



CONHECIMENTOS PARA/NA/DA PRÁTICA: APONTAMENTOS SOBRE A APRENDIZAGEM DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL

KNOWLEDGE FOR / IN / PRACTICE: NOTES ON TEACHING LEARNING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN INITIAL TRAINING

CONOCIMIENTO PARA / EN / PRÁCTICA: NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL

1

Caio Corrêa Derossi¹
Ana Claudia Lopes Chequer Saraiva²

Resumo: O presente ensaio teórico de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica se localiza no campo de estudos e de pesquisas sobre formação de professores, tendo como objetivo geral analisar e compreender as categorias de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência na etapa formativa inicial. Entendendo que esse momento é também espaço para a constituição dos processos de aprendizagem e do desenvolver-se na profissão, o texto discute a partir de um balanço da literatura especializada, trabalhos como o de André, Brzezinski, Cochran-Smith e Lytle, Diniz-Pereira, Gatti, Imbernón, Marcelo García, Nóvoa, Roldão, Schon, entre outros, três entendimentos sobre a categoria de aprendizagem da docência, para/na/da prática, relacionando-os com o desenvolvimento profissional e a construção das identidades dos sujeitos. Destarte, entre as considerações finais, aponta-se que a discussão sobre a etapa inicial de formação contribui para a reflexão crítica das orientações para as práticas educativas.

Palavras-chave: Formação Inicial. Aprendizagem da Docência. Desenvolvimento Profissional da Docência.

¹ Licenciado em História e Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos pela Universidade Federal de Viçosa. ORCID: 0000-0001-9762-7392. *E-mail:* derossi.caio@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora Associada Aposentada da Universidade Federal de Viçosa. ORCID: 0000-0002-2331-2889. *E-mail:* acclsaraiva@gmail.com.



Abstract: This theoretical essay with a qualitative and bibliographic approach is located in the field of studies and research on teacher education, with the general objective of analyzing and understanding the categories of learning and professional development of teaching in the initial formative stage. Understanding that this moment is also a space for the constitution of learning processes and the development of the profession, the text discusses, based on a balance of specialized literature, works such as André, Brzezinski, Cochran-Smith and Lytle, Diniz- Pereira, Gatti, Imbernón, Marcelo García, Nóvoa, Roldão, Schon, among others, three understandings about the category of teaching learning, for / in practice, relating them to the professional development and the construction of the subjects' identities. Thus, among the final considerations, it is pointed out that the discussion about the initial stage of training contributes to the critical reflection of the guidelines for educational practices

Keywords: Initial formation. Teaching Learning. Professional Development of Teaching.

Resumen: Este ensayo teórico con enfoque cualitativo y bibliográfico se ubica en el campo de los estudios e investigaciones sobre la formación del profesorado, con el objetivo general de analizar y comprender las categorías de aprendizaje y desarrollo profesional de la docencia en la etapa formativa inicial. Entendiendo que este momento es también un espacio para la constitución de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de la profesión, el texto discute, a partir de un balance de literatura especializada, obras como André, Brzezinski, Cochran-Smith y Lytle, Diniz- Pereira, Gatti, Imbernón, Marcelo García, Nóvoa, Roldão, Schon, entre otros, tres entendimientos sobre la categoría de enseñanza aprendizaje, para / en la práctica, relacionándolos con el desarrollo profesional y la construcción de las identidades de los sujetos. Así, entre las consideraciones finales, se señala que la discusión sobre la etapa inicial de formación contribuye a la reflexión crítica de los lineamientos para las prácticas educativas.

Palabras-clave: Formación inicial. Enseñanza Aprendizaje. Desarrollo profesional de la docencia.



Palavras Iniciais: Formação Inicial e Aprendizagem da Docência

A formação inicial é compreendida como etapa ocorrida nos cursos de licenciatura com o ensino de conhecimentos específicos de uma área do conhecimento e pedagógicos, com a finalidade de constituir novos professores. Nesse sentido, o espaço da formação inicial é um momento de aprendizagem da profissão docente, que segundo André (2009), é objeto de estudo de vários pesquisadores desde a década de 1990. Azevedo *et al.* (2012, p. 1018) pesquisaram em perspectiva histórica os tipos de formação inicial oferecida aos futuros professores e entenderam que, até na atualidade, “[...] embora os esforços e as conquistas no campo das pesquisas ao longo desses anos, a proposição de uma formação que atenda às necessidades do trabalho docente foram muito mais discutidas do que verdadeiramente incorporadas nos espaços de formação de professores”. Na mesma direção, André (2009) e Gatti *et al.* (2010) já haviam apontado em suas investigações as mudanças tímidas na formação docente, corroborando com o entendimento de Nóvoa (2013, p. 200) que “[...] invade-nos o sentimento de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas”.

A discussão de Azevedo *et al.* (2012) sinaliza para os modelos de formação da docência, com ênfase na etapa inicial, e as representações da docência, como transmissão de conhecimentos, como conjunto de saberes técnicos, práticos e reflexivos, ao passar das décadas. Desse modo, Brzezinski (2009, p. 74), afirma que durante a década de 1970, período que preconizava a racionalidade técnica, “[...] a universidade brasileira, passava por um momento em que a produção científica era constantemente vigiada pelo governo militar, e o modelo de formação era sustentado na teoria tecnicista atrelado ao currículo mínimo nacional”. Entretanto, nos anos de 1980, a instrumentalização de técnicas pelo professor abre espaço para que os protagonistas dos debates sejam os próprios docentes, ratificando o compromisso social da educação e do educador. Assim, Diniz-Pereira (2013, p. 129) afirma que a “[...] prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora”. Na década de 1990, André (2009) observou que a ênfase dada nas pesquisas sobre formação inicial, refletiram a noção de se considerar tal espaço formativo próprio para se questionar e refletir sobre a constituição da docência, as identidades e as práticas. Desse modo, na década seguinte, a reflexão sobre a prática e sobre a epistemologia dos saberes docentes,

continuaram como tônica do processo de formação de professores. Nesse sentido, Fontana (2005, p. 20) analisa que esses modelos são reflexos da produção científica, sendo que tais faces se caracterizam por ser

[...] como portadoras do estatuto de explicação (de saber sistematizado), elas não só integram, junto a outros modos de significação derivados de outras instituições e esferas da vida social, o ideário acerca de nossa profissão como orientam as políticas de formação, mediatizando a elaboração dos critérios de observação, de análise e de julgamento com que nossa prática é olhada por nós e por nossos ‘outros’.

Fontana (2005) afirma que muitas vezes, a face real da docência entra em conflito com as faces produzidas nos cursos de formação continuada ou nas pesquisas acadêmicas, tencionando os desejos e as vontades, com os sentimentos do que é realizado em sala de aula, com o que poderia ou deveria ser feito. A autora destaca que o exercício de significação e adequação das práticas com as realidades dos interlocutores é positiva, entretanto, não é incomum, que esse estranhamento entre os reflexos produzidos e o cotidiano, gerem insegurança, reforço da dicotomia entre teoria e prática e culpabilização dos docentes. Nesse sentido, Chamon (2011) entende que muito do distanciamento entre a prática e os conhecimentos construídos no âmbito universitário, remontam a um currículo estruturado com base na racionalidade técnica, que não se preocupa com o diálogo entre alunos e o espaço, bem como com os processos de epistemologia dos saberes. Assim, com os cursos de formação inicial de professores calcados na falta de interlocução com as realidades escolares, os docentes se sentem despreparados para o exercício profissional, pois perante as complexidades e as incertezas do espaço escolar, não conseguem aplicar, tal como a racionalidade técnica postula, um conjunto de métodos em uma dada realidade. Então, além da formação continuada, que corrobora com o desenvolvimento e a aprendizagem profissionais da docência, é necessária uma postura crítica frente aos contextos da sala de aula, como indica Nóvoa (1992, p. 25-26)

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre



as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir [n]a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A universidade então deve se configurar com um espaço possível para a construção de conhecimentos docentes, de forma aberta e ampliada ao diálogo, para que tais aprendizagens sejam significativas e efetivadas. Nóvoa (1995, p. 9) destaca que “[...] uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos”. Assim, o autor (2013) compreende que a formação de conhecimentos da/para docência deve se basear na reflexão das experiências e das práticas. Para Roldão (2009) o professor precisa ser entendido como um pesquisador que é capaz de teorizar sobre as suas práticas e sobre a sua formação, e não, como mero aplicador de determinada técnica ou conhecimento. A implicação da compreensão da autora reendossa que são falsos o entendimento e a dicotomia dos saberes teóricos e práticos. Desse modo, Nóvoa (1992; 1995; 2013) defende que a escola seja um *locus* para a formação docente, visto sua potencialidade de contextos e de sujeitos para a reflexão. Logo, Freire (2013, p.24) destaca que essa discussão é importante por “sem a ela a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo” já que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39).

5

Destarte, o presente ensaio teórico, de natureza qualitativa, subsidiado no balanço da literatura especializada, discute diferentes concepções de aprendizagem da docência, relacionando-as aos processos de formação inicial e desenvolvimento profissional da docência. Portanto, tomando as considerações acerca da formação de professores, a próxima seção discutirá a aprendizagem da docência inserida na formação inicial.

Aprendizagem da Docência na Formação Inicial

A compreensão seguida de aprendizagem da docência é a formulada por Mizukami *et al.* (2002, p. 47), no sentido que a constituição como professor e o processo de ensino são “pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da



preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada”. Nesse mesmo sentido, Fontana (2005, p. 50) afirma que

[...] o processo em que alguém se torna professor(a) é histórico, [...] na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu ‘ser profissional’, na adesão a um projeto histórico de escolarização.

Nunes (2001) apontou que o modelo formativo predominante nas instituições de ensino superior é baseado na transmissão e na aplicação de conhecimentos, sem interlocuções com a complexidade e com a dinâmica inerentes ao cotidiano escolar. Nesse sentido, a presença e a necessidade de superação da falsa dicotomia entre teoria e prática é um elemento importante a ser considerado na formação, uma vez que segundo Gatti *et al.* (2014) embora a interação entre teoria e prática seja presente nos documentos, ela não se materializa nos currículos e nas vivências dos diferentes cursos de licenciatura. Chamon (2011) compreende que o entendimento de se considerar as trajetórias e os cotidianos escolares, não se rivaliza com os conhecimentos teóricos, uma vez que, eles devem ser observados como faces de uma mesma questão. Portanto, pensar sobre a formação docente implica em refletir sobre os discursos, as representações e as práticas em um contexto complexo e diverso.

Autores como Gatti *et al.* (2011), Marcelo García (2009) e Nóvoa (1992) apontam que um caminho possível para se pensar a formação docente é da união e da primazia do espaço escolar para o desenvolvimento profissional da docência. Nessa perspectiva, Gatti *et al.* (2011, p. 136) afirmam que

[...] a formação de profissionais professores para a Educação Básica tem de basear-se em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos, e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Destarte, cabe ressaltar que não se trata de uma valorização excessiva da prática em detrimento dos aspectos teóricos, mas sim, uma consideração aos elementos das trajetórias e das experiências, que à luz da reflexão, compõem o processo de aprendizagem da docência. Desse modo, Cochran-Smith e Lytle (1999) discorrem sobre a aprendizagem e as relações com o conhecimento, a saber: para/na/da prática, que se relacionam com a constituição das identidades e com o desenvolvimento profissional da docência, que serão retratados a seguir.

Conhecimento para a Prática e Aprendizagem da Docência

Para Cochran-Smith e Lytle (1999) o conhecimento para a prática, para ser aplicado na realidade, é um dos sentidos da aprendizagem mais comum no campo educacional, partindo da concepção que o saber possibilita uma prática pedagógica mais efetiva. Tal conhecimento se reflete naqueles que são ensinados e aprendidos durante o curso de formação inicial, por meio das disciplinas e correspondem a premissa de quanto melhor for a preparação e o domínio teórico-conceitual do professor, mais eficiente será o processo de ensino-aprendizagem de seus interlocutores, os discentes. Assim, para as autoras, o conhecimento para a prática é a base para a atuação e o exercício profissional, construído durante a formação formal do professor. Nesse sentido, tais conhecimentos são específicos dos professores e originados a partir das pesquisas acadêmicas que são vinculadas e apropriadas nos processos formativos.

Dessa forma, o conhecimento para a prática se refere a como o docente relaciona com seus saberes do cotidiano e com o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a sequência, a organização e a proposição de conteúdos e de atividades. Assim, a aprendizagem da docência nesse véis compreende o exercício de um conhecimento aprendido na formação inicial, por exemplo, para um contexto prático, implicado com a realidade. Portanto, para Cochran-Smith e Lytle (1999) o conhecimento é fruto das disciplinas teóricas e tem a finalidade de aplicação prática, sendo os docentes usuários e mediadores de tais saberes e não produtores. As autoras destacaram que a orientação do modelo construtivista foi uma adequação do conhecimento para a prática e as novas demandas educacionais, propondo que os conhecimentos prévios sejam os pontos de partida para as novas aprendizagens, e não mais a aplicação e acumulação de técnicas para o processo educativo.



Cabe destacar que ambos modelos de aprendizagem analisados por Cochran-Smith e Lytle (1999) reconhecem a importância dos conhecimentos prévios e da profissão docente como mediadora de novas aprendizagens, apesar de cada uma se relacionar de maneira específica com a questão. Assim, na aprendizagem para a prática concebe que os conhecimentos específicos são essenciais para o ensino, portanto, são os saberes específicos os elementos fundantes para se ensinar. A aprendizagem da docência com base no conhecimento para a prática entende que o processo de constituição da docência se baseia em aprimorar o conhecimento das disciplinas específicas e das técnicas para se mediar, se ensinar. Cochran-Smith e Lytle (1999) também destacam as diferenças entre os professores considerados experientes e não, e entre aqueles que mesmo com tempo de serviço, não possuem domínio do conteúdo. Nesse sentido, o professor corrobora ou não com a mudança social, em função do conhecimento específico adquirido.

A formação inicial entende que existe um conjunto de conhecimentos básicos e específicos para atuação e exercício da docência, bem como de estratégias para o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo. Ressalta-se que os cursos de formação continuada, nesse entendimento do conhecimento para a prática, também se orientam nessa perspectiva. Tanto Tardif (2012) e Schon (1995) identificam a educação como técnica, no sentido da prática se basear em noções objetivas do contexto apresentado. A implicação desse entendimento para a prática profissional e para a profissão docente é que tanto o professor como o seu trabalho podem ser orientados por uma resolução dada e completa de qualquer desafio da prática. Para Tardif (2012, p. 163) o exercício prático educativo é entendido como

[...] uma ação guiada por normas e interesses que se transformam em finalidades educativas; por outro, é uma ação técnica e instrumental que busca se basear num conhecimento objetivo (por exemplo, as leis da aprendizagem, uma ciência do comportamento etc.) e num controle axiologicamente neutro dos fenômenos educacionais.

Desse modo, Tardif (2012) compreende que o professor deva se apropriar de saberes morais e práticos, bem como de técnicos e científicos. O primeiro par faz referência as funções

da educação, enquanto o segundo aos conhecimentos próprios dos processos educativos. Para o autor (p. 164), os docentes devem ser sensíveis

[...] as normas que orientam sua prática; essas normas correspondem a tudo o que não é objeto ou produto do pensamento científico, mas interferem na Educação, como valores, regras, regulamentos ou finalidades; deve também conhecer as teorias científicas existentes relativas à Educação, à natureza da criança, às leis da aprendizagem e ao processo de ensino; em tese, essas teorias deverão guiar sua ação, que será então uma ação técnico-científica, ou seja, uma ação determinada pelo estado atual do conhecimento científico.

Portanto, o conhecimento para a prática relaciona que o primeiro componente media e sistematiza o segundo. Então, a relação se processa na direção proporcional de quanto maior a aprendizagem de conhecimentos específicos, será exitosa a prática docente e a interlocução com os alunos.

9

Conhecimento na Prática e Aprendizagem da Docência

O sentido do conhecimento na/em prática reconhece que as ações educativas acontecem em contextos dinâmicos, de incertezas e de mudanças, em função da diversidade dos sujeitos e dos espaços de inserção. Nesse sentido, Cochran-Smith e Lytle (1999) indicam que o professor aprende a medida que avalia suas práticas e os conhecimentos que a subsidiam, uma vez que, a atuação educativa precisa ser repensada continuamente, já que as experiências próprias e compartilhada por outros pares, sobre as práticas escolares compõem uma base de saberes relevantes para a atuação. Em função dos aspectos experienciais serem destacados nessa concepção, Cochran-Smith e Lytle (1999) afirmam que existe uma diferenciação entre os docentes novatos e os experientes, relacionada em função do tempo de exercício profissional em sala de aula. Entretanto, as autoras indicam que apenas os fatores ligados ao quantitativo da carreira não são suficientes para analisar e compreender a base de conhecimentos na prática, mas sim, que a aprendizagem da docência deve ser feita e potencializada a partir de um trabalho coletivo e colaborativo entre professores considerados experientes e inexperientes, gerando a reflexão das práticas educativas.



Desse modo, a aprendizagem da docência também é fomentada pela observação e pela partilha das práticas e das metodologias utilizadas pelos considerados bons professores, já que no momento de troca entre os docentes, corrobora-se com o diálogo e com as reelaborações das ações em sala de aula. Nessa direção, ensinar é conhecer as realidades e os contextos de atuação, no sentido que o docente consegue então, atuar no processo de ensino-aprendizagem de forma a considerar e a afetar os alunos, mesmo em meio a contextos e a necessidades diversas. Logo, o ensinar é baseado nas experiências das práticas pregressas.

As implicações dessa concepção reconhecem que o processo de ensino-aprendizagem ocorre em sala de aula e que o professor é construtor, mediador e agente de/sobre os conhecimentos, endossando assim que a constituição profissional é relativa principalmente a atuação no espaço escolar. Assim, os elementos do conhecimento pregresso e do contínuo formativo foram centrais e comuns nas novas concepções acerca das aprendizagens da docência. Como na concepção anterior, acredita-se que o aprendizado do professor perante a contextos de mudanças se deva a partir da articulação de saberes existentes com novos, produzidos na escola. Entretanto, enquanto a primeira vertente valoriza um conhecimento específico do campo disciplinar e organizado por especialistas, na segunda os conhecimentos destacados se dão na troca e nas relações com os professores considerados mais experientes. Portanto, Cochran-Smith e Lytle (1999) entendem que a partir da reflexão, os docentes devem repensar os conhecimentos práticos, tendo em vista a socialização das experiências dos pares reconhecidos pelo seu trabalho.

A aprendizagem na prática pode ocorrer entre professores ou em grupos de professores heterogêneos quanto as suas experiências, com a finalidade que em conjunto de uma mediação e da observação, se reflitam sobre as práticas educativas. Nesse sentido, o uso de instrumentos e de ferramentas como o estudo de caso, a montagem de portfólios, corroboram que sejam repensadas estratégias e contextos de atuação e de trabalho mútuo. Desse modo, Tardif (2012, p. 159) entende que nesta perspectiva

[...] o educador não é um cientista, pois seu objetivo não é conhecer o ser humano, mas agir e formar, no contexto específico de uma situação contingente, seres humanos concretos, indivíduos [...] o educador também não



é um técnico nem um artista, no sentido moderno desses termos: sua ação não é baseada num saber rigoroso sobre fenômenos necessários que precisam ser organizados num sistema de causa e efeitos.

A concepção de educação, portanto, defendida por Tardif (2012, p. 160-161) relaciona

[...] que o professor, numa sala de aula, não possui uma ciência de sua própria ação, conquanto ele possa alimentar sua atividade com certos conhecimentos científicos. Ele age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso. [...] ela tem fundamento em si mesma (é ensinando que nos tornamos bons professores); tem seu fundamento na pessoa do educador (é possível aprender a educar, contanto que o educador já possua as qualidades do ofício); e, enfim, tem seu fundamento na pessoa do educando, cuja formação constitui a finalidade interna, imanente da prática educativa.

11

Logo, o conhecimento na prática é constituído pelo exercício profissional do professor em atendimento as idiossincrasias dos contextos e da instituição escolar, e não se refere a um conhecimento posto por especialistas afastado das instituições de educação básica. O conhecimento e as relações entre eles e as práticas se processam na ação.

Conhecimento da Prática e Aprendizagem da Docência

O conhecimento da prática compreende que os docentes durante o exercício profissional, independente da sua formação e do tipo do trabalho e das relações, constroem novos saberes. Nesse sentido, Cochran-Smith e Lytle (1999) entendem que os professores, sem distinção de seu tempo de formação e/ou de serviço, produzem novos pensamentos e aprendizagens sobre a docência, a partir de um postura crítica e conectada ao cotidiano escolar. Tais conhecimentos podem ser divididos em formais, quando fruto de pesquisas e prático, quando produzido em sala de aula, uma vez que ele se refere as relações e as apropriações realizadas pelo professor nos contextos do processo de ensino-aprendizagem.



Assim, a ação dos docentes é ligada a sua própria prática e os conhecimentos necessários para se ensinar tem origem nas pesquisas bem como nas vivências dos professores. Ensinar impele nessa vertente que os professores assumam uma postura análogo a de um pesquisador: com olhar crítico para a realidade que participa e constrói, como também para seus interlocutores. Nessa direção, Cochran-Smith e Lytle (1999) apontam que a aprendizagem da docência é potencializada quando se trabalha em um prisma colaborativo, que fomente a reinterpretação e as perguntas acerca das próprias práticas. Portanto, para além das trocas experienciais com os pares, a aprendizagem também é corroborada pelo compromisso responsável assumido com o outro em prol do seu desenvolvimento.

Destarte, a escola, entendida como lócus formativo e espaço de investigação, ação crítica e reflexão dos professores, tem agência na sua aprendizagem profissional. O conhecimento da prática valoriza as histórias e as trajetórias dos sujeitos, independentemente do tempo de atuação, em prol de uma reinterpretação sobre a aprendizagem. Nesse sentido da discussão das aprendizagens da docência na formação inicial, discutir-se-ão alguns elementos do desenvolvimento profissional nessa etapa formativa.

12

Formação Inicial, Identidades e Desenvolvimento Profissional da Docência

O processo de aprendizagem da docência implica também na constituição das identidades profissionais, que em acordo com Marcelo García (2009, p. 112) é

[...] como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. [...] A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional entendido aqui como “[...] um processo dinâmico e evolutivo da profissão docente que inclui tanto a formação inicial quanto a permanente, englobando os processos que melhoram o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes” (IMBERNÓN, 1994, p. 45), começado na formação inicial. Ponte



(1998, p. 28) retrata que embora a proximidade entre os conceitos de desenvolvimento profissional e formação, existem especificidades próprias, na direção que

[...] a formação está muito associada à ideia de ‘frequentar’ cursos, enquanto que o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos, mas também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões etc. [...] na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto que no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar. [...] na formação atende-se principalmente àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas potencialidades. [...] a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. [...] a formação parte invariavelmente da teoria e frequentemente não chega a sair da teoria, ao passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada.

13

Desse modo, concorda-se com Mizukami (2013) que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento profissional são processos que ocorrem em um contínuo experiencial por toda vida, sendo o período da formação inicial decisivo para que o futuro professor comece a refletir criticamente sobre a construção de seus saberes para aprender a profissão e para ensinar aos demais. Corroborando com essa concepção, Passos *et al.* (2006) dispõem que o processo de desenvolvimento profissional, que abrange a etapa da formação inicial, ocorre de maneira contínua e permanente durante as trajetórias de vida do sujeito, marcando um caráter que não se conclui e que varia em razão de contextos e de situações diversas. Para as autoras (2006, p. 195), o desenvolvimento profissional

[...] compreende também a formação profissional (teórico-prática) da formação inicial – voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares – e o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional em processos de formação continuada após a conclusão da licenciatura.

Gama (2007) apesar de entender a perspectiva individual inserida no desenvolvimento profissional, afirma que os trabalhos coletivo e colaborativo corroboram para a constituição da docência. Assim, para a autora (2007, p. 191)

A formação inicial e a contínua possuem, além da diferença temporal, características e alcances distintos, pois o desenvolvimento profissional é perspectivado na formação inicial e realizado na formação contínua, mas são partes integrantes do mesmo processo de formação profissional.

14

Na mesma perspectiva, Nóvoa (1992) assinala que a formação deve propiciar a possibilidade do professor se desenvolver em um véis singular, próprio do sujeito, bem como coletivo, em relação aos interlocutores e aos contextos. Para o autor é necessário pensar a formação docente inserida na profissão, como forma de articular as demandas e os cenários próprios da escola com as instituições de ensino superior que também formam os docentes. Imbernón (2011) concordando com Nóvoa, destaca que a formação é decisiva para o desenvolvimento profissional, não sendo o único elemento que é envolvido no processo, reendossando a necessidade da presença dos fatores sociais da profissão na constituição enquanto professor.

Destarte, é ponto pacífico pensar que o desenvolvimento profissional observado a partir da formação inicial deve ser orientado pela reflexão das práticas, cabendo ao futuro professor ocupar uma posição de pesquisador dos aprendizados e dos contextos que participam e formam. Logo, como destaca Fontana (2005) as experiências e as dinâmicas mediadas pelos professores em atuações específicas devem emergir para se repensar o desenvolvimento profissional, sem perder de vista as conexões históricas, sociais, políticas e econômicas que coexistem na instituição escolar e na formação inicial de professores.



Considerações Finais

Pesquisas como de Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Brzezinski (2009) e Souto e Paiva (2013) confirmam o quadro de desprestígio e de desinteresse dos jovens pela profissão docente, fomentando a ausência de profissionais qualificados para determinadas regiões e campos do conhecimento. Para Marcelo García (2011) a docência é preterida frente a outras carreiras socialmente reconhecidas, pois as representações e os imaginários acerca da profissão, que muitas vezes encontram correspondência na realidade, revelam os problemas nos salários, no plano de carreira e na falta de estrutura dos estabelecimentos escolares. Além disso, o autor (2011, p. 18) ainda afirma que

[...] existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de deteriorização de sua imagem social. Esse fenômeno se repete em muitos países e parece se evidenciar numa série de sintomas críticos como os seguintes: número decrescente de bacharéis com bons resultados de escolaridade que optam por ser professores; baixos níveis de exigência das universidades e institutos de formação de professores para o ingresso na carreira docente; percepção generalizada entre os membros da sociedade da má qualidade da Educação Básica associada à baixa qualidade dos docentes.

15

Nesse sentido, é justificada a escolha pela discussão acerca da formação inicial de professores, com os recortes para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional, uma vez que, se faz necessário refletir criticamente sobre a constituição de novos docentes. Para tanto, buscou-se apresentar algumas bases teóricas da formação inicial de professores, a partir de constructos teóricos e de pesquisas especializadas. Entendendo que no momento formativo inicial o sujeito aprende a ensinar e aprende a ser professor, foi destacada a categoria de aprendizagem da docência sob a égide de Cochran-Smith e Lytle (1999), ressaltando três diferentes perspectivas de construção do conhecimento da docência: para/na/da prática. Logo, tal contexto compõe o pano de fundo do cenário que debate ainda o desenvolvimento profissional da docência, como processo que ocorre ao longo da vida, multifatorial, potencializado pelo trabalho colaborativo, que tem no período de formação inicial, espaço fortuito para a crítica e a composição.



Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: julho de 2020.
- AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M. C.; GONZAGA, A. M.; Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo>>. Acesso em: julho de 2020.
- BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da Educação no GT 8/ Anped: travessia histórica. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009.
- CHAMON, M. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 71-80, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: julho de 2020.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationship of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, n. 24, p. 249-305, 1999.
- DINIZ- PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.127-135, jul./dez.2013.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 208p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013. 143p.
- GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de Matemática em início de carreira**. 2007. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> acesso em out/2013>. Acesso em: julho de 2020.
- GATTI, B. A. *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-210, 2010.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acessado em: julho de 2020.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Textos FCC**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 1-120, set. 2014.



IMBERNÓN, F. **La formación y desarrollo profesional del profesorado**: Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127p.

MARCELO GARCÍA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: julho de 2020.

MARCELO GARCÍA, C. **Políticas de inserción en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52).

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203p.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A.; SILVA JUNIOR, C.; PAGOTO, M. D. S.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 23-54.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.1-27,1992.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 1995. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: julho de 2020.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete A.; SILVA JUNIOR, Celestino; PAGOTO, Maria D. S.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p.200-227.

PASSOS, M. M. A.; NARDI, R.; ARRUDA, A. A formação de professores: uma revisão das últimas décadas em revistas brasileiras da área de educação matemática. In: NARDI, R. (Org.). **Temas sobre a formação de professores (online)**. São Paulo: Unesp, 2006. p. 194-207. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: julho de 2020.

PONTE, P. J. Da formação do desenvolvimento profissional. In: **Actas do Profmat** Lisboa: APM, 1998. p. 27-44.

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Formação Docente**, Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, n. 1, p. 57-70, ago./dez 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: julho de 2020.



SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SOUTO, R. M.; PAIVA, P. H. A. A. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. **Pro posições**, Campinas, v. 24, n. 1, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100013&lng=pt#1a>. Acesso em: julho de 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.