



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4309

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Hobold, Márcia de Souza

Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos

Práxis Educativa, vol. 13, núm. 2, 2018, Maio-Agosto, pp. 425-442

Universidade Estadual de Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89457516010>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UABEM  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

**Desenvolvimento profissional dos professores:  
aspectos conceituais e práticos****Teacher professional development:  
conceptual and practical aspects****Desarrollo profesional de los profesores:  
aspectos conceptuales y prácticos**

Márcia de Souza Hobold\*

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo discutir o conceito de desenvolvimento profissional docente e sua implicação nos processos formativos de professores dos estudos de Marcelo García (1999) e Oliveira-Formosinho (2009). As seguintes questões basilares fundamentam a discussão: Que práticas docentes podem ser contributivas para o processo de desenvolvimento dos professores? Que reflexões são necessárias para que o espaço de trabalho, ou seja, a escola e suas especificidades possam participar do processo de desenvolvimento profissional dos docentes? Os resultados dessa reflexão conceitual mostram a necessidade de pesquisar e de valorizar os espaços formativos de professores, de forma a priorizar, principalmente, a intencionalidade de trabalhar as questões da dimensão pessoal do professor nos espaços formativos dos professores, sejam eles de formação inicial ou continuada de professores.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente. Formação de professores. Crenças na prática docente.

**Abstract:** This article aims to discuss the concept of teacher professional development and its implication in the teacher education processes of Marcelo García (1999) and Oliveira-Formosinho's (2009) studies. The following basic questions form the basis of the discussion: What teaching practices can contribute to the teacher development process? What reflections are necessary so that the work space, that is, the school and its specificities can participate in the professional development process of the teachers? The results of this conceptual reflection show the need to research and value the formative spaces of teachers, in order to prioritize mainly the intentionality of working on the personal dimension of the teacher in the formative spaces of teachers, whether initial or continuing teacher education.

**Keywords:** Teacher professional development. Teacher education. Beliefs in teaching practice.

**Resumen:** El presente artículo tiene como objetivo discutir el concepto de desarrollo profesional docente y su implicación en los procesos formativos de profesores de los estudios de Marcelo García (1999) y Oliveira-Formosinho (2009). Las siguientes cuestiones básicas fundamentan la discusión: ¿Qué prácticas docentes pueden contribuir para el proceso de desarrollo de los profesores? ¿Qué reflexiones son necesarias para que el espacio de trabajo, o sea, la escuela y sus especificidades puedan participar del

---

\* Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: <mhobold@gmail.com>.

proceso de desarrollo profesional de los docentes? Los resultados de esta reflexión conceptual muestran la necesidad de investigar y valorar los espacios formativos de profesores, principalmente priorizando la intencionalidad de trabajar las cuestiones de la dimensión personal del profesor, en los espacios formativos de los profesores, ya sean de formación inicial o continuada de profesores.

**Palabras clave:** Desarrollo profesional docente. Formación de profesores. Creencias en la práctica docente.

## Introdução

O presente artigo propõe-se a discutir o conceito de desenvolvimento profissional docente e sua implicação nos processos formativos de professores. Desse modo, far-se-á um levantamento do conceito de desenvolvimento profissional docente, tomando por base autores como Marcelo García (1999) e Oliveira-Formosinho (2009), dois referentes utilizados sistematicamente nas pesquisas sobre desenvolvimento profissional no Brasil, que se debruçaram em estudar essa temática relevante para pensar-se os processos formativos dos professores, sejam nos espaços de formação continuada (no contexto do trabalho ou por meio de cursos formais), ou, mesmo, nos espaços de formação inicial (nos cursos de licenciatura que preparam os futuros professores).

Oliveira-Formosinho (2009) explica que o conceito de desenvolvimento profissional dos professores não pode ser visto separado do conceito de formação contínua (termo utilizado em Portugal) e, aqui no Brasil, conhecido mais como formação continuada. Com essa advertência, vale sinalizar que o conceito de desenvolvimento profissional docente é amplo e que abarca processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, incluindo os aspectos familiares, escolares, profissionais e, até mesmo, espirituais (pensando aqui não na religião, mas nos aspectos que se vinculam às crenças, aos credos e a outras representações que constituem a espiritualidade de um professor).

O outro autor referência nos estudos do conceito de desenvolvimento profissional docente, Marcelo García (1999), apresenta uma intensa e densa discussão conceitual sobre essa temática. A justificativa para a escolha desses dois autores europeus refere-se à influência dessa temática, por meio das publicações desses pesquisadores, principalmente de Marcelo García (1999) na literatura brasileira. Outros autores também poderiam compor a referência para essa temática, tais como Nóvoa e Imbernón, mas definiu-se o recorte à produção desse texto com os dois autores, Marcelo García e Oliveira-Formosinho, por entender que é forte a influência deles nas discussões sobre desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, a estrutura deste artigo constitui-se, em primeiro lugar, pela apresentação do conceito de desenvolvimento profissional docente, por meio dos referidos autores; em seguida, por uma discussão sobre as crenças nos processos formativos dos professores; após, por uma explanação dos modelos de desenvolvimento profissional docente e suas interfaces com a realidade prática nos espaços de formação de professores; e, como fechamento, propõe-se algumas reflexões finais com possibilidades de pesquisas futuras para compreender-se como os processos de formação podem propiciar um efetivo desenvolvimento profissional dos professores. Destaca-se que as discussões deste artigo se referem ao estudo da “identidade e desenvolvimento profissional docente” e “a aprendizagem da docência”, temáticas elencadas no escopo do dossiê e definido pelas organizadoras.

## Desenvolvimento profissional dos professores: discussão conceitual

Marcelo García (1999), em sua obra *Formação de Professores: para uma mudança educativa*, apresenta uma discussão relevante sobre a formação dos professores, perpassando pela conceituação da formação de professores; formação inicial dos professores (cursos de licenciatura); formação dos professores principiantes, termo cunhado pelo autor. O pesquisador faz o fechamento de seu livro com um capítulo dedicado aos estudos e às pesquisas sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

O autor destaca que, por algum tempo, “[...] os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 136). Assim, ele empreende um esforço teórico para marcar algumas diferenças que o autor entende serem necessárias. Como forma de dar um panorama sobre essas discussões do autor, apresenta-se, de forma sucinta, essas diferenças.

Marcelo García (1999), apoiado nos estudos de García Álvarez, explicita que a **formação contínua**, termo utilizado por Marcelo García, se refere à toda atividade que o docente realiza, de forma individual ou coletiva, para o aperfeiçoamento do seu trabalho em sala de aula ou para a realização de novas tarefas. Nesse caso, pode-se inferir que há uma intencionalidade formativa, ou seja, o professor busca esse processo formativo para melhorar a prática docente, almejando ou desejando a melhoria da atividade profissional. Como exemplos de situações específicas dessa formação, podem-se destacar os cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, *stricto sensu*, cursos de formação etc.

O termo **formação em serviço ou educação em serviço**, para Marcelo García (1999), apoiado nos estudos de Roy A. Edelfelt e Margo Johnson, define-se como atividades que o professor realize para sua formação, de forma individual ou coletiva (com seus pares), após a titulação (recebimento do certificado/diploma) e o início da atividade docente. O autor leva ao entendimento de que toda atividade formativa, cursos, estudos com outros docentes, nos espaços de trabalho ou em instituições formais, depois da “formatura” do professor e do início do exercício profissional, pode ser caracterizada como atividades de educação ou formação em serviço.

O termo **reciclagem** difere-se das demais terminologias, segundo Marcelo García (1999), por seu caráter pontual e de atualização. Para definir esse termo, o autor apoia-se em Landsheere (1987) quando enfatiza que a reciclagem

[...] é um aspecto específico de aperfeiçoamento de professores. Define-se como uma ação de treino intensivo, necessário no caso de crise de qualificação, que ocorre quando o conhecimento que o professor tem de uma determinada matéria se torna subitamente obsoleto... ou quando se reconhece que existe uma lacuna crítica na formação de professores. (LANDSHEERE, 1987, p. 744 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137).

Nesse caso, o que caracteriza a reciclagem é o caráter pontual e específico da formação, ou seja, uma atualização de um determinado conteúdo ou prática da disciplina que o professor leciona e que precisa ser revisto para aprimorar o trabalho na sala de aula.

Para Marcelo<sup>1</sup> (2009b), o conceito de desenvolvimento profissional docente precisa ser pensado com uma “[...] conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justa-posição entre formação inicial e formação contínua dos professores”

<sup>1</sup> Manteve-se, neste artigo, a assinatura de Carlos Marcelo García como consta nos dois trabalhos: Carlos Marcelo (2009a, 2009b).

(MARCELO, 2009b, p. 9). Assim, vai além desses traços fundantes da formação do docente, seja ela dos processos iniciais (licenciaturas) ou dos da formação continuada (formal ou informal). Para esse autor, o desenvolvimento profissional docente pode ser visto como

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009b, p. 10).

Nessa linha de raciocínio, em relação ao processo de formação profissional, pode-se pensar o desenvolvimento profissional docente como continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações - uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor. Nesse sentido, precisamos pensar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz. Assim, são essas experiências e vivências que contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, consequentemente, profissional.

Marcelo García (1999) apresenta um “esquema” que valoriza quatro áreas de estudos da Didática, que, a seu ver, contribui significativamente para o processo de desenvolvimento profissional docente: a pessoa do professor suas experiências e suas vivências com a escola, o currículo e suas inovações, o ensino e a profissionalidade dos professores. Dessa forma, doravante, far-se-á uma apresentação desses elementos que constituem a aprendizagem da docência e, consequentemente, o desenvolvimento do professor.

Nesse caso, o autor destaca **a escola** como primeiro elemento constituinte do processo de desenvolvimento profissional dos professores e com um papel representativo para a profissão docente. As diferentes funções e situações que circunscrevem a escola, tais como a equipe diretiva, a forma de organização e de funcionamento da escola, concepções e ideologias pedagógicas, considerando os processos de avaliação e a compreensão sobre a função do currículo, os diferentes integrantes da comunidade, forma de gestão e de elaboração e implementação do projeto político pedagógico consolidam e definem a influência da escola no desenvolvimento profissional dos professores.

O segundo elemento constituinte do processo de desenvolvimento profissional docente é o **currículo e suas inovações** que, para o autor, compreende a função, a concepção e a autonomia que o professor tem para lidar com as questões concernentes ao currículo. Nesse caso, Marcelo García (1999) não deixa de mencionar os aspectos relativos à autonomia, à participação e aos meios de decisão que tem o professor diante do processo de implantação, de alterações e de inovações dos currículos escolares. Nesse caso, o autor, apoiado nos estudos de Lawrence Stenhouse, menciona que “[...] a margem de autonomia que os professores possuem, individual ou coletivamente, para tomar decisões de índole curricular determina em grande medida o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao se levar a cabo uma proposta curricular” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 142). O espaço de decisão que se dá ao professor para operacionalizar e pensar o currículo, se por meio de materiais didáticos prontos, apostilas, por exemplo, ou de forma que se possa criar, elaborar, decidir com os colegas de profissão sobre os encaminhamentos das práticas escolares são fundamentais para o desenvolvimento dos professores.

O terceiro elemento, apresentado por Marcelo García (1999), em relação ao desenvolvimento profissional docente, refere-se à própria atividade de **ensino**. O autor destaca

que, por muito tempo, a formação de professores considerou como elemento central a aula, com as vicissitudes da abordagem tradicional, como imperioso nos espaços de formação, pensando centralmente na questão do processo-produto. Para melhor entender essa relação, Marcelo García (1999) explica que

[...] este paradigma de investigação (processo-produto) desenvolveu um sistema complexo para analisar o ensino a partir de uma perspectiva comportamental. Assim, a identificação de reportórios de competências favoreceu o desenvolvimento de uma concepção analítica do ensino. O desenvolvimento profissional, neste sentido, destinava-se [...] a facilitar a aquisição pelos professores das competências que a investigação tinha identificado como próprias de um ensino eficaz: **classes** centradas no professor, orientadas para a tarefa, com uma estrutura estável, com acompanhamento e controle dos alunos, e **professores** com competência para formular perguntas, iniciar e finalizar as classes, com estilo indireto de ensino etc. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 144, grifos do autor).

Assim, esse modelo centrado no ensino, com uma perspectiva tradicional, em que o professor era visto como o centro do processo e como “transmissor” de conteúdo, os processos de desenvolvimento profissional docente pouco, ou quase nada, contribuíam para um fazer docente mais interativo que realmente aprimorasse a prática docente e o trabalho realizado na sala de aula. Esse era um modelo quase que vigente na educação, até os anos de 1980, no Brasil, e que se reverberava nos processos formativos dos professores e, conseqüentemente, nas salas de aula.

Contudo, o próprio autor deixa claro que houve uma resignificação dessa concepção quando afirma o surgimento de novas perspectivas do trabalho e da formação docente. Para Marcelo García:

O aparecimento de novas perspectivas de análise do ensino provocou, por um lado, a necessária ampliação do foco de estudo e, como consequência, uma reformulação do conteúdo e procedimento das estratégias de **desenvolvimento profissional**. Concretamente, a preocupação com a análise das dimensões “ocultas” do ensino, juntamente com uma mudança na concepção do professor, leva necessariamente a mudanças na conceptualização do desenvolvimento profissional. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 144, grifos do autor).

Com esses novos direcionamentos e olhares sobre o papel e a função do ensino, incitados pelas mudanças contextuais, incluindo os avanços tecnológicos e as outras formas de relacionamento social, uma revisão nos processos formativos dos professores foi necessária. Os professores foram demandados para pensar sobre a sua prática de ensino, ou seja, começaram a entender que são detentores de conhecimentos escolares. Desse modo, o desenvolvimento profissional pode vincular-se ao “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 144). Vale destacar que essas novas e outras demandas nas salas de aula também foram reivindicadas pelo processo de democratização do ensino, a partir dos anos de 1980, no Brasil.

Como quarto elemento relacionado ao desenvolvimento profissional dos professores, Marcelo García (1999) menciona a **profissionalidade docente**. Para o autor,

[...] refere-se ao próprio professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende. Se noutras alturas enfatizávamos o conceito de **desenvolvimento**, agora referimo-nos à importância de aprofundar o **profissional** como dimensão necessária da formação de professores. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 145, grifos do autor).

Desse modo, percebe-se a tônica central na pessoa do professor, considerando sua profissionalidade e sua constituição identitária, ou seja, os estudos e as pesquisas que dirigem o foco para as práticas, os saberes, os fazeres e a constituição da identidade do professor.

Para essa discussão do conceito de desenvolvimento profissional docente, também se apresentam os estudos de Oliveira-Formosinho (2009) que trata especificamente dessa temática. Em uma das discussões dessa pesquisadora, baseada nos estudos de Michael Fullan e Andy Hargreaves, ela menciona três perspectivas diferenciadas de desenvolvimento do professor. Para esses dois autores, mencionados por Oliveira-Formosinho,

[...] providenciar aos professores “oportunidades para aprender” está no coração dos esforços para melhorar a qualidade da educação. Mas providenciar estas oportunidades implica providenciar “oportunidades para ensinar”. É nas diferentes interpretações do que é providenciar “oportunidades para ensinar” que se situam as diferentes perspectivas que descrevem. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 227).

Nesse caso, uma das leituras que se pode fazer dessa afirmação conduz a uma ideia de criação dos/nos espaços de aprendizagem, proporcionados pela criação de espaços de ensino. Quando há um esforço por parte dos formadores de professores para criar situações de aprendizagem aos professores (ou futuros professores), essa situação reverbera-se nas salas de aula, pois poderá haver (sem garantia desse processo) outro esforço de criação para ensinar-se nas salas de aulas.

Oliveira-Formosinho (2009) apresenta, ainda, três perspectivas do desenvolvimento profissional docente. A **primeira perspectiva é o desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento(s) e de competência(s)**. A autora exemplifica essa perspectiva dizendo que

[...] uma forma de providenciar aos professores “oportunidades para ensinar” é facilitar-lhes os conhecimentos e competências que farão crescer sua capacidade de providenciar melhores oportunidades de aprendizagem a todos os seus alunos. A concepção de desenvolvimento profissional como desenvolvimento de conhecimentos e competências envolve transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre os conteúdos a ensinar. Um corpo docente mais competente e mais conhecedor decerto estará mais capaz de melhorar os resultados dos alunos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 228).

Nessa perspectiva, há uma defesa da importância dos conteúdos essenciais para o trabalho do professor, sejam eles do âmbito pedagógico ou dos conhecimentos específicos da formação. Entende-se que é uma perspectiva importante para a dimensão do trabalho docente, pois não há como se ensinar aquilo que não se sabe. Para Oliveira-Formosinho (2009, p. 228), “[...] o pressuposto essencial no coração desta perspectiva afirma a existência de uma base de conhecimentos, verificada e estável, independentes dos contextos, que deve ser transmitida ao professor para que ele desempenhe melhor a sua tarefa”.

A **segunda perspectiva** do desenvolvimento profissional docente, para Oliveira-Formosinho (2009), ainda baseada nos estudos de Michael Fullan e Andy Hargreaves, é a do **desenvolvimento do professor como mudança ecológica**, que se refere ao contexto de trabalho dos professores, ou seja, seu espaço e suas condições objetivas de trabalho. Nessa perspectiva, os autores enfatizam as questões relacionadas ao tempo de trabalho (momentos de reunião, de diálogo entre os professores e seus supervisores e/ou coordenadores, para observar a prática de colegas mais experientes etc.); a alocação de recursos (como recursos materiais para

que a prática do docente se efetive, ou seja, recursos pedagógicos para o desenvolvimento das aulas); a liderança (como a liderança da escola pensa e propicia espaços de formação, ou seja, que concepções pedagógicas e atribuições são dadas à educação e à prática dos docentes); e ao contexto de ensino (que se refere, mais especificamente, à cultura de ensino das instituições escolares, tendo como pano de fundo o que pensam os professores sobre a sua formação e sobre seu trabalho nos espaços escolares). Nessa última perspectiva, do contexto de ensino, está em evidência a questão do trabalho colaborativo, ou seja, de que forma os professores se organizam em seu trabalho, considerando que há uma cultura estabelecida na docência para a realização de um trabalho individualizado. Considerar o contexto de trabalho dos professores, com seus recursos materiais, mas também de clima de trabalho, tendo em vista as questões relacionais, são fundamentais quando se estuda o desenvolvimento profissional docente.

A **terceira perspectiva**, do desenvolvimento profissional docente, para Oliveira-Formosinho (2009), é o **desenvolvimento do professor como (desenvolvimento da) compreensão pessoal**. Para a autora,

[...] esta segunda perspectiva parte do princípio de que o desenvolvimento do professor envolve muito mais do que mudar os seus comportamentos – envolve toda a pessoa que o professor é. Nesse todo estão incluídos, naturalmente, os comportamentos, mas o desenvolvimento envolve mudanças mais profundas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 231).

Para Oliveira-Formosinho (2009), essa segunda perspectiva aporta-se em outra visão de mundo, diferente da primeira que é mais mecanizada e mediatizada pelos conteúdos e pelos conhecimentos. Nessa segunda perspectiva, pensa-se no professor que, ao realizar seu trabalho, está interligado às suas crenças, às suas concepções, à sua história de vida e que “[...] sente e responde às circunstâncias, não direta e linearmente, como processador neutral de informação ou agente racional e simplificado, mas, antes, como estrutura global em que um nível (o da ação, por exemplo) é mediado pela totalidade da pessoa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 232).

Nesse caso, os autores destacam **três dimensões** envolvidas nessa segunda perspectiva **de âmbito pessoal do professor**, dimensão da maturidade psicológica, considerando os diferentes estágios de vida do docente; a dimensão **dos ciclos de vida**, que considera os diferentes anos de vida dos professores, como a idade que pode trazer diferentes percepções, ações e compreensão da realidade cotidiana escolar; e a dimensão **da carreira profissional**, relacionada a aspectos do plano de cargo e salário e da própria carreira e seus impactos sobre a motivação, a disponibilidade ou, até mesmo, o desencanto pela profissão frente à desvalorização vinculada à carreira do professor.

É nesse eixo sobre a pessoa do professor, considerando sua subjetividade, sua profissionalidade e sua identidade que se desdobrará este artigo daqui em diante. Nesse caso, sinaliza-se que as discussões posteriores serão consubstanciadas pelo seguinte aspecto: como os espaços formativos dos professores, sejam eles de formação inicial (as licenciaturas) ou de formação continuada (formal ou informal) têm contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores, levando em consideração os aspectos da pessoa do professor apontados tanto por Marcelo García (1999) quanto por Oliveira-Formosinho (2009). Diante da exposição conceitual desses dois autores que contribuem com a discussão central deste artigo, perguntas foram suscitadas: Que práticas docentes podem ser contributivas para o processo de desenvolvimento dos professores? Que reflexões são necessárias para que o espaço de trabalho, ou seja, a escola e suas especificidades possam participar do processo de desenvolvimento profissional dos docentes?



Tendo em vista esses questionamentos, buscou-se apoio nos escritos de Marcelo (2009a) no que se refere às crenças dos professores, para enfatizar a importância de os pesquisadores pensarem, entenderem e direcionarem seus estudos sobre os processos formativos de professores. O intuito é destacar, de acordo com Marcelo (2009a), a necessidade de considerar, enfaticamente, a dimensão pessoal nos estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, quer seja nos processos de formação inicial (licenciaturas ou nos cursos técnicos do magistério) ou na formação continuada (tanto nos espaços de trabalho como formal, por meio de cursos, de palestras, de conferências, de Pós-Graduação etc.).

### **Desenvolvimento profissional docente: as crenças nos processos formativos**

Após essa breve revisão do conceito de desenvolvimento profissional docente, propõe-se realizar reflexões sobre os processos formativos de professores, considerando os espaços de formação inicial e continuada. Dessa forma, pergunta-se: Como as práticas dos docentes formadores, nos cursos de licenciatura, têm contribuído para o desenvolvimento da pessoa do futuro professor? Os espaços de formação continuada têm trabalhado com as crenças e as representações dos professores que atuam nas escolas de Educação Básica?

Esses questionamentos foram elencados por meio da concepção de Marcelo (2009a) quando afirma que os aspirantes a professores, quando ingressam nos cursos de licenciatura, não vem como “vasos vazios” (MARCELO, 2009a, p. 116). Eles trazem consigo crenças que são constituídas ao longo de sua história pessoal, considerando os aspectos familiares, escolares e profissionais. Marcelo (2009a) especifica, de forma mais apurada, três categorias de experiências que constituem as crenças e os conhecimentos que os docentes desenvolvem sobre o processo de ensino:

- **Experiências pessoais:** Incluem aspectos da vida que determinam uma visão do mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura. A procedência socioeconômica, étnica, o sexo, a religião, podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar.
- **Experiências com o conhecimento formal:** O conhecimento formal, entendido como aquele sobre o qual se deve trabalhar na escola. As crenças acerca da matéria que se ensina assim como a forma de ensiná-la.
- **Experiência escolar e de aula:** Inclui todas aquelas experiências como estudante, que contribuem para formar uma ideia acerca do que é ensinar e qual é o trabalho do professor. (MARCELO, 2009a, p. 117, grifos nossos).

Dessa forma, entende-se que os processos formativos dos professores precisam desenvolver atividades que possibilitem que os futuros professores ou aqueles em exercício possam rever-se como pessoas constituídas de crenças que se transmitem e/ou reverberam no trabalho desenvolvido na sala de aula.

Ainda, segundo o mesmo autor, a forma como os professores aprendem ou resistem frente a um novo/outro conhecimento ou compreensão do contexto social, tais como estudos sobre gênero, raça, credo, xenofobia, homoafetividade etc., interferem na prática docente frente a suas crenças instituídas. Como proporcionar uma “ampliação da leitura de mundo”? Como possibilitar uma formação docente, seja ela inicial ou continuada, que leve em consideração a diversidade social, fundamental para os seres humanos? Marcelo (2009b) afirma que as crenças:

[...] ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em

segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar. (MARCELO, 2009b, p. 15).

Dessa forma, há necessidade de pensar-se em práticas formativas que transcendam um modelo tradicional de ensino, ou seja, aquele modelo centrado na figura do professor e na transmissão de conhecimento/conteúdo. Considerando as questões da importância de mexer-se com as crenças nos processos formativos dos professores, utilizar-se-á das abordagens curriculares (modelos de desenvolvimento profissional dos professores), de Oliveira-Formosinho (2009), para dialogar com os processos formativos de professores, seja no âmbito da formação inicial ou da formação continuada dos docentes.

### **Modelos de desenvolvimento profissional – aproximação com os processos formativos**

A discussão doravante dar-se-á levando em consideração as contribuições/os estudos de Oliveira-Formosinho (2009) sobre os modelos de desenvolvimento profissional docente, que têm seu eixo central nos processos de formação continuada. Contudo, faz-se uma escolha de ampliar a compreensão do conceito de desenvolvimento profissional docente para os processos de formação inicial dos professores. Nesse caso, considera-se o desenvolvimento profissional dos professores como um contínuo da formação, que se inicia nos espaços das salas de aula da Graduação e, muitas vezes, nos cursos do Magistério, concernentes à articulação ao curso técnico durante a realização do Ensino Médio. Entretanto, é importante ressaltar o início do desenvolvimento profissional docente. Para Marcelo (2009a), o desenvolvimento profissional docente surge muito antes do início dos estudos para a formação de professores. Como o próprio autor menciona:

Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro. [...]. A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais. (MARCELO, 2009a, p. 116).

433

Sinaliza-se que há compreensão de que o desenvolvimento profissional docente não se circunscreve ao início do curso de formação inicial de professores, mas que houve uma escolha, neste artigo, em recortar a discussão nos aspectos que tangenciam a formação inicial e continuada dos professores.

Sobre a origem na temática/discussão central deste artigo, Oliveira-Formosinho (2009) reconhece que, desde os anos de 1980, os modelos de desenvolvimento profissional surgem com certa frequência nos estudos e nas pesquisas sobre essa temática. Uma justificativa apresentada refere-se ao “[...] consenso acerca do papel do professor como um ‘catalisador’ principal da inovação educacional necessária ser acompanhado do consenso acerca da necessidade da formação contínua como suporte ao papel ‘catalisador’ do professor” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 236). Outra justificativa, ainda segundo Oliveira-Formosinho (2009), refere-se aos formatos nem sempre adequados e praticados nos espaços de formação continuada e, por que não dizer, nos espaços de formação inicial dos professores.

Dessa forma, considerando os escritos da autora/pesquisadora, far-se-á uma discussão dos cinco modelos de desenvolvimento profissional dos professores, considerando as práticas/atividades possíveis de serem desenvolvidas nos cursos de formação inicial ou continuada de professores. Articulada a essa discussão, intui-se chamar a atenção para como as

crenças que os professores trazem consigo das experiências pessoais, atentando se a trajetória familiar, escolar e profissional pode (ou não) ser trabalhada.

Entende-se que o conhecimento desses modelos de desenvolvimento profissional docente pode trazer mais clareza para os possíveis trabalhos sobre as crenças dos professores nos processos formativos. Deixa-se claro que se faz uma defesa da importância de se **tentar mexer** nas crenças durante os cursos de formação dos professores, mesmo sabendo da limitação para tal atividade. O que se quer é chamar a atenção para a importância de que haja uma intencionalidade mais declarada, obviamente que não desmerecendo outros aspectos importantes, tais como os dos conteúdos da disciplina, dos conhecimentos pedagógicos etc., para propiciar espaços, diálogos, atividades, debates e discussão sobre as crenças constituídas pelos professores. Compreende-se que conhecer os modelos de desenvolvimento profissional docente, indicadas por Oliveira-Formosinho (2009), pode ser um dos caminhos possíveis para se tentar mexer com as crenças constituídas pelos professores, contribuir com a formação dos próprios formadores, sejam os dos cursos de formação inicial ou dos cursos de Pós-Graduação ou para aqueles que trabalham com os professores em seus espaços de trabalho. Esses modelos podem contribuir para conhecerem-se os diferentes modos de aprendizagem da docência em seus processos formativos.

### Modelo de desenvolvimento profissional autônomo

Esse modelo, para Oliveira-Formosinho (2009), refere-se à concepção de que os professores aprendem sozinhos, de forma autônoma e mais isoladamente, por meio de leituras, de pesquisa, de estudos, experimentando novas e diferentes estratégias de ensino etc., sem a necessidade de uma formação formal (aquelas advindas de cursos, espaços e programas de formação continuada). Nesse caso, seria uma aprendizagem da docência individual e independente, sem recorrer a uma formação continuada realizada por centros de formação, universidades ou aquelas planejadas pelas redes de ensino. Para Oliveira-Formosinho (2009), os pressupostos fundamentadores desse modelo são: “Os indivíduos são capazes de aprendizagem autodirigida e autoindicada; Os indivíduos são os melhores juízes das suas necessidades; Os indivíduos estão mais motivados quando selecionam os seus objetivos com base na sua autoavaliação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 238).

Esse modelo de desenvolvimento profissional docente reporta-se a Carl Rogers (LIBÂNEO, 1985), que acreditava na potencialidade humana de aprendizagem. Isso pode ser reportado ao texto de Libâneo (1985), sobre as tendências pedagógicas, que situa a “[...] tendência liberal renovada não-diretiva” (LIBÂNEO, 1985, p. 13), integrante da abordagem tradicional e que tem como pressuposto de aprendizagem:

A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto-realização; é, portanto, um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do “eu”. Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, ou seja, o que não está envolvido com o “eu” não é retido e nem transferido. (LIBÂNEO, 1985, p. 29).

Desse modo, pode-se pensar nos professores como autodidatas que aprendem conforme suas necessidades, desejos, interesses, por meio de diferentes fontes de aprendizagem, tais como: pesquisas em livros e revistas, *sites* da *internet*, observação informal da prática de outros docentes etc. Para exemplificar as fontes de aprendizagem dos professores, reporta-se às pesquisas de

Menslin (2012), Aguiar (2013) e Silva (2014) que, por meio da aplicação de questionários aos docentes do Ensino Fundamental (pesquisa do tipo *survey*) e de entrevistas (somente com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), elencaram as principais fontes de aprendizagem que os professores recorrem para os estudos, o planejamento e a pesquisa.

Assim, pensar em dar suporte por meio de diferentes fontes para o acesso dos professores nas escolas é fundamental, pois esse modelo de desenvolvimento profissional docente é recorrentemente utilizado pelos professores. Contudo, faz-se um questionamento: Que tipos de investimentos têm sido realizados pelas Redes de Ensino para que os docentes tenham uma boa *internet* nas escolas, espaços adequados de trabalho com computadores modernos, com capacidade e quantidade suficientes para acesso dos docentes, bem como um acervo atualizado de livros e revistas?

Pode-se pensar nesse modelo como uma das formas de desenvolvimento profissional, mas há necessidade de não entender que ela seja a melhor, pois há hoje uma tendência importante sobre as formas de trabalho pelas comunidades de aprendizagem que se constituem na coletividade, com troca de atividades, estudos coletivos e outras situações que favorecem a interlocução e a atuação conjunta.

Marcelo (2009a) salienta a dificuldade de mexer-se nas crenças dos professores, já que estão enraizadas na sua identidade e necessitariam de um trabalho de reflexão e disponibilidade do próprio docente para rever certas crenças constituídas. Nesse caso, compreende-se que esse modelo pouco propicia mudança na forma de conceber e pensar as questões sociais, tendo em vista que se deixa para o docente, de forma individualizada, pensar sobre si. Diante desse fato, não há garantia de que alguma mudança nas crenças possa ocorrer, mas, também, não se pode dizer que na coletividade, no estudo com outras pessoas, ocorra alguma alteração, pois, como diz Marcelo (2009a), as crenças são difíceis de serem mudadas (o que não quer dizer que seja impossível).

### **Modelo de desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo**

Outro modelo de desenvolvimento profissional docente apresentado por Oliveira-Formosinho (2009) refere-se à observação do trabalho de um professor por outro profissional, no sentido contributivo visando à melhoria da prática docente. A autora deixa claro que não é intuito desse modelo a fiscalização, o controle, a vigilância ou algo nesse sentido. O que importa, nesse modelo de formação, é que um dos profissionais que observa e/ou assiste à prática do docente tenha um preparo para dar um retorno ao professor sobre o desenvolvimento de uma aula ou a explicação/o trabalho com um determinado conteúdo, organização e condução das atividades, o manejo da disciplina e referente ao aspecto relacional com os estudantes.

Oliveira-Formosinho (2009) acrescenta que, nesse modelo, é importante que haja a permissão e a disponibilidade do professor para tal situação, ou seja, que a atividade não seja imposta ao professor de forma que ele se sinta melindrado e se traumatize diante da interação com o outro colega. Como ressalta Oliveira-Formosinho (2009),

[...] é preciso sublinhar que o contexto em que se desenrola o processo de observação é decisivo para a sua aceitação, desejabilidade e utilidade. É muito diferente um contexto de abertura às práticas e de trabalho colaborativo para a melhoria das práticas de um outro contexto com uma agenda pouco clara ou de avaliação formal. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 242).

A autora indica os seguintes pressupostos para esse modelo de desenvolvimento profissional docente:

- 1 - a reflexão e a análise são os meios centrais para o desenvolvimento profissional. A observação e supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessárias ao desenvolvimento profissional.
- 2 - A profissão de ensinar é uma atividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações cotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o *feedback* e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente.
- 3 - A observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor observador.
- 4 - Há mais probabilidade de os professores continuarem a se envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 241, grifo da autora).

Dessa forma, vale destacar a aprendizagem mútua nesse modelo de desenvolvimento profissional, quando há certa cumplicidade e intencionalidade em melhorar a prática docente, assim como possibilidade um pouco maior de rever aspectos das crenças dos professores que estejam envolvidas ou sejam detectadas nas atividades da sala de aula. Novamente, deixa-se claro que não haverá garantia de mudanças nas crenças dos professores, mas acredita-se que com uma “interlocução compartilhada e disponível” poderá ser mais favorável certa revisão e/ou ressignificação de crenças cristalizadas.

Atividades como essas podem ser destacadas pela interação dos professores com seus supervisores escolares, coordenadores pedagógicos, professores mais experientes que possibilitem um espaço de confiança e de real contribuição ao trabalho do professor. Nesse sentido, a pesquisa de Giordan (2014), em um dos eixos de sua dissertação sobre o acolhimento e o acompanhamento na escola dos professores em início de carreira em uma Rede Municipal de Ensino, discorre, por meio das falas dos professores entrevistados, o quanto seus supervisores escolares, diretores e professores mais experientes servem como apoio nessa fase desafiadora de ingresso na Rede Municipal. A pesquisa mostra a interlocução necessária e fundamental para que os docentes se situem diante das tarefas escolares, na troca de experiências e de atividades, na organização dos planejamentos etc. Contudo, destaca-se que é fundamental um clima amistoso entre os colegas de trabalho para que os professores se sintam à vontade para mostrar alguma fragilidade pedagógica e, principalmente, insegurança em se expor ao outro, no sentido de pensar que essa “revelação” possa lhe trazer certo prejuízo profissional, em relação à perda do emprego ou ser desqualificado e exposto na função.

### **Modelo de desenvolvimento profissional no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos**

Esse modelo de desenvolvimento profissional docente realiza-se sob a resolução de uma determinada tarefa e/ou problema concreto. Para Oliveira-Formosinho (2009), esse modelo pauta-se na ideia de desenvolvimento profissional docente para resolver uma determinada situação curricular ou da própria organização escolar. É uma atividade centrada em uma tarefa que será resolvida ou, pelo menos, implica em uma resolução proposta pela coletividade dos professores. Para a autora:

[...] a resolução desse problema ou a busca dessa melhoria pode requerer dos professores a aquisição de conhecimentos ou competências específicas (competências de planificação curricular ou de resolução de problemas em grupo, por exemplo) que

podem ser obtidas de muitas maneiras – leituras, debates, observação, formação etc. O próprio processo de desenvolvimento do projeto suscita aprendizagens significativas, através da aprendizagem experimental. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 242-243).

Esse modelo de desenvolvimento profissional docente pode ser comparado às análises médicas mencionadas por Nóvoa (2011) quando ele explicita que os docentes precisam aprender a trabalhar mais sistematicamente como os médicos que, na coletividade, analisam os diagnósticos de doenças, buscam, com seus colegas, a solução para encaminhar um tratamento, trocam ideias, pensam em como ajudar determinado paciente e obter êxito no seu trabalho. Nessa atividade, mais embasada na prática coletiva, infere-se que as crenças podem ser revistas/trabalhadas, pois é com o outro, por meio do diálogo, que há possibilidade de ser repensar ou aprender a pensar de outra maneira, de forma diferente. Assim, trabalhando tendo em vista a resolução de um problema ou o desenvolvimento de uma atividade, seja ela derivada do currículo ou da instituição escolar, forma de organização ou funcionamento, é que se trabalha em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Para Oliveira-Formosinho (2009, p. 243), os pressupostos fundamentadores desse modelo de desenvolvimento profissional dos professores têm como pano de fundo o seguinte:

- 1 – Os adultos aprendem mais significativamente quando têm uma necessidade de aprendizagem ou um problema para resolver [...].
- 2- São os adultos que estão mais próximos do seu trabalho que têm uma melhor compreensão do que se requer para melhorar.
- 3 – Os professores adquirem importantes conhecimentos ou competências através do seu envolvimento em programas ou projetos de melhoria na escola ou de desenvolvimento do currículo [...]. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 243).

Assim, a autora defende a ideia da aprendizagem do adulto-professor, conforme as necessidades e os interesses para resolver uma determinada tarefa ou um problema. Essa forma certamente seria indicada principalmente se espaços para os docentes relatarem suas necessidades formativas, dificuldades, desafios etc. fossem abertos e um espaço para debate, discussão, estudo, troca de ideias, encaminhamentos pedagógicos e didáticos fosse proporcionado. Essa forma de aprendizagem, pelo trabalho coletivo, é um dos grandes desafios, mas também uma excelente oportunidade para que os professores se ajudem mutuamente.

Nesse modelo de desenvolvimento profissional, Oliveira-Formosinho (2009) deixa claro dois vieses formativos: o **envolvimento com os processos de desenvolvimento curricular**, pensando na implementação das disciplinas e formas de se conceber e pensar a escola e a educação; e a **maneira de funcionamento e de organização da escola**, na perspectiva de uma participação efetiva dos docentes na gestão escolar.

Dessa forma, o que precisa ser pensado para que esse modelo de desenvolvimento profissional aconteça, na prática, é propiciar espaços e tempo para que os professores possam dialogar e trocar experiências, fazeres e saberes. Criar um espaço de troca dos saberes experienciais (TARDIF, 2002) é uma necessidade para que se pense na melhoria dos processos pedagógicos. Contudo, a questão central é: Como organizar e valorizar esses espaços coletivos de aprendizagem? De que forma as escolas podem se organizar para que existam espaços de estudo e aprendizagem entre os professores? E, principalmente, como criar uma cultura de aprendizagem coletiva, sendo a docência uma atividade marcada fortemente pelo trabalho individual? Como, pelas discussões e debates, ir além do processo formativo para as práticas da sala de aula, ou seja, propiciar um espaço de criticidade do contexto social em que os professores enxerguem além dos muros da escola e reconheçam os interesses ideológicos e neoliberais que

adentram a educação? Esses são desafios que precisam ser superados para que se avance no desenvolvimento profissional dos professores.

### Modelo de desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação

Outro modelo de desenvolvimento profissional docente importante para esta discussão teórica refere-se aos espaços de formação formal dos professores. Para Oliveira-Formosinho (2009), esse desenvolvimento dá-se por meio de “[...] cursos de formação e envolve os professores na aquisição de conhecimentos ou de competências através da instrução orientada e focada, em grupo, em contextos formais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 245). A autora destaca que ocorrem de diferentes maneiras, seja por meio de oficinas de formação, cursos com outros formadores peritos em determinados conteúdos, conferências, demonstrações, simulações, trabalhos em grupos e outras formas diferenciadas de trabalhar nos espaços formativos de professores.

Para Oliveira-Formosinho (2009), os pressupostos fundadores desse modelo de desenvolvimento profissional docente podem ser sintetizados como:

- 1 – Há comportamentos e técnicas que, pela sua eficácia comprovada pela numerosa investigação sobre práticas de ensino eficazes, valem a pena serem replicadas.
- 2 – Os professores podem aprender a replicar comportamento e, assim, melhorar os seus comportamentos de ensino.
- 3 – Há certos tipos de conhecimentos e competências particularmente susceptíveis de serem adquiridos através de cursos ou oficinas, com uma excelente relação custo-benefício. Por exemplo, a aprendizagem de muitas competências de ensino requer apenas que os professores observem uma só demonstração do seu uso ou tenham uma oportunidade de práticas com *feedback* de um observador competente. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 246).

438

Nesse modelo de formação, a autora defende a aprendizagem por meio de interação com professores mais experientes. Espaços para compartilhar os diferentes saberes e fazeres é a tônica desse processo que valoriza uma aprendizagem com os colegas professores ou com formadores especialistas em determinados assuntos. Wu (1987 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 247) aponta que, pelos estudos realizados, descobriu que os professores “[...] se sentem mais confortáveis na troca de ideias, desempenham um papel mais ativo na oficina de formação e recebem mais sugestões práticas” quando os formadores são colegas professores.

Oliveira-Formosinho (2009) acrescenta que existem muito mais investigações sobre esse modelo de desenvolvimento profissional dos docentes do que os outros modelos e chama a atenção para a necessidade de práticas mais contínuas dessa formação, ou seja, por elas serem muito pontuais a efetividade pode não ocorrer nas salas de aula. Assim, a pesquisadora propõe que esse modelo seja mais sistemático no processo de formação de professores. Ainda, para a autora,

[...] este modelo aproxima-se, quanto à filosofia de base, do modelo de desenvolvimento profissional baseado no processo de observação/supervisão. No entanto, enquanto neste último modelo o conteúdo da formação é mais flexível, pois incorpora as necessidades que vão sendo observadas no formando, no modelo baseado em cursos e oficinas o treino institucional em comportamentos e técnicas está predeterminado com base na definição prévia do formador. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 247-248).

Essa diferenciação feita por Oliveira-Formosinho (2009) é importante tendo em vista o esclarecimento desse modelo de desenvolvimento profissional como mais “fechado” aos

interesses e às necessidades dos professores. Dessa forma, considera-se que há certa rigidez nesse processo e espaço de formação que, nem sempre, pode ser atraente e satisfatório aos professores.

Diante desse fato, com possível aligeiramento e espaço restrito para discussão e troca de ideias entre os pares, infere-se que haverá mais dificuldade para uma “intencionalidade” de trabalhar com as crenças dos professores. Nesse caso, parece que esse modelo atende às necessidades formativas voltadas à atualização de determinado conteúdo e não tem como interesse propiciar um espaço mais colaborativo e coletivo para questões concernentes à educação e ao seu contexto social. A própria autora acrescenta que “[...] estamos em pleno domínio da ‘educação bancária’, para usar o conceito de Paulo Freire (1972). E não na formação cooperada entre pares [...] ou na formação cooperada e apoiada por amigos críticos [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 249). Essa citação deixa claro o intuito desse modelo de desenvolvimento profissional dos professores e mostra a necessidade de pensar em espaços mais profícuos de desenvolvimento crítico por parte dos professores, no que tange à análise dos interesses ideológicos que rondam e interferem diretamente nos trabalhos desenvolvidos nas escolas.

### **Modelo de desenvolvimento profissional por meio da investigação para a ação**

Esse modelo de desenvolvimento profissional docente também é designado por Oliveira-Formosinho (2009) como modelo investigativo. Essa ação, de investigação, pode surgir diante de algum interesse de um professor ou de um grupo de professores, que traçam as estratégias específicas para que a ação de pesquisa possa ocorrer. A autora sintetiza as fases da atividade de investigação como “[...] a identificação do problema em questão, a utilização de literatura escrita sobre o assunto, a recolha dos dados na sala de aula ou na escola, o seu tratamento, a análise e interpretação desses dados” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 251).

439

Diante dessa exposição da autora, entende-se que esse modelo está centrado na pesquisa que pode ser desenvolvida pelos professores. Contudo, vale ser feita uma consideração nesse modelo de desenvolvimento profissional docente: as condições objetivas de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. Destaca-se que a autora supracitada é de Portugal e que as condições objetivas de trabalhos dos países europeus são diferenciadas. Por exemplo, no Brasil, uma questão central que ainda não foi resolvida se refere ao contrato de trabalho e às horas dedicadas à sala de aula. No Brasil, a realidade de um terço do tempo de contrato de trabalho, preconizado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB N° 9.394/96, ainda é realidade distante de muitos, se não da maioria dos professores da Educação Básica, como mostrada pelas pesquisas de Lima (2013) e Jacques (2013), com professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Ensino e que são a realidade de muitas das redes de ensino no Brasil. Entende-se que, sem o tempo necessário, este pode ser um dificultador, para não falar em outras situações como recursos financeiros para a pesquisa, experiência com a investigação necessária à formação inicial de professores etc.

Essa discussão é destacada tendo em vista que se entende que, para se pesquisar nas escolas de Educação Básica, há necessidade de garantir as condições mínimas para que os docentes realizem suas investigações. É praticamente uma defesa em prol das condições para que pesquisas sejam desenvolvidas, principalmente por meio de possibilidade de horas-aulas, de espaços coletivos de discussão e de recursos financeiros necessários para o desenvolvimento de certas investigações.

Após essa breve contextualização sobre a possibilidade de desenvolver pesquisas pelos professores nas escolas de Educação Básica no Brasil, entende-se esse modelo como uma forma



possível e benéfica para o desenvolvimento profissional dos professores. Os destaques apontados por Oliveira-Formosinho (2009), quando possibilitadas as condições objetivas para a realização de pesquisa, que propiciem o desenvolvimento profissional dos professores, contribuem para a defesa dessa forma de aprendizagem. A autora defende que:

- a) Os professores são indivíduos inteligentes, questionantes, com conhecimento de perito e com experiência relevante.
- b) Os professores estão, geralmente, dispostos a procurar dados que possam contribuir para a resposta às questões que os pressionam e a refletir na evidência empírica para formular soluções.
- c) Os professores desenvolvem novas formas de compreensão da realidade através do processo de formulação das questões que os preocupam, bem como através do processo de recolha dos dados necessários para lhes dar resposta. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 250).

Dessa forma, fica evidente certa autonomia imputada aos professores pelo seu processo de desenvolvimento profissional, no sentido de que busquem respostas, por meio de investigações, a situações do cotidiano educacional. Oliveira-Formosinho (2009) aponta que, na sua concepção, essa é uma prática promissora para o desenvolvimento profissional docente, pois ela acredita na ação de colaboração entre os professores para resolver questões de cunho educacional. Ainda, para a autora,

[...] este processo pode ser desenvolvido solitariamente ou em grupo, pode ser desencadeado formal ou informalmente, por um grupo de professores ou pela escola toda, ou no âmbito de parcerias com outras escolas ou com o ensino superior. Muitas vezes resulta da frequência de cursos de formação acrescida ou pós-graduada em instituições do ensino superior. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 250).

Diante dessa perspectiva de desenvolvimento profissional, vale destacar que os estudos em colaboração, que tenham como pano de fundo uma investigação de uma situação desencadeada pelo cotidiano escolar, certamente trará profícuas possibilidades de aprendizagem da docência, bem como de aprender e dialogar com seus pares (docentes, discentes, comunidade e demais profissionais da educação). Essa atividade de investigação poderá trazer benefícios para os professores melhorarem os espaços de trabalho, por meio do investimento em investigações que tragam respostas a questões que possam melhorar as práticas pedagógicas, as formas de organização e de funcionamento das escolas, de relacionamento com os estudantes e com a própria comunidade em que está situada a instituição educacional.

440

### Uma aproximação de síntese...

Este artigo teve como finalidade trazer uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, sobre as crenças e, por meio dos estudos de Oliveira-Formosinho (2009), discutir os cinco modelos de desenvolvimento profissional dos professores. Na realidade, quis-se enfatizar, neste texto, que, mesmo sabendo da dificuldade de “mudar” as crenças dos professores, há necessidade de reacender ou investir em uma “intencionalidade” de mudança. Com isso, quer-se dizer que os formadores de professores, sejam nos espaços de formação inicial ou continuada, não podem deixar de lado a intenção de trabalhar com a pessoa do professor.

Mesmo com as dificuldades existentes nos espaços formativos, é pelos cursos de formação inicial ou de formação continuada dos professores que se deve ter em mente, como propósito e com intencionalidade, proporcionar espaços de trabalho coletivo e individual de forma que os futuros professores ou os docentes em exercício possam repensar crenças,

concepções e representações sobre questões que circunscrevem o contexto social. Deve-se, assim, investir naquilo que Freire (1987, 1996) chamava de uma “leitura ampliada de mundo”, com possibilidade de desenvolver estruturas mais complexas do pensar. Certamente, quando há uma expansão “mental” na análise das situações sociais e contextuais, há um desenvolvimento da pessoa do professor.

Enfatiza-se que não foi objetivo deste artigo avaliar ou indicar modelo de desenvolvimento profissional mais adequado para a formação de professores, até mesmo porque existem fatores como o preparo do formador, a experiência de quem realiza as formações, o interesse dos próprios professores participantes, o clima de trabalho na escola, a cultura escolar para mudança, os espaços e o tempo de estudos, as condições objetivas de trabalho e os recursos para pesquisas etc. que interferem diretamente nesses processos formativos. O que se quis evidenciar é a necessidade que Marcelo García (1999) e Marcelo (2009a, 2009b) atribuem às crenças dos professores e “provocar” os envolvidos nos processos formativos para que, mesmo com tamanha dificuldade para mudar as crenças dos professores, não naturalizem essa situação e deixem de lado práticas formativas que possam levar os futuros professores ou os professores em exercício a pensar sobre si, suas crenças e de como estas estão presentes nas ações, nas atividades, no trabalho em sala de aula.

## Referências

AGUIAR, C. R. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições da formação continuada. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIORDAN, M. Z. **Professores iniciantes na rede municipal de ensino**: desafios e dilemas dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

JACQUES, A. S. **Condições de trabalho dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985. p. 3-37. Disponível em: <<http://www.fatoconcursos.com.br/adm/extras/TendenciasPedagogicasnaPraticaEscolarLibaneo.pdf17102016062705.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LIMA, F. de. **Condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009a.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MENSLIN, M. S. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental**: as contribuições da formação continuada. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação do professor. In: GATTI, B. A. *et al.* (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p. 199-210.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

SILVA, V. M. da. **Ações de formação continuada**: necessidades formativas e fontes de aprendizagens de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

*Recebido em 15/07/2017*

*Versão corrigida recebida em 05/11/2017*

*Aceito em 10/11/2017*

*Publicado online em 03/12/2017*