

A FORMAÇÃO INICIAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ESPAÇOS DE EDIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA

Thais Cristina de Araújo Silva.
Graduanda do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBIC-Voluntário.UFPI.

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Professora do Curso de Pedagogia e Professora Permanente do PPGEd. UFPI.

Resumo: Este artigo é resultante de um trabalho desenvolvido no Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária- ICV, da Universidade Federal do Piauí. Tem como objetivo investigar como os saberes e fazeres da formação inicial contribuem para a construção de uma base e conhecimentos articulados à pesquisa, indispensáveis à formação e ao desenvolvimento profissional do professor. No desenvolvimento da pesquisa, buscou-se referência teórico-metodológico em autores que discutem essa temática, como: Pimenta e Anastasiou (2005); Alarcão (2000); Brito (2006); Bardin (1994); Contreras (2002); Imbernón (2004); Lima (2003); Nóvoa (1992, 1995). É nesse sentido que fundamentamos nossa pesquisa, tratando aspectos da formação inicial dos professores interlocutores deste estudo, tendo em vista apreender aspectos pertinentes ao seu desenvolvimento profissional, seja pelas vivências de experiências de pesquisa no decorrer de seus estudos na graduação, seja pela análise dos impactos dos estudos e pesquisas vivenciadas no seu período formativo na academia.

Palavras-chaves: Formação Inicial. Docência Superior. Desenvolvimento Profissional.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente comunicação objetiva colocar em tela nuances teóricas e metodológicas de estudo investigativo que desenvolvemos junto ao Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária- ICV, da Universidade Federal do Piauí e que tem como objetivo geral investigar como os saberes e fazeres da formação inicial contribuem para a construção de uma base de conhecimentos articulados à pesquisa, indispensáveis ao desenvolvimento profissional do professor.

No caso específico desta comunicação, seu objetivo está circunscrito a apresentar considerações em torno da referida pesquisa que se caracteriza como qualitativa narrativa, cujos resultados/constatações sinalizam que os saberes na sua diversidade e versatilidade operam como adjutores na formação e na prática profissional do professor, assim como na sua identidade docente. Em linhas gerais, é este o teor que direciona a discussão no interior desta comunicação, demarcar e caracterizar os percursos teórico e metodológico que sustenta a pesquisa em referência. Nesse caso, este artigo encontra-se estruturado em Introdução, denominado Considerações Iniciais, com o item Formação inicial e desenvolvimento profissional: uma interlocução teórica, com o item denominado Configuração metodológica do estudo, e, ainda, com Resultados e Considerações Finais.

Para dar conta desta discussão acerca da formação inicial e da iniciação na pesquisa, perspectivando o desenvolvimento profissional docente, o referencial teórico que sustenta o estudo tem como base, dentre outros, os seguintes autores: Pimenta e Anastasiou (2005); Alarcão (2000); Brito (2006); Bardin (1994); Contreras (2002); Huberman (1995); Imbernón (2004); Lima (2003); Schön (2000); Nóvoa (1992, 1995); Sá Chaves (1997); Maciel e Shigunov Neto (2004) e Mendes Sobrinho e Lima (2011).

No desenvolvimento desta proposta de pesquisa à luz de seus objetivos específicos, nosso entendimento foi (está sendo) a caracterização do processo de formação inicial dos professores interlocutores deste estudo, tendo em vista apreender aspectos pertinentes ao seu desenvolvimento profissional, seja pelas vivências de experiências de pesquisa no decorrer de seus estudos na graduação, seja pela análise dos impactos dos estudos e pesquisas vivenciadas no seu período formativo na academia.

2 Formação inicial e desenvolvimento profissional: uma interlocução teórica

A formação de professores tem se mostrado como tema amplamente discutido nas esferas acadêmica e educacional, o que reforça a compreensão cada vez maior da importância do professor como sujeito da formação no mundo globalizado. Essas considerações trazem no seu bojo questões relativas à formação inicial como etapa embrionária da formação.

Nesse enquadramento, destacamos que a formação inicial, enquanto etapa que formaliza estudos mínimos necessários à formação professoral, portanto, etapa que prepara para o exercício da prática docente. Corresponde especialmente à trajetória de estudos e aprendizagens vivenciadas na academia. É, portanto, como refere Nóvoa (1992), um espaço (tempo) privilegiado de estudos que não só caracterizam a formação desse professor, mas também o ajudam a formar a base para seu desenvolvimento profissional docente.

Lima (2003, p. 36), ao tratar sobre essa questão, registra:

A formação inicial é caracterizada pela formação acadêmico-formal, cujo contexto de ocorrência é a universidade (as faculdades, os institutos também), nos cursos de graduação. Compreende a formação específica do/a futuro/a professor/a, configurando-se como o momento em que o/a aluno/a se beneficia não só de conhecimentos no campo geral, mas especialmente de conhecimentos pedagógicos e das disciplinas necessárias à formação profissional.

Emerge, desse modo, o entendimento de que na formação inicial constrói-se e configura-se como processo que fornece uma base de conhecimentos, habilidades, atitudes e competência necessária ao exercício da profissão docente. Um professor com mais consciência profissional. Portanto, é importante a formação de um profissional que seja competente, capaz de resolver e tratar tudo o que é imprevisível.

O professor em formação, hoje, vê-se desafiado a ensinar de uma maneira diferente daquela que lhe ensinaram. A pesquisa é uma forma de enfrentar esse desafio. Pois o professor pesquisador que se encontra imerso no contexto de uma pesquisa, cercado pela realidade de seus sujeitos e objetos, terá condições mais favoráveis para interpretar e construir novos conhecimentos a partir dos dados analisados, assim como se apreciará em bases mais sólidas para desenvolver exercício docente profissional.

Com essas experiências o professor em formação poderá, com mais segurança, buscar resolver e demandas as situações/problemas na sala de aula, assumindo sua auto-educação, desenvolvendo espírito crítico e autônomo, orientado pela prática pedagógica comprometida com o sucesso da escola e do alunado.

Entretanto, é como reforça Pimenta e Anastasiou (2005), nem sempre o tipo de formação inicial que os professores costumam receber garante a esses professores o preparo suficiente para exercitarem a docência aplicando adequadamente os métodos que dão suporte a prática de sala de aula. Essas autoras reforçam que a formação inicial é muito importante porque é também o início da profissionalização, um período propício para que as virtudes, os vícios, as rotinas, entre outras, sejam assumidos como processos usuais da profissão. Nesse aspecto, é necessário que essa etapa formativa seja tratada de forma crítica e reflexiva também.

Desse modo, o processo de formação é compreendido como uma postura diante da vida, como um processo de autoaperfeiçoamento no interior da formação inicial (e continuada também). Enquanto processo, que se prolonga durante toda a carreira do professor, independentemente de que os programas de formação inicial fazem, o que é essencial é que se preparem para bem ensinar, para mediar a aprendizagem e para que se sintam responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento (ZEICHNER, 1993).

Nóvoa (1992, p. 25), no entorno dessa questão, propõe a formação de professores numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada, com vista à construção de uma identidade profissional”. Evocando, por oportuno, três aspectos da formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a

profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

A esse aspecto é como expressa Santos (2009, p. 158), a formação profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma adequada e bem formalizada exige do futuro professor um certo nível de atualização, que remete à necessidade da formação para edificação profissional, para a formulação de novos saberes pertinentes à na atuação profissional, ou seja, diz respeito à produção da profissão como perspectivada por Nóvoa (1992).

Produzir a vida de professor implica o proporcionamento, aos professores, de espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais. Significa permitir aos professores que, ao se apropriarem de conteúdos de sua formação, possam transpor esses conhecimentos para as suas práticas e para suas experiências compartilhadas. A experiência docente é compreendida como lugar de produção do saber e de aprendizagem, desde que se considere que o professor constrói o seu saber ativamente ao longo da vida.

Produzir a escola, por sua vez, envolve aspectos relacionados à gestão escolar porque, embora indiretamente, os professores ao contribuírem com esse processo, igualmente estão colaborando com seu crescimento profissional pela participação e pelo envolvimento com o ambiente mais amplo do ensino que é a instituição escolar.

A convicção que emerge é que a formação está articulada a um projeto que se constrói de maneira intencional e a partir das experiências adquiridas ao longo da formação inicial e de outros momentos da vida do professor, pelo agregamento de saberes profissionais, entendidos como conjunto de conhecimentos (teóricos práticos) e competências (habilidades, capacidades e atitudes) que estruturam a prática e garantem uma boa atuação do professor.

Desse processo de formação, comporta ressaltar, que se desenvolve ao longo da carreira do professor, requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua atividade e, a partir dela, constituam seu processo de crescimento profissional docente.

Fica patente, então, a necessidade de desenvolvimento profissional, através da pesquisa, enquanto uma exigência desse processo, seja em sala de aula, seja fora dela, como forma de complementação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e no exercício docente cotidiano.

A pesquisa e sua implementação que corresponde à pesquisa constitui-se em uma mediação para aprendizagem. É, nesse sentido, que está sendo tratada neste estudo. Logo, é condição preliminar para desempenhar a tarefa complexa de ser professor e de se formar pela

pesquisa, na opinião de Mendes Sobrinho e Lima (2011). É, por essa razão, que se faz necessária uma base de conhecimento técnico, científico, teórico, humano e político-social, articulada ao compromisso intelectual do pesquisador, como forma de fortalecer a formação do homem-cidadão- profissional.

Assim, o professor deve assumir-se um profissional que participa ativa e criticamente em favor do processo de inovação e mudança. Nesse aspecto é como diz Imbernón (2004, p. 38):

[...] a formação pretende obter profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo.

Para tanto, tratar sobre a formação de professores implica revisar a compreensão de prática pedagógica. Significa refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão, o que repercute na experiência docente, no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do(a) professor(a). (BRITO, 2006, p. 49).

Nesta perspectiva, faz-se necessário que o professor promova uma reflexão crítica acerca de sua prática docente, considerando que deve produzir saberes no cotidiano de suas ações, no confronto com dilemas e conflitos que permeiam o seu agir pedagógico na escola.

Retomando a discussão do professor-pesquisador, Contreras (2002, p. 119) afirma que este se transforma em objeto de investigação de sua própria prática e contribui para a melhoria da qualidade da Educação, e acrescenta:

O professor, como pesquisador de sua prática, transforma-se em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas [...] a idéia do professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos.

A pesquisa enquanto um espaço de desenvolvimento reflexivo e profissional do professor produz uma dialeticidade em espiral, na opinião de Moraes e Lima (2002), propiciando o questionamento dos atores envolvidos na construção de argumentos que possibilitam atingir novos patamares do ser, do fazer e do conhecer do professorado.

Nesta acepção, apresenta-se como princípio orientador, que exige o profissional da educação como um professor sujeito do conhecimento, abandonado a condição de

protagonista pragmático de um processo de transmissão de conhecimentos para assumir seu papel como partícipe da construção conjunta, da edificação de sua docência e de seu desenvolvimento profissional.

O que se pretende é uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética entre esses sujeitos, apontando para a valorização de atualização permanente em função das mudanças que se produzem, criando estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão, tendo em vista assumir a seguinte compreensão:

[...] Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

4 CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

No âmbito metodológico, inscreve-se como pesquisa qualitativa envolvendo o viés da narrativa oral de vida, que tem como requisito básico a realização de uma investigação que requer, dentre outras exigências, rigorosidade objetivação, originalidade e coerência. Nesse sentido, assume-se como uma investigação que busca apreender o que há de mais essencial e mais característico no objeto perspectivado, algo de muito universal, mediante o mais particular (ERICKSON, 1986).

Segundo teóricos da área (DEMO, 2005; NÓVOA, 1995), esse tipo de pesquisa contribui para o alargamento da discussão acerca dos processos de formação docente, contemplando a subjetividade que permeia o processo, considerando-se que o campo de formação não está circunscrito apenas aos seus aspectos técnicos, necessitando, igualmente, de uma melhor compreensão sobre os processos pelos quais as pessoas se formam.

Nosso entendimento, nesse aspecto, é que o uso de narrativas autobiográficas tem caráter de “pesquisa-formação”, isto é, configuram-se como molas propulsoras que trazem à luz algumas experiências pretéritas e presentes, o que implica dizer que as narrativas podem ser orais, escritas, imagéticas e outras.

Reiteramos, entretanto, que optamos pelo recurso da narrativa autobiográfica oral na pesquisa qualitativa, definindo-a no contexto de uma atividade sistemática orientada à

compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, orientada, ainda, para a transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento.

No que diz respeito aos objetivos e metas, a presente pesquisa favorece uma compreensão mais aprofundada do presente, isto é, permite apreender a realidade circundante, assim como o passado pela experiência e pelas vozes dos atores sociais que as viveram. Assim, a pesquisa está se concretizando, cumprindo suas etapas, tendo como cenário 02 (duas) escolas de ensino fundamental, localizadas na zona sul de Teresina/Piauí, tomando como sujeitos 05 (cinco) professores do ensino fundamental graduados em pedagogia e que estão em início de carreira.

Estabelecemos que o professor em início de carreira é aquele que ingressou na vida profissional, há, pelo menos, três anos. Essa delimitação de tempo profissional encontra respaldo em Huberman (1995) ao tratar sobre os ciclos de vida profissional de professores. Neste visual, a coleta de dados desenvolve-se por meio da entrevista narrativa autobiográfica, cujos relatos orais de vida, após leituras e releituras, organizam-se em categorias de análises desenvolvidas à luz da análise do conteúdo. Segundo Bardin (1994), essa técnica permite proceder a “[...] uma leitura crítica e aprofundada, abrindo espaço para a realização da necessária descrição e interpretação dos dados narrativos”.

Diante dessa compreensão, estabelecemos três momentos diferenciados no decorrer de sua realização. No primeiro momento procedemos um levantamento do referencial teórico que garantiu a leitura, discussão e sistematização desse suporte do estudo.

No segundo momento estabelecemos dois encontros com os participantes, destinados à apresentação da pesquisa e sua metodologia. Nesse encontro solicitamos o preenchimento do Termo de Adesão, e procedemos ao levantamento de dados a respeito da pessoa dos professores, todos graduados em Pedagogia, aspectos necessários à tessitura do processo analítico. A propósito, nesse encontro, os participantes receberam orientação de como operar com os dispositivos de mediação da narrativa qualitativa autobiográfica, a fim de produzir as narrativas. O terceiro momento constitui-se da reflexão acerca desses dispositivos, correspondendo, exatamente, ao momento que estamos desenvolvendo na pesquisa que dá margem a essas informações parciais.

Entre outras constatações, emerge a compreensão de que é de fundamental importância que professores em início de carreira exercitem a reflexão sobre sua trajetória no âmbito da formação inicial, compreendendo sobre a importância do seu curso universitário, dos saberes produzidos nesse curso, de modo como deve se envolver com a pesquisa

científica, atitudes que contribuem para seu crescimento acadêmico e, ao mesmo tempo, para sedimentar uma base sólida rumo à prática docente e rumo ao seu desenvolvimento profissional docente.

5 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pertinente, pois, finalizar, destacando que o fato de envolver-se com cada etapa da pesquisa propiciou melhor compreensão desse processo, realçando o papel da reflexão para fortalecimento do processo de formação inicial dos sujeitos do estudo.

Ao encaminharmos esses apontamentos conclusivos, acrescentamos que os estudos teóricos realizados favoreceram uma melhor compreensão quanto à necessidade de refletir sobre a formação inicial, associada com a prática da pesquisa, como contributos para uma base de conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento profissional do professor.

Acrescentamos, também, que o sentimento que emerge é que esta comunicação cumpriu a finalidade a que se propôs, ou seja, registrar e pontuar sobre os referenciais teóricos e metodológicos de sustentação de pesquisa científica no campo da formação de professores.

6 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208p.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Tabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M C. **Handbook of research on teaching**. 3.ed. New York: Macmillan, 1986. p.119-161.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, M. da G. S. B. **O desenvolvimento profissional dos professores pelas histórias de vida: revisitando percursos de formação inicial e continuada.** 2003. 199 p. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004.

MENDES SOBRINHO, J. A de C.; LIMA, M. G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos.** Teresina: EDUFPI, 2011. p. 225-279.

MORAES, R.; LIMA; V. M. do R. (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. 316 p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. M.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁ CHAVES, I. S. C. (Org.). **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional.** Porto: Porto Editora, 1997.

SANTOS, F. K. S. dos. Reflexões sobre o papel da prática do professor na Educação Superior. In: DIAS, A. M. I. et al. **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos.** Fortaleza: Ed. UFC, 2009. p. 155-157.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.