

Capítulo 10

FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

*Clodoaldo Fernandes de Freitas*¹⁹

*Vera Lucia Felicetti*²⁰

1 Introdução

O objetivo deste artigo consiste em compreender aspectos relevantes da formação docente dentro da profissão. Este estudo foi fundamentado nas obras de autores como António Nóvoa (2009), Maurice Tardif (2014) e outros. Mais especificamente, buscamos verificar, nas perspectivas desses autores, aspectos que relacionam as instituições à produção dos saberes e à formação docente, assim como o professor nas suas dimensões pessoal e profissional. Procuramos, também, mostrar alternativas para a formação docente no sentido de tornar a prática do professor mais colaborativa, autônoma e investigativa.

Nesta direção, Bragança e Abrahão (2016) ensinam que alguns trabalhos brasileiros de pesquisa não enfatizam somente a produção de um conhecimento específico, mas buscam um novo caminho, uma nova perspectiva, em que a produção e a formação caminham juntas compartilhando o mesmo processo de investigação. É na concepção de uma estrutura educacional fundamentada no compartilhamento de ideias, com seus pares, que o professor constrói saberes relacionados a sua prática; isso promove uma formação mais identitária do professor ao longo de sua carreira profissional.

Este artigo foi construído a partir de estudos realizados na disciplina Saberes, Trajetórias e Práticas Educativas na Formação de Professores, ministrado no curso de Mestrado oferecido na Faculdade La Salle – Manaus – em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle na modalidade Mestrado Interinstitucional – Minter –, e teve abordagem qualitativa pautada no estudo bibliográfico. O olhar neste artigo centra-se em duas categorias. A primeira, no lugar do professor em meio aos desafios que a ele são impostos no contexto educacional, e a segunda, concernente aos aspectos que movem o professor para o contínuo de sua formação, podendo desencadear, assim, mudanças no ser e fazer na educação.

Na sequência, o artigo discorre sobre as categorias supracitadas, tecendo algumas considerações, e, por último, os referenciais que apoiaram as categorias.

2 O lugar do professor diante de alguns desafios educacionais

Neste início de século 21 grandes desafios educacionais apresentam-se para os professores no exercício da sua profissão. Para Nóvoa (2009), este cenário educacional traz dois aspectos importantes. O primeiro é o desafio da

19 Mestrando no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: cfreitas51@gmail.com

20 Doutora em Educação pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil. Líder do grupo de pesquisa Geres (Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes da Universidade La Salle, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2. E-mail: vera.felicetti@unilasalle.edu.br

diversidade, que impõe uma nova perspectiva das práticas de inclusão e integração escolar. O segundo é o desafio da utilização das novas tecnologias como um agente transformador da escola e da sociedade em geral. Diante dessas demandas, “o essencial reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento, o que coloca os professores no centro da ‘nova pedagogia’” (CASTELLS, 2001 *apud* NÓVOA, 2009, p. 13). O enfrentamento desses desafios perpassa por um repensar da formação do professor, quando os saberes precisam ter um sentido prático, e os professores possam ser participantes na sua formação e na de seus pares. Além disso, a produção do conhecimento precisa estar associada às realidades daqueles que vivenciam o contexto escolar. Enfim, é imprescindível que ocorram transformações no sistema educacional, estabelecendo uma formação docente estruturada no compartilhamento e discussão dessas problemáticas.

Nas relações da sociedade com os saberes que nela se produzem, o professor figura em uma posição estratégica, pois cabe a ele o papel de interlocutor entre esses saberes e a sociedade (TARDIF, 2014). Logo, o acréscimo de novas responsabilidades atribuído ao professor a necessidade de uma reestruturação da sua prática educacional, ampliando suas capacidades, e, em algumas situações, ressignificando-se. Em meio a esse contexto, o professor é colocado em destaque, porém continua responsável por promover aprendizagens, ser participante na construção de processos de inclusão e, ainda, atualizar-se para o uso das novas tecnologias (NÓVOA, 2009).

No atual momento, quando o mundo inteiro passa por um processo de isolamento social em razão da Pandemia da Covid-19, em que não temos aulas presenciais nas escolas, fica mais evidente a necessidade de o professor estar alinhado com a utilização das tecnologias. É neste cenário de tantas atribuições e responsabilidades que o professor precisa vislumbrar essa perspectiva de reinvenção das suas práticas. Para isso, é necessário conscientizá-lo de que a era digital é uma realidade no contexto educacional, e que a utilização da internet e diferentes tecnologias poderão auxiliá-lo na tarefa de proporcionar ao aluno não só o acesso, mas, também, a compreensão do conhecimento. Desta forma, o profissional docente, com sua formação baseada em diversos saberes, passa a ter uma função central no emprego das novas tecnologias, pois, com o uso de suas capacidades e das possibilidades tecnológicas, torna-se ponte entre o conhecimento e o educando.

Para Nóvoa (2009), não há contradições em relação à validade dos princípios científicos e das medidas que devem ser tomadas para a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento profissional do docente, pois são medidas que foram exaustivamente discutidas nos textos científicos e nos documentos internacionais, dentre outros. A confirmação e a repetição desse discurso sobre os estudos relativos à profissão docente, entretanto, trazem consigo políticas e ações que promovem uma carga de responsabilidades e atribuições que interferem consideravelmente na prática do professor. Para o autor, esse discurso concordante, amplamente difundido por grupos ligados à produção de saberes e à formação de professores, trouxe certo prestígio e valorização social aos professores, e trouxe, também, um aumento do controle institucional e científico. Este fato interfere negativamente na autonomia do professor e contribui para a desvalorização das suas competências.

Segundo Contreras (1997), a autonomia configura-se na profissão docente quando, no exercício de sua prática, são assumidas características que dignificam o trabalho, as quais são a significação, o pensamento criativo e o poder de decisão. Nos dias atuais, no entanto, o que se observa são determinações externas impostas ao professor, as quais trazem consequências danosas à consolidação da autonomia, uma vez que essa dependência externa traz como efeito, para o docente, a perda de sua autonomia, pois define claramente a separação entre a concepção e a execução do conhecimento.

Na realidade, os professores não se identificam com o discurso propagado por grupos “produtores de conhecimento”, pois eles não têm participação na produção de tais conhecimentos. Essa conscientização do discurso traz respostas sobre medidas e princípios que parecem óbvios e consensuais, mas que, na prática, produzem poucos efeitos. Nos últimos anos foi produzida uma imensa quantidade de trabalhos por esses grupos de profissionais sobre

a profissão docente, principalmente os que dão ênfase ao conceito de professor reflexivo que objetivou revolucionar a maneira de pensar o professor e a sua formação (NÓVOA, 2009). Podemos verificar que, mesmo sendo uma teoria de tamanha importância, a teoria do professor reflexivo pode cair em um lugar comum, pois

[...] termos como reflexão, tornaram-se de tal forma parte integrante do jargão educacional que, ao não usá-los, corre-se o risco de ficar de fora da tendência em educação. Todos embarcam, sob a bandeira da conveniência, e o termo é usado para descrever tudo o que acontece no ensino [...] (SMYTH, 1992 *apud* ZEICHNER, 2015, p. 31).

Assim sendo, a construção do conhecimento científico no âmbito educacional não pode ficar relegada a modismos que podem impedir o desenvolvimento plural dos saberes relacionados ao ensino. O conhecimento científico não pode ser estabelecido a partir de uma única teoria, fechada em certas concepções, pois essa restrição no direcionar do pensamento pode trazer consequências negativas na evolução educacional, atribuindo à teoria um fim em si mesmo. A ciência educacional tem de ser aberta, construída por várias perspectivas por meio dos questionamentos, interações e transformações.

Para Tardif (2014), quando esse ritmo acelerado de produção de conhecimentos torna-se a regra principal a ser seguida, e os novos conhecimentos produzidos perdem o seu sentido prático, a formação e a educação assumem, com o passar do tempo, um lugar secundário no contexto educacional. Neste caso, de acordo com as palavras dele, “[...] os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos [...]” (p. 34). Isto implica uma problemática importante, pois a comunidade produtora do conhecimento, de uma forma geral, opta por escolher questões pertinentes aos seus interesses, que, em algumas situações, não correspondem às demandas referentes a uma melhor estruturação da educação. Logo, é de se esperar o distanciamento entre a comunidade científica e a “comunidade” de professores.

Conforme Nóvoa (2009), a confirmação do discurso de que somente certos grupos e instituições estão legitimados a produzirem conhecimentos e formarem professores, é um absurdo tal que deslegitima o professor na sua própria área de atuação e legitima especialistas que nem sequer têm atuação no exercício docente. Estes fatos ratificam, de uma forma clara, algumas contradições desse sistema educacional que colocam o professor num lugar de pouca participação nos processos de formação e investigação.

É evidente que a responsabilidade pela produção de conhecimento e formação de professores tem sido assumida por determinados grupos (TARDIF, 2014). Esta é uma constatação estrutural que observamos no âmbito da cultura moderna e contemporânea, e que recai sobre a rede de instituições educacionais, definindo que a instituição produtora do conhecimento seja também responsável pela formação de professores, ou seja, podemos entender que existe uma aparente correlação entre produção e formação.

De acordo com Nóvoa (2009), são necessárias mudanças normativas externas e o rompimento de algumas posturas individualizadas e tradicionalistas. O excesso de normas burocráticas inviabiliza que as propostas teóricas tenham sua execução em práticas. Desta forma, é necessária uma transformação no perfil tradicional do docente para que ocorra uma melhor aceitação às mudanças, e para que os profissionais atuem integradamente, fazendo parcerias, incluindo os mais jovens e prestando contas à sociedade da sua atuação profissional.

Essas atitudes estabelecem condições necessárias para o exercício pleno do trabalho profissional docente. Não será possível, portanto, aproximar o discurso da prática sem a efetivação de uma profissão autônoma. As transformações necessárias para a execução das práticas só têm sentido quando o docente se identifica com a sua prática, ou seja, sente-se pertencente àquele processo de intervenção. É isso que numa reflexão coletiva produz desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009).

O profissional autônomo é reconhecido pela condução da sua prática por meio da utilização de objetivos

e valores educacionais internos que funcionam como prescrições para uma melhor qualificação e realização do seu trabalho (CONTRERAS, 1997). Em contraste, quando esse conhecimento se torna preestabelecido, sem a participação ativa do professor, o profissional pode não conseguir estabelecer vínculos com sua prática, o que produz perda de autonomia. Isso é denominado, por Contreras (1997), de coisificação dos valores educativos e dos objetivos educacionais. Podemos observar que, nesse contexto, o profissional docente sofre um processo de desqualificação, pois passa a ser reprodutor de um conhecimento que não contou com a sua participação, e que está bem distante de uma conexão com a sua realidade. Desta forma, o professor é impedido, mediante intenções institucionalizadas, e não pode ter poder criativo algum, semelhante à rotina de um operário da indústria que cumpre o serviço estabelecido, mas sem poder colaborar com o desenvolvimento da sua prática.

Outro ponto a se considerar para um maior reconhecimento da profissão é a ampliação da visibilidade pública do docente (NÓVOA, 2009). Tomando como exemplo outras profissões, que disciplinaram, de certa forma, a sua estrutura organizacional, o profissional docente poderá adquirir valorização e prestígio diante da sociedade. Para o autor, podemos estruturar essa prática a partir da criação de redes de trabalho que se fundamentem no diálogo profissional e na partilha de conhecimentos. Apesar, entretanto, de um certo interesse público pelas práticas educativas, não é perceptível a presença do professor na construção dos processos de formação, principalmente no que se refere aos profissionais que atuam na Educação Básica.

3 Aspectos que inspiram mudanças na formação docente

Considerando um contexto repleto de desafios, contradições e inúmeras responsabilidades, torna-se necessário que o professor tenha uma formação que vá além dos saberes sociais, ou seja, criar uma situação de formação em que lhe sejam incorporados novos saberes experienciais que são frutos de uma prática investigativa. “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão [...]” (NÓVOA, 2009, p. 17), ou seja, os professores precisam ter uma participação ativa na formação de seus colegas. Para Nóvoa (2009), isso só ocorrerá quando houver um estreitamento nas relações entre as “comunidades” de professores e formadores, pois é necessário que nessa correlação se produza um dialogar constante que promova a realização de mudanças.

O saber deve ter uma aplicação prática, pois, quando ele se torna um fim em si mesmo, perde a capacidade de interação e de ressignificação com os outros saberes, e torna-se isolado e sem sentido para uma formação ao longo da vida. Consoante Tardif (2014), uma formação fundamentada somente nos saberes constituídos, não passa de um conhecimento introdutório diante do que a própria comunidade científica considera como atribuição cognitiva fundamental.

Segundo Nóvoa (2009), o professor, durante sua formação ao longo da vida, precisa tornar cientificamente aparente a sua prática, trazendo ao conhecimento público a riqueza e a complexidade do ensino, do que ele realiza no contexto educacional. É a partir desse registro científico dos saberes construídos na experiência cotidiana do seu trabalho, que o professor conquistará o devido reconhecimento acadêmico. Assim, entendemos que o saber só adquire sentido na inter-relação com outros saberes. Tardif (2014) afirma que o “[...] valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante” (p. 34).

Para Tardif (2014), o saber experiencial é o núcleo do saber docente; é nas relações entre os pares e é na troca de experiências que os saberes experienciais adquirem objetividade. É no momento da troca de conhecimento que o professor começa a identificar em si e tomar consciência de seus próprios saberes experienciais.

O saber experiencial deve ser o protagonista na relação com os outros saberes, pois possibilita ao professor, no exercício da sua prática, ter um olhar diferenciado e transformador em relação aos saberes adquiridos por meio

de suas relações de exterioridade. Para Nóvoa (2009), não se trata da exaltação da prática em detrimento da teoria, mas de enfatizar que as propostas teóricas somente adquirem sentido quando sua construção ocorre dentro do fazer da profissão, isto é, se forem refletidas pelos professores no contexto do seu próprio trabalho (TARDIF, 2014).

De acordo com Nóvoa (2009), o desenvolvimento profissional do docente está diretamente associado à construção de um conhecimento pessoal que implica entender melhor a significação da profissão, pois a interação entre esse conhecimento e o profissional nos leva a compreender mais adequadamente as particularidades da profissão docente. Potencializar a dimensão pessoal, portanto, resulta em estabelecer um caminho para uma aprendizagem duradoura ao longo da vida. Enfim, podemos afirmar que esse processo de autoconhecimento é de fundamental importância para a formação, e está no âmago da identidade profissional docente.

De uma forma geral, considerando ainda a dimensão pessoal, o ser só adquire sentido na sua interpretação e nas relações que o envolvem com o discurso e com os textos. Seguindo a mesma ideia, o texto somente adquire sentido nas relações com outros textos. O ser, assim como, os textos, todavia, não têm sentido em si mesmos, isto é, as suas existências perdem o sentido quando tratados isoladamente (BRAGANÇA; ABRAHÃO, 2016).

O ser humano é constituído a partir desse ciclo interpretativo do seu discurso, sendo desta forma que a narrativa das suas histórias ganha sentido (BRAGANÇA; ABRAHÃO, 2016). Por conseguinte, o conceito de formação humana se dá a partir das múltiplas interações que produz no seu interior em um processo transformador de autoconhecimento. Isto também ocorre com a formação de constituição do professor.

Para Bragança e Abrahão (2016), esta formação não está resignada a um determinado período ou a fatores isolados, mas ela é dinâmica e constantemente transformadora em todas as relações internas e externas, sejam pessoais ou profissionais. Assim sendo, a formação docente deve estar associada a uma postura reflexiva, na produção de conhecimento, fruto das interações consigo mesmo, com os outros e com o cotidiano, pois a conscientização se dá em decorrência das reflexões feitas a respeito das aprendizagens e experiências ao longo da vida. Neste caso, o professor tem consciência do seu papel na construção coletiva do conhecimento, por meio da interpretação de sua experiência e da autorreflexão, que tem um aspecto temporal importante para que a experiência possa dar frutos (ALHEIT, 2012).

Na perspectiva de Nóvoa (2009), as dimensões pessoal e profissional estão imbricadas, ou seja, a pessoa sofre influência de todos os saberes relacionados à formação profissional, assim como o ensinar do professor é inspirado por muitos aspectos advindos da sua personalidade. Neste sentido, é imprescindível que o professor se autoconheça e reflita sobre a sua própria história de vida. É na dimensão humana que o professor consegue entender um pouco mais a dificuldade social e a realidade cultural do seu aluno.

Na opinião de Zeichner (2015), a formação docente “reflexiva”, assim como qualquer ação de ensino, deve buscar promover o desenvolvimento intelectual, social, emocional e político do educando. Precisamos entender, entretanto, que essa abordagem pode ser utilizada como instrumento de um controle maior dos professores, no intuito de atender aos interesses de um sistema neoliberal que, atualmente, impõe as diretrizes na educação. Logo, os profissionais docentes, em suas ações, precisam estar cientes a que preferências políticas estão favorecendo. A dignificação do ofício por meio dessa proposta “reflexiva”, portanto, perpassa por uma conscientização do profissional no sentido de compreender que essa formação somente terá êxito se um de seus principais objetivos for a justiça social.

Com respeito à relação pessoa-professor, Nóvoa (2009) afirmar que “[...] trata-se, sim, de conhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor” (p. 39). Os conhecimentos pedagógicos, curriculares e disciplinares são importantes e continuam sendo necessários para a formação profissional do docente, porém não determinam o ser professor, pois a profissão complementa-se a partir de sua personalidade quando o educador se aplica por inteiro à prática de ensinar e aprender com seus alunos, ou seja, quando se assume professor.

Para Nóvoa (2009), é fundamental que os professores, no início de carreira, sejam estimulados a praticar a autoformação, isto é, proporcionar ocasiões em que o docente poderá criar narrativas de suas atividades profissionais e da sua própria vida.

Abrahão (2009) assevera que os aspectos da identidade estão relacionados à constituição da pessoa, que, por sua vez, implica a formação do docente. Na mesma direção, Nóvoa (2009) apresenta a conscientização do trabalho e a identificação do professor como possíveis de serem adquiridas mediante narrativas da sua história de vida. As referências pessoais do professor, portanto, são fatores essenciais para o desenvolvimento da profissão.

4 Considerações finais

Diante dos desafios impostos ao professor, não resta alternativa senão buscar uma nova perspectiva para o desenvolvimento profissional da profissão, em especial a formação docente. Hoje, o professor que inicia sua carreira tem um referencial teórico quer seja ele bem-definido ou não, porém, no âmbito da execução de sua prática, se faz necessário uma maior produção de trabalhos científicos por parte daqueles que estão associados com o exercício da profissão.

É na busca de um novo olhar para a capacitação do professor iniciante que observamos a necessidade de um melhor acolhimento dos professores mais experientes, promovendo um diálogo produtivo e colaborativo no aprimoramento do trabalho docente. Para Nóvoa (2009), devemos pensar a profissão docente nas suas várias dimensões, destacando a prática, a pessoa e o profissional. É necessária, entretanto, a criação de políticas que venham acrescentar mais autonomia à profissão docente, e que a valorização dessa seja evidenciada no contexto da sociedade.

Ao estudar os autores apresentados neste artigo, percebe-se, no tempo presente, a necessidade da adoção de novas posturas docentes diante das imposições atribuídas aos professores. É evidente que a estruturação teórica sobre a profissionalidade docente no meio acadêmico, é ampla e diversificada, porém, para que a teoria seja convertida em prática, e a prática em teoria, é preciso uma transformação das estruturas tradicionais que estão arraigadas em algumas instituições formadoras de professores, bem como em espaços da atuação docente. Sendo assim, é imprescindível que o pensamento acadêmico perpassa por uma mudança de paradigma acerca dessa temática, pois é essencial que a comunidade de professores participe da produção de conhecimento e da formação de seus colegas, deixando de lado a postura de simples transmissores de conhecimentos preestabelecidos.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Actualidades Pedagógicas**, Bogotá D.C., Colômbia, n. 54, p. 13-28, jul./dez. 2009.
- ABRAHÃO, M. H. M. B.; SOUZA, I. F. de. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 31-45, 2016.
- ALHEIT, P. Conhecimento biográfico e “aprendizagem transitória”. In: CUNHA, J. L. da; VICENTINI, P. P. (Org.). **Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: Eduneb; Natal: EDUFRN, 2012. p. 53-73. (Coleção pesquisa(auto)biográfica: temas transversais).
- BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 1, n. 1, p. 31-45, 2016.

CONTRERAS, J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, 1997. p. 145-148.

NÓVOA, M. **Professores: imagem do futuro presente**. Portugal: EducaLisboa, 2009. p. 9-45.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *In*: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. (org.). **Educação superior e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 28-44.