

Mosaico: etapas do desenvolvimento profissional docente

RESUMO

Maria Sílvia Bacila

bacila@utfpr.edu.br

<http://orcid.org/0000-0003-0953-7106>

Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Secretaria Municipal de Educação, Curitiba, Paraná, Brasil

Este trabalho discorre sobre as diversas etapas e experiências contributivas à formação do professor, depreendendo dessa narrativa o conceito de desenvolvimento profissional docente. Tem como objetivo enunciar os diferentes fatores que colaboram para o desenvolvimento profissional do professor. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 2006), com objetivo descritivo, pois visa descrever as características da formação de professores e seus encadeamentos, o que implica em analisar os processos formativos do professor em suas origens, suas relações e suas mudanças. A estratégia de coleta de informações pauta-se em investigação bibliográfica. Os principais teóricos que sustentam a análise desta pesquisa no que se refere à formação de professores são Alarcão (2018), Imbernón (2010), Marcelo e Vaillant (2009). Quanto às questões relativas à experiência e às crenças do professor, sustentam essa investigação Josso (2010), Madeira (2005), Pajares (1992) e Schein (2009). Quanto à aprendizagem do adulto professor, embasam o trabalho Visca (1987, 1991) e Placco e Souza (2006). Foi possível depreender desse estudo as etapas profissionais e suas determinações na prática docente, bem como a manutenção de crenças ao longo do processo formativo e a necessidade de um processo dialógico na formação continuada para acenar a algum arquétipo de mudança. A reunião das diversas experiências constitui um mosaico único, de colorido próprio para cada profissional, possível de receber novas peças e dar novas cores.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional docente. Formação inicial do professor. Formação continuada.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional do professor constitui-se em tema de grande complexidade decorrente de acontecimentos exclusivos nos percursos de cada docente ao longo de sua vida. As etapas formativas são ao mesmo tempo independentes e convergentes, gerando uma intersecção de saberes que sustentam a prática pedagógica de cada professor. Esse processo inicia desde as primeiras experiências escolares, ainda no período da infância, percorre pela formação inicial e segue por toda jornada da formação continuada.

Este manuscrito tem o objetivo de elucidar as etapas formativas do professor desde as primeiras impressões que adquire sobre o ambiente escolar, perpassando pela formação inicial até a formação continuada, compreendendo todos os episódios profissionais e pessoais como elementos contributivos do desenvolvimento profissional. O grande mote do desenvolvimento profissional consiste em contemplar os estágios da vida, a pessoal e a acadêmica, como um mosaico que tem forma única, colorido ímpar para cada pessoa, para cada profissional, fruto de suas experiências.

Os preceitos de Josso (2010), pesquisadora reconhecida pela sua abordagem relacionada às experiências de vida e da formação profissional, são basilares para realizar o entendimento do significado de experiência. Não é qualquer história, nem qualquer vivência, mas, sim, aquelas que fazem relação com o percurso profissional. As experiências, segundo Josso (2010), são significativas em relação ao elemento mobilizador que orienta a construção da narrativa própria de cada profissional, por exemplo: o que é a minha história acadêmica? Como me formei?

Nesse sentido, conforme explica a pesquisadora,

Não se esgota o conjunto de experiências que evocamos a propósito da nossa vida. Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem (JOSSO, 2010, p. 47).

Vive-se, ou melhor, sobrevive-se a incalculáveis situações do cotidiano rotineiramente, sem que se preste atenção, sem que se perceba algo que se sobressalte. Admite-se denominar de experiências os episódios vivenciados pelo professor e dos quais resultam reflexões que norteiam o comportamento, que decorram aspectos para aprender.

A relação com o que se aprende é fundamental, pois, para complementar o pensamento de Josso (2010), recorre-se ao psicopedagogo argentino Jorge Visca (1987) ao postular sua teoria sobre a epistemologia convergente, ou seja, uma matriz interdisciplinar das bases psicanalítica, psicossocial e piagetiana, com o intuito de ler o fenômeno da aprendizagem. Lê-lo não sob uma dessas vertentes, mas superando suas fronteiras e buscando uma intersecção desses referenciais.

Para Visca (1987, p. 75):

Desde o nascimento até sua morte, as pessoas não deixam de comportar-se; não obstante que nem toda conduta seja aprendizagem, embora toda aprendizagem seja uma conduta. Em outros termos, a aprendizagem é um fenômeno que se opera a nível de integração psicológica, mas apresenta diferenças com relação à conduta, dado que esta não precisa cumprir com o requisito de estabilização que é o próprio da aprendizagem.

Essa concepção de aprendizagem é notável para o entendimento de experiência. Durante a nossa existência, somos expostos a infinitas vivências diárias, por exemplo, levantar, dormir, tomar banho, alimentar-se, deslocar-se entre locais, estudar, trabalhar, conviver com amigos e familiares. No entanto, desse conjunto de situações, nem todas são experiências e nem todas as vivências promoveram um ponto capital para a reflexão, de modo que se pudesse arquivar na memória como objeto de significado e por dedução considerar experiência.

A experiência guarda em si momentos em que a aprendizagem foi mobilizada, seja por um elemento positivo ou por determinante negativo, alegre ou triste, superação ou dor, mas houve um comportamento inerente ao fenômeno e dele resulta a memória, da qual provêm as reflexões sobre o ocorrido e que emana a lembrança.

Durante o percurso acadêmico que se inicia ainda na infância, as experiências no ambiente escolar, embora completamente desprovidas de orientações técnicas, guardam elementos formativos, especialmente no que se refere às crenças que são culturalmente vivenciadas. Com essa prerrogativa, o desenvolvimento profissional considera o percurso formativo a partir da inserção de cada sujeito no ambiente educativo formal e suas relações com a vida familiar e comunitária.

É valioso compreender as inspirações da vida que antecederam o ingresso em cursos profissionalizantes, sejam eles de nível médio ou superior. Para Visca (1991), o processo de aprender inicia-se na etapa denominada proto-aprendizagem, quando a matriz de aprendizagem se origina por meio das relações entre mãe e filho, sob o alicerce biopsicossocial. Segue com a deutero-aprendizagem, já com a interferência cognoscitiva entre membros da família e a criança.

No terceiro nível, com um grau de sensibilidade já bem mais ampliado, o sujeito passa a entrar em contato com sua comunidade restringida, vertical e horizontalmente, passando a internalizar uma instrumentalização que lhe fornece conhecimentos, atitudes e destrezas, que lhe permite ao mesmo tempo o acesso à sociedade culturalmente definida, a qual ele está inserido. Esse nível é denominado o das aprendizagens assistemáticas e segundo Visca (1991, p. 26),

O caráter assistemático é dado, não porque nos âmbitos intrapsíquicos e social falte organização de seus fatores constitutivos, mas sim porque intercâmbios propostos pelo meio carecem do nível da consciência, graduação, ritmo e metodologia com que se efetivam nas instituições educativas.

Caracteriza-se por um período em que o sujeito entra em contato com os níveis mais complexos de sua cultura (eixo vertical), mas, por outro lado, conhece apenas lugares próximos, como seu bairro e sua cidade (eixo horizontal). No entanto, esse processo das aprendizagens assistemáticas é importante para o desenvolvimento do ser humano e indispensável para que as aprendizagens sistemáticas se realizem com verdadeira significação e permitam sua instrumentação em função da cultura à qual o sujeito pertence. Evidencia-se que a modalidade de aprendizagem nasce na forma que o sujeito opera com a realidade nas aprendizagens assistemáticas.

O quarto nível caracteriza-se pelo momento em que o sujeito passa a estabelecer uma relação mais íntima com objetos e situações que a sociedade veicula por intermédio das instituições educativas, que para Visca (1991) organizam-se a partir do nível da educação primária, o qual possui subestágios: o das aprendizagens instrumentais, o de conhecimentos fundamentais, o de aquisições transculturais, o de formação técnica e o de aperfeiçoamento profissional, cada um dos quais implicando em maior descentralização, objetividade e instrumentalização.

Aprendizagem sistemática é como se denomina esse nível que realiza a transformação dos bens culturais de uma sociedade em bens pedagógicos, que tem como base as aprendizagens instrumentais da leitura, escrita e conceitos matemáticos. Como um processo construtivo, essas aprendizagens vão abrindo caminhos aos conhecimentos fundamentais sobre o espaço geográfico, histórico e cultural, para mais tarde as aprendizagens transculturais irem se estabelecendo na percepção daquilo que vai além da experiência têmporo-espacial. O ápice desse processo se dá quando o sujeito tem a possibilidade de formar-se tecnicamente, bem como de se aperfeiçoar profissionalmente.

Para o desenvolvimento profissional do professor, essas experiências fundamentam seu percurso evolutivo em termos de conhecimentos pessoais e acadêmicos, imerso em uma cultura, fruto de processos grupais que validaram seus saberes e que garantiram sua sobrevivência, determinando suas crenças. Com esse arcabouço, o profissional ingressa em sua formação inicial, atualmente no Brasil, em cursos de licenciatura, tratando-se do professor.

OS DETERMINANTES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DO PROFESSOR

A formação acadêmica do professor ocorre no Brasil em nível médio, na modalidade normal ou nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. A modalidade normal, ainda prevista no artigo 62 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96), perdeu força a partir de sua promulgação desde 20 de dezembro de 1996, dando maior visibilidade à formação profissional por meio de cursos superiores. Sua redação legitima a formação profissional com as seguintes prerrogativas:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O curso de magistério e o curso normal médio foram atrelados a um discurso de precarização repetido pelos defensores da exclusividade dos cursos superiores. Ao contrário, a precarização da formação se deu a partir da quase extinção dos cursos de formação de professores em nível médio, pois cada um possui objetivos e funções distintas em fases da vida também distintas.

Os cursos de nível superior expandiram-se a partir da metade da década de 1990. Nos anos 2000 foram expressivos, inclusive com a modalidade a distância para que pudessem chegar aos rincões mais longínquos do Brasil e isso tem um valor inestimável, pois muitos professores sem formação alguma passaram a ter acesso ao ensino superior.

A obra de Gatti e Barretto (2009) retrata o acesso dos professores ao ensino superior nos últimos anos e mostra como esse processo vem avançando e como ainda temos gargalos a serem resolvidos nesta questão. Contudo, a formação inicial de professores no Brasil, nos últimos 20 anos, deu-se eminentemente nos cursos de licenciatura, ou no curso de Pedagogia, com habilitação para gestão e docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ou licenciaturas específicas de áreas com habilitação para docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

O governo federal, por meio do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) propuseram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹ com o firme propósito de atrair os estudantes das licenciaturas para a docência na escola pública, no entanto, o resultado não foi como o esperado pelo programa. Muitos dos estudantes passaram pelo processo, lograram êxito com a bolsa, terminaram os estudos na licenciatura e se tornaram bons pesquisadores, inclusive com o objetivo de seguir carreira acadêmica em nível superior. Por inúmeros motivos, a carreira na escola de educação básica não foi a opção dos jovens pibidianos.

A formação inicial requer estudos básicos sobre a didática, sobre as metodologias de ensino, sobre a psicologia infantil e do adolescente, sobre a inclusão e sobre a gestão escolar. Não é possível um curso de didática teórico exclusivamente, supondo que o futuro professor já sabe usar recursos de ensino, já sabe organizar uma classe com ambientes distintos ou agrupamentos diversos, já sabe modular a voz, conduzir os desafios da manutenção saudável da disciplina de uma classe, quanto mais identificar as tensões relacionais advindas naturalmente da diversidade humana.

O desenvolvimento profissional do professor iniciante requisita a instrumentalização de aspectos preambulares, com o pleno entendimento de que há implacavelmente a formação continuada e o resto da vida para continuar

aprendendo. Os cursos de licenciatura não podem e não devem carregar o fardo de que vão ensinar tudo aos estudantes.

Um dos maiores desafios da formação inicial é a objetividade dela em contextos complexos, sem perder de vista que o desenvolvimento dos temas guarda todo o tempo da formação continuada para serem ministrados. Esse é um desafio e uma grande crença a ser superada: a graduação não precisa ensinar tudo, mas precisa ensinar bem recursos essenciais para o início da carreira docente.

Não há percurso autobiográfico que supere a formação sem a inserção profissional. Para Josso (2010, p.47), “a experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer”. Ora! O saber-fazer é o quê? É uma ideia do gosto do sorvete ou é botar a mão na massa e fazer o sorvete para ver como atinge diferentes paladares?

A crítica à formação de professores relacionada à qualificação é demarcada por Alves (2010, p. 97):

A ideia de qualificação faz parte da linguagem usual entre os atores do campo da educação e comumente costuma ser relacionada a títulos, diplomas e certificados. Contudo, trata-se apenas de uma das conotações em que ela é utilizada, já que pode assumir diferentes formas no discurso educacional.

O imperativo da ética é destacado por Imbernón como um compromisso:

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de ‘especialistas infalíveis’ que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (IMBERNÓN, 2010, p. 30).

Nesse rumo, de que é irrefutável a promessa com o bom trabalho com seres humanos, com a direção que se dá em sala de aula no tocante ao conhecimento que se produz e as boas relações com as pessoas, seja entre adultos e crianças ou adultos e adultos. Entender sobre pessoas e seus percursos é fazer valer esse tratado.

AS CRENÇAS

As crenças são todas as representações que concluímos como verdades absolutas a partir do que vimos, ouvimos e vivemos. Elas determinam o modo de agir, pensar, fazer escolhas, renúncias. Todas as crenças são produzidas culturalmente e em grupos distintos. A cultura também tem conceitos distintos e usos que necessitam ser pontuados. Schein (2009, p. 7) assevera:

A cultura como conceito tem uma história longa e diversificada. Ela tem sido usada pelos advogados como uma palavra para indicar sofisticação, como quando dizemos que alguém é muito ‘culto’. Tem sido usada pelos antropólogos para referir-se aos costumes e rituais que as sociedades desenvolvem no curso de sua história. Nas últimas décadas, tem sido usada

por alguns pesquisadores organizacionais e gerentes, para se referir ao clima e às práticas que as organizações desenvolvem ao lidar com pessoas, ou a valores expostos e ao credo de uma organização.

Uma discussão que decorre desse conceito é se há uma cultura correta. Será que existe uma cultura melhor do que a outra? A área organizacional vem produzindo uma discussão de que há determinadas culturas que necessitam ser desenvolvidas nas empresas a título de se obter mais lucro. Essa seria uma cultura relacionada ao desempenho econômico. Há, sem dúvida, uma força cultural relacionada à atividade financeira.

O aspecto mais provocante do conceito de cultura reside no seu poder quase invisível em promover determinados comportamentos num grupo. “A cultura está para um grupo como a personalidade ou o caráter está para um indivíduo” (SCHEIN, 2009, p. 8).

Nessa relação biunívoca entre cultura e grupo, podemos observar os comportamentos provenientes, mas raramente podemos ver as forças internas que impelem certos tipos de comportamentos. Na mesma proporção que a personalidade de cada pessoa orienta e restringe seu comportamento, a cultura guia e restringe o comportamento dos membros de um grupo, por intermédio de normas aquinhoadas e reconhecidas.

É necessário destacar um conceito de cultura para a compreensão de como as crenças e os valores são veiculados, como também entram em conflito. Schein (2009, p. 16) define:

A cultura de um grupo pode agora ser definida como um padrão de suposições básicas compartilhadas, que foi aprendido por um grupo à medida que solucionava seus problemas de adaptação externa e de integração interna. Esse padrão tem funcionado bem o suficiente para ser considerado válido e, por conseguinte, para ser ensinado aos novos membros como modo correto de perceber, pensar e sentir-se em relação a esses problemas.

As experiências sucessivas de um grupo compartilhadas entre os membros são produtoras de culturas integradas. Isso não garante a hegemonia, pelo contrário, muitas vezes, os conflitos são emergentes pelo fato de os indivíduos pertencerem a vários grupos, mas é fato que cada grupo tem sua cultura e sua força por vezes subliminares.

Na direção de que cada grupo produz sua cultura, as profissões também formam grupos com sua soberania de valores, atitudes e normas que por fim se tornarão suposições assumidas como verdadeiras pelos membros dessas profissões. Tanto Schein (2009) quanto Marcelo e Vaillant (2009) concordam que as crenças assumidas na formação profissional são objetos de revisão na educação continuada.

As crenças são carregadas de preconceitos, de um modo geral, de frases que são repetidamente pronunciadas e dessa forma acabam sendo absorvidas como verdades tão substanciais, que parecem dogmas incontestáveis. Madeira (2005)

define a importância de se investigar as crenças de estudantes e professores em contextos de ensino e aprendizagem de distintos níveis pelo fato de que elas influenciam diretamente as estratégias de ensino e de aprendizagem.

No processo de ensino e aprendizagem, muitas das vezes, as crenças são princípios verdadeiros a respeito de temas relacionados à educação que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores. As crenças influenciam as decisões dos profissionais da área educacional ao mediar a organização do trabalho pedagógico e as interações que os professores estabelecem com seus alunos.

Segundo Pajares (1992), elas funcionam como um filtro que os leva a interpretar, a valorizar e a reagir de diferentes formas diante dos progressos e das dificuldades dos seus estudantes, podendo, inclusive, induzir o comportamento real deles em direção às suas expectativas.

Há um conjunto de crenças e valores que regem as nossas vidas. Algumas são perpetuadas por ditos populares, como: “Deus ajuda quem cedo madruga”, “de grão em grão a galinha enche o papo”, “filho de peixe, peixinho é”. Outras advêm da experiência familiar, algumas com dificuldades da própria vida, outras com a experiência social.

Há aquelas que são específicas do ambiente escolar que são perniciosas. Quem já não ouviu que matemática é para gênios, que é uma área do conhecimento muito difícil? Quem já não ouviu que a área tecnológica e das engenharias é do mundo masculino? Quem já não ouviu que o bom professor reprova? Quem já não ouviu no início de carreira que seus investimentos em boas práticas logo passariam, de que isso não mudaria a educação? E tantas outras crenças malévolas, criminosas, provenientes de gente que deveria sem dúvida buscar outra profissão.

Por outro lado, encontram-se relatos incontáveis de boas práticas de professores. Esses docentes acreditam que é possível aprender. Faz parte dos seus sistemas de crenças a convicção de que os estudantes podem mudar suas vidas por meio das boas lições que aprendem. Investem em formação continuada com foco no que lhes dá o maior desafio diário: desenvolver boas práticas na escola.

E por que ainda temos professores que não acreditam na sua tarefa de educar? Ou ao contrário, como temos grupos culturalmente conflitantes, que investem em boas práticas pedagógicas? Como o sistema de crenças interfere na formação de professores e diretamente na sua prática?

A resposta é complexa e nasce nas primeiras relações culturais do sujeito, ainda na etapa assistemática, constituindo sua matriz de aprendizagem. Essas marcas que cada um foi carregando na sua matriz vêm acompanhadas de crenças, algumas positivas, que ajudam a superar obstáculos, outras paralisantes, inibidoras de boas práticas.

Quem conviveu com professores que já foram acurados pela lógica de que a matemática é para poucos e ainda tem gênero, se não tiver uma predisposição grande para aprender, é muito favorável que desenvolva resistência à área. As pesquisas da espanhola Inés Maria Gómez Chacón são uma referência no que diz respeito às experiências emocionais com a matemática. Dentre muitas questões que interferem nesse campo, acredita que as próprias convicções do que é matemática afetam a convicção de como deve ser apresentada. “A própria maneira de apresentá-la é uma indicação do que uma pessoa acredita que seja mais essencial nela” (GÓMEZ CHACÓN, 2003, p. 67).

Uma área marcada por crenças paralisantes é a da alfabetização. O Brasil já avançou muito nos últimos anos, especialmente com os programas formativos Pró-letramento² e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³. Foram programas muito bem estruturados, com material denso na formação de professores e direcionados para um trabalho pedagógico complexo da alfabetização, cujo entendimento deriva da compreensão da leitura de diversos textos, dos seus significados, do uso social da leitura e da escrita, do domínio da tecnologia da escrita.

Um dos grandes fundamentos desses programas e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores baseia-se em oportunizar experiências de desenvolvimento profissional de modo que o professor reflita sobre sua prática. O norte americano Schön (1991) foi precursor desse pensamento na formação docente, preconizando a necessidade de se formar o professor reflexivo.

Refletir sobre a própria prática ou tornar-se um professor pesquisador, como propõe André (2001), em sua obra *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, são possibilidades de dar luz às experiências do cotidiano escolar e vencer crenças que muitas vezes permanecem invisíveis e impeditivas do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Tornar-se um professor reflexivo foi um grande divisor de águas na formação de professores. Foi sair efetivamente de uma condição reprodutiva para compreender o fenômeno e fazer escolhas sobre quais os melhores caminhos para ensinar. Isabel Alarcão (2018), pedagoga portuguesa, corrobora com essa premissa ao indicar o caminho para o processo reflexivo: a formação de professores deve partir dos problemas locais da escola e para ela retornar com suas contribuições e avanços.

No entanto, por mais que milhares de professores no Brasil tenham ocupado carteiras das classes de formação do PNAIC, tenham aplicado lições espetaculares desses materiais, ainda não mudaram suas práticas. Mantêm processos estanques, repetitivos e desvinculados de textos que façam sentido aos estudantes. E a resposta qual é? “Aprendi a ler assim, deu certo para mim, então vai dar para os meus alunos também”. Assim se repetem os ciclos desastrosos com o abismo entre o discurso de uma boa prática e o que realmente se faz.

A maior cegueira da formação de professores e da manutenção de crenças reside em tomar o percurso próprio de formação como exemplar. Há muitas formas de aprender e como consequência de ensinar, muitas das vezes frontalmente diferentes das que o professor utilizou para aprender.

Há uma obliteração na formação de professores que traz como consequência a manutenção de práticas pedagógicas pouco efetivas para a aprendizagem dos estudantes, como também a perpetuação de crenças desfavoráveis para o processo de ensinar e de aprender. Para Tardif (2010), a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do trabalho realizado diariamente nas salas de aula.

Com a contribuição de Marcelo e Vaillant (2009), quando perguntam em seu livro: por quais razões os professores não mudam? Identificam que há uma escassez de conhecimentos e habilidades para efetuar a transformação, além da crença de que mudar não fará diferença alguma. Afirmam que as estratégias de desenvolvimento profissional devem incluir possibilidades de o professor mudar o que ensina, como ensina e o clima social da sala de aula e da escola, bem como as ferramentas fornecidas aos estudantes.

A formação inicial tem seu papel na dissolução de crenças, mas, sobretudo, a formação continuada. Esse é o grande espaço de desenvolvimento profissional de aprofundamento teórico, revisão do sistema de crenças e absorção de novas práticas quando o professor já tem um domínio inicial do seu trabalho.

Não poderia deixar de abarcar a crença de que o bom professor reprova. É uma crença tão perversa, que é bom destacar que esse professor que reprova seus estudantes, reprova-se, não teve a capacidade de ensinar. Entender os processos de aprendizagem de cada estudante, seu entorno, suas condições, de onde partiu e onde chegou é fundamental para que o bom professor avalie cada estudante a partir do seu referencial e não do comparativo de cada um com a turma.

Segundo Hoffmann (2012, p. 19), “é preciso atentar para o fato de que uma escola de qualidade é a que dá conta, de fato, de todas as crianças brasileiras, concebidas em sua realidade concreta”.

Parecia que essa crença estava superada, mas não está. Nos países desenvolvidos, sim, já que, por exemplo, na Alemanha, não existe reprovação. São raros os casos, pois há um entendimento coletivo entre escola e família do movimento de aprendizagem. Há também um convencimento de que a reprovação é mais danosa, promove a evasão, o sentimento de menos valia e a falta de pertença ao grupo de estudo.

No Brasil, ainda se está caminhando para o entendimento dessas questões conceituais e, o que é pior, convive-se com tristes relatos dessa ordem como se fossem louros do professor, ou seja, com a manutenção da crença. Hoffmann (2012, p.19) atesta,

O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação. Se essa criança desde logo for considerada como de futuro impossível, não terá nem um tempo justo de provar o quanto poderemos contar com ela.

Sejam os processos pedagógicos, e por consequência avaliativos, promotores da igualdade de acesso à educação, equânimes no esforço em render a permanência dos estudantes na escola e inclusivos nas mais diversas formas de ensinar pessoas únicas, diversas e merecedoras de todo o respeito.

A FORMAÇÃO CONTINUADA

O processo de aprendizagem do adulto professor inicia no seu primeiro dia como trabalhador da educação e vai até seu triunfo da aposentadoria. No Brasil, para os professores da educação básica, são 25 anos, já os professores do ensino superior levam 30 anos. Parece muito, mas não é. São anos que não vencem ciclos paradigmáticos acerca de práticas pedagógicas que requisitam mudanças, no entanto, quando bem aproveitados, promovem os estudantes a aprender mais e melhor, sempre o maior desafio da ação docente.

A área já teve versões distintas, passou pela lógica do treinamento, da repetição de técnicas de ensino, a lógica da capacitação, chegando à da formação continuada, desde o advento da ONU, nos anos 1990, quando Delors (2012) pronunciou a necessidade de trabalhar a aprendizagem ao longo da vida. Essa contribuição trouxe mudanças nos programas formativos e promoveu o campo de desenvolvimento profissional docente.

Superando as ações estanques da formação acadêmica, da formação continuada, da vida cultural e pessoal de cada professor, dos saberes que adquiriu na infância e na juventude, quando estudante da educação básica, o sistema de crenças, colocando-os juntos, sob a mesma condição formativa e pautados pelas questões que advêm do ambiente escolar como lócus de toda a formação continuada, entende-se o processo do desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional docente considera a história de vida e a história profissional como um mosaico de peças únicas e colorido próprio. É uma obra de arte produzida por meio das experiências dos professores ao longo da vida, das áreas que adquiriu maior afinidade, das crenças que permeiam suas ações, dos estudantes que possui, das condições de trabalho, dos recursos tecnológicos que sabe usar, mas, sobretudo, da disposição que possui para aprender e desenvolver-se.

Os saberes vão se modificando conforme a realidade reclama para cada docente durante as experiências de sala de aula e de gestão confrontadas com as oportunidades de formação continuada. No entanto, não há programa de desenvolvimento profissional que supere o querer aprender e possa resolver seus problemas do cotidiano escolar, a não ser o despertar de cada profissional.

A ação problematizadora do formador do professor é crucial, o uso de bons materiais, os processos de instrumentalização, de aplicação da metodologia e a síntese fazem a diferença. Mas ainda falta o mais importante: acreditar. É imprescindível acreditar que as possibilidades da formação são úteis ao docente em curso e indispensável ter a certeza de que novas possibilidades advindas da ciência e de repertórios de boas práticas podem auxiliar nesse processo.

Outro aspecto que guarda o sucesso dos bons programas de desenvolvimento profissional está relacionado à mentoria, um conceito novo na área, mas de grande permeabilidade. O mentor, geralmente, é a figura de um professor mais experiente, com alta capacidade reflexiva e bom cuidador para com o outro, que conduz seu colega a se encorajar a aplicar novas metodologias e a inovar em sala de aula.

O professor mais experiente está longe de ser o mais velho. Experiência não tem relação biunívoca com idade. A era informacional e tecnológica que se vive é implacável em mostrar aos professores mais velhos como os jovens sabem usar muitos recursos vitais para o ensino, que são distantes dos mais velhos. Não é regra, mas é muito comum.

O despertar de cada professor para o seu processo de formação continuada advém das suas necessidades, sobretudo, das perguntas que vêm da sua realidade escolar. Esses são os grandes elementos que conduzem cada docente ao seu desenvolvimento profissional.

Os programas formativos necessitam criar espaços para que os docentes tragam suas histórias de vida, suas crenças, sejam gente. A oportunidade de dissolver ideias que parecem intransponíveis e aceitar novas possibilidades está na formação continuada. No entanto, a constituição dos programas necessita criar espaços de diálogo, de experiências, de aplicação das propostas com mentoria, de construção efetiva do conhecimento. Essa condição de aprendizagem do professor é corroborada por Placco e Souza (2006) em pesquisas sobre como aprende o adulto na condição de docente.

Sugere-se dar espaço para cada docente problematizar sua prática pedagógica com o grupo, reconhecer-se protagonista do seu processo de desenvolvimento profissional, trazendo suas conquistas e seus desafios. Para o formador, não há outra saída a não ser a escuta qualificada, a sabedoria em elaborar boas perguntas e a lucidez em não dar respostas para tudo, proporcionando que os interlocutores reflitam e proponham soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ponderando as diversas etapas e experiências contributivas à formação do professor, nessa pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho descritivo, depreende-se que há etapas sistemáticas da formação profissional do professor e

outros eventos de vivência fora de contextos acadêmicos, no entanto, constituem-se em saberes que se interseccionam e incidem na formação do professor.

A complexidade das experiências do professor e as crenças que subjazem à prática profissional foram elementos desta narrativa, trazendo à tona os conflitos culturais que se tornam invisíveis às formações e até mesmo às instituições. O percurso formativo recomenda ao formador características singulares, na qualidade de mentores, no que se refere à escuta qualificada, elaboração de perguntas pertinentes, promoção de espaços de diálogo e encorajamento para absorção de novas metodologias.

Esse manuscrito marca as etapas da formação profissional como inicial e continuada, considera as experiências acadêmicas do docente desde a sua introdução às vivências escolares ainda pueris e congrega o percurso evolutivo até o ingresso na formação profissional nos cursos de licenciatura. Destaca a formação continuada como fase subsequente à graduação, etapa essa longa e permanente, relacionada aos anseios da prática profissional.

Vamos juntar as pecinhas desse mosaico do desenvolvimento profissional? A história escolar, a formação inicial, as experiências docentes, as crenças, a formação continuada, as incalculáveis experiências de vida. É nesse movimento que o mosaico único, de cada profissional, vai se constituindo. Toda prática pedagógica merece revisão, mas não pode deixar de ter paixão! Acredite!

Mosaic: stages of teacher professional development

ABSTRACT

This work discusses the different stages and experiences that contribute to teacher education, deducing from this narrative the concept of teacher professional development. It aims to state the different factors that contribute to the professional development of the teacher. It is a qualitative research (TRIVIÑOS, 2006) with a descriptive objective, as it aims to describe the characteristics of teacher education and its linkages, which implies analyzing the teacher's training processes in their origins, their relationships and their changes. The information collection strategy is based on bibliographic research. The main theorists who support the analysis of this research with regard to teacher training are Alarcão (2018), Imbernón (2010), Marcelo and Vaillant (2009). As for questions related to the teacher's experience and beliefs, they support this investigation Josso (2010), Madeira (2005), Pajares (1992), Schein (2009). As for adult teacher learning, Visca (1987, 1991) and Placco and Souza (2006) are the basis. It was possible to deduce from this study the professional stages and their determinations in teaching practice, as well as the maintenance of beliefs throughout the training process and the need for a dialogical process in continuing education to signal some archetype of change. The combination of different experiences constitutes a unique mosaic, with its own color for each professional, possible to receive new pieces and give new colors.

KEYWORDS: Teacher professional development. Initial teacher training. Continuing education.

Mosaico: etapas del desarrollo profesional docente

RESUMEN

Este trabajo discute las diferentes etapas y experiencias que contribuyen a la formación docente, deduciendo de esta narrativa el concepto de desarrollo profesional docente. Tiene como objetivo enunciar los diferentes factores que contribuyen al desarrollo profesional del docente. Se trata de una investigación cualitativa (TRIVIÑOS, 2006) con un objetivo descriptivo, ya que pretende describir las características de la formación docente y sus encadenamientos, lo que implica analizar los procesos de formación docente en sus orígenes, sus relaciones y sus cambios. La estrategia de recolección de información se basa en la investigación bibliográfica. Los principales teóricos que apoyan el análisis de esta investigación con respecto a la formación docente son Alarcão (2018), Imbernón (2010), Marcelo y Vaillant (2009). En cuanto a cuestiones relacionadas con la experiencia y creencias del docente, apoyan esta investigación Josso (2010), Madeira (2005), Pajares (1992), Schein (2009). En cuanto al aprendizaje de profesores adultos, Visca (1987, 1991) y Placco y Souza (2006) son la base. De este estudio fue posible deducir las etapas profesionales y sus determinaciones en la práctica docente, así como el mantenimiento de creencias a lo largo del proceso formativo y la necesidad de un proceso dialógico en la educación continua para señalar algún arquetipo de cambio. La combinación de diferentes experiencias constituye un mosaico único, con un color propio para cada profesional, posible recibir nuevas piezas y dar nuevos colores.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo profesional del docente. Formación inicial del profesorado. Educación continua.

NOTAS

1 O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por instituições de educação superior (IES), em parceria com as redes de ensino. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 12 jul. 2020.

2 O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação e com adesão dos estados e municípios. Puderam participar todos os professores que estavam em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 12 jun. 2020.

3 O PNAIC foi outro programa que buscou diminuir os índices de analfabetismo no país. A ação foi um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal para assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental. Isso implicou em uma articulação entre todos os secretários estaduais e municipais de educação, com o objetivo de ofertar cursos de formação continuada a professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de orientadores de estudo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36271>. Acesso em: 12 jul. 2020.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2018.
- ALVES, Wanderson Ferreira. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- ANDRÉ, Marli Elisa (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- BRASIL. **Lei n.º 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2020.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução José Carlos Eufrásio. 7. ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.
- GATTI, Bernadete Angelina (coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GÓMEZ CHACÓN, Inés Maria. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. Coleção questões da nossa época; v. 14.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudio e Julia Ferreira. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.
- MADEIRA, F. Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, 2005. *In*: LUZ, Leandro Tadeu Alves da. **Discutindo o conceito de crenças na formação inicial do professor de línguas: reflexões sobre um conceito em consolidação**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v46n2/a08v46n2.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.
- MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: como se aprende a ensinar?** 3. ed. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.
- PAJARES, M. F. Teacher's belief and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- SCHEIN, Edgar H. **Cultura organizacional e liderança**. Tradução: Ailton Bomfim Brandão. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

SHÖN, Donald. A. **Educando o professor reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, SP: Atlas, 2006.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica**: epistemologia convergente. Tradução: Ana Lúcia E. dos Santos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

Recebido: 27 ago. 2020

Aprovado: 23 nov. 2020

DOI: 10.3895/rtr.v5n0.13086

Como Citar: BACILA, M. S. Mosaico: etapas do desenvolvimento profissional docente. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2013086, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Maria Sílvia Bacila

bacila@utfpr.edu.br

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

