



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE PROFESSORES

INICIANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA¹

Laurizete Ferragut Passos²

Nayana Cristina Gomes Teles³

Marta de Oliveira Gonçalves⁴

Adriana Teixeira Reis⁴

Resumo

A investigação parte do pressuposto de que a presença de um corpo docente renovado vem atuando nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, contextos específicos da formação inicial de professores. Esses professores formadores vêm iniciando a carreira no Ensino Superior e parte dele carrega significativa experiência como professor do Ensino Básico. Saber como se constitui o desenvolvimento profissional desse formador, iniciante num segmento, o ensino superior, e, ao mesmo experiente no ensino básico, e refletir sobre sua percepção em relação a

¹ Reflexões contidas neste artigo foram objeto de discussão na Mesa Redonda 'Desafios e perspectivas para a formação e profissionalização docente' no XII Educere - Congresso Nacional de Educação e cujo título era 'Trabalho docente de professores formadores iniciantes dos cursos de licenciaturas: corrosão ou constituição de novas profissionalidades?' no ano de 2015 e no V Seminário de Educação Brasileira ocorrido na UNICAMP etambém em 2015 e cujo título era Cursos de licenciatura e o ingresso na carreira docente: um estudo da constituição da profissionalidade de professores iniciantes no ensino superior.

² Professora Doutora pela USP. Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação -Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP.. Endereço: Rua Monte Alegre, 984, Perdizes. São Paulo/SP. CEP: 05014-901. Endereço Eletrônico: laurizetefer@gmail.com

³ Professora Assistente-B da Universidade Federal do Amazonas. Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP. Agência financiadora FAPEAM. Endereço: Universidade Federal do Amazonas-Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia. R. Nossa Sra. do Rosário - Tiradentes, Itacoatiara - AM, CEP: 69103-128 Endereço Eletrônico: nayanapsi@gmail.com

⁴ Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP. Endereço: Instituto Singularidades. Rua Dep. Lacerda Franco, 88. São Paulo – SP. CEP: 05418000. Endereço Eletrônico: marta.gon@superig.com.br

⁴ Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP. Endereço: PUC/SP. Rua Monte Alegre, 984, Perdizes. São Paulo/SP.Cep: 05014-901. Endereço Eletrônico: adrianteixeirareis@gmail.com

sua atuação e ao seu papel de formador de futuros professores se constituíram nos objetivos da pesquisa. Para este artigo serão analisados os dados da entrevista com um professor iniciante no curso de Licenciatura. O texto se ampara nos estudos de Marcelo Garcia (1999); Day (2001); Cunha (2005); Imbernón (2009, 2011); Vaillant e Marcelo (2012); dentre outros. Os resultados apontam que o professor percebe o processo de seu desenvolvimento profissional sempre em movimento, não linear, atravessado por diferentes fatores, com permanente sensação de incompletude; resgata a importância do período de trabalho na escola de educação básica para o seu desenvolvimento profissional e atuação como formador de professores.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional Professor formador; Professor iniciante; Curso de Licenciatura

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da disciplina *Profissionalidade Docente de Professores Formadores dos Cursos de Licenciatura em Início de Carreira* do Programa de Estudos Pós Graduação em Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Foram entrevistados 14 professores iniciantes no ensino superior que atuam em cursos de Licenciatura de diferentes regiões brasileiras, o que foi possível pela multiplicidade e diversidade de instituições dos quais são oriundos os alunos de mestrado e doutorado deste programa.

Esta pesquisa se propõe a investigar os processos de constituição da profissionalidade docente de professores dos cursos de licenciatura que estão iniciando sua trajetória docente no ensino superior, com e sem experiência na escola básica. A investigação está centrada na perspectiva de que a presença de um corpo docente renovado vem atuando nos cursos de formação de professores, cujas condições de trabalho, de socialização e desenvolvimento profissional merecem ser investigadas e analisadas em conjunto com as políticas de formação docente e seus impactos na efetivação dos cursos de licenciatura.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE PROFESSORES INICIANTE DOS CURSOS DE
LICENCIATURA

Para o presente texto serão discutidos os dados de uma das entrevistas dentre as catorze realizadas. Trata-se de um professor recém-contratado, via concurso público, de uma universidade federal localizada na região sudeste do Brasil.

Este professor, embora iniciante no ensino superior, possui 20 anos de experiência como docente da educação básica, o que a análise dos dados revelou ser um diferencial importante na concepção sobre o seu papel de formador de professores, o seu processo de desenvolvimento profissional, bem como sua visão sobre o papel da escola como local de formação docente, pesquisa e produção de conhecimento.

Atribuímos destaque em sua fala à concepção de trajetória profissional como algo que não é linear, mas atravessado por diferentes fatores (vivências, encontros, relações). Logo, a concepção de desenvolvimento profissional trazida por esse professor, embora não seja assim denominada por ele, implica movimento, tensões, incompletude. Assim, escolhemos para o foco da análise deste material a concepção de desenvolvimento profissional e sua relação com o papel de formador de professores presente no discurso deste sujeito.

Algumas questões emergiram e nortearam a análise: Como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do docente iniciante no ensino superior? Como o professor iniciante nesse segmento e experiente como professor da escola básica percebe este processo? Essa condição permite ao professor ressignificar sua atuação e fortalecer seu papel de formador de futuros professores nos cursos de licenciatura?

Para a construção do referencial teórico e posterior leitura e análise dos dados nos amparamos nos estudos de Marcelo Garcia (1999, 2006), Imbernón (2009, 2011), Cunha (1999, 2005, 2011), Day (2001), dentre outros.

O texto inicia tecendo considerações acerca do conceito de desenvolvimento profissional. Em seguida, pontuam-se alguns achados sobre o professor iniciante, condições de trabalho e necessidades formativas que auxiliaram, direta ou indiretamente, na leitura e na análise dos dados. Após a caracterização do sujeito são apresentados e discutidos os dados que possibilitaram problematizar as questões propostas, para, em seguida, concluir com as considerações acerca dos principais achados.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, EXPERIÊNCIA NO ENSINO BÁSICO E NECESSIDADES FORMATIVAS

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) compreende as diferentes etapas da trajetória de vida profissional do professor, que se inicia antes mesmo de seu ingresso em um curso de formação inicial, compreendendo as suas primeiras experiências como aluno, quando são criadas representações sobre a docência, o que é e como ensinar, e abrange o curso de formação inicial, a entrada na carreira e todo o percurso de vida profissional (MARCELO GARCIA, 1999).

A ideia de evolução e continuidade foi também destacada pelo autor (1999) como demarcadores do Desenvolvimento Profissional e considerada útil para superar a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. Fiorentini e Crecci (2013) reforçam essa ideia e indicam que o conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) foi introduzido no campo da formação de professores com o intuito de enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor, ao invés de seu processo de formação. Este conceito surge para “ [...] demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente” (FIORENTINI & CRECCI, 2013, P. 12) Para Day (2001), um dos primeiros pesquisadores a abordar o conceito, o desenvolvimento profissional deve ter como resultado alguma aprendizagem e mudança e destaca que essa mudança “[...] complexa e imprevisível depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional” (DAY, 2001, p.38).

Day (2001) se apoia em Hoyle (1980, apud DAY, 2001) para destacar que os professores que demonstram um processo de evolução no sentido de um desenvolvimento profissional mais alargado, são os que mais se interessam pela teoria, comparam seus trabalhos com os dos outros colegas, avaliam seu próprio trabalho e colaboram com os outros professores.

Apoiado em Hoyle (1980), Day (2001) destaca que os professores que demonstram um processo de evolução no sentido de um desenvolvimento profissional mais alargado, são os que se interessam pela teoria, comparam seus trabalhos com os dos outros colegas, avaliam seu próprio trabalho e colaboram com os outros professores.

Um ponto a mais que chama a atenção nessa perspectiva do autor e que interessa para a análise do formador aqui entrevistado, se direciona à indicação de que o professor que se desenvolve de forma mais alargada é aquele que encara o ensino como uma atividade racional

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE PROFESSORES INICIANTE DOS CURSOS DE
LICENCIATURA

e não somente intuitiva e que pode ser melhorada com investigação e/ou estudos que ajudam a melhorar a formação.

Fortes e Flores (2012) entendem que a visão de Desenvolvimento Profissional do referido autor parece mais alargada, pois o encara de “forma mais holística e contextualizada” (p.3).

Imbernón (2011) entende que o desenvolvimento profissional se constitui em “[...] um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional”. (IMBERNÓN, 2011, p. 45). Para este autor o desenvolvimento profissional se dá em decorrência do desenvolvimento pedagógico, do conhecimento e compreensão de si mesmo, do desenvolvimento cognitivo ou teórico.

Ainda para o autor, a profissão docente se desenvolve em decorrência de diversos fatores, entre eles: o salário, o local e o clima de trabalho, o plano de carreira, as estruturas hierárquicas e a formação permanente realizada ao longo da vida profissional. Tais fatores podem permitir ou impedir que o professor avance em sua vida profissional (IMBERNÓN, 2009, p.32).

Logo, o desenvolvimento profissional docente não pode ser concebido de forma alheia ao contexto de trabalho no qual atuam os professores, já que seu objetivo é refletir, problematizar e buscar soluções para as situações de trabalho, ampliando e desenvolvendo as possibilidades de atuação dos professores. É nesse sentido que Marcelo Garcia defende que a escola se constitui na “[...] unidade básica de mudança para transformar e melhorar o ensino” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 141).

Nessa perspectiva, ao se entender que é na escola que as mudanças acontecem e que transformação e mudança do ensino dependem dos profissionais que nela atuam, pode-se indagar se o professor que vivencia as mudanças nas escolas do ensino básico, seja as relativas às práticas, seja às ligadas à gestão escolar e delas participa efetivamente, não teria menos dificuldades quando da sua entrada no ensino superior como formador de outros professores? A experiência prolongada no ensino básico contribui para o formador iniciante alterar sua base de conhecimento para o ensino? Essas questões são complexas e ainda não foram amplamente debatidas e merecem reflexão mais prolongada quando se estuda o formador de outros professores.

Sabe-se que os saberes da prática foram apontados por Shulman (2005) como uma das fontes principais do conhecimento de base para o ensino. As outras são a formação acadêmica; os materiais, recursos e contexto educativo e o o acesso e reflexão sobre as investigações já produzidas sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Esse conhecimento de base inclui os de conteúdo; os de didática geral; do currículo; do conhecimento didático do conteúdo; dos alunos; dos contextos e dos fins educativos. Desse modo, não se pretende defender que a fonte de saberes mais completa seja a prática, no entanto, sabe-se do valor de uma prática crítica e reflexiva no processo formativo do profissional que escolhe a docência e a possível reverberação no ensino do formador de professores.

Outro aspecto a se considerar no trabalho do professor formador que inicia a docência no ensino superior se refere às suas necessidades formativas e sua situação profissional. A situação profissional pode potencializar, facilitar, dificultar ou impedir que o professor avance na profissão, pois o desenvolvimento profissional “ [...] está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 145).

Articulado ao conceito de desenvolvimento profissional docente está o conceito de profissionalidade. A construção da identidade docente está estritamente relacionada à construção da profissionalidade, que pode ser definida como:

[...] a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor. Evidencia-se nessa conceituação, que a profissionalidade contempla muito mais a subjetividade do professor inserido na prática; trata dele enquanto um sujeito histórico, exercendo uma tarefa e/ou uma profissão. (CUNHA, 1999, p. 133).

Assim, é importante considerar que as pessoas não passam a ser profissionais de um dia para o outro. Elas se desenvolvem profissionalmente ao longo de sua vida pessoal, sua formação acadêmica e sua prática. É nesta última, como já alertado, que se mobilizam os saberes, conhecimentos e competências necessários à atuação profissional e, nessa relação dialética, o professor se desenvolve profissionalmente e constitui a sua profissionalidade.

No que se refere aos professores iniciantes, alerta Cunha (2011) que ao se depararem com as necessidades profissionais para as quais ainda não se sentem preparados eles

LICENCIATURA

Terão de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação, revelando valores e posições políticas e éticas. Atuarão definindo padrões de conduta e construirão uma representação de autoridade que se quer dialógica e legitimada.” (CUNHA, 2011, p. 204).

Estas definições de estilos de docência e outros desafios que ocorrem no início do exercício profissional dos docentes têm sido alvo de diversos estudos como os de Bozu (2010), Vaillant e Marcelo (2012), Cunha (2011), entre outros. Cabe no presente estudo uma breve introdução teórica que elucida o conceito de professor iniciante e contribui para a reflexão sobre inserção profissional, necessidades formativas e condições de trabalho.

3 PROFESSORES INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR. INSERÇÃO PROFISSIONAL E

NECESSIDADES FORMATIVAS

No ensino superior, professor principiante é aquele com menos de três a cinco anos de experiência docente em uma instituição universitária (BOZU, 2010). Este período de iniciação ao ensino representa o ritual de passagem de aluno a professor, no qual a integração da cultura docente a sua personalidade, bem como sua adaptação ao entorno social se constituem em processos da socialização profissional com peso decisivo na vivência dessa fase como uma experiência satisfatória.

Este período de iniciação profissional deve ser compreendido como parte de “[...] um contínuo processo de desenvolvimento profissional dos docentes” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 125), que merece atenção especial por marcar, de forma significativa, a atuação dos professores, constituindo “as primeiras experiências de trabalho como fundantes dos saberes que constroem” (CUNHA, 2005, p. 89). Nesse aspecto, mesmo os professores que possuem experiência anterior no ensino básico, defrontam-se com situações que são singulares quando atuam em cursos superiores que formam professores.

No período de iniciação profissional os contextos de trabalho têm grande importância, pois, como aponta Cunha (2009) são em geral muito “[...] desiguais, complexos e instáveis [...]” (CUNHA, 2009, p. 47) exigindo dos professores que os conheçam, interpretem e sobre eles atuem de acordo com suas particularidades. Nesse sentido, cabe a contribuição de

Marcelo Garcia (2006) para quem a adaptação ao entorno sociocultural pode ser mais fácil se este coincide com características familiares ao professor principiante.

Tancredi (2009) alerta que, embora a docência seja uma profissão desvalorizada, torna-se cada dia mais complexa, exigindo profissionais capacitados e dispostos a aprender ao longo da vida.

Assim, é preciso considerar o desenvolvimento profissional docente como um contínuo que comporta diferentes fases da vida profissional, cada uma delas com necessidades específicas. Também é importante ponderar que não é possível pensar em desenvolvimento profissional sem considerar as necessidades dos professores.

Para pensar as necessidades formativas dos professores, caminhamos na direção proposta por Benedito, Imbernón e Félez (2001) para quem as necessidades formativas adquirem um caráter polissêmico, cujo dilema pode ser resolvido pela adoção de perspectiva dual e dialética, na qual

[...] necessidade é tanto o conjunto de aspectos considerados inerentes ao desenvolvimento dos professores novos sem o qual se pode afirmar que possuem uma carência formativa, como o que o professorado manifesta como necessário e do qual deseja obter uma capacitação para poder realizá-lo. (BENEDITO, IMBERNÓN E FÉLEZ, 2001, p.3).

De posse dos conceitos acima discutidos e de outros que serviram como referência ao presente estudo, os principais achados da pesquisa serão trazidos a partir da fala do docente entrevistado.

4 CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

O professor entrevistado tem 40 anos e é formado em Geografia (licenciatura e bacharelado), com mestrado e doutorado na área de educação.

Há três anos ingressou como professor no ensino superior, mas está há apenas um ano na instituição pública federal. Possui dezenove anos de experiência como professor da educação básica, ministrando a disciplina Geografia e realizando trabalhos na área de educação ambiental.

Atualmente leciona para as licenciaturas em Geografia, ministrando as disciplinas estágio supervisionado I e II e Tópicos de TCC.

4.1 Dos achados da entrevista

Optou-se por um roteiro de entrevista semiestruturada para a coleta de dados junto ao docente, amparado na definição de André (2005) que considera como principal preocupação da abordagem qualitativa “o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, suas linguagens, suas produções culturais e suas formas de interações sociais” ANDRÉ, 2005, p. 47).

Para a condução e posterior análise dos dados obtidos nas entrevistas com os professores iniciantes, as perguntas direcionadas aos sujeitos foram organizadas a partir de três eixos: Dimensão I - Trajetória acadêmica; Dimensão II - Condições (objetivas) de trabalho e Dimensão III - O trabalho do formador nos cursos de licenciatura. Já para a análise e interpretação dos dados foi realizada a análise de conteúdo temática.

Um dos eixos de análise das entrevistas realizadas com os docentes iniciantes no ensino superior que participaram dessa pesquisa refere-se à trajetória de vida profissional do sujeito. O intuito era resgatar a história de sua formação e os principais aspectos que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.

Ao ser perguntado sobre sua trajetória profissional questiona a linearidade e intencionalidade possivelmente implicada na palavra **trajetória**. Neste ponto começa a se delinear a sua concepção de desenvolvimento profissional:

Fico pensando também com essa pergunta se trajetória não fosse algo muito linear. Como eu falei, eu comecei com a geografia e da geografia eu fui para a educação ambiental e muitas coisas foram acontecendo...

O que aconteceu comigo é o que eu tenho pensado, como nós vamos sendo atravessados por outras coisas e que não estavam no livro, não está no currículo, na disciplina, não está no texto que você leu, é uma formação também que é pra além de uma forma, ela é muito mais um movimento.

Para este professor, sua trajetória profissional, que aqui compreendemos como desenvolvimento profissional, está sempre em movimento, sendo atravessado por diferentes fatores: vivências, encontros, relações.

Ao olhar para a sua formação profissional vê-se como incompleto, incompletude essa, presente na sua própria condição humana, daí a necessidade de estar em constante

aprendizagem, transformação, metamorfose, questionando o que está posto como saber estabelecido e reinventando o que está sedimentado.

Muita gente fala dessa incompletude nossa e apostar nessa incompletude como modelo mesmo de relação de si mesmo e com o mundo e com o conhecimento, não em uma verdade a ser alcançada, uma técnica para você dominar, você vai estar sempre se fazendo e muitas coisas vão aparecer e você vai aprendendo também, não é fim da história, as coisas continuam se transformando o tempo inteiro...

Essa perspectiva de desenvolvimento profissional atravessado por diferentes vivências vai ao encontro da concepção de Fiorentini e Crecci (2013), para quem os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente “mediante a participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (FIORENTINI & CRECCI, 2013, P. 12).

Este professor de geografia compreende que sua atuação por dezenove anos na educação básica foi uma importante fonte de saberes profissionais, mas destaca que a sua compreensão do ato de lecionar foi se modificando ao longo do tempo, e sofreu importante influência dos seus estudos de mestrado e doutorado realizados neste período.

Durante muito tempo eu só lecionava, entrava na sala, fazia aquela parte social, burocrática que a escola pede, que o aluno quer, que os pais acham que tem que ser só aquilo, mas hoje eu vejo também que a licenciatura no meu caso agora, até por conta do doutorado e no ensino superior, ela é atravessada pela pesquisa, então lecionar, estar na licenciatura com os meus alunos, nos estágios, nas práticas de ensino nos TCCs, se constitui também como produzir pesquisa, fazer com que a prática docente seja também uma prática de pesquisa.

Pela fala do professor, pode-se analisar que sua experiência na escola básica vem sendo questionada e demarcada por um novo momento: o da investigação. Quando destaca a compreensão de que a prática docente é uma prática de pesquisa, aproxima-se do conceito de *investigação como postura e como reflexão* trabalhado por Cochran-Smith y Lytle (2009). As autoras entendem que quando os professores olham para suas próprias práticas, questionam seus pressupostos e interrogam os arranjos escolares, eles podem produzir conhecimentos sobre o ensino e modificar esse ensino. Para o formador significa mudar seu conhecimento e ajudar seu aluno, futuro professor, a também fazê-lo.

A prática de pesquisa, relacionada ao ato de ensinar, surge na fala do entrevistado intimamente ligada à sua concepção de desenvolvimento profissional em constante incompletude e movimento. Para ele, a prática docente requer uma atitude curiosa do

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE PROFESSORES INICIANTE DOS CURSOS DE
LICENCIATURA

professor, no qual não é suficiente o foco constante na resolução de problemas, é preciso buscar, inventar novos problemas, mais do que suas soluções, é necessário “*sustentar um campo de problematização*”.

Assim, a escola é vista como um espaço de construção da aprendizagem da docência, que está passando por uma transição, e exige do professor a leitura da realidade do aluno e da escola, de seus cotidianos e relações, o que irá demandar uma nova postura dos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, o professor entrevistado critica o modelo atual de formação de professores na qual predomina uma concepção prescritiva do que os docentes devem ou não devem fazer.

No seu trabalho com a licenciatura em geografia julga importante conduzir os futuros professores a saírem do *sedentarismo epistemológico*, ou seja, repensem os modelos estabelecidos e ampliem a discussão para além dos postulados teóricos predominantes, construindo novas formas de ser e estar na docência.

Para este professor a atuação do formador requer uma atitude política, que leve o aluno a questionar seu modo de docência e se perceba não só como professor, mas como pesquisador.

Então, o professor tem na sua atuação política na licenciatura, que levar também esse movimento para os seus alunos, deles estarem sempre questionando o seu modo de docência, de fazer na sala de aula, que o fazer na sala de aula pode ser também um processo de pesquisa e descoberta de outros saberes, de descoberta de si mesmo com o mundo, não é só um problema teórico, é um problema político, é ético e é um problema, vamos dizer assim, um problema epistemológico, uma política cognitiva, no caso dos alunos eles também perceberem que eles estão se formando como professores, mas também como pesquisadores.

Essa perspectiva do professor reveste-se de singular importância ao criticar a presença de “receitas”, soluções pré-concebidas para os diferentes problemas encontrados na prática. Destaca em sua fala que essas receitas uniformizam a realidade

Não é só uma técnica também, que hoje está imperando, as pessoas tão criando receitas [...] como se o mundo fosse dado, pré-estabelecido, é o mesmo pra todo mundo e você tem que assimilar e se adaptar a ele.

Os argumentos do professor encontram apoio em Nóvoa (2013) ao defender “que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula” (NÓVOA, 2013, p.202).

Além de uniformizar a realidade, o modelo tradicional de reprodução de práticas prescritas elimina arbitrariamente a complexidade do real. Logo, como destaca Imbernón (2011) “é preciso rever a concepção de soluções únicas que podem ser aplicadas a qualquer contexto educativo” (IMBERNÓN, 2011, P. 51).

Diante da preocupação com esse tipo de prática, afirma a necessidade de repensar a formação de novos professores:

Eu acho que a gente tem que pensar assim, que formação que nós queremos, porque você está formando professores, então a formação hoje como ela está colocada, ela está dentro de uma perspectiva cognitiva que já está bem naturalizada, bem cristalizada, hegemônica, muito cognitivista, conteudista. A educação nunca foi tão bancária como ela é hoje.

O professor aposta em novos movimentos teóricos e epistemológicos como a formação inventiva, a abordagem epistemológica de cotidianos e a formação autopoietica cognitiva para sustentar o discurso e as novas práticas que busca estabelecer no curso de licenciatura em geografia.

Essas práticas implicam em uma postura de inventividade, oposta a mera reprodução do que está prescrito; no interesse pelo processo de aprendizagem, e não apenas por seu produto final; na presença de pressupostos éticos e de uma postura política nos cursos de formação.

Entretanto, as práticas criticadas por este professor ainda predominam não só na escola, mas na própria universidade, e o movimento de buscar novos caminhos requer uma postura de enfrentamento, de embate.

Para o professor, na universidade, embora de forma não explícita, estão presentes definições teóricas e epistemológicas que afetam as relações, formam grupos e esses grupos relações de poder.

Mas por outro lado você encontra por exemplo uma ementa de uma disciplina que já está toda neste contexto, então ela fala por si só, você encontra alunos que já passaram por essas pessoas, que estão dentro de um campo de pensar já constituído, de uma linha que é antes do que você entrou, assim, as pessoas não falam, mas a estrutura, os documentos, a forma de organização, elas tão dizendo muito, e aí que eu estou te falando que para a gente é um combate é uma negociação.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE PROFESSORES INICIANTES DOS CURSOS DE
LICENCIATURA

Assim, ao entrar na Universidade, o professor já encontrou um espaço teórico-epistemológico constituído, embora não seja dito abertamente, suas determinações constituem os documentos curriculares, linhas de pesquisa, entre outros aspectos do curso, daí a necessidade de combate e negociação constante para encontrar um espaço de contribuição e de autoria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrevista que forneceu os dados para esse artigo constitui-se em material riquíssimo para pensar o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho dos professores iniciantes, além de proporcionar um novo olhar sobre as necessidades formativas dos professores que recentemente adentraram no ensino superior.

Porém, não é possível abranger todos esses aspectos em um único artigo, por isso escolhemos para o foco da análise deste material a concepção de desenvolvimento profissional e sua relação com o papel de formador de professores presente no discurso deste sujeito.

Concluimos, em concordância com os fundamentos epistemológicos que nos foram apresentados pelo entrevistado, que não há necessidade de “amarras” finais, pois as mesmas encerram conclusões que se tornam verdades e limitam a possibilidade da criação de novos discursos, novos saberes e novas práticas.

Ainda assim, julgamos pertinente destacar alguns aspectos do depoimento do sujeito que consideramos fundamentais e que na análise realizada permite identificar o atendimento aos objetivos iniciais da presente pesquisa.

O professor entrevistado percebe o processo de seu desenvolvimento profissional como um processo em movimento, não linear, atravessado por diferentes fatores, com permanente sensação de incompletude.

Esta concepção amplia a compreensão do conceito de “necessidades formativas” presente na literatura sobre o professor iniciante, pois, para além dos saberes que o docente percebe como necessários à sua atuação na universidade, e que podem ser supridos de diferentes formas, está um constante movimento de problematização, criando novas demandas e a necessidade de construção de novos saberes.

Este professor defende que a atuação do formador nos cursos de licenciatura deve necessariamente implicar uma postura ética e política, que questione e leve o aluno a questionar seu modo de docência e os modelos estabelecidos de ser e agir como professor.

Suas concepções de desenvolvimento profissional parecem coerentes com as práticas que relata sobre suas aulas. Acredita que “*a aprendizagem se dá no movimento*”, interessa-lhe o processo de aprendizagem do aluno, conduzido em uma política cognitiva que o leve a compreender a atuação docente como prática de pesquisa, questionando as perspectivas teóricas únicas e sedimentadas presentes tanto na universidade como na escola, e compreendendo esta última como espaço de construção da aprendizagem da docência.

Um ponto de destaque e que mereceu questionamento no início do texto, se refere ao papel da experiência desse professor na escola básica. Embora não tenha destacado de forma alongada as suas experiências com práticas diferenciadas na sala de aula, seu discurso de formador iniciante é revelado que tal prática foi resignificada a partir da continuidade dos estudos de mestrado e doutorado. Ele deixa parecer que já possuía uma atitude investigativa, enveredou pela educação ambiental e buscou estudos na pós-graduação. Dessa forma, embora não se possa afirmar que sua experiência de quase vinte anos na educação básica seja totalmente responsável pela percepção aguçada sobre seu desenvolvimento profissional e sobre a consciência que tem do papel de formador, pode-se pontuar que essa experiência acelerou e fortaleceu sua postura de um formador de professores crítico nessa sua fase inicial como docente do curso de Licenciatura. Cabe destacar, dessa forma, a importância do período de trabalho na escola de educação básica para o seu desenvolvimento profissional e para sua atuação como formador de professores. Esta experiência, aliada aos estudos que realizou nesse período, lhe permitiu resignificar a concepção sobre a docência, o ato de ensinar, seu modo de ser e estar professor, além da compreensão da escola como lugar de formação e produção de novos conhecimentos.

Finalmente, ao retornar aos objetivos do texto, pode-se considerar que a percepção desse professor sobre seu desenvolvimento profissional e seu papel de formador de outros professores é bastante afetada pela sua experiência na escola básica mas reconhece que a continuidade dos estudos no mestrado e doutorado contribuiu para sua percepção de que a prática da docência está articulada à prática de pesquisa sobre o ato de ensinar.

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF BEGINNING TEACHER TRAINERS OF
DEGREE COURSES**

Abstract

The research assumes that the presence of a renewed faculty has been working in the Teaching Degree and Pedagogy courses, specific contexts of initial teacher training. These training teachers are starting a career in higher education and part of them carries significant experience as a teacher of basic education. Knowing what constitutes the professional development of this trainer, beginner in a segment, higher education, and experienced in another, basic education, and reflect on the perception of their performance and their role as trainers of future teachers constituted the research objectives. For this article we will analyze the interview data from a beginning teacher in the Bachelor's Degree. The text is provided by the studies by Marcelo Garcia (1999); Day (2001); Wedge (2005); Imbernon (2009, 2011); Vaillant and Marcelo (2012); among others. The results show that the teacher realizes the process of their professional development to be always in progress, non-linear, crossed by different factors, with a permanent feeling of incompleteness; recalls the importance of the work period in basic education schools for their professional development and performance as a teacher trainer.

Keywords: Teacher trainer professional development; Beginning Professor; Teaching Degree Course

**DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR PRINCIPIANTE Y SU
ACTUACIÓN COMO FORMADOR DE PROFESORES**

Resumen

La investigación se centra en la posibilidad de que la presencia de un nuevo cuerpo docente ha estado trabajando en los cursos de formación del profesorado. Fue elegido para el análisis que aquí se presenta una entrevista con un profesor principiante, de la área de geografía, que opera en una universidad federal en el sureste de Brasil. El objetivo de este artículo es el diseño del desarrollo profesional y su papel de formador de los maestros presente en el discurso del sujeto. El procedimiento de recogida de datos fue una entrevista semiestructurada realizada a través del Skype, con el consentimiento del maestro. Para la construcción del marco teórico y el análisis posterior de los datos sobre lo admitido en los estudios de Marcelo García (1999), Imbernon (2009, 2011), Cunha (2005) Vaillant y Marcelo (2012), entre otros. Los principales resultados muestran que el profesor entrevistado se da cuenta del proceso de su desarrollo profesional siempre en movimiento, no lineal, atravesado por diferentes factores, con una permanente sensación de lo incompleto; argumenta que el papel del entrenador en los cursos de graduación debe necesariamente implicar una ética y política, para cuestionar y llevar al estudiante a cuestionar su forma de enseñar y los modelos establecidos para ser y actuar como maestro; rescata en su discurso la importancia del empleo en la escuela de educación básica para su desarrollo y desempeño profesional como formador de profesores. Esta experiencia, junto con los estudios realizados durante este período, le permitió replantear la concepción de la enseñanza, el acto de enseñar, su manera de ser como persona y profesor, así como la comprensión de la escuela como un lugar de formación y producción de nuevos conocimientos.

Palabras clave: Principiante Maestro; Enseñanza Superior; Desarrollo Profesional

REFERÊNCIAS

BENEDITO, V., IMBERNÓN, F.; FÉLEZ, B. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada-Espanha: Universidade de Granada, vol.5, n.2, 2001. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART4.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Espanha/Brasil: Universidade de Jaén (Espanha), Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil) e Centro Universitário barriga Verde (Brasil), n. 3, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art3.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

COCHRAN-SMITH, MARILYN; LYTLE, SUSY. *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press, 2009.

CUNHA, Maria I. da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, vol. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=2585>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. (Org.). *Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. DAY, Cristhofer. *Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto:Porto Editora, 2001.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. *Formação Docente*, Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, vol.5. n.8. p.11-23. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 maio 2015.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o Desenvolvimento Profissional e a Colaboração Docente na Escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, vol.42, n. 147, p. 900-919, set/dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300014>.

IMBERNÓN, Francisco. Uma nueva formación permanente del profesorado para um nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileira de Formação de professores*, vol. 1, n.1, p. 31-42, maio/2009.

_____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 119 p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999.

_____. “Políticas de inserción a ladocencia”: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. In: *Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros em la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”*. Colombia, Bogotá: PREAL-GTD e Universidade de Bogotá, 2006. Disponível em:

<http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de curriculum e formación del profesorado*. Granada-ES: Universidade de Granada, vol. 9, n. 2, p.1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.

TANCREDI, Regina Maria S. P. *A aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão*. São Paulo: EdUfscar, 2009.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Data de recebimento. 16/05/2016

Data de aceite. 11/11/2016