

Constituir-se professor universitário na perspectiva do desenvolvimento profissional

GONTIJO, Débora Viviane Teles Magalhães

Resumo: Este artigo baseia-se numa revisão bibliográfica da formação de professores, bem como dos pressupostos da formação inicial e continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Realiza-se uma abordagem sobre a construção da identidade profissional nesse processo e o que se entende por saberes docentes. O objetivo deste trabalho é ampliar a visão dos fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores na atualidade. Acredita-se que essas temáticas constituam reflexões importantes sobre a necessidade de uma formação de qualidade, para a constituição da identidade do professor como um profissional reflexivo e com domínio teórico e prático para responder aos desafios da contemporaneidade, assim como, da responsabilidade do estado, enquanto organizador das políticas públicas educacionais de formação, de garantir a sua continuidade.

Palavras Chave: Identidade profissional; Formação de professores; Saberes docentes.

Abstract: This article is based on a bibliographic review of teachers' formation, as well as the assumptions of the early training, which is continued at the perspective of professional development. It is done an approach on the construction of the professional identity on this process and what is to be understood from teaching knowledge. The goal of this work is to amplify the vision of the factors that contribute to the professional development of teachers nowadays. It is believed that these topics constitute important reflections on the need of a quality training for the establishment of the professor's identity as a reflective, theoretical and practical skilled professional in order to respond to the challenges of contemporaneity, just as the state's responsibility, while organizer of the public educational formation politics, of guaranteeing its continuity.

Keywords: Professional identity; Teacher's formation; Teaching knowledge.

1. Introdução

De acordo com os estudos de Saviani (2009) a história da formação de professores no Brasil surge da transformação da sociedade monárquica em republicana e da necessidade de organizar uma instrução popular. Durante o período colonial, as reformas pombalinas estipulavam que os professores deveriam ser treinados pelo método do ensino mútuo, utilizando seus próprios recursos financeiros. O ensino mútuo, também conhecido como método Lancaster, tinha como objetivo ensinar o maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. Essa exigência, criada em 1827, ainda hoje é uma realidade para muitos professores que se veem obrigados a bancar a sua própria formação inicial e continuada. A formação inicial dos professores, sob a responsabilidade das Escolas Normais, dava ênfase ao domínio dos conteúdos, enquanto a preparação didático-pedagógica ficava reduzida a uma formalidade para obtenção do registro. Os institutos de educação e a transformação das escolas normais em Escolas de Professores representaram uma tentativa de valorizar a pedagogia como uma ciência e oferecer uma estrutura do jardim de infância à escola secundária, para a prática de ensino e pesquisa. No entanto, a formação em nível superior dos cursos de licenciatura e Pedagogia perdeu essa referência e contemplava, em seu currículo, três anos para as disciplinas específicas e um ano para a formação didática.

Percebe-se que a formação de professores não representava uma prioridade para o desenvolvimento das províncias. As reformas seguiam os interesses de seus idealizadores enquanto esses permaneciam nos cargos de decisão. Mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, a política de formação docente não representou uma prioridade para conquistar a qualidade tão almejada para a educação. A ênfase dada na formação inicial de caráter propedêutica continua não respondendo às novas demandas de trabalho do professor na atualidade. A formação de professores, dentro do paradigma da sociedade do conhecimento, precisa ser pensada a partir de sua função social, interligando a teoria e prática, num currículo dinâmico, que valorize a identidade e a formação crítica e reflexiva para o exercício do magistério. Isso supõe investimento em políticas públicas de formação com recursos definidos para assegurar formação de qualidade, melhores condições de trabalho e bons salários, com o objetivo de atrair novos jovens para a carreira do magistério e motivar os que já atuam, para continuar seu desenvolvimento profissional.

2. Formação inicial e continuada de professores

O currículo da formação inicial retrata diferentes concepções e finalidades da educação. Ao priorizar um conhecimento em detrimento do outro, corre-se o risco de apresentar uma formação especializada que não dialoga nem se enriquece com os diversos saberes. A formação docente pressupõe, além de conhecimentos e competências cognitivas, valores e atitudes que contribuam para uma formação humanista.

Diante da diversidade dos alunos e contextos institucionais não há como propor uma formação homogênea. Uma proposta de formação inicial que colabore com a construção da identidade dos professores precisa considerar os diferentes saberes que os alunos trazem com suas experiências. A identidade é um processo dinâmico, o qual se reconfigura por meio dos significados sociais que a profissão adquire, em cada contexto histórico. Mesmo na formação inicial, os alunos já apresentam concepções sobre o que é ser professor, mas muitos não se reconhecem professores. O significado da docência como prática social só terá seu reconhecimento, se for mediado pela reflexão crítica e contextualizado, junto aos pares. O papel da educação não se limita a informar, mas propiciar condições para que o conhecimento seja reelaborado pelo aluno.

Segundo Pimenta (2012) para que isso se concretize, é importante realizar a revisão do currículo que muitas vezes se encontra fragmentado e propor um conhecimento em que teoria e prática dialoguem com a realidade das práticas de ensino. Que se valorizem as práticas de ensino como espaço de aprendizagem e investigação sistemática da própria prática educativa. Essa articulação não só colabora com a autoformação dos professores, como também com a formação das instituições escolares.

Ao considerar a formação dos professores em exercício, é mister afirmar que a utilização de diferentes termos, carregam em si concepções distintas. Para García (1991) o conceito de desenvolvimento profissional de professores se aproxima da concepção do professor como um profissional do ensino que está em constante processo de evolução, independente da etapa de formação que se encontra.

Nosso contexto social e mundial tem gerado mudanças significativas de comportamento e valores, que têm suscitado nos professores uma sensação de impotência para responder aos desafios da contemporaneidade. Nesse sentido, a formação de professores pode ser um instrumento para contextualizar, refletir, dialogar, e propor soluções possíveis para os contextos educacionais. Entretanto, os programas de formação permanente, propostos a partir da década de 80, tiveram um caráter prescritivo, com cursos padronizados por *experts* e realização de grandes conferências com renomados pesquisadores. Essa concepção deixava transparecer que os professores precisavam adquirir conhecimentos, independente de seu contexto social e educativo.

Estudos sobre as práticas de formação apontam uma crítica a esse modelo técnico-formativo. É preciso buscar novos modelos de formação que valorizem o contexto social e político, que respeitem a capacidade do professor e permitam a participação ativa dele na definição dos estudos. Para Imbernón (2009) o êxito de um programa de formação consiste na elaboração de uma proposta, realizada com a participação dos professores.

De acordo com os estudos de Gatti (2011) alguns programas federais do Brasil, como o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), Pró-Licenciatura, PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e PIBID (Programa Institucional

de Bolsa de Iniciação à Docência), tiveram um impacto na formação de professores, à medida que contribuíram para a expansão e o acesso de estudantes e professores aos cursos de licenciaturas. Mas, trata-se de políticas compensatórias, que sofrem rupturas, por se tratarem de políticas de governo.

Para atender à demanda de professores em exercício que não possuíam curso superior ou precisavam se qualificar, foi inaugurada a UAB (Universidade Aberta do Brasil), incentivando o uso das metodologias de formação à distância por meio da Plataforma Freire. O PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) se configurou, portanto, como uma política de centralização na visão de Rodriguez (2015).

As políticas educacionais de formação também sofreram influência do modelo de gestão gerencial, baseado em metas, resultados. Ao mesmo tempo em que valoriza a autonomia do docente, responsabiliza-o pelos resultados obtidos nas avaliações externas. Essa política tem estimulado, na verdade, a competição e o individualismo. A tendência é naturalizar as responsabilidades do plano institucional para o plano individual.

A formação continuada apresenta-se como fundamental no processo de desenvolvimento profissional docente. No entanto, para Oliveira (2012) atribui-se um valor excessivo ao quesito formação, como se esse conseguisse resolver todos os problemas da educação. Responsabiliza-se o professor pelo sucesso ou insucesso na educação, sem levar em conta as condições desiguais de trabalho, a falta de infraestrutura das escolas, a situação da carreira docente, dentre outros.

Canário (2000, apud NACARATO, 2016) aponta que as escolas deveriam ser o local privilegiado da formação de professores, pois é lá que as aprendizagens e os problemas acontecem e precisam ser refletidos e resolvidos. É, nesse ambiente, que o trabalho colaborativo pode realmente tornar-se efetivo e fortalecer a identidade do professor. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um local de aplicação de conhecimentos, para se tornar produtora de conhecimento. Essa concepção implica valorizar os saberes profissionais dos professores onde atuam e oportunizar a discussão dos desafios que perpassam a prática pedagógica, para construir coletivamente soluções e conhecimento. A formação precisa estar articulada com o cotidiano escolar e responder às inquietações que os professores vivenciam, em sua prática de ensino.

3. Construção da identidade profissional

Oliveira (2012) acredita que não se pode falar em formação de professores sem levar em consideração a identidade docente. Os profissionais da educação constituem um grupo heterogêneo e o professor que atua em cada nível de ensino apresenta uma subjetividade que lhe é própria. É necessário reconhecer seus saberes, suas rotinas de trabalho, suas responsabilidades, para contribuir com a profissionalização docente.

Segundo Lane (2002) a subjetividade é uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, entre o particular e o universal. Essa interação entre os grupos

sociais desenvolve as emoções, a linguagem, o pensamento, a consciência, a afetividade, e nossa identidade, que constitui o psiquismo humano. Isso só é possível, se consideramos o ser humano em do seu contexto social histórico.

Isso implica reconhecer que os professores desenvolvem, ao longo de sua formação, características e saberes específicos, de acordo com o nível de ensino em que atua. Não se trata de classificá-los, mas de valorizá-los como profissionais da educação. Cada grupo apresenta competências e habilidades que são próprias de suas responsabilidades de trabalho e isso repercute em sua identidade docente. Cada pessoa tem sua subjetividade enriquecida pelo amálgama entre individual e social. Nossa maneira de ser e estar no mundo sofre influência do contexto sócio histórico a que pertencemos.

A realidade histórica coloca em interação os planos subjetivos e objetivos, fazendo com que o indivíduo esteja em um processo contínuo de formação da sua identidade. Nesse sentido, Furtado (2002) orienta que devemos evitar uma generalização da identidade coletiva, pois corremos o risco de uniformizar as diferentes expressões da subjetividade. É fundamental que reconheçamos os determinantes que influenciam a dinâmica social e individual.

Para Galindo (2004), o conceito de identidade profissional ora proposto, considera o docente em relação a si mesmo e com os seus pares, numa relação de semelhanças e não de igualdade. A vivência da identidade profissional se estabelece na interação do reconhecimento de si mesmo e do reconhecimento do outro. Esse processo de identificação é importante para a construção da identidade.

Desse ponto de vista, para Dubar (2005) a identificação pode encontrar ressonância naquilo que eu acredito ou não corresponder com o que eu me identifico. A identidade se encontra num processo permanente de construção e reconstrução presente nos espaços sociais e históricos, nos quais as relações acontecem. Por isso, a construção de novas identidades é uma tentativa de acomodar a identidade para si à identidade para o outro.

A identidade é um processo em constante mutação, pois se beneficia da relação consigo mesmo e com o outro. Porém, cada um tem sua própria identidade e não se pode generalizar as identidades profissionais, mesmo estando no mesmo nível de ensino.

De acordo com Bolívar (2006), durante a formação inicial, construímos uma identidade profissional de base que entra em crise, quando nos deparamos com a realidade do exercício da profissão. A prática docente é mais exigente do que aquilo para o que fomos preparados. Essa crise de identidade é consequência da dicotomia entre teoria e prática. É imprescindível repensar a identidade profissional, desde a formação inicial, e reconhecer que não existe uma identidade única dos professores. Ela se estabelece por meio da relação entre a história pessoal de vida de cada professor com o contexto de trabalho em que está inserido. Essas experiências entrelaçadas contribuem tanto para construir, quanto para desconstruir a identidade profissional de base.

Um estudo de Flores e Day (2006, apud BOLÍVAR, 2006) mostra que a identidade profissional é influenciada pelas experiências prévias, pela formação inicial e exercício da prática docente, e também pelo contexto cultural da escola

e da sala de aula. O reconhecimento desse conjunto de influências reforça a importância de refletir e problematizar essas questões nos programas de formação inicial e continuada.

Imbernón (2009) afirma que a formação permanente deve favorecer a subjetividade docente, fazendo com que a identidade de cada professor complemente a identidade grupal. Nessa proposta, o professor é protagonista de sua formação e, ao compartilhar suas experiências e seus saberes, contribui para o desenvolvimento de toda instituição escolar.

4. Saberes docentes

Para Monteiro (2001) os saberes dos professores construídos no contexto de trabalho constituem a essência da atividade docente. É, nesse ambiente, que são mobilizados os conhecimentos, as crenças, valores e identidade profissional. No entanto, para o paradigma da racionalidade técnica, o professor era considerado um profissional habilitado para transmitir o saber científico produzido por outros. Não se valorizava os saberes ensinados e dominados pelos professores em sua prática pedagógica.

Essa condição permaneceu por um longo período e contribuiu para incitar a desqualificação do trabalho dos professores. Ao desconsiderar a subjetividade do professor no processo de ensino-aprendizagem, não se reconhece que os conhecimentos profissionais são dinâmicos. O contexto escolar, no qual estão inseridos, exige dos professores uma capacidade reflexiva para adaptar esses conhecimentos profissionais ao objetivo que se quer atingir.

Essa desvalorização dos saberes docentes demonstra, por um lado, que a formação profissional não tem conseguido atrair nem atender adequadamente as necessidades da prática educativa. Para Tardif (2012) o cenário aponta a urgência de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor para compreender os saberes acionados em seu trabalho.

Para estudar os saberes profissionais, é preciso estar engajado no cotidiano escolar em que eles verdadeiramente acontecem e se transformam. É nesse espaço concreto que o professor é ou deixa de ser o protagonista de sua ação educativa. A pesquisa em educação precisa se aproximar desses atores e fenômenos.

A formação universitária para o magistério ainda se baseia numa relação linear e mecanicista do conhecimento, com ênfase na lógica disciplinar. É preciso aproximar a prática docente da formação de professores. Isso implica ressignificar o ensino, partindo da inovação curricular. O conhecimento universitário precisa ser contextualizado, refletido e reelaborado coletivamente por professores e alunos para que se torne possível usar esse conhecimento para gerar uma transformação social (MASETTO, 2012; PIMENTA, 2012).

Essa ausência ou insipiente formação pedagógica nos cursos de licenciatura tem provocado o estrangulamento do propósito da formação dos professores. A ênfase dada na formação disciplinar inviabiliza uma visão ampliada da identidade profissional e provoca esse sentimento de impotência diante da diver-

cidade dos alunos de uma turma. É preciso oportunizar ao futuro aluno-professor a construção de sua identidade como profissional da educação.

Shulman (2005) aponta quatro fontes da base de conhecimento para o ensino:

[...] (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimentos ou disciplinas; (2) os materiais e entorno do processo educacional institucionalizado; (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; (4) a sabedoria que deriva da própria prática [...] (SHULMAN, 2005, p. 207).

Essa visão das fontes implica a importância do professor ter o conhecimento do conteúdo e da forma de comunicá-lo aos alunos; de conhecer o ambiente educacional e as ferramentas que potencializam ou dificultam sua ação; de compreender os processos de desenvolvimento humano, ensino, aprendizagem e os fundamentos normativos, éticos e filosóficos da educação. E por fim, conhecer a sabedoria que é construída e adquirida na prática docente.

A prática do professor revela uma concepção de educação, de relação com o aluno, marcada por uma intencionalidade, uma visão de mundo e valores. O exercício da docência supõe uma relação de diálogo, respeito, interesse na aprendizagem do educando. Masetto (2012) salienta que as universidades são locais de encontro entre educadores e educandos e devem favorecer o desenvolvimento intelectual, afetivo-emocional, de atitudes e valores. Para isso:

Precisamos de um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como para corrigi-los quando necessário [...] (MASETTO, 2012, p. 23).

Segundo Pimenta (2012) para propagar os saberes docentes, é preciso registrar as boas práticas não como receitas a serem copiadas, mas como parâmetros que norteiem o trabalho docente. Esses conhecimentos, ricos em significados, expressam a sabedoria da prática. As novas tendências sobre formação de professores devem valorizar não somente os saberes científicos, mas igualmente os saberes pedagógicos e os saberes da experiência.

É inegável que a sabedoria da prática proporciona ao professor maior confiança em seu trabalho. No entanto, é preciso refletir sobre essa prática para não cair na comodidade da repetição de ações mecânicas. Cada contexto escolar, cada etapa da aprendizagem, cada turma, apresenta singularidades que exigem que o professor proceda a uma constante avaliação. Por isso, a atividade docente é uma profissão em movimento, que exige estudo, reflexão, compartilhamento de ideias, em torno de um objetivo que é a educação.

Considerações finais

A história de formação de professores passou e passa por momentos de lutas e conflitos que refletem as diferentes concepções sobre a educação, que se estendem desde uma educação entendida como instrução básica para capacitar as pessoas para o mercado de trabalho até uma concepção de educação como condição para a emancipação do ser humano e para a convivência pacífica num mundo marcado pela diversidade e complexidade. Nesse sentido, as propostas de formação inicial e continuada, organizadas pelo estado, sofrem influências econômicas, sociais e culturais que delimitam um contexto histórico. Por se tratarem de políticas de governo, as propostas sofrem rompimentos e descontinuidades irresponsáveis. Não se leva em consideração a participação de quem faz a educação, para refletir e avaliar o que foi realizado.

Tanto na formação inicial como na continuada, tem-se um grupo heterogêneo que apresenta necessidades diferenciadas e específicas. Por muito tempo, prevaleceu um currículo tecnicista e conteudista que se limitava a informar e padronizar. Nessa concepção, o aluno-professor era considerado um mero receptor de conhecimentos científicos. Mas a formação de professores pressupõe um processo não linear de desenvolvimento de pessoas adultas que vivenciam diferentes etapas até encontrarem o seu próprio estilo para contribuir com a melhoria da educação. Uma formação eficaz tem que dar espaço para ouvir as experiências e saberes dos professores. É na interação entre os pares que o professor constrói sua identidade profissional. Os desafios da sociedade contemporânea exigem um conhecimento que dialogue com o contexto social e educativo. Que valorize a subjetividade do professor e os saberes da experiência, na construção de um conhecimento significativo para sua prática docente.

O cotidiano escolar constitui a essência da atividade docente e a formação universitária precisa aproximar dos atores e fenômenos que acontecem nesse ambiente. Para isso, é preciso pensar um currículo dinâmico, contextualizado, que propicie a reflexão e a reelaboração do conhecimento proposto. O exercício do magistério, na atualidade, demanda um conhecimento pertinente, que contribua para uma formação humanista e favoreça o desenvolvimento profissional de professores. A educação, enquanto projeto de transformação precisa dar voz e condições dignas de trabalho e estudo aos professores, para se conquistar a qualidade tão almejada. Essa compreensão dos saberes pedagógicos reforça toda a diferença que existe entre o especialista na área do conhecimento e o professor. Mais do que uma habilitação para o exercício da profissão a formação docente pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que nortearão a prática dos futuros professores para a construção de uma sociedade civilizada, solidária e democrática.

Referências

- BOLÍVAR, Antonio. Construcción de la identidad profesional del profesorado. In: **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga, España: Ediciones Aljibe, p. 57-80. 2006.
- DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. _____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, p. 103-120. 2005.
- FURTADO, Odair. As dimensões subjetivas da realidade – uma discussão sobre a dicotomia entre subjetividade e a objetividade no campo social. In: Furtado, O; GONZÁLEZ REY, F. L. (orgs.). **Por uma epistemologia da Subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 91-105. 2008.
- GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia Ciência e Profissão**. 2004, 24 (2). 14-23.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento profissional e profissionalização dos professores**. Formação de professores para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1991.
- GATTI, Bernardete. **Políticas e práticas de formação de professores**: Perspectivas no Brasil. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas: Junqueira & Marin Editores. Livro 2, p. 0016, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf>. Acesso em ago. 2016.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- LANE, Sílvia T. Maurer. A dialética da subjetividade versus objetividade. In: Furtado, O; GONZÁLEZ REY, F. L. (orgs.). **Por uma epistemologia da Subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-18. 2008.
- MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na Universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril, 2001.
- NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2016, v. 21, n. 66, p.699-716. ISSN 1413-2478.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas de formação e desenvolvimento profissional Docente**: da intenção às práticas. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas: Junqueira & Marin Editores. Livro 2, p. 33-53. 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0041m.pdf>. Acesso em ago. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, Suely da Silva. Políticas de avaliação docente: tendências e estratégias. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v.20, n.77, p.749-768, out./dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan/abr. 2009.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2015. ISSN 2237-9983.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012, p. 245-276.

- Débora Viviane Teles Magalhães Gontijo
Pedagoga, Especialista em Alfabetização
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2511620738451667>