

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM PROCESSO INACABADO

TEACHER EDUCATION: AN UNFINISHED PROCESS

VANTOIR ROBERTO BRANCHER\*

ELZA HIRATA BAPTISTA\*\*

MARIGLEI SEVERO MARASCHIN\*\*\*

VICTOR JULIERME SANTOS DA CONCEIÇÃO\*\*\*\*

### RESUMO

No presente trabalho, fazemos uma reflexão sobre a formação do professor, considerando a personalidade, a carreira e os ciclos de vida, os saberes e o desenvolvimento profissional desses sujeitos. Ultimamente, observamos que a pessoa do professor vem sendo estudada porque é fundamental vê-lo em sua individualidade, analisando suas construções, seu cotidiano, sua escrita. Enfim, seu saber-fazer/saber-ser. Os professores vão se construindo pela interação com os demais sujeitos ao longo de sua história de vida. Passam, portanto, por ciclos de vida profissionais que sempre devem ser levados em conta no desenvolvimento de projetos de formação. Nesse sentido, a formação do professor deveria ser vista como um processo contínuo, que não se encerra com a inicial. Por isso, vale pensar também sobre os saberes e a crise profissional pela qual passa esse profissional. Essas questões são discutidas na formação continuada, entendida como um processo em que acreditamos na potencialidade de desenvolvimento dos professores e, por consequência, da escola. As escolas precisam configurar-se como “escolas que aprendem” (SENGE, 2005), onde todos os sujeitos são convidados a crescer, num processo dinâmico e colaborativo. Os professores são profissionais do ensino e é necessário compreendê-los como sujeitos incompletos, inconclusos e em constante formação.

**Palavras-chave:** Saberes; Ciclos de vida e formação de professores.

### ABSTRACT

*The present work has a reflection upon the teacher's education, regarding the personality, the career and the cycles of life the knowledge and professional development of teachers. Ultimately is observed that teachers figure has been focused on studies because it is reasonable seeing his/her as individual, analyzing his/her constructions, the customary, the writing, in short, the know-doing/know-being. The teachers keep on constructing through the interaction with the other people during the life. They pass, therefore, by professional cycles of life which should have to take on account in the development of education projects. In that sense, teacher's education should be considered as and continuous process which does not finish with initial education. Moreover, these questions are discussed as a professional development in continued education. It believes in the potential of development of teachers and, consequently, of the school. The schools have to be configured as "schools that learn" where people are invited to learn, in a collaborative and dynamic process. For noticing teachers as education professionals becomes necessary in a sight which understand them as incomplete person, inconclusive and in a constant education.*

**Keywords:** Knowledge; Cycles of life and teacher's education.

\* Pedagogo/Mestre em Educação (PPGE), Prof. Subst. Dept. de Fundamentos da Educação/FUE, Centro de Educação(CE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Bolsista CAPES.

\*\* Mestre em Educação (PPGE), Centro de Educação (CE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

\*\*\* Pedagoga/Mestre em Educação (PPGE), Centro de Educação (CE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

\*\*\*\* Mestre Educação (PPGE), Centro de Educação (CE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## INTRODUÇÃO

Vivemos um momento definido por alguns como Modernidade e, por outros, como Pós-modernidade, caracterizado por um contexto de profundas crises, incertezas e questionamentos. A complexidade e a subjetividade passaram a ser proposições “aceitas” ou, pelo menos, tornaram-se hipóteses para uma possível avaliação. Santos (2000, p. 41) demonstra-nos a incerteza deste momento vivido com o seguinte dizer: “Os mapas que nos são familiares deixaram de ser confiáveis. Os novos mapas são, por agora, linhas tênues, pouco menos que indecifráveis”.

Essas crises estão alimentando um debate acerca do professor, o que faz gerar vários questionamentos: quem é o professor que vive o século XXI? Como ele se constrói? Como a subjetividade interfere na profissionalização do professor? O que consideramos por processo formativo?

Tentando discutir essas questões e outras que vêm à tona na construção da identidade do professor, organizamos este artigo. Primeiramente, abordamos a personalidade do professor; depois, a carreira e os ciclos de vida, a formação e os saberes e, por último, o seu desenvolvimento profissional.

### DA PERSONALIDADE DO PROFESSOR A SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

No campo educacional, teorias, métodos, planejamentos e outras certezas, como máximas educacionais, passaram a ser revistas pelos professores e/ou por pesquisadores, sendo, portanto, alvo de inúmeras críticas e reflexões. Aparentemente, o surgimento de tais atitudes

pode parecer um tanto desgastante ao professorado. Contudo, a longo prazo, começamos a reconhecer/perceber mudanças significativas nas práticas desses profissionais, tais como reuniões pedagógicas, formação continuada, valorização da individualidade/subjetividade professoral, reflexão contínua do ensino, dentre outras.

Observando as pesquisas em educação, podemos perceber essa mudança no “objeto” por elas estudado.

André (2001, p. 53) assim descreve:

Nos últimos 20 anos, ao mesmo tempo em que se observa um crescimento no número de pesquisas na área de educação no Brasil, [...] observa-se também muitas mudanças, seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos [...]. Os estudos que nas décadas de 60-70 se centravam na análise de variáveis de contexto e seu impacto sobre o produto, nos anos 80 vão sendo substituídos pelos que investigam, sobretudo o processo.

Nesse sentido, alguns pesquisadores da educação, procurando conhecer e/ou entender a formação e a constituição/construção professoral, começam a questionar as influências da personalidade dos professores nesse processo, como é o caso de Abraham (1987), Hüberman (2000), Nóvoa (2000), Isaia (2001), entre outros. Essas pesquisas começam a preocupar-se com o professor em sua individualidade, analisando suas construções, seu cotidiano, sua escrita, enfim seu saber-fazer/saber-ser.

No livro **Vida de Professores**, observamos como os pesquisadores percebem a construção da professoralidade<sup>1</sup>: “o professor é a pessoa, e

<sup>1</sup> O conceito de professoralidade é incorporado a partir de Oliveira (2003, p. 383) que assim o define: “construção do sujeito-professor, que acontece ao longo da sua história de vida. É o processo que o professor experimenta enquanto realiza e reflete sua prática. O aprender a profissão docente não ocorre em um único espaço, nem mesmo em um único tempo [...]”.

uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 2000, p. 15). Desse modo, já não podemos entender a construção do professor como aquela que ocorre na universidade, num processo “bancário”, como diria Freire (1996), de transferência de informações. Sabemos que inúmeros professores são exímios profissionais sem terem contato com qualquer formação pedagógica. E o contrário também é válido: professores com uma vasta formação pedagógica, que não suprem as necessidades básicas de seus educandos.

Abraham (1987, p. 85) contribui, nesse sentido, em seu livro **El mundo interior de los enseñantes**, chamando a atenção para a formação inconsciente dos professores, pois “[...] afirmamos entonces que el individuo existe como entidad consciente e inconsciente al mismo tiempo”.

Outro fator de significativa relevância em relação à subjetividade dos professores corresponde aos ciclos de vida desses profissionais. Isaia (2001) aponta que as trajetórias de vida dos professores seriam as fases vividas por determinados sujeitos, de acordo com um determinado tempo, espaço e estilo de vida. Assim sendo, os indivíduos vão se construindo pela interação com os demais sujeitos ao longo de suas histórias de vida.

A mesma autora define as trajetórias dos indivíduos como um processo complexo de inter-relação entre a vida e a profissão, sem esquecer de que cada trajetória, indiferente aos momentos/*locus* vividos pelos sujeitos, é única e intransferível. Assim, os indivíduos, nesse caso os professores, ao perpassarem por inúmeros momentos formativos, positiva ou negativamente, vão se construindo. E cada momento situacional por eles vivido – crises, nascimentos, casamentos, despedidas, paixões,

eventos – consiste num processo formativo.

Enfocando essa subjetividade na(da) construção docente, Ada (1987, p. 13) preconiza que o professor deve existir em sua completude. Contudo, as pesquisas “lo ignoran como individuo, como ser humano que al igual que los demás tiene sus propios problemas, deseos y limitaciones”. Um profissional se constrói por meio de suas vivências individuais e coletivas, desenvolvidas junto a um sistema: escola, universidade, grupo de estudo, família, bairro - locais onde formamos e somos formados constantemente.

É necessário perceber os professores como profissionais do ensino e como sujeitos incompletos, inconclusos e, portanto, constantemente em formação.

As relações sociais, que desenvolvem o profissional e que fazem parte do processo de formação, são responsáveis pela escolha da carreira, realizada a partir das vivências, dos exemplos e de conhecimentos prévios. Podemos dizer que essas relações são consequência das influências do eu profissional e pessoal:

O aprender e ensinar ou a construção de saberes docentes são diretamente influenciados pelos saberes experienciais e estes só podem ser reconhecidos a partir da reflexão sobre o ensino. A reflexão ocorre com a transformação da prática educativa naquele momento histórico. Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder’ (CAVACO, 1991, p. 162).

Percebemos que, na construção da identidade dos professores, entrelaçam-se as dimensões pessoais e profissionais. Relacionando as questões anteriormente mencionadas, Isaia (2001, p. 21) aponta: “A trajetória, tanto pessoal

quanto profissional, envolve uma multiplicidade de gerações que não só se sucedem, mas se entrelaçam na permanente tarefa de produzir o mundo”. Os indivíduos se constroem na coletividade, na interação com os outros, nos mais variados contextos por eles vivenciados.

Na perspectiva de Isaia (2001), entendemos a trajetória pessoal como um ciclo formado por oito etapas conectadas na totalidade do ciclo vital, sendo o indivíduo o resultado dos processos interativos, positivos e/ou negativos da profissão. Encontramos também em Ortega Y Gasset (1970) definições referentes às trajetórias profissionais, entendidas não apenas como uma sucessão de geração, mas como um amálgama de várias gerações pedagógicas. Os autores supracitados também afirmam que, na atualidade, coexistem várias gerações articuladas, sendo que suas relações se estabelecem na multiplicidade de suas idades, representando um sistema dinâmico de atração e repulsão, de coincidência e polêmica, que constituem a todo instante a realidade da vida histórica.

Nesse sentido, os ciclos de vida dos profissionais da educação estão em constante inter-relação com suas trajetórias de vida, pessoal e profissional. Os ciclos de vida são entendidos como processos de não linearidade e que, segundo Bolívar (2002), devem fundamentar-se nos anos de profissão e não na idade dos profissionais.

Para Hüberman (2000, p. 38), a carreira dos professores é:

[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos seqüências tipo, não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a

exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica).

Com relação aos ciclos de vida, observamos que Hüberman (2000), Bolívar (2002) e Antunes (2004) remetem à carreira docente cinco momentos vivenciais. Inicia com a entrada no magistério, seqüenciando-se com as construções de seus repertórios de saberes. Posteriormente, com a diversificação profissional e, por conseguinte, a serenidade docente, encerrando-se o ciclo no “desinvestimento” sereno ou amargo da carreira docente.

Atualmente, vivemos um período de significativas discussões com relação às imagens e representações docentes. Nelas, observamos um profundo desinteresse pela figura do professor, o que pode ser percebido ao longo de sua trajetória profissional.

Sentimos, com isso, a necessidade de repensarmos o universo formativo com novas soluções: a criatividade e a autonomia do professor. O estudo em relação às questões de ensino/educação/formação começa a contemplar a figura do professor e a busca de novas alternativas para o desenvolvimento deste profissional e da instituição escolar. A formação profissional pressupõe o caráter contínuo, engloba a formação inicial e continuada dos professores e necessita de conhecimentos teóricos e práticos *para e no* exercício da docência.

Aprender a ser professor não se encerra com a formação. A aprendizagem docente se dá por meio das situações práticas que exigem desse profissional um desenvolvimento amplo, não apenas de conhecimentos, mas de atitudes, valores, bem como

de capacidade de trabalho colaborativo.

Dessa forma, conceber os docentes como sujeitos em constante formação é também perceber o espaço da sala de aula como um lugar de aprendizagem, também e não menos importante, para os professores. Dessa maneira, Rudduck (apud GARCIA, 1999, p. 137) aponta que as mudanças educacionais só irão acontecer se os professores mantiverem a “curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem, valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas (...)”. Assim, o professor precisará desenvolver pesquisas educativo-reflexivas, questionando-se, buscando, criando e ressignificando seu fazer docente.

Apesar das tentativas de inovarmos e de modificarmos a educação de modo geral, compartilhamos com Cavaco (1991, p. 158) que “mudança, criatividade, autonomia tornam-se termos que brilham no discurso oficial de sedução, mas que não escondem a realidade da rotina estritamente regulamentada e a mediocridade de condições de trabalho que limitam, em larga medida, a vivência nos espaços escolares”. Como não poderia ser diferente, concebemos a escola, juntamente com Garcia (1999, p. 141), como “a unidade básica de mudança e formação”. Nela, todos os sujeitos podem e devem ser percebidos como formadores que interagem, construindo um ambiente formativo e de desenvolvimento profissional pelo diálogo, pela postura, pela exemplificação.

Seja na disciplina das Artes, da Educação Física, da Pedagogia, ou outra formação, parecidos que ainda está muito arraigada a questão das receitas: para dar aula, para desenvolver uma técnica, para preparar atividades. Essas receitas, utilizadas sem uma reflexão crítica,

sem criar uma situação diferenciada, sem contextualizar a realidade, o meio e a prática do professor, desvalorizam a sua ação de ensinar, de aprender, de construir saberes.

A escola, em sua estrutura física e com os sujeitos que a compõem, desempenha funções vitais para o desenvolvimento de seu projeto formativo. Inclui-se o currículo, o organizar e gerir recursos e informações educativas, o autogerir e administrar, o auto-avaliar, o formar seus docentes, o gerir e avaliar projetos e o participar na formação de todos ao longo de suas vidas.

Se a escola desempenha todas essas funções, os professores são os agentes que vão ativar esse sistema. Entretanto, ao professor não cabe sobrecarregar-se para realizar essas funções. Cabe à escola planejar e organizar, de forma equilibrada, a distribuição de suas tarefas.

Alarcão (2003, p. 106) considera que “os professores estão a assumir a co-construção e a defesa da especificidade de seu saber e de sua identidade profissional”. Essa questão, junto à conscientização da formação continuada, reflete uma preocupação importante a esses sujeitos. Em relação aos professores e à produção dos saberes profissionais docentes, Alarcão (2003, p. 117) considera que:

[...] a formação continuada dos professores deve contribuir para a constituição desse saber identitário. Gostaria de ver os professores a refletirem mais profundamente sobre a natureza de seu conhecimento profissional nas dimensões que Schulman lhe atribuiu e, eventualmente, noutras que venham a ser identificadas, mas também nos processos de sua apropriação, transformação e construção.

Se os professores e seus formadores compreenderem essa posição, terão maiores condições de conduzir sua profissão frente

às adversidades, às dificuldades que poderão surgir no seu caminho. Os professores, unindo suas forças, contribuirão para ocorrer mudanças significativas nas escolas e nas reformas educativas. Essa transformação na reforma educativa necessita de uma atitude abraçada pelos professores e com os professores e em paralelo com a formação continuada.

Nesse sentido, não devemos perder de vista que os professores evoluem fisiológica, cognitiva, pessoal e moralmente, assim, os professores, enquanto agentes da educação, evoluem na aquisição da competência profissional, conforme Ângulo (apud GARCIA, 1999). Portanto, torna-se fundamental que os programas de formação de professores estejam atentos para essas questões e que trabalhem para que o professor em formação tome consciência de si mesmo, das suas origens e dos preconceitos culturais e sociais. Também para que a tolerância e a flexibilidade perante a diferença de gênero, raça, idioma seja uma norma habitual do seu comportamento na aula, segundo Garcia (1999). É imprescindível, ainda, que os formadores de professores não se preocupem em ensinar a ensinar, mas a construir a competência de aprender a aprender e a de aprender em contextos escolares diversos.

Em continuidade às discussões a que se refere este texto, passamos agora a refletir sobre a crise da identidade do professor. Essa crise é descrita pelas reflexões de Tardif (2002), com a pretensão de responder a algumas problemáticas, entre elas: quais são os saberes profissionais que os professores utilizam em seu trabalho? Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários?

Tardif (2002) coloca que a necessidade de construir um repertório de conhecimentos

específicos para os professores, assim como a de fixar padrões de competências, fará com que essa função deixe de ser encarada apenas como um ofício, para se tornar uma profissão legitimada.

Para entendermos melhor o processo de crise por que a profissão docente passa, colocamos alguns pontos que merecem ser refletidos:

- a crise profissional é, em primeiro lugar, a crise da perícia profissional, na qual estratégias, conhecimentos e técnicas são utilizadas pelos profissionais, a fim de solucionar situações problemáticas concretas;
- essa crise da perícia profissional leva a uma discussão sobre a formação incompleta e insatisfatória realizada na universidade;
- a crise profissional aponta para o descontentamento que a população em geral tem em relação à capacidade e à competência dos agentes da educação, alegando que eles utilizam seus conhecimentos para interesses apenas pessoais e não aos do público em geral;
- a crise profissional é a crise da ética, dos valores que deveriam guiar os sujeitos.

Essas crises se refletem diretamente no cotidiano do professor.

A crise a respeito dos valores, dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério (TARDIF, 2002, p. 253).

Ao desenvolvermos as reflexões sobre os saberes docentes, surge a necessidade de entendermos a prática profissional em seu sentido epistemológico, em que os conhecimentos discutidos são construídos dentro de situações heterogêneas e individuais. Trata-se de compreender que esses conhecimentos são construídos dentro de espaços em que se desenvolve o trabalho docente, como tarefas específicas à formação do professor.

Para Tardif (2002, p. 256),

a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreendendo como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam as suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenha tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

A discussão a que remete essa problemática é em relação ao conhecimento produzido sob a sombra da pesquisa universitária, baseada em pressupostos objetivos, construídos em situações subjetivas de realidade. Nesse sentido, passamos a entender esse conhecimento como virtual, no momento em que a realidade educacional é vista como única e todas as ações remetem para um determinado período histórico.

Essas colocações não aparecem com o objetivo de dar um significado diminuto à pesquisa universitária, mas sim em destacá-la como algo necessário e tão importante como o conhecimento construído dentro das instituições escolares pelos seus professores. Assim, é necessário apontar momentos para que ambas aconteçam e tenham a sua legitimidade

reconhecida, sem uma sobressair à outra.

Para compreendermos os saberes profissionais do professor como algo que só pode ser estudado em uma realidade prática, é preciso entender que esses são temporais, no sentido de que são construídos ao longo da carreira docente, quando o sujeito mobiliza ações pedagógicas que se espelham na sua história de vida. Essa mobilização de saberes constrói um repertório de ações e concepções de ensino, que não são homogêneas. Portanto, cada professor apresenta diferentes características educativas, conhecimentos e competências. Esses saberes heterogêneos que, segundo Tardif (2002), são plurais, e que provêm de diversas fontes, têm uma certa unidade de atuação, pois cada professor irá ocupar-se de suas concepções teóricas para realizar uma atividade em comum: a docência.

Para encerrar essa discussão sobre os saberes docentes e a crise na profissão de professor, remetemo-nos para a atual realidade que assombra o modelo educativo. A universidade ainda hoje é vista como o templo do saber e a ela são submetidas todas as decisões sobre a produção do conhecimento a ser utilizado dentro da escola. Essa relação é semelhante ao modelo aplicacionista e conteudista de escola, no qual os valores que permeiam a vida pessoal e profissional de todos os sujeitos das instituições são substituídos por uma cultura curricular.

É nesse pensamento conteudista e curricular que a crise da profissão docente se estaciona, pois a formação de professores fica depositada em um tempo em que são cumpridos créditos que têm a função de preencher de conhecimentos o candidato a professor, para atuar na sua futura profissão. Essas disciplinas apresentam uma relação pouco aprofundada da realidade escolar, mas são necessárias para que, ao final

dos créditos, o futuro professor seja capaz de realizar o seu estágio e encarar a escola. Para Alarcão (2003), esse fato leva o professor a uma crise de realidade da própria educação, pois não sabemos qual o seu papel para o sistema educacional do futuro. Tardif (2002) coloca como tarefa para reconstruir esse quadro, que a pesquisa universitária contribua efetivamente para/com a formação do professor, de forma que seja um colaborador do processo de investigação. Com esse intuito, o autor ainda coloca a necessidade de quebrar a lógica disciplinar nos cursos de formação de professores. Não pretendemos que as disciplinas deixem de existir, “dizemos somente que é preciso fazer com que contribuam de outra maneira e tirar delas, onde ainda existe, o controle total na organização dos cursos” (TARDIF, 2002, p. 275).

A crise na construção da identidade docente, que também se encontra na própria formação do professor, é uma discussão real e presente em todos os âmbitos educacionais. Cabe aos próprios investigadores da educação, com o auxílio de seus co-autores e/ou os professores das escolas, desconstruir a lógica mercantil do repasse de saberes, fortalecendo uma formação que contribua para que os professores desempenhem o papel valorativo nas instituições escolares. Esses são alguns passos para compreendermos a necessidade de direcionar o nosso trabalho para a formação, que não vise apenas à adaptação de cidadãos às necessidades sociais e econômicas, mas que esteja voltada à educação e à construção de valores sociais e culturais. Nesse nosso percurso de discussão sobre a formação, chegamos ao conceito de desenvolvimento profissional. Segundo as nossas leituras, este caracterizaria melhor a formação continuada do professor, pois o

considera como um profissional de ensino. Para Mizukami (1996), o desenvolvimento profissional é um percurso pelo qual as vivências resultam da ação de três processos: o desenvolvimento pessoal, o de profissionalização e o de socialização profissional, pois “[...] o conhecimento se constrói e se expande quando partilhado e a aprendizagem em colaboração e por descoberta decorre da premissa de que o conhecimento é construído socialmente” (p. 67). Na visão de Garcia (1999), o desenvolvimento profissional está ligado ao desenvolvimento da escola, do ensino, da inovação curricular e da profissionalidade. Pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Além disso, supera o caráter individual da resolução de problemas. Garcia (1999) traz dimensões destacadas por Howey (1985), que advém do conceito de desenvolvimento profissional: 1º - desenvolvimento pedagógico, 2º - conhecimento e compreensão de si mesmo, 3º - desenvolvimento cognitivo, 4º - desenvolvimento teórico, 5º - desenvolvimento profissional e 6º - desenvolvimento da carreira. Percebemos, portanto, que a formação vista em seu aspecto profissional possui grande potencialidade de desenvolvimento dos professores, bem como da escola. Se acreditarmos, e foi isso que pretendemos justificar neste trabalho, que o professor é pessoa, profissional e sujeito que aprende, passaremos a investir em formação continuada em nossas escolas. Porém, precisará ser uma proposta organizada em conjunto com os professores, uma experiência colaborativa que tem nos docentes os autores e co-autores da investigação, e não uma formação prescritiva, em que os profissionais de fora do contexto escolar ditam as regras, as receitas a serem seguidas.



O professor precisa de acompanhamento para melhorar e modificar suas práticas, de modo a melhorar e transformar também a escola, em colaboração com os outros colegas. É de fundamental importância que façamos projetos de desenvolvimento profissional centrados na escola, adotando-se

[...] uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interativos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se transformar as práticas que a constituem (GARCIA, 1999, p. 171).

É importante compreendermos que a mudança é um processo e, portanto, tem um caminho a percorrer. O objetivo de constituir comunidades de investigadores ativo-críticos, isto é, os professores como investigadores de suas próprias práticas, é uma tarefa árdua, mas que precisa ser pensada e efetivada no cotidiano de nossas escolas.

Nesse sentido, e para que a aprendizagem do professor realmente ocorra, é necessária uma mudança radical na escola e um investimento no desenvolvimento profissional do professor:

Se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo o caminho para que possam refletir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir coletivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projetos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a atual tendência para a descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor (CAVACO, 1991, p. 168).

Acreditando que nossas escolas e os professores carecem de formação que parta das suas necessidades, compartilhamos a idéia de Senge (2005) de que sejam promovidas e incentivadas formações continuadas, transformando as escolas no que este autor chama de “escolas que aprendem” (sistema escolar que transforma o conjunto complexo de componentes entrelaçados, mas separados, em um corpo de pessoas que aprendem em conjunto, em nome de um propósito comum). Nas escolas que aprendem, os professores constroem locais de reflexão sobre a prática em que podem escolher a capacitação de que necessitam para melhorar seu ensino e aprendizagem:

Em um sistema escolar que atue como uma organização aprendente, não se deve realizar nenhuma forma de capacitação sem levar em conta o que os professores, administradores e pessoal de apoio já sabem e os desafios específicos que enfrentam para educar pessoas jovens (JOYNER, 2005, p. 223).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos que pensar a formação de professores, sob a perspectiva de desenvolvimento profissional, é crer na autonomia dos docentes e da escola como organização aprendente. Acreditamos que, investindo nessa perspectiva de formação, chegaremos a mudanças significativas nas práticas, nas atitudes, nas crenças dos professores e no rendimento dos alunos.

A formação docente passa por inúmeros olhares e referenciais. Entretanto, se quisermos entender os professores de forma realmente significativa, buscando uma visão mais

globalizada da professoralidade nos seus mais variados âmbitos, é necessário não mais investigarmos apenas os processos formativos institucionalizados, mas voltarmos nossos olhares para o cotidiano e para a personalidade desses docentes, aspectos tão pouco conhecidos por estudantes e/ou pesquisadores em educação.

Desvendando a subjetividade e investindo em desenvolvimento profissional, estaremos colaborando para a construção de saberes dos professores relacionados com o saber-fazer, o saber-estar, o saber-aprender e o fazer-saber.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. (org.) **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 1987.
- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- ANDRÉ, M. Pesquisas em Educação: buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Autores Associados: 2001.
- ANTUNES, H. et al. **O ciclo de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Santa Maria: Palotti, 2004.
- BOLÍVAR, A. (org.) **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores - para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.
- HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 2000.
- ISAIA, S. O professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (org.) **Professor do ensino superior: Identidade, Docência e Formação**. Brasília: INEP/ MEC, 2000.
- JOYNER, Edward T. Não mais “aperfeiçoamento em serviço relâmpago”. In: SENGE, Peter et al. **Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.
- \_\_\_\_\_. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI; MIZUKAMI, M. G. (orgs). **Formação de professores**. São Carlos. EDUFSCAR, 1996.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1991.
- OLIVEIRA, V. F. Professor do ensino superior, saberes acadêmicos e demandas profissionais. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- ORTEGA y GASSET, J. **Obras completas**. 7. ed., v. 5. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970.
- RELI, A.; MIZUKAMI, M. G. **Formação de professores**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SENGE, Peter et al. **Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.