

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR

Mari M. dos Santos **Forster** – UNISINOS

Andréia Veridiana **Antich** – UNISINOS

Agência Financiadora: CNPq; FAPERGS e UNISINOS

A formação docente enfrenta, hoje, os desafios e dilemas compatíveis com as exigências dos novos tempos. Amplia-se a diversidade de questões em torno desse tema, tornando-o abrangente e relacionado a diferentes âmbitos da educação. A esse respeito Loureiro (2001) esclarece que a formação dos professores tem sido vista como a panacéia para os males da educação, o que não condiz com a sua complexidade na relação com a própria educação.

Uma reflexão de tal natureza implica entender que a formação não pode ser analisada de forma simplista, como um conceito unívoco. Apesar do consenso quanto à necessidade e importância de formar os docentes, há muitos matizes na concepção dessa formação. Embora possa ser definida como uma ação concreta ou atividade de sistematização e organização para aquisição de múltiplos conhecimentos, há diferentes maneiras de pensar esses conhecimentos, como serão trabalhados, qual o papel dos professores e formadores ao discutir as orientações conceituais em torno da formação docente.

Esta pesquisa tematiza a formação continuada de professores, entendendo-a como permanente, ampla, inserindo-se como elemento de desenvolvimento profissional. Este se refere ao crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes (GARCÍA, 2001).

As investigações realizadas neste campo têm mostrado a existência de várias lacunas na formação de professores, das quais a mais séria parece-nos a falta ou a reduzida possibilidade de problematização, reflexão, autonomia por parte dos professores. Isto tem impedido oportunidades de aprendizagens de práticas de liberdade e democracia, de entendimento crítico de acontecimentos e fatos educativos, sociais, culturais e de formas de interrogação do real; da mesma tem dificultado o relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de atuação educativa e pedagógica.

Tais elementos têm nos provocado a pensar sobre a formação de professores de uma forma mais ampla, entendendo-a como um processo *de desenvolvimento profissional emancipatório, autônomo* que incorpora a idéia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas, como evolução, como continuidade de experiências; trajetória essa marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais,

familiares) interferem, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão. Portanto, esse processo de *ser e se tornar* professor vai se construindo desde os primeiros contatos dos indivíduos com as chamadas ‘fontes pré-profissionais do saber ensinar’(TARDIF; RAYMOND, 2000), passando por experiências como alunos-professores nos cursos de formação inicial, até as futuras interações com as características das instituições escolares. Instituições escolares essas, onde atuam ou irão atuar, com outros profissionais e com o exercício docente e, sobretudo, com as oportunidades de estudo e reflexão sobre esse múltiplo quadro de referências vivenciado, desde o início de sua trajetória em direção à profissão.

Logo, é fundamental em diferentes situações formativas, incluir esses distintos movimentos como conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação continuada de professores é resultado, por um lado, do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, do reconhecimento de que “a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (BARROSO, 1997).

Esse estudo investiga a escola a partir dela e com ela. Procura entendê-la e relacioná-la com a comunidade na qual está inserida, buscando, especialmente, perceber as relações existentes entre a micro e a macro estruturas. Nesse sentido, uma visão alargada de escola, como diz Benavente (1992), parece se decisiva.

A proposta de uma ‘formação centrada na escola’, ou de ‘formação-ação’, integrando situações de formação continuada e situações de trabalho, entendidas como ‘aprendizagem-profissional ‘auto-dirigida’ ou ‘formação pela experiência’ (CANÁRIO, 1997; TARDIF, 2002, 2005.) parte do pressuposto que, ao vivenciar situações que integram formação, investigação e ação, ‘o profissional muda, mudando o contexto em que trabalha’(BARROSO, 1997).

Neste cenário, esta pesquisa tem por objetivo investigar situações formativas *do e no* cotidiano escolar, discutindo os elementos que as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente, assim como os significados que atribuem a elas os sujeitos envolvidos.

Participam deste estudo professores e equipe diretiva de uma escola municipal de Montenegro/RS, que já vêm experienciando a pesquisa como instrumento qualificador de suas ações pedagógicas. Trata-se de um estudo qualitativo, que tem como metodologia a pesquisa-

ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2006). Os instrumentos utilizados na pesquisa são diários de campo, observações, entrevistas, questionários, análise de registros e documentos. A análise dos dados sustenta-se na triangulação de fontes com três informantes-chave: professores, equipe diretiva e documentos produzidos (Projeto Político Pedagógico/ Plano de estudos). Os eixos de análise do estudo são o diálogo e a reflexão sustentados em Freire.

A pesquisa-ação crítico-colaborativa vem sendo utilizada em investigações sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente nos últimos anos (PIMENTA, 2006; ZEICHNER, 1993; GRAMSCI, 1968; HABERMAS, 1983; KINCHELOE, 1997). Na presente investigação a reflexão “crítica” significa não apenas o diálogo acerca das práticas docentes e institucionais, mas também o desenvolvimento e implementação de estudos exploratórios e projetos de intervenção pelos pesquisandos (ZEICHNER, 1998; FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA, 1998). A dimensão “crítica” refere-se também à noção de democratização social e política da sociedade, formando profissionais qualificados, capacitados para serem agentes de transformações no espaço escolar (GRAMSCI, 1968; HABERMAS, 1983; KINCHELOE, 1997). Já, a dimensão colaborativa evidencia-se na proposta de problematizar as práticas institucionais entre os participantes, favorecendo a criação de uma cultura de análise na escola (ZEICHNER, 1993). Consiste, também, na ação conjunta de professores, equipe diretiva e pesquisadores da universidade, na qual os primeiros vão tornando-se progressivamente investigadores e problematizadores de sua realidade.

Os eixos de análise diálogo e reflexão utilizados, sustentados em Freire, mostram-se congruentes com a metodologia, pois pressupõem a necessidade de transformar o olhar analítico sobre a realidade em gestões autônomas e projetos emancipatórios (FREIRE, 1982; KINCHELOE, 1997; PIMENTA, 1999, 1998). Tais projetos devem ter impacto sobre a organização escolar/curricular, revelando o caráter político próprio da pesquisa-formação (FREIRE, 1982, THIOLENT, 1985).

Considerando o exposto, foi possível identificar situações formativas na escola, entre elas a existência de grupos de trabalho nos quais os professores atuam de modo interdisciplinar na elaboração de projetos. Isso, para além de estar contribuindo positivamente com o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, tem mobilizado o grupo de pesquisa e servido de objeto de discussão, teorização, sistematização e socialização de conhecimentos. Este processo vem re-significando os vínculos entre os professores e equipe diretiva através do apoio e colaboração mútuos, resgatando a dimensão humana do fazer pedagógico no contexto educacional. Além disso, este cenário vem incentivando processos de

auto-gestão, de implementação de iniciativas coletivas e projetos emancipatórios entre os professores com apoio da equipe diretiva.

Para fins desta comunicação, analisaram-se informações obtidas em entrevista semi-estruturada realizada com professores da escola visando compreender os significados que os mesmos atribuem às vivências de formação e as repercussões destas no seu trabalho pedagógico e na comunidade escolar. As análises preliminares já indicam que as ações formativas na escola têm repercutido positivamente sobre o desenvolvimento profissional do professor, implicando em uma maior autoria e autonomia docente. Observaram-se, também, um aumento de auto-estima, na medida da valorização do trabalho docente e a importância do registro e da comunicação do produzido, práticas antes fragilizadas na escola. Estas conquistas individuais estão sendo entendidas pelo grupo de professores como necessárias, mas não suficientes, pois inseridas em uma complexa trama social, onde fatores contextuais limitadores também precisam ser enfrentados.

REFERÊNCIAS:

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto Editora, 1997.

BENAVENTE, A. “As Ciências da Educação e a Inovação das Práticas Educativas”. In: SPCE (ED.), **Decisões nas Políticas e Práticas Educativas**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1992.

BRANDÃO, C. R.. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GRAMSCI, A.. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HABERMAS, J.. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KINCHELOE, J.. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOUREIRO, W. N. Formação de professores: realidades e perspectivas. In: LISITA, V. M. S.; PEIXOTO, A. J. (Orgs.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARCELO GARCÍA, C. La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. In: _____ (Ed.). **La función docente**. Madrid: Síntesis Educación, 2001.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E., FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIMENTA, S. G. A prática (e a teoria) docente re-significando a didática. In: OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Confluência e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, dez.2000.

TARDIF, M.. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4. ed. São Paulo: Pólis, 1985.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuardenos de pedagogia**, n. 220, p.44-49, 1993.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.