional development – an online teacher education course taken by sixteen practicing elementary school teachers and two researchers from a public university in the State of São Paulo, Brazil. It concludes with notes on the professional learning collectively and collaboratively constructed by the participating teachers in a virtual learning environment, which indicates that professional development factors relating to online teacher education programs are closely linked to the educational and pedagogical basis on which these programs stand. Besides identifying different moments experienced by the teacher educators throughout this process, this paper points to their construction of trust relationships by means of which the doubts, anxieties, fears, certainties, and beliefs that guide their actions are shared among the participants, providing them with opportunities to reflect "in" and "on" practice from a collective perspective. This process allowed teachers to bring forth incoherent or deficient knowledge and promoted their ability to negotiate and construct shared meanings about how to be a schoolteacher.

**Keywords:** distance education; online education; professional development; teacher educators.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Docente da UNESP-Presidente Prudente. E-mail: renata.rinaldi@fct.unesp.br

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia. Docente da UFSCar. E-mail: alinereali@ufscar.br



## **EDUCAÇÃO ONLINE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES: REFLEXÕES E APONTAMENTOS**

### **Introdução**

As sociedades atuais estão envoltas num complexo processo de transformação que tem provocado efeitos visíveis na escola tendo em vista a sua função de educar, os quais decorrem de dois fatores inter-relacionados: o valor de uma sociedade está fortemente atrelado ao grau de formação dos cidadãos, sua capacidade de inovação e empreendimento; e devido ao caráter dinâmico do conhecimento, tem sido necessário garantir (formal e informalmente) a possibilidade dos cidadãos se atualizarem permanentemente e construir novos conhecimentos.

Marcelo (2002) aponta que, no caso dos sistemas produtivos e econômicos, as mudanças referem-se à existência de uma estrutura em rede, a sua dependência do conhecimento e de novas tecnologias que, por sua vez, vinculam-se mais a geração, processamento e transmissão de informações do que da transformação de matérias primas. Tem-se, então, um horizonte laboral com características próprias, no qual o tempo, os espaços, os conhecimentos, as tarefas, as relações de trabalho são flexíveis. Sendo a flexibilidade entendida como um valor que o trabalhador deve ter.

Segundo Levy (1999, p. 165), esta sociedade se caracteriza por dois elementos principais: por um lado, pela primeira vez, na história da humanidade a maioria das competências e conhecimentos adquiridos por uma pessoa no início da carreira será obsoleto ao final de seu percurso profissional. Por outro lado, a natureza do trabalho na sociedade da informação produz uma transação de conhecimento que não para de crescer. Trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e construir conhecimentos.

Desta forma, o atual contexto em que estamos inseridos demanda formação permanente e revisão contínua dos saberes profissionais em todas as áreas produtivas, considerando a dinâmica complexa do mundo do trabalho e acelerado ritmo de produção de conhecimento, de mudança tecnológica e de transformação da informação (POZO, 1998). Nesse cenário, esse indivíduo se vê diante da necessidade de aprender coisas novas permanentemente e, mais do que isso, de aprender a aprender. A necessidade de aprendizado contínuo é uma das características que definem a atual sociedade. Entretanto, não se trata apenas de aprender muitas coisas, mas estudar coisas diferentes em um tempo cada vez mais escasso, tendo em vista o volume de informações que precisamos processar e a velocidade de mudanças e inovações que nos exigem formação e aperfeiçoamento contínuo.

Nesse contexto, a formação não pode mais ser vista como capaz de dotar as pessoas de uma bagagem fixa de conhecimentos que podem ser dispostos ao longo da vida. A instituição educativa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico, ou seja, as quatro operações fundamentais, socialização e mesmo uma profissão; e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda a sua complexidade. Nesse caso, a escola, local privilegiado para a formação de pessoas, precisa superar a tendência de



transmitir informações fragmentadas de acordo com disciplinas ou matérias, o que impede “a ligação entre partes e todos, desnaturando a unidade do homem, que é ao mesmo tempo físico, biológico, psicológico, cultural, social e histórico” (MORIN, 2007). Torna-se necessária uma formação de base, voltada para o favorecimento da flexibilidade e adaptação exigidas. É essa a formação que a escola deve ser capaz de oferecer. O autor, alerta que o ensino realizado por meio de disciplinas fechadas nelas mesmas atrofia a atitude natural do espírito para situar e contextualizar.

No Brasil, e em inúmeros países, todos os movimentos relacionados às reformas educacionais têm enfatizado resultados ambiciosos com relação à aprendizagem dos alunos (OCDE, 2005). Vinculam numa relação linear a qualidade da formação recebida pelos professores com o desempenho dos estudantes, porém, embora não haja apontamentos conclusivos sobre a influência da qualificação dos professores sobre a aprendizagem dos alunos, há indícios dessa relação entre uma boa formação profissional e uma prática mais comprometida e competente.

A partir de uma análise sobre a situação da formação de professores da América Latina, Vaillant (2003, p.1) indica que tem sido comum encontrar docentes “mal preparados, mal administrados e mal remunerados, sendo muito difícil esperar que façam um bom trabalho”. Tancredi, Reali e Mizukami (2007) advertem que essas deficiências nem sempre são percebidas pelos docentes e pouco têm sido exploradas no que diz respeito aos formadores de professores (que atuam nas escolas de educação básica<sup>3</sup>) e seu repertório de conhecimentos, quadro que aliado à ausência de políticas públicas voltadas aos formadores da educação básica complementa um cenário preocupante.

Geralmente, a *formação de formadores* e a *formação de professores* são entendidas como sinônimos e desenvolvidas de forma comum, considerando-se o fato de que raramente são organizados processos formativos para formadores da educação básica. Quando isto acontece os temas são abordados com as mesmas características conteudistas, que geralmente marcam as iniciativas na formação de professores, como se conhecer o conteúdo fosse condição suficiente para ensinar, sem a preocupação e conhecimento dos aspectos científico, cultural, contextual e pedagógico que não são considerados. Aparentemente predomina a ideia de que o domínio do conteúdo específico é a característica essencial para o exercício da função formativa. A docência é assumida sem se levar em conta a sua complexidade e é considerada pouco especializada; tampouco é valorizada. Segundo Vaillant e Marcelo (2006), a formação de formadores é um terreno ainda pouco explicado e menos ainda explorado pelas pesquisas em diversos cenários educativos, embora o papel do formador seja crucial no contexto escolar.

Algumas iniciativas para a formação de formadores da educação básica têm sido desenvolvidas nos últimos anos no Brasil, por exemplo, o programa “Escola de Gestores” e, também, o projeto “Gestão Escolar e Tecnologias”. Porém, essas iniciativas são pontuais e insuficientes diante das dimensões de nosso país, das necessidades urgentes e cada vez maiores do contexto escolar.

<sup>3</sup> Concebemos como formadores da educação básica diretores, coordenadores/orientadores pedagógicos, supervisores de ensino entre outros.



No que se refere aos formadores de professores, Tancredi, Reali e Mizukami (2006) indicam que quando estão vinculados a cursos de formação inicial, estes atuam em instituições de ensino formais (institutos superiores de educação ou cursos universitários) e têm usualmente como propósitos: 1. assegurar uma preparação compatível com as funções profissionais a serem exercidas pelo futuro professor; 2. certificar o professor; 3. além de contribuir para formação de profissionais responsáveis, éticos, reflexivos e comprometidos com seus alunos. Segundo as autoras, no caso dos formadores não há nenhum tipo de explicitação sobre seu perfil profissional e tampouco a necessidade de formação pedagógica.

Quanto aos formadores vinculados às atividades e programas de formação continuada verifica-se uma situação similar à anterior, exceto nos casos dos coordenadores pedagógicos e assistentes técnico-pedagógicos vinculados às redes de ensino em que são professores formadores licenciados. Em ambas as circunstâncias parecem predominar a ideia de que o domínio do conteúdo específico é a característica essencial para o exercício da função de formador. Esse é, entretanto, um equívoco ao se considerar o conhecimento existente sobre a aprendizagem da docência e os contextos formativos, pois conhecer um tema, um assunto, um tópico não garante o seu bom ensino.

Segundo Vaillant e Marcelo (2006), em países anglo-saxões e nos países escandinavos, há inúmeras faculdades que promovem formação pedagógica de formadores, por meio de serviços de desenvolvimento profissional dos professores. Contrariamente, na América Latina eles apontam que a situação é diferente, porque as instituições de ensino costumam dar pouca importância à formação pedagógica de formadores de sua equipe (quando há algum tipo de formação). Vale lembrar que o conhecimento pedagógico está estreitamente ligado à ação, adquirido a partir da experiência que proporciona informação constante processada no exercício na atividade profissional, ou seja, é um tipo de conhecimento em que parte é prático e o formador torna-se protagonista em seu processo de construção e consolidação.

Em uma pesquisa, Hunt (2008) informa que, de maneira geral, na América Latina se dá pouca atenção ao acompanhamento e avaliação dos formadores da escola básica, pois assim como os professores eles também precisam de apoio e acompanhamento em suas práticas. A autora sugere que é importante se investir na criação de sistemas em que os formadores possam se beneficiar de uma rede de interações, na qual possam interagir entre si, visitando uns as escolas dos outros, observando o grupo de professores, compartilhando problemas e dialogando sobre possíveis soluções. Essa situação é semelhante às vividas por profissionais da educação básica no Brasil, na qual há falta de programas e processos formativos que considerem as especificidades da função do formador e a dificuldade adicional de se propiciar momentos de interação entre pares, que ocupam a mesma função, para trocas de experiências que estejam especialmente relacionadas ao seu contexto de atuação profissional e por isso a urgência de investimentos e propostas nesse campo da formação de professores, que envolve os profissionais da educação que atuam na escola de educação básica.

Nesse sentido, concordamos com Hunt sobre a necessidade da criação de sistemas que propiciem experiências dessa natureza, chamando a



atenção para o fato de que por meio da educação a distância (EaD) é possível a troca de experiências, o diálogo compartilhado para o conhecimento de diferentes realidades, assim como a busca por soluções que considerem cada contexto. Pois, ideologicamente, desenvolver atividades colaborativas por meio da EaD, em ambientes digitais de aprendizagem, pressupõe a participação de todas as pessoas envolvidas no processo. Todas se tornam atores ativos na medida em que compartilham suas experiências, descobertas, conhecimentos e, o convívio intenso, mediado de modo que todos tenham que dialogar sobre um mesmo assunto e a necessidade de emitir e justificar suas opiniões, permitem a todos condições favoráveis para o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão e da aprendizagem profissional. Contudo, esse tipo de proposta deve ter um respaldo teórico-metodológico que privilegie tais aspectos.

O que significa compreender esse processo conforme sugere Day (1999) quando afirma que o desenvolvimento profissional inclui todas as experiências de aprendizagem naturais e aquelas planejadas e conscientes, que tentam direta ou indiretamente beneficiar os indivíduos ou grupos e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação. É o processo mediante o qual professores, sozinhos ou com outros, revisam, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com propósitos morais de ensino e mediante os quais adquirem e desenvolvem conhecimentos, habilidades e inteligência emocional, essenciais para um bom pensamento profissional, para o planejamento e a prática com crianças, jovens e seus companheiros, ao longo de cada uma das etapas de sua vida profissional.

Em consonância ao que apontam as pesquisas, a formação pedagógica dos formadores de professores da educação básica apresenta desafios, pois na maioria das vezes esses profissionais, ao assumir o papel de formador, não recebem nenhum tipo de formação nem certificação e, em muitos casos, não são orientados/ensinados a planejar a formação/supervisão dos professores dentro do ambiente escolar. Sem uma preparação adequada para assumir essa função e frente às demandas da escola, normalmente, o formador da educação básica tem dificuldade em definir o que fazer para apoiar os professores de modo que sejam capazes de promover mudanças no ensino, mudanças voltadas para atender às necessidades educacionais dos alunos. Portanto, os formadores precisam saber o que buscar como subsídio ao seu trabalho e como apoiar os professores no exercício de sua prática, de modo a evitar o desgaste de suas forças que frequentemente permanecem centradas apenas no cumprimento de atividades burocrático-administrativas ou mesmo no atendimento aos professores como um “bombeiro”, que auxilia apenas nos momentos de se apagar “incêndios”.

A liderança efetiva de uma escola que considere os aspectos administrativos, principalmente os pedagógicos, não é um aprendizado inato ao professor que assume o papel de formador, pois ela envolve um conjunto de conhecimentos, saberes, habilidades e competências que podem ser construídas ao longo do tempo. Contudo, é importante desenvolver processos formativos específicos para formadores para que a construção desses conhecimentos, habilidades e competências seja uma oportunidade de aprendizagem profissional da docência ativa e, nesse sentido, lhes permita converter as aprendizagens em estratégias de trabalho considerando as peculiaridades de seu contexto de





atuação, de modo que possibilite melhorar a supervisão e o acompanhamento dos processos de formação e atuação dos professores sob sua responsabilidade.

### **Educação a Distância (EaD): algumas considerações**

A educação a distância (EaD) não é um fenômeno recente e ao analisar os caminhos trilhados ao longo de sua trajetória notamos uma relação muito próxima à revolução na transmissão de mensagens: a escrita, a impressora, a correspondência, o telefone, o rádio, a televisão e agora a internet. Ao considerar sua história é possível identificar as principais tendências e transformações ao longo do tempo.

Até 1960, o foco dos trabalhos esteve mais ligado à autonomia e independência dos alunos; a EaD começa a se definir por meio do conceito de separação física. A partir de 1970, visualiza-se o surgimento do modelo fordista de EaD, marcado pela racionalização, divisão de trabalhos, mecanização, centralização, etc. (KEEGAN, 1983). Peters considera que a EaD “só pode ser rentável se o número de alunos matriculados é alto” (1971, p. 32) O princípio da economia da escala humana é utilizado desta perspectiva para justificar os custos (GONZALEZ et al., 2002). O ensino tem como foco dois eixos: o ensino tradicional e o ensino industrializado. Ao longo dos anos de 1980 observamos três principais orientações teóricas nessa modalidade: 1. modelo industrial fordista; 2. modelo centrado na comunicação (mais flexível porque passa a considerar a comunicação bidirecional – de mão dupla - como um dos principais elementos no processo de ensino-aprendizagem); 3. modelo que considera a importância do processamento didático dos materiais do estudo.

A década de 1990 parece representar um período de amadurecimento conceitual da EaD e é possível perceber uma consolidação no modelo focado na comunicação e na comunicação bidirecional. Por exemplo, Keegan (1991), define EaD a partir de suas características (a separação física entre professor/aluno que a diferencia do ensino presencial); a influência da organização educacional (planejamento, sistematização, organização dirigida, etc.) que a diferencia da educação individual; o uso dos meios técnicos de comunicação, preferencialmente impressos, para interligar professores/alunos/conteúdos; previsão de uma comunicação de via de mão dupla entre professor/aluno; encontros ocasionais com propósitos didáticos ou de socializações. Moore (1996) propõe uma teoria de EaD com duas dimensões: “comunicação transacional” (espaço gerado pela separação entre aluno e o professor, que pode levar à perda de compreensão) e “autonomia do estudante” (está relacionado à primeira dimensão, na medida em que os materiais disponíveis para o ensino são bem estruturados, os alunos precisarão de menos autonomia; por outro lado, se o programa de ensino e respectivos materiais estiverem pouco estruturados o aluno precisará de mais autonomia para aprender).

Nos anos 2000, observamos a ampliação dos focos da EaD, por meio de diferentes abordagens apontadas anteriormente, mas principalmente o aprimoramento da articulação do uso das TIC e do suporte digital da Internet na promoção de processos formativos e construção de conhecimento na formação de um leitor crítico e criativo, capaz de produzir e estimular a produção nas



diversas mídias. Segundo Prado e Valente (2002) é possível identificar a existência de três abordagens educativas em EaD: *Broadcast* (utiliza os meios tecnológicos para entregar informações aos aprendizes não prevê interação entre professor-aluno, nem entre alunos. Por não prever interação, esta abordagem é bastante eficiente para difundir informação para um grande número de alunos), *Sala de Aula Virtual* (utiliza recursos telemáticos para criar uma versão virtual da escola tradicional. O professor é o detentor da informação e apenas a transmite ao aprendiz que deve armazená-la ou processá-la e convertê-la em conhecimento) e *Estar Junto Virtual* (oferece condições para implantar situações muito favoráveis para a construção do conhecimento e exige do participante envolvimento, acompanhamento e assessoramento constantes. Ao professor cabe propor uma situação-problema aos alunos, a partir da qual possam iniciar o processo de um aprender com o outro, por meio de um processo reflexivo, de forma que todos possam pensar sobre seu fazer cotidiano, compartilhando “no” e “com” o grupo experiências, dúvidas, hipóteses e avançando na compreensão e sistematização de saberes).

É possível notar que ao longo do tempo a própria EaD assume novos significados e atualmente questiona-se, inclusive, a pertinência ou não do termo “a distância”, uma vez que esse termo não pode ser mais compreendido como distância puramente física ou geográfica. Com a utilização das TIC muitas fronteiras foram ultrapassadas. Todavia, Almeida (2003) alerta para o fato de que alguns termos atualmente são usados indistintamente ao referir-se à educação a distancia, porém, possuem especificidades dadas às formas como esses ambientes são incorporados ao processo educacional. Para tanto, a autora distingue três termos comumente usados como equivalentes, nos permitindo maior clareza e compreensão da modalidade de EaD no contexto atual.

A *educação a distância* pode se realizar pelo uso de diferentes meios (correspondência postal ou eletrônica, rádio, TV, computador, internet, etc.) técnicas que possibilitem a comunicação e abordagens educacionais; baseia-se tanto na noção de distância física como na flexibilidade do tempo e na localização do aluno em qualquer espaço; *educação on-line* é uma modalidade de educação a distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncrona ou assíncrona. Pode utilizar a internet para distribuir rapidamente as informações ou fazer uso da interatividade propiciada pela internet para concretizar a interação entre as pessoas, cuja comunicação pode se dar de acordo com distintas modalidades comunicativas (comunicação um a um; comunicação de um para muitos; comunicação de muitas pessoas para muitas pessoas); *e-Learning* é uma modalidade de educação a distância com suporte na internet que se desenvolveu a partir de necessidades de empresas relacionadas a treinamento de seus funcionários, cujas práticas estão centradas na seleção, organização e disponibilização de recursos didáticos e hipermediáticos (ALMEIDA, 2003, p. 332).

Complementarmente a ideia de educação *online* definida por Almeida (2003), Moran (2003) informa que essa modalidade de educação



acontece cada vez mais, em situações bem amplas e diferentes [...], dos cursos regulares aos cursos corporativos. Abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico – passando por cursos semipresenciais – até os cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela Internet.

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem assume um caráter mais flexível e com maior nível de interação entre os sujeitos envolvidos como propõe Castells (2003) e Capra (2002) ao definirem o conceito de ‘sociedade em rede’ ou ‘redes sociais’ respectivamente. Se na década de 1970 essa modalidade de ensino se consolida como alternativa pedagógica, por outro lado, com a incorporação das TIC, embora essa modalidade educativa se torne mais complexa, a interatividade inerente a ela potencializa a criatividade, a expressão do pensamento e a interação. Segundo Alonso (2005, p. 17) “tal fato vincula-se às possibilidades do uso mais intenso de TIC que permitiram ‘encontros’, interlocuções e, mais recentemente, interações entre alunos/professores/tutores”.

Observa-se que os processos educativos mais tradicionais já “não dão conta” de formar o contingente necessário de pessoas para um mundo em transformação. Além disto, as novas funções técnicas geradas pela utilização mais massiva e intensa da tecnologia não têm sido atendidas, do ponto de vista formativo, por essas mesmas instituições. Somos hoje convidados, ou forçados, a pensar em processos educativos que ultrapassem as instituições de ensino mais tradicionais, ou em propostas que apresentem como possibilidade a criação de novos ambientes de aprendizagem, onde a relação presencial professor/aluno seja transcendida.

Quando tratamos da EaD, geralmente, se suscitam discussões em torno do *como* se realiza um processo educativo onde os contextos e personagens tradicionais, como sala de aula, professores e alunos, não estão materializados nos modelos que conhecemos, e quando alunos e professores não estão realizando seus papéis educativos em um mesmo espaço e tempo. Com a EaD, esses “papéis” continuam a existir, assumindo peculiaridades distintas daquelas que conhecemos no ensino presencial, igualmente os contextos, que passam a ser digitais<sup>4</sup>, como é o caso da Internet.

Entretanto, as possibilidades proporcionadas à educação a distância pelas TIC tanto podem aperfeiçoar processos de ensino centrados em métodos instrucionais (transmissão de conhecimentos), quanto podem promover atividades que envolvam fortemente a interação e a construção de conhecimentos, por exemplo, criando-se espaços digitais de autoria coletiva. Ou mesmo, a construção de comunidades de aprendizagem como preconizam Palloff e Pratt (2002), pois elas são construídas por meio da interação ativa dos participantes em relação aos conhecimentos; de aprendizagens colaborativas por meio das representações, do compartilhamento dos espaços digitais; da dialogicidade que resulta em experiências que vão além da sala de aula.

É importante salientar que para se definir um programa de EaD, antes de se decidir as tecnologias de suporte, há de se pensar no aspecto

<sup>4</sup> Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADA) são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas TIC (ALMEIDA, 2003, p.331). Também conhecido como ciberespaço, pode ser considerado, como uma possibilidade para a estruturação de contextos de formação *online* constituídos a partir de uma abordagem que privilegie a interação entre os sujeitos, as tecnologias e conteúdos abordados no curso.





pedagógico do processo. Ou seja, considerar as intenções, objetivos, condições contextuais, incluindo as condições de aprendizagem dos alunos e suas possibilidades de acesso às tecnologias, os conteúdos e as estratégias a desenvolver. A complexidade desse processo evidencia que não há uma tecnologia que solucione todas as situações educacionais. Destacamos, ainda, que os objetivos educacionais e as necessidades contextuais são as referências indicadoras para se identificar as tecnologias e abordagens educacionais mais adequadas.

Para se trabalhar com EaD numa perspectiva que considere o aluno como co-responsável na construção de seu próprio conhecimento, não adianta criar e/ou mudar sistemas, *layouts* e suas formas de organização se o formador não mudar suas concepções e crenças a respeito da dicotomia entre educação presencial e educação a distância, não investir na compreensão de metodologias e estratégias de ensino que lhe permitam trabalhar nesta modalidade educativa, considerando as peculiaridade do contexto, das ferramentas, linguagens e recursos selecionados para este fim. É preciso compreender a diferença entre as duas modalidades educativas, considerar suas especificidades, analisar sua potencialidade e suas limitações em função dos objetivos que se almeja, além de reconhecer a importância das TIC e dos benefícios que a mudança pode oferecer. E, mais do que isto, que queiram atuar nessa forma de trabalho sem distâncias e sem barreiras de espaço e tempo. Contudo, há uma exigência muito maior do formador nesse processo, uma vez que além de acompanhar e assessorar o aprendiz, é necessário compreender como as relações se estabelecem de modo a promover aprendizagens mútuas. É preciso estabelecer um diálogo permanente de modo que as ideias sejam discutidas, redirecionadas, implementadas e avaliadas, o que se torna um desafio diante do público que se recebe, considerando a diversidade de experiências, conhecimentos e competências.

Além disso, para organizar um processo de formação nessa perspectiva, torna-se indispensável que se viabilize a participação de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais especializados em diferentes áreas, uma vez que são diversas as ações a serem desencadeadas para o seu desenvolvimento com qualidade.

A partir do exposto, apresentamos alguns resultados alcançados em um programa de desenvolvimento profissional realizado por meio da educação *online*. Antes, porém apresentamos, algumas informações sobre os procedimentos metodológicos que deram suporte ao trabalho desenvolvido.

### **Procedimentos metodológicos de um programa de desenvolvimento profissional para formadores da educação básica**

A escassez de ofertas de processos de formação contínua aos formadores da educação básica, a partir de informações levantadas por meio da revisão da literatura, bem como as novas demandas observadas nas propostas formativas desenvolvidas no Portal dos Professores da UFSCar deram origem a idealização do programa “Formação de Formadores”.

Optamos pelo desenvolvimento de um trabalho pautado na abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo André (2005, p. 47) tem como eixo norteador “(...) o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas



experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”. Nessa perspectiva, decidimos pelo trabalho de pesquisa-intervenção pautada no modelo construtivo-colaborativo (COLE; KNOWLES, 1993), pois esse modelo refere-se a um processo que implica investigar os participantes da pesquisa e suas práticas pedagógicas no intuito de compreender a complexidade dos processos e dinâmicas envolvidos no cotidiano das escolas e nas singularidades de cada sujeito que faz parte deste contexto.

Cole e Knowles (1993) salientam que a principal distinção entre os modelos tradicional e mais atual de pesquisa sobre o desenvolvimento profissional de professores é a relação estabelecida entre o pesquisador e o pesquisado. No modelo atual são envolvidos aspectos subjetivos do formador por meio do uso de técnicas, por exemplo, como as narrativas. Atribui-se ainda, importância significativa às relações estabelecidas entre a díade (pesquisador/formador) que é marcada por processos multifacetados e sem o estabelecimento de uma hierarquia de saberes.

Trabalhar com o procedimento de pesquisa-intervenção implica conhecer a realidade em que os participantes da pesquisa atuam, o que pensam, o que fazem e porque o fazem para, *colaborativamente*, refletir com eles sobre os fenômenos educativos, dilemas vividos e, quando necessário, *construir* formas de enfrentamento das dificuldades de modo que considerem as peculiaridades da realidade de seu contexto escolar e sua respectiva comunidade (COLE; KNOWLES, 1993).

Um dos grandes desafios de se trabalhar sob essa perspectiva de pesquisa é que as ações formativas e investigativas são decididas processualmente. Embora se tenha um ponto de partida definido previamente, as determinações são construídas a partir de situações concretas da realidade dos sistemas de ensino aos quais os participantes estão inseridos o que exige diálogo permanente, ações compartilhadas e pautadas nas experiências e nos repertórios dos diferentes atores. Desta forma, esse tipo de pesquisa não tem um delineamento configurado de forma detalhada e controlada *a priori*, mas se constrói ao longo de sua realização, tendo como eixo o problema sob investigação. As estratégias, ao mesmo tempo de ação e de investigação, concebidas e desenvolvidas ao longo do processo investigativo objetivam oferecer respostas ao problema da pesquisa assim como informações imprescindíveis para tomada de decisões sobre os próximos passos a serem tomados “na” e “para” a continuidade do trabalho.

O contexto de trabalho junto aos formadores foi o Ambiente Digital de Aprendizagem (ADA) do Portal dos Professores da UFSCar, especialmente elaborado para este programa. A coleta de dados foi realizada fundamentalmente por meio das narrativas escritas.

O grupo de formadores que participou da pesquisa foi composto por: três diretoras, oito coordenadores pedagógicos, duas orientadoras educacionais, uma assistente de direção, uma assistente educacional pedagógica e uma gestora comunitária. Destes, doze estavam vinculados apenas à rede municipal de ensino e quatro atuavam, além da rede municipal, também na rede estadual em seus municípios. Esses professores assumiram a função de formador de professores no âmbito escolar por meio da indicação dos responsáveis pelos

órgãos municipais e estaduais de educação (8), de concursos públicos (7), convite de outros agentes da própria escola ou por eleição interna (1).

De modo geral, o processo formativo foi organizado tendo 120 horas de duração, distribuídas em dois módulos de trabalho: Módulo I, os conteúdos passaram por temas como “identidade e papel do formador”; “aprendizagem da docência”; “base de conhecimento para o formador”. Módulo II, os conteúdos pautaram-se em dois temas específicos: “trabalho coletivo e colaborativo”; “inclusão e diversidade na escola”.

Destacamos que o programa se configurou como uma ferramenta formativa e simultaneamente investigativa, pois com a sua realização pudemos construir respostas as nossas questões de pesquisa e em particular analisar os principais desafios apontados por formadores e as principais estratégias por eles utilizadas no enfrentamento das novas demandas de seu trabalho no contexto da escola, que apresentamos a seguir.

### **O desafio de tornar-se formador da educação básica**

A mudança no perfil profissional do professor que passa a atuar como formador de professores no contexto escolar foi um dos desafios mais difíceis de ser enfrentado, especialmente por aqueles que ingressaram na função docente. Cabe perguntar: que desafios seriam esses? Como são percebidos pelos formadores?

Notamos, assim como indicam vários especialistas, que o início da carreira como formador na educação básica é marcado pela escassez de preparação para assumir essa nova função e quando ela ocorre, parece não ser suficiente ou mesmo reforçam “modos de fazer” idênticos, pautados em padrões e ignorando a especificidade dos saberes e configuração de cada local (SCHWARTZ, 2002), como relata uma das formadoras (F5):

Estou acabando de assumir e estou recebendo uma formação que deixa a desejar, embora antes do processo seletivo para orientador pedagógico na rede municipal de ensino tenha sido colocado que teríamos um tempo de formação para assumir a função.

É nesse sentido que destacamos a importância de considerar nos processos formativos a variabilidade dos momentos, as formas de apropriação dos saberes no tempo e no espaço, bem como o trabalho de criação de novos saberes pessoal e profissional para assumir uma nova função. O trabalho na escola não se reduz ao prescrito, ao realizado, envolve também o possível e o impossível, a criação de normas de funcionamento coletivo, as atividades suspensas, contrariadas, impedidas, ou seja, implica concepção e redefinição de tarefas formais e/ou institucionais. Priorizar a formação numa perspectiva prescritiva, em geral, voltada para o desempenho esperado do formador [iniciante ou experiente] produz o sentimento de *despreparo*, de *insuficiência* conforme explicitado por F5.

De modo geral, treze formadores mencionam ter recebido formação ou algum tipo de apoio ao assumir a nova função na escola. Desse total,

observamos que seis se referem aos processos formativos, sendo que, destes, apenas três mencionam ter realizado algum tipo de curso. Daqueles que indicaram ter recebido apoio (4), dois receberam apoio de colegas de trabalho e da direção da escola e outros dois não fizeram referência clara ao tipo de apoio recebido, mas percebemos que o que denominam como “apoio” parece ter sido oferecido no local de trabalho pelos pares que já fazem parte do ambiente e conhecem a rotina da escola. Percebemos que os professores ao assumir o papel de formadores, quando participaram de algum tipo de formação ou preparação, apontam que esta não é suficiente para oferecer um mínimo de segurança para o início de seu exercício profissional na nova função. Essa situação exige, por consequência, que a partir de iniciativas pessoais invistam em processos formativos voltados para a compreensão da nova função e o desenvolvimento de ações pedagógicas junto aos professores da escola.

Em geral as redes de ensino são regidas prioritariamente por meio de modelos burocráticos tutelares e regulamentadores, que ignoram o contexto real e fragilizam a autonomia do formador. Segundo Barros (2008) muitas tarefas prescritas não conseguem ser implementadas e a escola, muitas vezes, configura-se em espaço de resistência e o investimento no trabalho participativo, de colaboração, torna-se difícil para os formadores iniciantes.

Ao analisarmos o processo de preparação pedagógica para ingresso na função de formador, outro desafio se apresenta de forma marcante: a ausência de orientação e acompanhamento dos que assumem a formação de professores (SNOECKX, 2003). Um exemplo desse tipo de situação pode ser percebido no relato de F13, a seguir:

Ao assumir a função de coordenadora um dos principais dilemas foi não saber por onde começar [...] você precisa começar um trabalho que não sabe bem o que é [...] é abandonada pelos professores, que passam a te olhar e te considerar um superior que vai vigiá-los [...] os órgãos oficiais acreditam que porque você é considerado um bom professor será capaz de dar conta de ser um bom formador e [...] com isso te deixam como um barco a deriva que precisa encontrar sua rota, sem uma bússola [...]

Autores como Vaillant e Marcelo (2006) lembram que alguns países têm apresentado certa experiência no âmbito de acompanhamento desses profissionais por meio de iniciativas de aperfeiçoamento pedagógico dos formadores. Contudo, na América Latina, as instituições de ensino superior de modo geral dão pouca importância à preparação pedagógica dos formadores em exercício na educação básica. Cabe destacar que a qualidade oferecida na formação pedagógica dos formadores constitui uma das condições fundamentais para o exercício bem sucedido de sua função que abordará diretamente processos de aprendizagem de pessoas adultas. Portanto, a atividade do formador não se reduz a situações prescritas, estabilizadas; ele também se defronta com o imprevisível e nesse momento, é forçado a pensar/problematizar a situação e, em alguns casos, situações que estavam instituídas, para criar ou mobilizar estratégias que visam a dar conta da situação.

Nota-se ainda, no discurso de F13 e em outros, que há um afastamento/distanciamento dos pares da escola (que continuam professores)



para com ele, que agora está diretor, coordenador ou supervisor de ensino, etc. Desta forma, assim como o professor iniciante, o ingresso na função de formador na escola de educação básica, também, consiste de um período desafiante e de incertezas, pois exige do professor-formador uma nova adaptação em relação à profissão, às novas tarefas, exigências e responsabilidades, ao contexto - que não é mais apenas a sala de aula, mas a escola e seu entorno -, aos sujeitos que fazem parte desse contexto (professores, funcionários, alunos, pais), etc.

Dilemas e conflitos de outra natureza também se apresentam a esse profissional, por exemplo:

(...) a conscientização por parte de alguns professores de que planejar é preciso para saber lidar com todas as transformações ocorridas na sociedade e com o perfil desse aluno que queremos formar (F2).

(...) impasses devido à diferença de concepções pedagógicas; resistência em relação à proposta dos colegas; despreparo para lidar com a inclusão, principalmente quando é preciso adaptar atividades e realizar um atendimento diferenciado com o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, ou ainda, no caso de alunos que não estão alfabetizados na quarta série e possuem muita dificuldade (F3).

(...) desequilibrar os professores que já estão há mais tempo fazendo o mesmo trabalho (F13).

Outros desafios também se apresentam, entre os quais: aprender novos conteúdos específicos (legislação, mediação pedagógica, etc.); dificuldade de organização do tempo; conflitos interpessoais na escola; respeito às diferenças; articulação da profissão e vida pessoal; heterogeneidade da clientela da escola; condições de trabalho (precariedade do trabalho docente, deterioração da escola pública, sucessivas alterações de políticas públicas, etc.).

Nessa perspectiva, concordamos com Barros (2008, p. 86) quando aponta que

(...) os processos de formação não favorecerão a produção criadora, caso ignorem o que não para de ser gerado em configurações críticas sempre diferentes. Imaginar poder abrir mão dessa inteligência prática em favor de estratégias que privilegiam a racionalidade hegemônica no campo da educação e os saberes estabelecidos, tentando neutralizar a história e a intervenção dos trabalhadores como profissionais que tomam decisões, é um equívoco.

Essas dificuldades e desafios remetem a outra demanda enfrentada pelos formadores da educação básica no Brasil, e que se refere à necessidade de construção de uma nova identidade profissional. Ao contrário do que ocorre na docência que tem na formação inicial geralmente um importante momento que marca a construção da identidade profissional do professor, no caso dos formadores da educação básica observamos que sua formação em regra ocorre





no local de trabalho, a partir de experiências práticas e sem nenhuma certificação ou formalização. A atuação de um formador se faz principalmente por meio de aprendizagens situadas, isto é, a partir de respostas a problemas gerados nos espaços de trabalho e da escola em que atua este profissional (HUNT, 2008; VAILLANT, 2003).

O relato de F10, a seguir, reflete as problemáticas relacionadas ao exercício e aprendizagem de formadores de outros professores:

(...) enfrentei muita resistência [...], para apoiar os professores e alunos, assustava alguns professores. Eles resistiam como podiam, não aceitando sugestões, exigindo um reforço aos alunos com dificuldades, questionando a minha função, etc. Professores mais velhos tiveram certo preconceito e demoraram a aceitar ajuda de uma pessoa mais nova que eles, com menos experiência. [...] com o tempo vejo que a mudança foi grande... No início [2008], mudou bastante o corpo docente. Muitas das professoras novas não têm experiência e estão buscando ajuda com as coordenadoras. [...] a cada momento de reflexão sobre a prática do professor, aprimoro também a minha prática. A questão da resistência também foi muito importante, pois o grupo de coordenadoras (5 no total) reúne-se semanalmente com a direção, e refletimos bastante sobre as causas desta resistência, o que poderíamos fazer para que os professores entendessem que o nosso objetivo era somente melhorar a qualidade da educação. Hoje reflito muito sobre as causas da indisciplina na sala de aula, sobre a aprendizagem das crianças, como devo abordar determinados assuntos com as professoras, etc. Assim como reflito sobre algumas concepções que foram aprimoradas e outras que mudaram bastante após as práticas vivenciadas como coordenadora.

Notamos, entretanto, que a participação no programa se mostrou um apoio significativo na aprendizagem da função e construção de nova identidade profissional, como relata F5:

No início do ano, quando o programa começou, havia acabado de assumir uma função nova na rede municipal de ensino. Muito poucas foram as oportunidades proporcionadas pela Secretaria da Educação no sentido de formar-nos enquanto coordenadoras pedagógicas. Estava bem perdida, sem saber até mesmo o que se esperava de mim, qual era minha real função dentro da escola em que atuo, como colocar em prática algumas coisas. Graças às leituras, atividades e devolutivas das pesquisadoras fui conseguindo me encontrar na função em que estou atuando. Infelizmente, ainda não consigo atuar da forma como gostaria, porém, as inquietações que ficaram me trazem possibilidades de crescimento e de tentativas para o próximo ano. Só tenho a agradecer pela oportunidade de participar desse programa e pelos conhecimentos adquiridos nesse tempo de estudo. [...] As experiências foram bastante desafiadoras, principalmente pelo fato da formação que foi desenvolvida via internet ter o objetivo de

nos auxiliar na prática cotidiana da escola nos fazendo assumir realmente o papel de formador. Desenvolver um trabalho prático no contexto escolar, muitas vezes conturbado, foi uma experiência que muito me inquietou, diante das dificuldades e complexidades. E vivenciar toda essa superação com apoio de pessoas que não conheço pessoalmente foi uma experiência capaz de me transformar como profissional. Antes me via impotente. Agora me sinto capaz.

Nos casos de F10 e F5, respectivamente, é possível perceber os esforços para o desempenho da função/cargo e para a construção de sua identidade profissional, como formador, se fortalecem a partir das experiências vivenciadas em contextos que se caracterizam pelas incertezas e múltiplas relações que se referem à escola (SCHAFFEL, 2000). Em outras palavras, de acordo com Nóvoa (1992), a construção da identidade envolve um lugar de lutas, de conflitos, onde são construídas as maneiras de ser e estar na profissão. Dubar (2005, p. 25), com argumentos coerentes com a posição de Nóvoa, aponta que:

(...) a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto do juízo dos outros quanto de suas próprias orientações e auto-definições. A identidade é produto de sucessivas socializações.

Assim a identidade profissional de formador, uma das dimensões da identidade pessoal, deve idealmente construir-se no local de trabalho, com o auxílio de formação contínua que contemple a prática desse profissional, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades. Essa formação profissional deve ser envolvente, desafiadora e desestabilizadora, numa perspectiva de ampliação do senso crítico, com vistas à elaboração de "estratégias de mudança" de práticas pedagógicas que não atendam as necessidades educacionais dos alunos. Nessa perspectiva, as dinâmicas da construção dessa nova identidade profissional da docência possibilitam compreendê-la como o resultado transacional entre o sujeito, o grupo social e o contexto institucional. Tais dinâmicas implicam a adoção sistemática, pelos formadores, de práticas proativas flexíveis, adaptáveis e criativas frente aos problemas encontrados no cotidiano escolar, cujas soluções não se resolvem aplicando simplesmente os conhecimentos prévios. Essa limitação revela a incapacidade de perspectivas pautadas na racionalidade técnica de promover a compreensão das ações dos formadores ao lidar com a complexidade de situações próprias da prática pedagógica no contexto da escola.

### **Estratégias utilizadas pelos formadores no enfrentamento das novas demandas e seus apontamentos**

Como os formadores da educação básica investigados enfrentam os desafios? Que estratégias têm criado para seu enfrentamento? A pesquisa revela



como os formadores experimentam sua nova condição e seu trabalho na instituição escolar.

Conforme apontamos anteriormente, as situações vivenciadas pelos formadores se apresentam com frequência como dilemáticas e despertam sentimentos de insegurança, dúvida e insatisfação. A partir de algumas dessas situações os formadores analisam - individual e/ou coletivamente - como essas situações transformam seu trabalho e suas ações no enfrentamento das dificuldades.

Conceber a escola como uma organização que aprende se configurou num grande desafio aos formadores investigados, pois os obstáculos evidenciados para sua concretização são vários como as atitudes de resistência à mudança dos professores, à burocratização do sistema de ensino, a estrutura hierarquizada e rígida da escola e o poder de negociação dos grupos que nela interagem (KLEIN, 2000). Apesar do peso desses aspectos, esses profissionais assumiram os desafios, enfrentaram dilemas e conflitos de diversas ordens e – ao longo do desenvolvimento do programa - propuseram ações alternativas voltadas para modificá-los. Tais ações implicaram reflexões de diversas ordens para perceber a escola e seus atores para além do que era explícito.

Diante dos desafios cotidianos da escola, notamos que a formação inicial e contínua ganha valor e significado como fonte segura e importante para os formadores compreenderem situações diárias mais complexas e outros fenômenos que acontecem na escola bem como no enfrentamento das dificuldades. Tais etapas formativas têm forte influência na construção dos saberes profissionais dos formadores em articulação aos saberes advindos da experiência. Essa articulação aparece nos relatos dos formadores, especialmente quando apontam que é a partir do exercício da prática que percebem a importância dos conhecimentos construídos em seu processo de formação inicial e continuada, posto que por meio deles podem melhor compreender as situações que vivenciam e definir ações pedagógicas.

(...) o curso de Pedagogia, Especialização em Alfabetização e Mestrado em Educação, [...] me possibilitou lançar diferentes olhares sobre a escola e contemplar a multiplicidade presente nela. Estou ainda no início de meu trabalho como (formadora) e ainda descobrindo caminhos para auxiliar os professores da escola no trabalho pedagógico e nas dificuldades que enfrentam no dia-a-dia de sala de aula, mas a minha formação sustenta meu olhar (F5).

(...) o que mais me ajuda (na ação) com os professores dos anos iniciais é minha experiência (docente), porque consigo entender as dificuldades que eles encontram em sala de aula [...] e também entendo como é importante para o professor ter alguém que ele pode confiar, desabafar, discutir as dificuldades e principalmente alguém para ajudar. Percebo que suas dificuldades, angústias, seus medos são os mesmos que eu sentia. [...] A experiência no período que atuei como formadora no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) me ajuda a trabalhar com os professores, pois aprendi a observar e analisar o trabalho dos professores e a elaborar estratégias de antecipação e de atuação.

Essas ações têm o respaldo teórico que aprendi no curso de Pedagogia e que me ensinou como usar a teoria para entender e intervir na prática (F15).

Conceber o conhecimento nessa perspectiva é assumir, também que ele abarca as competências, habilidades e atitudes dos formadores, isto é, aquilo que a literatura chama de saber, saber-fazer, saber-ser, saber-conviver (ZEICHNER, 2008; TARDIF, 2002; DELORS, 2003). Esses conhecimentos fortalecem as ações do formador ajudando-o a enfrentar os desafios e demandas do dia a dia e nos apoiam na descoberta sobre que saberes adicionais àqueles da docência estão na base da atuação docente do formador de professores da educação básica.

De modo geral, os formadores tomam as experiências docentes anteriores como fio condutor de suas ações como formador. Contudo, retomam a formação inicial, sobretudo no que concerne à busca pela compreensão dos fundamentos de sua prática no contexto escolar. Em outras palavras, “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola”, bem como aqueles provindos da “formação profissional para o magistério” (TARDIF, 2002, p.63) são as bases de referência para a construção de novos saberes para os formadores, agora como professor de professores.

Adicionalmente, apesar da escassez de propostas formativas para formadores, a busca pela formação contínua para atuar junto aos professores nas escolas também aparece como uma poderosa forma de aprender a enfrentar os desafios cotidianos. Isso se mostrou especialmente evidente nas análises dos formadores investigados ao apontarem ter valorizado a proposta do programa Formação de Formadores, pois as ações propostas relacionam-se estreitamente ao desenvolvimento de experiências práticas e reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem profissional como evidenciam as situações a seguir:

Estou aprendendo bastante com as sugestões e discussões no programa, considerando que estou em meu primeiro ano na função de Coordenadora Pedagógica. [...] Como a escola municipal onde trabalho existe há apenas cinco anos, a maior parte das professoras é quase que iniciante. Algumas iniciaram o trabalho como professoras junto com a escola e outras estão iniciando agora. Assim como a F7 e a F2, estou começando a trabalhar com trabalhos e reflexões em grupo, com dinâmicas, discussões, quase sempre sobre temas que tenham a ver com as situações que vivenciamos na escola. Tem existido uma interação legal entre todas e a participação, aos poucos, também vai se mostrando significativa (F5).

Com o programa, cada vez mais tenho aprendido a valorizar a diversidade do meu grupo de professores. Ela potencializa as aprendizagens [...] procuro organizar propostas em que os participantes interajam o máximo possível – só que presencialmente, como oficinas, estudo de casos de ensino, socializações das práticas, reflexões com estabelecimento de relação entre prática e teoria. Os registros dessas propostas em forma de murais, fotos, reflexões do grupo e/ou filmagens também



contribuem para tornar observável aos professores, suas aprendizagens e também a minha (F7).

Outro aspecto relacionado à ideia da escola como espaço de aprendizagem profissional refere-se à constatação de que há um conjunto de fatores, significados, valores, modos de conviver e interagir, formas de resolver problemas que define a cultura própria de cada escola e que tende a permanecer velada ou subentendida usualmente. Nota-se uma trama complexa nas relações estabelecidas nesse contexto, porque de um lado, a escola educa os indivíduos que a compõem e de outro, os próprios sujeitos “educam” a escola (a partir de seus valores, crenças, modos de agir, etc.) na medida em que são eles que a constitui enquanto organização. Nessa linha de raciocínio, segundo Amiguiño e Canário (1994, p. 62), “os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham”. Por essa razão, a importância de se trabalhar com propostas formativas e investigativas que considerem a realidade de cada formador e valorizem o trabalho em parceria, de modo a auxiliá-lo (o formador) na compreensão de que a escola é um espaço em que também se aprende e se investe no processo de desenvolvimento profissional.

Outro elemento muito significativo que auxiliou os formadores no enfrentamento dos desafios no contexto escolar, consistiu na garantia de desenvolvimento do trabalho coletivo na escola respeitando-se as expectativas e necessidades apontadas pelos professores. Inicialmente, por meio de estudos e reflexões para busca de solução de problemas (dos alunos, do corpo docente e equipe gestora, dos pais, das políticas públicas, etc.) e de reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); posteriormente, por meio do desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagem estruturadas (com começo, meio e fim) e contextualizadas a partir de um tema dilemático e de interesse do grupo da escola. Tal estratégia permitiu observar mudanças nas práticas dos formadores ao longo do desenvolvimento do programa, no que tange as estratégias adotadas para a formação dos professores no local de trabalho, emergindo o “como fazer” e possibilitando: a. articulação dos conhecimentos teóricos com o planejamento da formação dos professores na escola considerando as expectativas e vivência desses profissionais; b. valorização das produções dos professores e alteração da forma de organizar as ações formativas na escola (reuniões de HTPC, por exemplo); c. superação ou minimização de inúmeros desafios do ambiente escolar; d. envolvimento dos professores, coordenadores e diretor no trabalho coletivo na escola; e. incentivo a diferentes formas de expressão dos professores; f. resgate de valores humanos dos professores propiciado por situações de diálogo e troca, etc.

Notamos que os formadores ao compreender o espaço escolar em sua integralidade puderam assumi-lo como ferramenta de enfrentamento de desafios e dilemas. Ao adotar tal postura, também olharam para si próprios, e esse movimento se mostrou relevante para a construção processual da identidade de formador da educação básica. Pois, na medida em que entendem o seu contexto de atuação e articulam as ações pedagógico-didáticas, no intuito de criar momentos e espaços no qual o coletivo (professores e equipe gestora) possa pensar, refletir e analisar as situações vivenciadas na escola e na sala de aula,





simultaneamente vivenciam este mesmo processo, desenvolvendo-se profissionalmente.

A partir da análise de desafios enfrentados pelos formadores no âmbito da educação básica e das estratégias que utilizam para seu enfrentamento, foi possível perceber a importância de processos formativos que atendam as especificidades da identidade profissional de formadores, assim como da constituição de grupos de formadores que tenham a oportunidade de dialogar, trocar experiências e conhecimentos.

Evidenciamos ainda que a educação *online*, via ADA e de acordo com o modelo proposto, apresenta grande potencial como espaço formativo ao possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, a constituição de grupos que se apoiam mutuamente no enfrentamento de dilemas e dificuldades e o seu fortalecimento por meio do compartilhamento de experiências.

Essas constatações apontam caminhos relevantes sobre a configuração do desenvolvimento profissional de formadores de professores da educação básica e de processos de construção de novos saberes profissionais, próprios para o exercício de uma nova função e essenciais para o delineamento de uma nova identidade profissional docente como formador, como indica F9:

(...) Antes do programa tinha em mente que o “Diretor era o líder nato” da escola. Pós-programa percebi que não é bem assim. A liderança do Diretor, principalmente, quando se vê formador é construída e compartilhada. Construída no sentido de que sua autoridade e liderança são diretamente proporcionais ao grau de conhecimento do seu fazer. Os professores, alunos, funcionários e comunidade em geral esperam do diretor uma participação ativa e comprometida com os interesses da escola. Ser uma pessoa presente e atuante faz toda a diferença na condução da unidade escolar. Sua liderança é compartilhada porque a cada momento existe a possibilidade de transferir a liderança para outro ator social envolvido com a escola. Pode ser um professor que consegue agregar os alunos pela sua competência e empatia; pode ser um pai ou mãe da comunidade que é uma liderança positiva junto aos alunos e professores; pode ser um aluno ou grupos de alunos que conseguem organizar seus pares para ações propositivas na escola; pode ser um funcionário que tem o respeito de todos pela sua experiência e assertividade nas ações, etc... Cabe ao diretor perceber este movimento e ser um facilitador do surgimento de novas lideranças no espaço escolar. Assim, ele fortalece a sua própria liderança, pois não tem medo de perder a importância do seu papel. O Programa me permitiu chegar a esta conclusão quando discutíamos as diversas visões que se apresentam dentro da escola. Visão do coordenador pedagógico, dos professores, dos alunos, dos pais, dos funcionários, do supervisor de ensino...

Finalmente, o programa demonstrou o quanto é complexo se pensar em ser formador atualmente, bem como em construir propostas formativas por meio da educação *online* que contribuam para uma educação de qualidade,



especialmente porque são inúmeras e heterogêneas as propostas de formação de professores na modalidade a distância, contudo, são raras as propostas para formação de formadores da educação básica. Bem como, em se tratando de processos de formação continuada, não há parâmetro de qualidade compartilhado que possa servir como indicador para quem deseja propor cursos *online* e como parâmetro para a análise da qualidade do que se oferece, o que nos remete a avaliação a partir da ótica dos participantes e da análise crítica da equipe que idealiza e desenvolve o processo.

Assim, considerando os resultados dessa investigação, estamos apostando em processos que se configurem em múltiplas formas de ação, como produção de saberes e de práticas que instituem os formadores, incentivam o diálogo, a ação em contexto e a reflexão dessa ação com seus pares, a aprendizagem colaborativa e contínua, que se constroem e reconstróem cotidianamente sobre as prescrições formais e institucionais que (des) orientam a ação do formador da educação básica.

## Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.2, p.327-340, jul./dez., 2003.
- ALONSO, K.M. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: PRETI, O. (org.). **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília: Líber Livro, p.17-38, 2005.
- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (orgs.). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa: Educa, 1994.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- BARROS, M. E. B. de. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, p. 68-93, 2008.
- CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- COLE, L.; KNOWLES, J. G. Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v.30, n.3, p.473-495, 1993.
- DAY, C. **Developing Teachers: the challenges of lifelong learning**. London: Falmer Press, 1999.



DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. EUFRÁZIO, J. C. (trad.), 8 ed., São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2003.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2005.

GONZÁLEZ, J. et al. Las nuevas tecnologías en la educación. In: SALINAS, S. et al. (Coords.). **Redes de comunicación, redes de aprendizaje**. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2002.

HUNT, B. C. ¿Qué dice la literatura internacional sobre la efectividad del desempeño docente? **PREAL: Formas & Reformas de La Educación**, n.30, set., p.1-4, 2008.

KEEGAN, D. J. **Six distance Education theorists**. Hagens: ZIFF, 1983.

KEEGAN, D. J. **Foundations of distance education**. 2 ed. Londres: Routledge, 1991.

KLEIN, R. Por uma educação de qualidade. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 115-120, 2000.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Ed34, 1999.

MARCELO, C. **Aprender con otros en la red**. Investigando las evidencias. 2002. Disponível em [www.webformacion.net](http://www.webformacion.net) Consultado em 23/06/2012.

MOORE, M. On a theory of indenpent study. **Epistolodidaktica**, n.1, 1996.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação *on-line*. In: SILVA, M. (org.). **Educação on-line: teorias, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OCDE. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. OCDE, Paris, 2005.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: Estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, O. Theoretical aspects of correspondence instruction. In: MCKENZIE, O.; CRISTENSEN, E. L. **The changing world of correspondence study**. University Park, Pennsylvania State: University Press, 1971.

POZO, J. I. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: Unicamp/NIED, 2002.

RINALDI, P. R. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. 2009. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SCHAFFEL, S. L. A. A. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V.M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, p. 102-115, 2000.

SCHWARTZ, Y. Disciplina epistêmica-disciplina ergológica. **Pró-posições**. Campinas, v. 13, n. 1 (37), p. 126-150, jan./abr., 2002.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M.; PAQUAY, L; PERRENOUD, P. (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente**. São Carlos, PPGE/ME, 2007. (Relatório de pesquisa 3)

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente**. São Carlos, PPGE/ME, 2006. (Relatório de pesquisa 2)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática**, n. 25. Rio de Janeiro: PREAL, 2003.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Las tareas del formador**. Málaga: Aljibe, 2006.

ZEICHNER, K. M. A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- ENDIPE**, 14, Porto Alegre/ Brasil, Abril, 2008.

Enviado em: 31/01/2013 Aceito em: 05/11/2013
---