

ARTIGOS

DA FORMAÇÃO INICIAL AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS

Marielda Ferreira Pryjma
Maria Sílvia Bacila Winkeler

RESUMO: Este artigo analisa os elementos constituintes da formação de professores e do desenvolvimento profissional docente. A reflexão parte da formação inicial e contínua e segue apresentando como o desenvolvimento profissional ocorre a partir desses processos formativos. Dessa forma, os objetivos deste estudo voltaram-se para distinguir os elementos constituintes da formação de professores em relação à formação inicial, à formação contínua e ao desenvolvimento profissional docente; identificar as necessidades específicas da formação inicial e do desenvolvimento profissional; assinalar as características essenciais de programas de desenvolvimento profissional eficazes. Os principais autores que sustentam as análises aqui propostas são Formosinho (2009), Marcelo (1999), Flores (2003), Day (2001) e Oliveira-Formosinho (2009). A pesquisa bibliográfica conduziu o desenvolvimento do estudo e a abordagem qualitativa possibilitou a análise do material coletado para analisar o objeto proposto. As análises indicam que a formação inicial é uma etapa que permite a constituição profissional do sujeito; a formação contínua é um processo permanente de estudo e entendimento da prática que possibilita compreender as diferentes situações que ocorrem em sala de aula; e o desenvolvimento profissional requer que a ação do professor ocorra para que a partir da experiência produza-se a análise e a reflexão advindos dessa prática possibilitando que o desempenho profissional docente se aprimore. Os resultados obtidos ampliaram a compreensão sobre a formação de professores, suas especificidades, os programas de desenvolvimento profissional docente e as possíveis dicotomias que incidem nesses programas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Desenvolvimento profissional; Processos formativos.

INTRODUÇÃO

António Nóvoa (2014), em conferência no IV Congresso de Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência na UTFPR, alertou para a crise na formação de professores que se configura no contexto internacional e indica que essa está “espartilhada entre os modelos acadêmicos, falsamente teóricos, indiferentes à realidade das escolas e da profissão docente e entre os modelos profissionalizantes, falsamente práticos, indiferentes à complexidade da profissão docente”. Ele sugere que haja uma revolução no processo formativo dos professores. Nesse evento, em vários momentos, a reflexão sobre a prática profissional foi indicada como o princípio norteador da atividade profissional do professor. No entanto, várias são as dificuldades apontadas por teóricos, investigadores, educadores e formadores para realizar essa reflexão.

Nossa análise é orientada para o entendimento do processo de desenvolvimento profissional docente a partir da sua natureza específica: a formação contínua. É esse desafio que pretendemos abordar, a partir de uma discussão teórica sobre a formação do professor e o desenvolvimento profissional docente, tendo como pano de fundo a ideia que a formação inicial é um processo de desenvolvimento e estruturação individual (MARCELO, 1999); que a formação continuada é uma atividade formativa direcionada para o professor em exercício e que ocorre e se desenvolve em um contexto específico (MARCELO, 1999); e que o desenvolvimento profissional ocorre a partir dos questionamentos e pela busca por soluções em um processo vivencial, integrador e em contexto (FORMOSINHO, 2009).

Embora a ideia não seja apresentar uma trajetória histórica dos conceitos de formação de professores e de desenvolvimento profissional, esses temas serão analisados, pois é fundamental clarificar as relações existentes entre formação contínua e desenvolvimento profissional.

Embora a ideia não seja apresentar uma trajetória histórica dos conceitos de formação de professores e desenvolvimento profissional, estes temas serão analisados, pois é fundamental clarificar as relações existentes entre formação contínua e desenvolvimento profissional. Para essa pesquisa utilizou-se uma investigação de procedimento bibliográfico, tendo como autores de referência Formosinho (2009), Marcelo (1999), Gatti (2003), Flores (2003), Day (2001) e Oliveira-Formosinho (2009).

Oliveira-Formosinho (2009) explica que existe uma gradual substituição do uso do termo formação contínua para desenvolvimento profissional pelo caráter diretivo e os resultados frágeis advindos dessa formação. A autora continua e esclarece que a formação contínua e o desenvolvimento profissional apresentam perspectivas distintas sobre uma mesma realidade, que é a formação permanente em um processo de ciclo de vida. Seria a formação contínua vinculada ao princípio de um processo de ensino e formação e o desenvolvimento profissional ao da aprendizagem e crescimento. Dessa forma, os enfoques diferentes expressam uma preocupação distinta sobre a realidade profissional do professor.

DESENVOLVIMENTO

Primeiramente, iremos retomar as definições de formação inicial e contínua. A formação de professores nos apresenta múltiplas perspectivas, a começar com a diferenciação entre formação inicial e formação continuada. O significado do termo formação está vinculado à ideia de “1. Ato ou efeito de formar. 2. Constituição, caráter. 3. Modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter” (FERREIRA, 2008, p.

413). Já o termo formar significa “1. Dar forma a (algo). 2. Ter a forma de. 3. Conceber, imaginar. 4. Pôr em ordem, em linha. 5. Educar. 6. Fabricar, fazer. 7. Constituir” (FERREIRA, 2008, p. 414).

O tema formação de professores passou a ser referendado, no Brasil, em seminários e congressos, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, quando estava em discussão a reformulação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas. Na primeira metade da década de 1970, sob a influência da psicologia experimental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica no processo de formação de professores (CANDAU, 1982 *apud* PEREIRA, 2006).

A partir da segunda metade da década de 1970, inicia-se um movimento de oposição aos enfoques técnico e funcionalista, o qual, segundo Pereira (2006), predomina na formação de professores até o presente. Sob a influência de estudos da sociologia e da filosofia, a educação passa a ser concebida como uma prática social relacionada ao sistema político e econômico vigente (CANDAU, 1982 *apud* PEREIRA, 2006).

À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, aumenta a demanda por professores nas mais diversas áreas do conhecimento, os quais necessitam de formação tanto do campo específico quanto de abordagens sobre como ensinar e quais as relações que se estabelecem nesse processo entre o ensinar e o aprender. Ao longo do tempo, em diferentes momentos históricos, a função do professor foi relacionada a modelos distintos, inicialmente a de um sacerdócio, ou seja, alguém vocacionado e com um chamado divino. Já foi também a de um leitor de escrituras, de manuais, de técnico de ensino, porém esses modelos não atendem à demanda da sociedade contemporânea.

Por um tempo, concebeu-se que o professor estaria preparado para a ação docente tendo realizado um curso preparatório, tanto é que o curso normal em nível médio perdurou por longos anos sem que houvesse questionamentos sobre a efetiva formação de professores para a docência com crianças de zero a dez anos. Quando a dinâmica da sociedade do conhecimento pôs à prova o movimento de formação profissional, não só da classe de professores, mas de todas as categorias profissionais, entendeu-se que é necessária uma etapa posterior aos cursos preparatórios, voltados àqueles que estão na categoria da formação inicial, uma vez que há algo além desse momento, ou seja, a formação continuada.

Os conhecimentos aos quais os profissionais têm acesso na formação continuada são incorporados por meio de complexos processos cognitivos, socioafetivos e culturais (GATTI, 2003). Nessa perspectiva, observa-se que o professor não se apropria somente de conhecimentos e conteúdos a ele ensinados, mas recorre a conhecimentos e conteúdos do seu cotidiano pessoal e profissional como referência.

A formação inicial contempla um processo de aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias para a condução da aula, trabalho em equipe, sistema escolar, conteúdos, didática e reflexão sobre os valores. Gatti (2003) afirma que a formação inicial pressupõe um processo que assegure um conjunto de habilidades aos estudantes/professores que permita iniciar sua carreira docente com um mínimo de condições pessoais de qualificação. Nesse período, o futuro professor principia uma transformação entre o papel de aluno e o papel de professor.

O conceito de formação de professores está articulado às ações que visam formar o docente para o exercício profissional (VEIGA, 2009). Esse processo é entendido, também como o desenvolvimento e estruturação de uma pessoa, que depende de uma maturação interna e de alternativas de aprendizagem

e experiências do sujeito (MARCELO, 1999). Zabalza complementa e define que “a formação deve servir para qualificar as pessoas” (2004, p. 41).

Se a formação está vinculada ao princípio de qualificar as pessoas, a formação de professores, assim, tem o intuito de qualificar o sujeito para o exercício profissional. Tomaremos como base que a formação inicial do professor é aquela que assegura a aprendizagem profissional para a atuação, o qualificando para o exercício da profissão docente. É na formação inicial que ocorre a constituição profissional do sujeito, configurada como um processo de desenvolvimento e estruturação do indivíduo.

Nesse sentido, a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo no percurso da carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão (FLORES, 2003). Navas (2012) assinala que a principal finalidade dessa etapa da educação é a preparação dos estudantes para a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades em determinado campo profissional, proporcionando-lhes a formação necessária para a adaptação à dinâmica inerente ao trabalho que podem ocorrer ao longo de suas vidas.

Ainda Flores (2003) questiona o significado de ser professor e argumenta que essa pergunta requer reflexão e demanda atenção especial na formação docente. Insiste que ela deveria figurar nas agendas governamentais dos formadores de professores e daqueles que ocupam o lugar como responsáveis na formação de professores. Sugere que a formação docente, nomeadamente inicial, dê atenção nos seus programas aos seguintes aspectos:

- i. Oportunize espaços para explicitar crenças e representações que os pretendentes a professores trazem consigo para os cursos de formação inicial.
- ii. Enfatize a natureza complexa do ensino, provocando a reflexão e a investigação sobre a prática docente e sobre os valores e propósitos que lhe estão subjacentes como eixos norteadores da formação.
- iii. Situe o processo de tornar-se professor como uma (re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino, contrariando a lógica prescritiva, com implicações para a (trans)formação da identidade profissional.
- iv. Reconheça que a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico, compreendendo-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida.
- v. Situe a filosofia subjacente a determinado projeto de formação que deve ser constituído e partilhado, assumindo a atitude reflexiva e investigativa como elementos estruturantes.

Partindo da ideia de formação inicial, defendemos a formação a partir dos pressupostos expostos por Mayor (2007) em que se percebe a formação de professores (contínua e permanente) como um processo sistemático de aquisição, definição e redefinição de habilidades, conhecimentos, destrezas e valores para o desempenho da função docente ao longo da sua vida profissional. Por ser contínua, ela envolve ações que atendam a diferentes interesses e que, principalmente, valorizem a prática docente e a experiência profissional como componentes essenciais para esse processo.

Nesse sentido, a formação contínua necessita

apresentar um leque de oportunidades de aprendizagem relacionadas com todos esses interesses e deve procurar não só satisfazer necessidades de desenvolvimento em curto prazo, mas também necessidades legítimas de desenvolvimento em longo prazo, uma vez que os contextos em que ocorre representam mudanças a nível pessoal, profissional e organizacional (DAY, 2001, p. 208).

O saber fazer necessário ao exercício profissional docente é aprimorado na medida em que as práticas da sala de aula são questionadas, problematizadas, analisadas e refletidas de diferentes modos, na e sobre a ação. A aprendizagem para a docência não ocorre só por meio da experiência, essa experiência precisa ser analisada, examinada, assimilada para se transformar em conhecimento (DAY, 2001), assegurando o desenvolvimento profissional docente.

O enfoque do desenvolvimento profissional pode ser percebido como um processo contínuo que produz melhoria nas práticas docentes, focadas no professor ou no coletivo dos professores em interação, “incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Pressupõe-se, a partir dessa ótica, a existência de uma estreita relação entre a aprendizagem do professor e a aprendizagem do aluno ocorrida em um contexto profissional. Essa relação se pauta na promoção de uma mudança educativa, opondo-se aos processos formativos que tornavam as instituições de ensino agentes de formação que definiam os locais (escolas, centros de professores, universidades), as modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários) e os aspectos organizacionais desses processos (tempo, recurso, definição das ações) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Dave (1979 *apud* NAVAS; SÁNCHEZ, 2012) apresenta uma nova perspectiva e um novo estilo educativo que contempla áreas formais e informais de aprendizagem, cuja finalidade é a melhoria contínua da qualidade de vida das pessoas e da sociedade. Essa perspectiva de educação é corroborada por Delors (2012) no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, tendo como orientação o desenvolvimento de programas de formação contínua, de modo que cada professor possa, frequentemente, recorrer a eles, especialmente por meio de tecnologias de comunicação adequadas.

A formação é um *continuum*, ou seja, compreende todo o processo de formação, no qual deve haver um investimento na pessoa e na experiência, tomando a instituição como lócus de formação, envolvendo a ação do professor numa pedagogia da situação. É no contexto escolar que se protagonizam as ações docentes e é nesse cenário que o docente tem condições de observar o que ocorre, avaliar, julgar as ações, entender quais conhecimentos são necessários para diferentes situações (NÓVOA, 2002).

A discussão sobre desenvolvimento profissional docente tem como espaço a escola, local onde os atores professores atuam, entram em cena para ensinar os seus alunos. Para descrever esse cenário, Alarcão (2001) distingue a escola como sendo a própria vida, local de vivência e cidadania.

Há esforços no sentido de assegurar a todos os professores uma formação contínua frequente, de modo que possam atualizar o conhecimento sobre o conteúdo que ministram nas aulas e que continuem desenvolvendo estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino, à avaliação, além do desempenho em papéis de liderança. Porém, a maioria dos professores ainda trabalham isoladamente, destaca Day (2001), mesmo que esse processo de formação contínua ocorra no espaço escolar. Afirma que há a necessidade de diretores promoverem uma mudança de cultura, na qual a troca seja uma ação de ordem entre os professores, no sentido de oportunizar “culturas colegiais” (DAY, 2001, p. 85), as quais sirvam não somente para falar das práticas, mas para examiná-las.

Para cumprir com essa função, Alarcão (2001) argumenta que a instituição escolar necessita encaminhar seu trabalho tendo em vista as seguintes necessidades:

- I. Envolver todos os membros para as decisões político-administrativo-pedagógicas.
- II. Enfatizar a centralidade das pessoas na escola, designando papel principal a elas.
- III. Promover abertura às ideias dos outros, descentralizando o poder e, assim, promovendo o envolvimento de todos em um trabalho conjunto com base no pensamento sistêmico.
- IV. Desenvolver um projeto educativo próprio, fruto das relações com a comunidade interna e externa.
- V. Além da escola inserir a escola na comunidade local, mantendo contato com a aldeia global.
- VI. Possibilitar a vivência da cidadania na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões e no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental.
- VII. Articular os vetores político-administrativos com o pedagógico-curricular.
- VIII. Identificar o professor como protagonista da escola, o qual necessita comprometer-se com o seu desenvolvimento.
- IX. Prover o docente de uma ação reflexiva que leve em consideração os contextos escolares, pois os problemas que emergem na atualidade na escola não são previsíveis, exigindo capacidade de leitura e interpretação dos fatos para encontrar boas soluções.
- X. Considerar a epistemologia da prática como o resultado do conhecimento que os professores constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas.
- XI. Interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que as cerca.

Essas onze prerrogativas anunciadas por Alarcão para promover o desenvolvimento profissional docente demandam uma gestão participativa, um envolvimento do docente com as questões políticas-administrativas e pedagógicas de maneira que o professor sinta-se protagonista de suas ações educativas para além da sala de aula, mas as compreendemos com um espectro que o faz interagir como cidadão do mundo. É dessa relação ampla, conectada com as inovações, comprometida politicamente com a escola e com a comunidade, leitor da realidade que se produz uma prática pedagógica reflexiva.

O desenvolvimento profissional dá-se por um processo reflexivo e Zeichner (1992) sugere que a reflexão se dá pela interação da prática com a teoria, como forma de elaborar novos procedimentos e técnicas para um determinado contexto. A reflexão implica, além do simples conhecimento dos métodos, o desejo e a vontade de empregá-los. Sugere intuição, emoção e paixão. O autor referido defende o processo reflexivo como coletivo e critica Schön (1992) quando este propõe uma reflexividade individual. Também chama a atenção para o fato de que nem sempre o professor estará refletindo sobre tudo, ininterruptamente, pois sempre haverá uma grande dose de rotina.

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, inscrever-se na história, participar de uma atividade social e posicionar-se ante os problemas. “O processo reflexivo não surge por acaso” segundo Ghedin (2010, p. 147), que complementa que “ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo”. Esse processo resulta da longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de compreender a própria vida. No desenvolvimento profissional docente, o processo reflexivo proporciona ao professor um caminho metodológico, atraído pela vontade de mudar, de inovar com autonomia.

Tendo a escola como o lócus de atuação do professor, compreende-se que suas perguntas sobre a prática pedagógica tenham esse local como cenário, sendo comum para vários autores a necessidade de a

instituição de ensino ser propulsora dos processos de desenvolvimento profissional (ALARCÃO, 2001; IMBERNÓN, 2010). Ao analisar novas características que a formação continuada de professores assume, Imbernón (2010) destaca a necessidade de que ela venha do contexto.

Nessa perspectiva, entende-se que o desenvolvimento profissional é assumido pelo docente, pelos gestores da instituição educacional, determinado pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional. Não haverá desenvolvimento profissional sem que o docente comprometa-se com esse processo, e esse será valorizado na medida em que a instituição educacional priorizar ações nessa ordem.

Há alguns princípios elencados por Oliveira-Formosinho (2009), nos quais se destacam programas de desenvolvimento profissional docente ditos eficazes. Na análise que faz, primeiramente aponta para o que não se deve propor, por exemplo: cursos breves, descontextualizados, dirigidos individualmente ao professor, centrados em bases definidas por instâncias externas. Assinala sobre a necessidade de cada programa de desenvolvimento profissional emergir das necessidades locais, atendendo aos grupos específicos, embora reconheça que há vários programas espalhados que ressaltam ações merecedoras da atenção daqueles que desejam elaborar programas nessa área, não como uma prescrição, mas como um marco referencial de algo que já foi realizado e produziu efeitos positivos.

Existem muitas alternativas de programas de inserção e acompanhamento docente que podem apontar caminhos para que esse desenvolvimento profissional ocorra de maneira coerente e sistemática. Marcelo (2009) indica alguns componentes de formação que podem melhorar os processos de ensino. Sua indicação se pauta em uma pesquisa realizada em quatro programas propostos na Austrália e que apresentamos a seguir:

- i. Oferecem aos professores oportunidades para se centrar no conteúdo que os alunos devem aprender, assim como enfrentar as dificuldades que os alunos encontram ao aprender esses conteúdos.
- ii. Utilizam o conhecimento geral pela investigação acerca da aprendizagem do conteúdo por parte dos alunos.
- iii. Incluem oportunidades para que os professores de forma colaborativa possam analisar o trabalho dos alunos.
- iv. Buscam que os professores reflitam ativamente acerca das suas práticas e as comparem com modelos adequados de prática profissional.
- v. Solicitam que os professores identifiquem o que necessitam aprender e que planejem experiências de aprendizagem que lhes permitam cobrir essas necessidades.
- vi. Proporcionem tempo aos professores para provar novos métodos de ensino e receber apoio e assessoramento em suas classes quando se deparam com problemas de implementação.
- vii. Incluem atividades que animam os professores a fazer menos privadas as suas práticas de forma que possam receber retroalimentação dos seus companheiros (MARCELO, 2009, p. 25).

Ainda que os programas de desenvolvimento profissional obedeçam a argumentos que assegurem certa eficácia, não estão isentos dos tributos relacionados às tensões inerentes ao processo. Oliveira-Formosinho (2009) descreve alguns dilemas pelos quais o desenvolvimento de professores está implícito ou explicitamente submetido. O Quadro 1 ilustra as tensões com maior recorrência nos programas de desenvolvimento profissional docente.

QUADRO 1 – DICOTOMIAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Modelos individuais	Modelos institucionais
Modelos de sala de aula	Modelos envolvendo a escola
Modelos centrados nas vozes dos professores	Modelos centrados numa visão
Modelos centrados nas práticas	Modelos baseados numa mudança radical
Modelos centrados na perspectiva do déficit	Modelos centrados na perspectiva do crescimento

Fonte: OLIVEIRA-FORMOSINHO (2009, p. 278).

Especialmente duas situações são dicotômicas nos modelos de desenvolvimento profissional: o modelo individual versus o modelo coletivo e o modelo pautado na defasagem versus o modelo do crescimento. Essa análise referente às tensões nos distintos modelos é corroborada por estudos realizados por Guskey e Huberman (1995 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

A perspectiva individual de desenvolvimento profissional é concebida como um modelo tradicional. É vista como um empreendedorismo individual que tanto pode ser determinada pelo professor quanto por mentores, autodeterminada ou heterodeterminada. Porém, nessa perspectiva, os professores levam para a sala de aula suas aprendizagens, mas não agregam seus novos conhecimentos à realidade da instituição de ensino. Hargreaves (1995 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) chama a atenção para que, mesmo nesse nível, o processo de desenvolvimento não deve concentrar-se apenas nos aspectos cognitivos, pedagógicos ou da gestão, mas necessitam incorporar as dimensões morais e políticas acerca do que é ensinar.

Já no âmbito institucional, o desenvolvimento profissional assume um caráter com o objetivo de promover mudanças especialmente no que diz respeito à ampliação do currículo. Passa a ser uma resposta coletiva às necessidades da instituição educacional, de um grupo de professores, de uma rede de escolas, o que não garante uma emancipação do trabalho do professor, quando o programa não prevê a compreensão do processo educativo. Assim, o professor participa dos programas a fim de responder a tarefas compartimentadas que lhes são tributadas.

Práticas de formação contínua estabelecidas individualmente em torno dos professores podem ser favoráveis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém beneficiam o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação contínua que adotem como referência as dimensões coletivas cooperam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 2002).

O modelo de desenvolvimento profissional pautado no déficit geralmente parte do princípio de que a formação inicial não foi suficiente para os enfrentamentos da prática docente e visa superar tais lacunas. Pauta-se num modelo compensatório ou de complemento da formação. Nesse âmbito, a avaliação das necessidades é realizada por gestores, avaliadores de programas, os quais identificam o que falta. Para Guskey e Huberman (1995 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 280), nesse modelo, “os professores não têm controle sobre a agenda pela qual são desenvolvidos”.

Opõem-se a esse modelo programas de desenvolvimento profissional focados no crescimento, aqueles que tomam por base a investigação e a reflexão contínuas sobre a prática pessoal e coletiva no ensino. As atividades geralmente concretizam-se na escola, nos centros de professores, associações, nas quais a natureza interativa com os pares sobrepõe-se como um recurso. Complementa Oliveira-Formosinho (2009) que esse modelo pretende produzir a construção compartilhada de saberes e práticas, apresentando conhecimentos implícitos sobre a vida na sala de aula, sobre as condições de aprendizagem e sobre as culturas da escola.

CONSIDERAÇÕES E ANÁLISES

A formação de professores, inicial e contínua, busca uma qualificação do sujeito para o exercício profissional. Esse processo é complexo, pois depende da estruturação das competências e habilidades profissionais (formação inicial), requer que a prática profissional se desenvolva no contexto do trabalho e que essa seja analisada, entendida e refletida (formação contínua), possibilitando que a transformação e aprimoramento da prática docente se efetive (desenvolvimento profissional). Subjaz a essa compreensão que a incompletude da formação, uma vez que as inquietações diante dos enfrentamentos da prática pedagógica, se renovem pela dinamicidade do cotidiano e não pela possível falta de instrução.

Entende-se que a formação inicial necessita oportunizar espaços de reflexão sobre a profissão professor de maneira que o sujeito desenvolva um conjunto de habilidades profissionais para iniciar a carreira. Esse é o primeiro passo, compreendendo que a formação contínua desenvolve-se ao longo da carreira e essas destrezas, habilidades e conhecimentos iniciais, advindas da prática docente, devem ser constantemente analisadas para que o processo de desenvolvimento profissional docente, situação que permite um aprimoramento, seja realizado e vivenciado.

Dessa maneira, a formação contínua permite o acesso aos conhecimentos de diferentes âmbitos: cognitivos, socioafetivos, culturais, entre outros, os quais incidem nas práticas desenvolvidas. Esses conhecimentos se constituem como uma matriz de referência e possuem uma relação estreita com a ação educativa, sendo o motor da crítica reflexiva do docente.

Na medida em que o exercício profissional ocorre e o professor consegue analisar, entender e refletir sobre a sua prática, o desenvolvimento profissional docente estabelece-se como um processo contínuo de melhoria da ação docente do e para o professor. Esse desenvolvimento, pessoal e profissional, tem a instituição de ensino como ponto de partida e de chegada para esse processo formativo (formação em contexto), visto que o saber necessário ao exercício profissional é aprimorado a partir do entendimento e questionamento das práticas realizadas em sala de aula, com o intuito de transformar as experiências em conhecimento e esse em desenvolvimento profissional.

Reforça-se, novamente, que a instituição de ensino, local no qual o professor atua, é o espaço de formação mais propício para o desenvolvimento profissional, pois nesse e desse ambiente atualizam-se os conhecimentos curriculares determinados social e historicamente; dialoga-se sobre a organização do espaço escolar e suas possibilidades de ensino e aprendizagem; analisam-se as estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem; oportuniza-se ao docente o envolvimento com questões políticas e administrativas da gestão escolar.

Dessa forma, ao desenvolvimento profissional docente tributam-se algumas características essenciais: é um processo reflexivo pela interação entre teoria e prática situado no contexto da ação; necessita ser assumido pelo docente, pelos gestores e entendido que sofre determinações pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional; seus programas necessitam ser planejados, desenvolvidos e avaliados considerando o professor e a instituição de modo a promover a transformação da prática educativa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva: nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDAU, V. M. Seminário A Didática em Questão. 16 a 19 de novembro de 1982. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro *apud* PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DAVE, R. H. (Dir.). *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana – UNESCO, 1979 *apud* NAVAS, M. D. C. O.; SÁNCHEZ, I. M. O. Novos contextos formadores para o desenvolvimento da educação permanente. In: ZAYAS, E. L.-B. (Org.). *O paradigma da educação continuada*. Porto Alegre: Penso, 2012, pp.114-135.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

DELORS, J. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012.

FERREIRA, A. B. de H. *Mini Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.

FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, B. A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Editora Cortez, 2010, pp. 129-150.

GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. Introduction. In: GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Eds.). *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 1995 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

HAGREAVES, A. Beyond collaboration: critical teacher development in the postmodern age. In: SMITH, J. (Ed.). *Critical discourses on teacher development*. London: Cassel, 1995 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, pp. 221-284.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- MARCELO, C. G. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO, C. G. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In MARCELO, C. G. (Coord.) *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.
- MAYOR, C. *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones, 2007.
- NAVAS, M. D. C. O. Desenvolvimento de competências e certificação. In: ZAYAS, E. L. B. (Org.). *O paradigma da educação continuada*. Porto Alegre: Penso, 2012, pp. 87-113.
- NAVAS, M. D. C. O.; SÁNCHEZ, I. M. O. Novos contextos formadores para o desenvolvimento da educação permanente. In: ZAYAS, E. L.-B. (Org.). *O paradigma da educação continuada*. Porto Alegre: Penso, 2012, pp. 114-135.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. Professores principiantes: porque é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? In: CONGRESSO DE PROFESSORES PRINCIPIANTES E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, IV, 2014, Curitiba. *Materiais do Congresso*. Curitiba: [s.n.], 2014. Disponível em: <http://pt.congreprinci.com.br/wp-content/uploads/2014/03/Conferencia_Antonio_Novoa_21_02_2014_IV-Congreprinci.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2014.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, pp. 221-284.
- PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CONGRESSO DE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. *Anais*. Curitiba: UTFPR, 2014.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 13-33.
- VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 13-33.