

A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM DISCUSSÃO: MEMÓRIAS DE APRENDIZAGENS

TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN DISCUSSION: MEMORIES OF LEARNING

Eliane Gonçalves Cordeiro¹

Vania Maria de Oliveira Vieira²

Marilene Ribeiro Resende³

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir e refletir sobre o tema “formação e desenvolvimento profissional docente”, a partir de memórias realizadas em uma disciplina de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, de uma IES em Minas Gerais. As aulas presenciais ocorreram durante um semestre letivo, compreendendo 10 encontros de três horas cada um. Esses encontros eram destinados a discussões, debates e reflexões acerca do tema, seguidos da construção de textos denominados “memórias das aprendizagens”, que culminaram neste artigo. Com a construção dessas memórias, foi possível compreender o tema “formação e desenvolvimento profissional docente” a partir dos seguintes subtemas: A docência na contemporaneidade; Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional; Concepções de formação de professores; e Restruturação dos espaços de formação.

Palavras-chave: Formação e desenvolvimento profissional docente. Memórias. Aprendizagem.

Introdução

A disciplina eletiva *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente*, da Linha de Pesquisa: *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, de um Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado e doutorado, de uma IES em Minas Gerais, apresenta como ementa “o estudo da formação e desenvolvimento de professores: concepções, tendências e práticas, em seus diferentes contextos, níveis e modalidades”. Aborda, ainda, conhecimentos necessários às práticas pedagógicas situadas histórica e culturalmente, visando à compreensão dos processos formativos. Dentre os objetivos propostos nessa disciplina, destacam-se: elaborar conceitos de formação de professores e de desenvolvimento profissional; debater concepções e práticas de formação de professores a partir de estudos teóricos e atividades práticas; discutir o desenvolvimento profissional e os

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. eliane.cordeiro@uniube.br

² Doutora em Educação – Psicologia da Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. vaniacamila@uol.com.br

³ Doutora em Educação Matemática. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. marilene.resende@uniube.br

saberes docentes nas suas diferentes dimensões. Para o alcance desses objetivos, foram eleitos os seguintes conteúdos:

- a) A docência na contemporaneidade;
- b) Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional;
- c) Concepções de formação de professores;
- d) Restruturação dos espaços de formação.

E, para o processo de ensino-aprendizagem, foi proposta a elaboração de memórias. Essas memórias, de acordo com as orientações dadas, deveriam ser construídas a partir de sínteses das principais ideias discutidas em aula, fundamentadas no referencial teórico básico e complementar indicados.

Sobre as memórias, encontramos nos estudos da neurocientista em educação, Marilee Sprenger (2008), o respaldo teórico para a adoção dessa técnica. Essa autora, preocupada com a forma de ajudar os alunos a guardar na memória as aprendizagens ensinadas, sugere algumas ações que podem auxiliar nesse processo. Essas ações explicitam também os objetivos das memórias adotadas neste estudo. São elas:

- a) **Atingir** os alunos envolvendo-os no processo de aprendizagem, tornando-os protagonistas.
- b) Dar tempo aos alunos para que, de modo **reflexivo**, relacionem o novo aprendido com o que já sabem.
- c) **Permitir a recodificação** para que os alunos se apropriem das informações recebidas. Fazer resenhas, resumos, anotações, mapas conceituais, desenhos, esquemas sobre o que foi visto é essencial, pois o material autogerado é mais bem lembrado. O registro personalizado desencadeia um melhor entendimento conceitual.
- d) **Reforçar a aprendizagem** a partir do processo de recodificação para verificar se os conceitos aprendidos pelos alunos correspondem ao que foi ensinado. Essa fase dá a chance ao professor de ajustar concepções antes de elas serem armazenadas na memória de longo prazo.

Como podemos ver, principalmente o processo de recodificação pode ser compreendido a partir da realização de memórias.

Assim, percebendo a importância desse tema, não só para a disciplina ministrada, mas, sobretudo, para docentes que pretendem atuar ou os que já atuam na educação,

construímos este artigo a partir das memórias de aprendizagens realizadas durante o curso, para que essa temática possa ser mais bem compreendida.

O quadro 01 mostra os conteúdos estudados com os seus autores que subsidiaram as discussões em sala de aula e as posteriores construções das memórias.

Quadro 1: relação dos conteúdos com os respectivos autores

Conteúdos	Autores
1. A docência na contemporaneidade.	Charlot (2008).
2. Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional.	Marcelo Garcia (1999). Siqueira (2017).
3. Concepções de formação de professores. a) Profissional técnico b) Profissional reflexivo c) Profissional pesquisador d) Profissional intelectual crítico	Contreras Domingo (1992). Schon (1992). Zeichner (1998). Giroux (1999).
4. Restruturação dos espaços de formação	Cunha (2015).

Fonte: dados da pesquisa

1 A Docência na contemporaneidade

Iniciamos o desenvolvimento deste estudo trazendo um fragmento da obra de Ricardo Reis⁴, Heterónimo de Fernando Pessoa in "Odes", para expressar nossos sentimentos e compreensão sobre a construção das memórias ao longo do curso:

Quanto faças, supremamente faze.
Mais vale, se a memória é quanto temos,
Lembrar muito que pouco.
E se o muito no pouco te é possível,
Mais ampla liberdade de lembrança
Te tornará teu dono.

As palavras desse excerto nos remetem à memória deste estudo - há muito que pensar, muito o que rever, muito o que ressignificar.

Antes de compreendermos o conceito de formação e desenvolvimento profissional docente, vamos, junto com Charlot (2008)⁵, discutir a docência na contemporaneidade.

⁴ Odes de Ricardo Reis. Fernando Pessoa. (Notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (imp.1994). - 139.

⁵ Charlot é graduado em Filosofia e Doutor em Educação pela Universidade de Paris. Atualmente, é Professor Visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em Aracaju (Brasil),

Segundo Charlot (2008), o professor na sociedade contemporânea é um trabalhador da contradição. E, para implementar uma modificação nessa escola marcada por contradições sociais, temos que ajudar os professores a analisarem as contradições que estão vivendo, concordando com Charlot, que tensões tornam-se contradições na sociedade contemporânea. Essas contradições, por sua vez, não são simples reflexo das contradições sociais, elas estendem-se também às tensões inerentes ao próprio ato de ensino/aprendizagem. São elas:

1. O professor é herói ou vítima?
2. É “culpa” do aluno ou do professor?
3. O professor deve ser tradicional ou construtivista?
4. Ser universalista ou respeitar as diferenças?
5. Restaurar a autoridade ou amar os alunos?
6. A escola deve vincular-se à comunidade ou afirmar-se como lugar específico? (CHARLOT, 2008, p. 17).

Quanto ao professor ser herói ou vítima – na visão de Charlot (2008), o professor tem consciência de estar preso a discursos contraditórios, e muitas vezes interpreta essas contradições em termos pessoais, o que pode gerar sentimentos de vitimização, indignação e até mesmo desmobilização profissional. Por um lado, é considerado o herói da Pedagogia, e por outro, a vítima que é mal paga e sempre criticada.

- O professor está sempre errado.
- * é jovem: não tem experiência
 - * é velho: está superado
 - * chama atenção: é grosso
 - * não chama atenção: não tem moral
 - * usa a língua portuguesa corretamente: ninguém entende
 - * fala a linguagem do aluno: não tem vocabulário
 - * tem carro: chora de barriga cheia
 - * anda de ônibus: é coitado
 - * o aluno é aprovado: deu mole
 - * o aluno é reprovado: perseguição.

Como implementar uma aventura intelectual nas escolas, marcadas por transformações sociais? (CHARLOT, 2008, p. 22).

Saber se é “culpa” do aluno ou do professor é outra contradição que nos faz refletir quando temos um aluno que aprende e outro que não consegue aprender. Para Charlot (2008), só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual, portanto, ninguém pode aprender

onde vive. É consultor da UNESCO-Brasil. Membro do Comitê Internacional do Fórum Mundial da Educação de Porto Alegre, do qual é um dos fundadores.

no lugar do outro. Embora o aluno dependa do professor, há que se ponderar que, também o professor depende do aluno para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra.

Quanto à questão de o professor ser tradicional ou construtivista, Charlot (2008) não vê isso como problema, e, sim, o fato de não ter tempo suficiente para os alunos fazerem exercícios, trabalhos, e pesquisar, pois, há todo um programa a cumprir durante o período letivo.

Ser universalista ou respeitar as diferenças também é outra contradição para ser compreendida – o problema é saber quais são as diferenças culturais que se deve respeitar.

No que se refere a restaurar a autoridade ou amar os alunos, para Charlot (2008) não há educação sem exigências, normas e autoridade. Para ele, educar é possibilitar que advenha um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, sujeito singular e insubstituível. Acresce, ainda, que a escola democrática é aquela onde o professor ensina e educa todos os alunos, incluídos os de quem não gosta e os que não gostam dele.

Por último, Charlot discute se a escola deve vincular-se à comunidade ou afirmar-se como lugar específico. Nas reflexões sobre isso, mostra que o universalismo e a especificidade da escola são legítimos à medida que contribuem para esclarecer o mundo particular da criança singular e ampliá-lo.

Com este estudo, fica a reflexão: o professor brasileiro é um herói ou uma vítima? Ora, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador da contradição. “São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética. E, se possível for, o senso de humor” (CHARLOT, 2008, p. 31).

2 Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional

E a formação enquanto como tema vai configurando novos contornos... Formação de professor... Desenvolvimento Profissional... São palavras que se entrelaçam em possibilidades de visão, de entendimento: “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores” (MARCELO GARCIA, 1999, p.166).

Segundo Siqueira (2017), encontramos ao longo da história da educação brasileira várias terminologias que influenciam o cenário educativo da formação dos professores, tais como: Reciclagem, Treinamento, Aperfeiçoamento e Capacitação.

A palavra **reciclagem** é muito usada no cotidiano para se referir a processos de modificação de objetos e materiais, não deve ser usada no contexto educacional, pois pode se referir a cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, que não consideram a complexidade do processo de ensino.

Também a palavra **treinamento** pode ser inadequado, se a educação continuada for pensada como um processo mecânico que meramente modela comportamentos.

Já a palavra **aperfeiçoamento** é entendida como um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, leva à negação da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano.

Quanto à palavra **capacitação**, esse termo, atualmente, tem sido muito usado, pode ser congruente com a ideia de formação continuada, se considerarmos a ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que, para exercer sua função de educadora, a pessoa necessita adquirir as condições de desempenho próprias à profissão, ou seja, tornar-se capaz.

Ainda sobre essas terminologias, segundo Siqueira (2017), não é possível uma formação que desconsidere o que professor já construiu durante sua caminhada profissional, não há como desconsiderar o que já se apreendeu. Para essa autora, não podemos conceber a formação continuada como um acúmulo de cursos, seminários, encontros, entre outros. É preciso ter uma intencionalidade educativa, isto é: “voltar-se para à realidade do professor; oportunizar espaços de discussão; levantar problemas; estimular a análise da própria realidade, do próprio trabalho desempenhado; contribuir para o desenvolvimento profissional do professor ao longo de sua carreira” (SIQUEIRA, 2017, p. 65).

Apoiada em Marcelo García (1999), Siqueira (2017) mostra que a formação do professor deve ocorrer ao longo do seu desenvolvimento profissional, no contínuo desenvolvimento de sua carreira. Por isso, não pode ser resumida a simples cursos ou seminários fragmentados. Isso pode ser verificado pelas próprias palavras de Marcelo Garcia (2009, p.9): “[...] o desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino, [...] tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada de professores”.

Completando a afirmação acima, Day (1999, p. 4), *apud*. Marcelo García (2009, p. 10), assim define o desenvolvimento profissional:

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

A partir dessa concepção, podemos compreender que o desenvolvimento profissional docente vai muito além da formação pontual. É um processo que perpassa a busca pela própria identidade profissional. Transcorre também no desenvolvimento da escola, onde as experiências de formação de que o professor participa ao longo de sua profissão precisam estar articuladas ao seu trabalho docente. Sintetizando, segundo Siqueira (2017), o desenvolvimento profissional do professor está vinculado ao desenvolvimento da escola, não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular.

Para expressar melhor o que Marcelo Garcia compreende por desenvolvimento profissional docente, Siqueira (2017, p. 68) recorre às sete características apresentadas pelo autor, como uma possível proposta de desenvolvimento profissional atenta e articulada à escola, ao avanço nos processos de melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos. São elas:

1. **Baseia-se no construtivismo**, e não nos modelos transmissivos - o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. É **processo a longo prazo** - as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios;
3. É um processo que tem lugar em **contextos concretos** - as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os **processos de reforma da escola**;
5. O professor é visto como **um prático reflexivo** - que é detentor de conhecimento prévio e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. As atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um **processo colaborativo**;
7. O desenvolvimento profissional pode adotar **diferentes formas em diferentes contextos** - não existe um e só um modelo. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades.

De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 27), o conceito de formação de professores abarca alguns importantes princípios, quais sejam:

1. A concepção de formação de professores como um contínuo;
2. A necessidade da integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
3. Ligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola;
4. Integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores;
5. Integração teoria-prática na formação de professores;
6. Correspondência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva;
7. Princípio da individualização do docente.

Posto isso, podemos dizer que a proposta de Marcelo Garcia foca numa concepção de desenvolvimento profissional de professores que incorpora uma conotação de “evolução e continuidade”, a partir de pressupostos de abordagem que valorizam o contexto, a organização e orientadora de mudança. São palavras entrelaçadas numa perspectiva que toma a pesquisa, o questionamento da realidade e a busca de soluções como a materialização do desenvolvimento profissional dos professores e seus desdobramentos sistêmicos.

3 Concepções de formação de professores

Falar de formação e desenvolvimento profissional docente implica também pensar nas concepções de formação que temos e nas quais acreditamos. Compreendemos o sentido e o significado da palavra concepção, como sendo: o modo de ver as coisas, ato ou efeito de conceber, um ponto de vista, um conceito, uma percepção, uma compreensão, ou uma crença...

Sobre a importância de compreender as concepções de formação de professores, Alvarado Prada; Vieira e Longarezi (2012) reforçam a informação de que, nos eventos de pesquisa, tanto internacionais quanto brasileiros, o maior número de trabalhos inscritos está relacionado com a formação de professores. Isso demonstra a existência significativa de produtos de pesquisa sobre essa temática. Porém, segundo esses autores, parte desses produtos, como dissertações, teses, livros, relatórios, textos de trabalhos expostos em eventos, apresenta concepções diluídas, ambíguas ou até mesmo fragmentadas em relação à reflexão sobre a

formação de professores. Daí a importância de um estudo que busca discutir as concepções de formação de professores para compreender o contexto em que elas têm ocorrido.

Nossas memórias, neste estudo, registram quatro concepções de formação de professores: profissional técnico, profissional reflexivo, professor pesquisador e professor intelectual crítico. Para compreender cada uma dessas concepções, buscamos respaldo teórico, respectivamente, nos autores: Contreras Domingos (2002); Schon (1992); Zeichner (1998); e Giroux (1999).

Antes de discuti-las, achamos oportuno traçarmos um paralelo entre as concepções de formação de professores, para identificarmos as bases epistemológicas de cada uma.

Quadro 2: Paralelo entre as bases epistemológicas das concepções de formação de professores

Profissional Técnico	Profissional Reflexivo	Professor Pesquisador	Professor Intelectual Crítico
Racionalidade técnica, tem suas raízes no Positivismo. O conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. Tudo aquilo que não puder ser provado pela ciência é considerado como pertencente ao domínio teológico-metafísico e caracterizado por credulidades e vãs superstições. Técnica: uma atividade que se obtém com resultado – tem um fim determinado. Meios e fins são distintos	Racionalidade Prática aristotélica “O fim da produção é diferente dela, mas o da ação [práxis] não pode ser a produção é diferente dela, mas o da ação [práxis] não pode ser a boa atuação em si é um fim” (ARISTÓTELES, 1140b, citado por Contreras 2002, p. 124). Prática: Os valores, seu significado e possibilidades, são construídos na própria busca. (Contreras 2002) - Reflexão retrospectiva	Racionalidade prática; Filosofia do reconstrucionismo social cujas bases são a justiça social	Contrapõe os princípios da racionalidade técnica; Raízes em materialismo histórico dialético: porque questiona as estruturas de poder, educa para formação do cidadão crítico para questionar as estruturas sociais. A categoria “intelectual” está em Gramsci, que se deteve particularmente no papel da cultura e dos intelectuais nos processos de transformação histórica. Suas ideias sobre a educação surgem desse contexto, ao contrário dos outros marxistas que se detiveram nas análises políticas econômicas. Para Giroux (1999), a escola não é um espaço neutro. Toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento.

Fonte: construção coletiva realizada a partir das memórias.

3.1 O profissional técnico

Para Contreras (2002), a racionalidade técnica tem sido um modelo dominante que tradicionalmente existiu e existe, influenciando a prática profissional do ensino. A ideia básica desse modelo é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.

Com relação à formação de professores centrada na ideia de um “profissional técnico”, Contreras Domingos (2002) mostra que essa concepção apresenta uma autonomia ilusória. Para o autor, a autonomia é uma questão considerada “chave” para a compreensão de um problema específico do trabalho educativo - característica que se mostra essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa.

Com relação à ideia de ciência aplicada, segundo Schon (1983) *apud* Contreras Domingos (2002 p. 34), a racionalidade técnica afeta o desempenho profissional, uma vez que:

A concepção positivista do conhecimento é a que sustenta esse modelo de racionalidade técnica. De um lado, reduz o papel do conhecimento as regras de causa e efeito que permitem a predição dos fenômenos e sua consequente manipulação e controle. Por outro lado, reduz o conhecimento prático a um conhecimento técnico.

Ora, a elaboração desse conhecimento técnico é possível na medida em que se considera que os fins pretendidos são fixos e bem definidos.

Contreras Domingos (2002) mostra que a formação do professor nessa concepção resulta numa **dependência profissional**, tendo em vista que os docentes não dispõem, a princípio, das habilidades para elaboração das técnicas, mas apenas para a sua aplicação. A separação hierárquica entre pesquisadores e técnicos supõe uma dependência dos segundos em relação aos primeiros. Assim, o professor não só assume uma dependência em relação ao conhecimento prévio que não elabora, como também a sua finalidade.

Ademais, na visão desse autor, ocorre também a **irreducibilidade técnica do ensino**. Contreras Domingos (2002) esclarece que a prática docente é, em grande medida, um enfrentamento de situações problemáticas às quais confluem uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas de situações para as quais dispomos de tratamento. Nesse sentido, a

irredutibilidade técnica do ensino é percebida pelos professores que entendem que seu trabalho consiste na aplicação de habilidades.

Alvarado Prada; Vieira e Longarezi (2012) reforçam essas discussões quando afirmam que o modelo de formação e atuação profissional de professores numa perspectiva técnica contém aspectos contraditórios, que destituem o professor do domínio do seu fazer, desvalorizando-o como profissional.

Por fim, o ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida a obtenção de resultados ou produtos previamente definidos não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho (CONTRERAS DOMINGOS, 2002).

3.2 O profissional reflexivo

A proposta de Donald Schon (1992) é formar professores como profissionais reflexivos. Para tal, discute o conceito de **reflexão-na-ação** – processo mediante o qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. Assim, é solicitado ao professor que ele leve em conta a contribuição do conhecimento prévio do aluno no processo de sua própria aprendizagem, enquanto ela ocorre.

Essa proposta aponta uma característica fundamental do ensino: a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido por meio do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Para Schon (1992, p. 80), há três perguntas que deveríamos fazer ao pensar num processo de formação de professores. São elas:

1. Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolverem?
2. Que tipos de conhecimentos e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente?
3. Que tipo de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?

Para responder essas perguntas é preciso compreender primeiro o que significa formar um professor para que se torne mais capaz de refletir **na** e **sobre** a sua prática. Para isso é preciso adotar características de um professor “*Practicum reflexivo*”, que é um tipo de aprender

fazendo. Muitas aprendizagens de novas competências dependem da imitação. A imitação é mais do que uma mímica mecânica – é uma forma de atividade criativa.

O *practicum reflexivo* para os professores podem ocorrer em diferentes estágios de formação e da prática profissional [...] na formação continuada: fazer com que os professores tomem consciência da sua própria aprendizagem [...] a supervisão deste processo pode tornar-se um *practicum reflexivo*” (SCHON, 1992, p. 88).

O quadro 3 mostra as três ideias básicas da proposta de Schön. São elas:

Quadro 3: ideias básicas da proposta de Schön:

Conhecimento na ação	Diz respeito ao saber escolar que é mobilizado na prática profissional. É “o conhecimento que permite agir”.
Reflexão na ação	Diz respeito às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática; a descrição consciente dessas ações leva a um movimento gerador de mudanças, que conduz a “novas pistas para soluções de problemas de aprendizagem” - “é impossível aprender sem ficar confuso”.
Reflexão sobre a reflexão na ação	De tão rica, a “reflexão na ação” pode servir até como gerador de conhecimento sistematizado – uma narrativa em linguagem articulada que, refletindo a ação passada, possa se projetar no futuro como novas práticas

Fonte: construído pelas autoras a partir de Campos e Pessoa (1998)

3.3 O Professor Pesquisador

Como anunciamos inicialmente, elegemos Zeichner (1998) para compreendermos a concepção de formação do professor como pesquisador. Esse autor, em seus estudos mostra que os *professores não veem muito valor nos trabalhos de pesquisadores acadêmicos e esses não veem valor na pesquisa de professores.*

Para Zeichner (1998), a maioria dos professores sente que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas. Muitos não procuram a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas. Para esse autor:

Uma das principais razões para o ceticismo dos professores sobre pesquisa educacional é o uso de uma linguagem especializada no meio dos acadêmicos, que faz sentido somente para os membros de subcomunidades particulares de pesquisadores acadêmicos. Quanto mais abstrato o trabalho, mais alto seu *status* na hierarquia acadêmica; e, quanto mais útil e aplicável, mais baixo é seu *status*. (ZEICHNER, 1998, p. 2).

Em razão disso, Zeichner (1998) aponta a necessidade de eliminar a separação que existe entre o mundo dos professores-pesquisadores e dos pesquisadores acadêmicos. Para ele a maioria dos acadêmicos nas universidades rejeita a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, sem teoria e irrelevante para seus trabalhos. Acresce a isto que a relação dos acadêmicos com o professor como pesquisador tem sido para produzir uma literatura acadêmica sobre a pesquisa de professores ou para produzir manuais e livros-textos para professores sobre como pesquisar. E, geralmente, não usam o conhecimento que os professores vêm gerando, por meio de suas pesquisas para informar seus próprios trabalhos na academia. Mostra também que os pesquisadores pouco têm usado o processo de pesquisa-ação para estudar suas próprias práticas.

Para compreender melhor essa concepção, cabe ressaltar as palavras de Lüdke (2001, p. 80), com base no trabalho de Stenhouse (1975): “o professor pesquisador foi colocado em destaque como o profissional que, tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação”.

3.4 Professor Intelectual Crítico

O professor como intelectual crítico, concepção de formação defendida por Giroux (1999), traz uma ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. E dentro desse discurso os professores devem ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens.

Nessa proposta “as escolas servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social [...] são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro”. (GIROUX, 1999, p.161). Ora, as escolas não são locais neutros e os professores não podem, tampouco, assumir a postura de serem neutros.

Para Giroux (1999, 161), uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. Nessa perspectiva essa categoria é útil porque:

1. Oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos.
2. Esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais.
3. Ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Assim, Giroux (1999, p. 136) conclui “que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos”. Porém, para isso, é essencial “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Isso significa que é preciso inserir a escolarização diretamente na esfera política. Dito de outra forma, os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, para de fato promoverem mudanças.

4 Restruturação dos espaços de formação

Após refletirmos sobre a “formação e desenvolvimento profissional docente”, a partir de discursões que envolveram temas como *a docência na contemporaneidade; o conceito de formação e desenvolvimento profissional docente; e as concepções de formação de professores*, vamos a seguir, com o auxílio de Cunha (2015), discorrer sobre a restruturação dos espaços de formação.

Para tal, inicialmente, reportamo-nos a Silva Júnior *et al* (2015, p.19), na apresentação do livro “Por uma revolução no campo da formação de professores”, os quais sintetizam o consenso de conteúdos apresentados sobre as necessidades de restruturação dos espaços de formação. São eles:

- Necessidade de integração de diferentes instâncias nos processos de formação de professores.
- A ideia de formação [...] que deve ultrapassar a visão da universidade como local exclusivo da formação.
- A universidade terá que articular com as escolas de Educação Básica num processo regular e permanente que respeite a evidência de que a profissão docente não pode apoiar apenas em saberes que lhes são exteriores.
- Os contextos de trabalho são, por natureza contextos de formação e é por essa razão que a proposta de formação centrada na escola constitui hoje referência consolidada no debate acadêmico e profissional.

Segundo Cunha (2015), por razões histórico-culturais, a ideia de formação é tradicionalmente associada ao mundo do trabalho e da cultura humanística. Para a autora, convenções historicamente formadas mostram que os saberes escolares são legitimados como saberes indispensáveis aos processos de formação, como também a precedência da formação em relação a ação, isto é: “é preciso primeiro saber para depois poder fazer” (CUNHA, 2015, p.86).

Apoiada em Tardif (2006), Cunha (2015) demonstra a urgência da superação desse conjunto de visões historicamente construídas. Para isso, segundo Cunha (2015), um Programa de Formação deve considerar três elementos fundamentais: o currículo acadêmico, os sujeitos em formação, e os espaços de trabalho. Quanto ao primeiro elemento, o currículo **acadêmico**, Cunha (2015, p. 89) destaca que esse, inserido na perspectiva de um programa de formação, deve estar articulado com as demais peças do programa, da seguinte forma:

- a) Ter uma proposta que considera a relação prática e teoria (a prática como base da reconstrução teórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos e a teoria constituindo-se em construtos que podem orientar a compreensão da prática.
- b) Ter atitudes investigativas, como um princípio epistemológico que orienta o estudo.
- c) Articular a base teórico-prática/sujeitos em formação/espços de trabalho procurando descobrir quem é o sujeito em formação.
- d) Envolver todos os docentes do programa de formação de professores com o eixo da proposta curricular.
- e) Alterar as relações lineares entre academia e escola - distanciar das arrogâncias acadêmicas para ações de parceria na qual todos ensinam e todos aprendem.

Com relação ao segundo elemento, os **sujeitos em formação**, Cunha (2015) mostra que precisamos:

- a) Saber onde investir para tornar o sujeito um protagonista fundamental da sua formação.
- b) Deixar claro para os alunos dos cursos de formação de professores as condições e a responsabilidade para com a profissão.
- c) Reafirmar, a partir das escolhas metodológicas e de conteúdo, a identidade dos estudantes como futuros professores.
- d) Permitir que os alunos se percebam como adultos em processo de formação.

No que diz respeito ao terceiro elemento, os **espaços de trabalho**, Cunha (2015) sugere:

- a) Aproximar a formação do espaço de exercício da profissão. O aprendiz de professor precisa conviver com professores nos espaços em que eles atuam profissionalmente;
- b) Alargar o conceito de espaço de formação, incluindo dimensões culturais de modo que a docência assuma sua condição intelectual;
- c) Valorizar os espaços de vivência coletiva - participação em projetos sociais, investigativos, culturais e extensionistas;
- d) Criar espaços que deem visibilidade à produção dos estudantes;
- e) Compreender a formação inicial como uma formação de raiz, em que se estruturam as bases para continuar aprendendo.

Após dizer isso, a autora afirma que os parâmetros para a formação inicial só encontrarão correspondência com os processos de *formação continuada* de professores quando a instituição formadora estiver articulada com a escola, em diálogo permanente sobre a formação dos novos professores, isto é, os docentes responsáveis pelas classes escolares é que serão parceiros na atividade formativa.

Nesse processo, tanto os docentes universitários como os professores das redes de ensino exercitariam uma reflexão sistemática sobre as suas práticas e alcançariam patamares significativos de interação.

Considerações finais

A realização deste artigo, após a construção de memórias de aprendizagens sobre os conteúdos estudados numa disciplina eletiva de um Programa de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, de uma IES em Minas Gerais, permitiu-nos compreender melhor a temática *formação e desenvolvimento profissional docente*. Essa afirmação encontra justificativa, principalmente, mediante o processo de aprendizagem que ocorreu, isto é, os passos que foram percorridos para culminar neste artigo.

Das aulas da disciplina, das memórias construídas e da elaboração deste artigo, foi possível observar que a compreensão do tema *formação e desenvolvimento profissional docente* perpassa também pelo entendimento de outras questões relacionadas a ele.

Ora, para compreender a *formação e o desenvolvimento profissional docente* é preciso discutir também aspectos relacionados e que estão imbricados no seu conceito, como a docência

na contemporaneidade; as concepções de formação de professores e o que deve ser feito para uma reestruturação da formação docente.

Posto isso, podemos afirmar que as propostas de formação e desenvolvimento profissional docente devem considerar:

- Os aspectos formativos ligados a contemporaneidade. É preciso ter uma intencionalidade educativa, isto é, voltar-se para à realidade do professor e compreende-lo, sobretudo, como um trabalhador da contradição.
- Que a formação do professor deve ocorrer ao longo do seu desenvolvimento profissional, no contínuo desenvolvimento de sua carreira. Por isso, deve incorporar uma conotação de “evolução e continuidade”, a partir de pressupostos de abordagem que valorizam o contexto, a organização e orientadora de mudança.
- As concepções de formação de professores, no sentido de compreender o contexto em que elas têm ocorrido.
- A inserção do formando na escola e nos espaços de trabalhos desde o início da formação, responsabilizando-o por uma produção própria.
- Que um programa de formação deve prever três elementos fundamentais: o currículo acadêmico, os sujeitos em formação, e os espaços de trabalho.
- A importância de a instituição formadora estar articulada com a escola, em diálogo permanente sobre a formação dos novos professores, isto é, os docentes responsáveis pelas classes escolares é que serão parceiros na atividade formativa.

Abstract: This article aims to discuss and reflect on the theme “teacher training and professional development”, based on memories made in a discipline of a stricto sensu postgraduate course, from an HEI in Minas Gerais. The face-to-face classes took place during an academic semester, comprising 10 meetings of three hours each. These meetings were intended for discussions, debates and reflections on the theme, followed by the construction of texts called “learning memories”, which culminated in this article. With the construction of these memories, it was possible to understand the theme “teacher training and professional development” from the following subthemes: Teaching in contemporary times; Concept of teacher training and professional development; Conceptions of teacher training; and Restructuring of training spaces.

Keywords: Teacher training and professional development. Memoirs. Learning.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, L.E. ; VIEIRA, V. M. O. ; LONGAREZI, A.M. . Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, p. 29-55, 2012.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CONTRERAS DOMINGO, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M.I. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: SILVA JÚNIOR, C.A.; Gatti, B.A.; Mizukami, M.G.N; Pagotto, M.D.S.; Spazziani, M.L. (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. 85-95.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.156-178.

ÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora. 1999.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.78-91.

SIQUEIRA, A. P. M. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: representações de professores**. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017, p.62-72.

SPRENGER, Marilee. **Memória: como ensinar para o aluno lembrar**. *Artmed*. 2008.

ZEICHNER, Ken. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas. SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 207-236.