

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA E O PROFESSOR VISTO COMO PESSOA: POR UMA PERSPECTIVA HUMANA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Felipe Ferreira Alves¹

Luana Priscila Wunsch²

Resumo

A presente pesquisa consiste em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Pedagogia. Ao pensar nas discussões presentes no âmbito educacional atualmente, o trabalho tem como objetivo, elaborar uma reflexão significativa a partir de uma perspectiva humana da Formação de Professores, considerando tais profissionais como pessoas, com projetos, histórias e vivências específicas. O estudo, de cunho qualitativo, pautou-se numa revisão sistemática da literatura de duas obras do autor António Nóvoa, referência na temática da Formação de Professores, tratando do desenvolvimento profissional do professor e do professor visto como pessoa dentro da profissão, e uma das obras da autora Manuela Esteves sobre Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida. A partir da análise dos textos referidos, foram elaboradas três categorias baseadas nos indicadores presentes nas obras, denominadas: Pessoa, Prática Docente, Formação de Professores. Com isso, ao confrontar tal análise com o conteúdo presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, verificou-se que apesar de expressa atenção com a Formação de Professores na legislação, para que os docentes sejam vistos como seres sociais, compostos de especificidades resultantes de suas vivências, há a necessidade de acrescentar uma série de aspectos no que temos como Constituição da Educação, além de entregar nas mãos dos professores partes que compõem seus processos de aprendizagem, para uma ação contextualizada e de acordo com a realidade desses profissionais.

Palavras-chave: Formação de Professores. Professor-Pessoa. António Nóvoa. Desenvolvimento Profissional.

INTRODUÇÃO

A Educação no Brasil, durante toda a sua construção histórica e ainda nos dias atuais, passa por transformações constantes. Tais transformações dizem respeito a uma diversidade de aspectos ligados à área. São amostras contemporâneas dessas construções e reconstruções as discussões ligadas à presença das tecnologias digitais em sala de aula, as competências dos alunos do século XXI, a implementação

¹ Graduando em Licenciatura em Pedagogia (UNINTER) e pesquisador do grupo de pesquisa Formação em Contexto: Integração Significativa das Tecnologias. E-mail: felipe.ferreira.9822@gmail.com

² Orientadora: Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa. Professora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado: Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). E-mail: luana.w@uninter.com

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio, entre outros exemplos de assuntos que poderiam ser citados.

Nesse contexto, o que entra em pauta, praticamente de maneira automática, como peça importante da estrutura social e da temática a qual está sendo tratada, é a escola. Logo, o que constitui esse cenário também, entre os outros profissionais que atuam nessa instituição, são os professores. E hoje, ao falar de ser docente, é imprescindível que, durante o trajeto ligado a essa profissão, nos encontremos diante do debate sobre a Formação de Professores.

A formação de docentes, é hoje uma temática presente no meio educacional, porém, se tratando do Brasil, as primeiras discussões e construções dela, se iniciaram já com as Escolas Normais, há mais de 180 anos atrás, como aponta Saviani.

Seguindo a tendência que se desenvolvia em âmbito mundial, as províncias brasileiras também começaram a lançar mão do recurso às escolas normais para o preparo de seus professores. Assim é que, já em 1835 a Província do Rio de Janeiro toma a iniciativa de instalar em Niterói, sua capital, a primeira escola normal do Brasil (SAVIANI, 2005, p. 12)

De 1835 para cá, como é de se esperar, ainda pensando no preparo de professores e professoras para a atuação, houve inúmeras mudanças nas características e atribuições para a formação desses profissionais. E, ao aproximar esse tópico dos dias atuais, para citar um exemplo dessas alterações que ocorreram com o tempo, temos a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB), que com a terceira versão vigente, contou com outras duas versões: a primeira em 1961 e a segunda em 1971.

A LDB, é a lei que define e estabelece a organização da educação brasileira, baseando-se nos princípios da Constituição Federal de 1988. Se usarmos esse documento, como o próprio título indica, como diretriz e fundamento para a formação de docentes, encontraremos as seguintes disposições no art. 61 da lei:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2018, p. 41).³

Ao falarmos das **especificidades do exercício**, necessariamente falamos do contexto da prática em que o sujeito docente está inserido, ponto esse que é reforçado nos outros três itens ao citarem **fundamentos sociais, práticas e experiências em outras atividades**. Com isso, pode-se dizer que o que está em pauta são as características individuais tanto do professor, como do seu local de trabalho, mesmo que essas sejam fruto de interações sociais.

António Nóvoa, um dos principais pesquisadores da área, em suas obras, traz a reflexão de que os professores se encontram em situações que apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas, baseadas nas capacidades de autodesenvolvimento reflexivo desse docente (NÓVOA, 1992). Mas afinal, quais caminhos podem ser traçados para que haja a valorização e presença dessas características na Formação de Professores?

Sob esta perspectiva, a pesquisa aqui apresentada está, portanto, estruturada com o seguinte norte acadêmico:

Objetivo principal:

Apresentar uma análise acerca da Formação de Professores como, para além da base técnica, um caminho para reflexão mais significativa a partir de uma **perspectiva humana** dos processos de aprendizagem, considerando-os não só como docentes, mas como todos os profissionais da Educação, **pessoas** com histórias, projetos de vida, objetivos e características específicas.

Objetivos Específicos:

- Organizar uma revisão sistemática da literatura sobre as obras de António Nóvoa e Manuela Esteves, utilizando como norte os 5 P (Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha e Público);
- Conceituar a base de Desenvolvimento Profissional, proposta por Nóvoa, entre outras que corroboram com os aspectos ligados à Identidade Docente e à Formação no Contexto da Prática.

³ A lei utilizada trata-se da Lei nº 9.394 de 1996, no entanto, a referência foi extraída de uma versão de 2018 do documento.

1. O Professor visto como Pessoa

Somos resultado de uma construção permanente de infinitas interações que estabelecemos no decorrer da vida. Desde a infância, já em nossos primeiros anos, estamos em contato com diferentes pessoas, famílias, ideias, valores, atitudes, percepções e mundos – usando como exemplo a nossa própria casa, a casa dos nossos tios ou avós, o primeiro contato com a escola, depois, com mais idade, o primeiro emprego etc. Neste sentido, é possível dizer que somos fruto de influências e estímulos constantes, tempos, histórias, caminhos que fazemos para chegar em casa, canais de TV e músicas favoritas, escolhas e decisões que tomamos.

Sob esta ótica, vale lembrar alguns pesquisadores que, ao longo do século XX, permanecendo referências no século XXI, destacavam a relação homem-meio, como os apresentados na tabela 1.

Tabela 1: Pesquisadores sobre a relação homem-meio

Pesquisador	Conceito homem-meio
Vygostky	A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui a aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana (VYGOTSKY, 1991, p. 41).
Piaget	A sociedade mesma constitui, por outro lado, um sistema de interações, começando com as relações dos indivíduos dois a dois e se estendendo até as interações entre cada um deles e o conjunto dos outros, e até as ações de todos os indivíduos anteriores, quer dizer, de todas as interações históricas sobre os indivíduos atuais (PIAGET, 1973, p. 40).
Brunner	O ambiente ou os conteúdos de ensino têm que ser percebidos pelo aprendiz em termos de problemas, relações e lacunas que ele deve preencher a fim de que a aprendizagem seja considerada significativa e relevante. [...] por sua vez, significa que o aprendiz deve ter oportunidade de ver o mesmo tópico mais de uma vez em distintos níveis de profundidade e modos de representação (MOREIRA, 2016, p.25).

Fonte: o autor (2019)

Então, percebe-se que, com base na tabela apresentada, mesmo os referidos autores possuindo perspectivas distintas dentro de suas teorias, a questão social ainda se faz presente.

Em Vygotsky, psicólogo responsável pela teoria socioconstrutivista, ao tratar da questão social na formação e características dos indivíduos, demonstra-se que, apesar das construções psicológicas e da operação com signos – termo presente em sua teoria ao falar da psicologia animal – é a atividade cultural que solidifica as ações e constrói os comportamentos, internalizando-os nos sujeitos, em uma psicologia humana.

Piaget, autor da Epistemologia Genética, assim como Vygotsky, é um psicólogo e, além dos estágios de desenvolvimento propostos dentro da sua teoria, elabora

discussões a respeito das características culturais dos indivíduos. Trabalhando na perspectiva de totalidade de um grupo, em linhas gerais, a construção dos aspectos ligados à cultura do indivíduo funciona transportando-se de geração para geração, num formato de manutenção de um sistema de valor instituído em determinados grupos.

Brunner, por sua vez, apesar de questionar a teoria de Piaget em determinado período das suas obras, utilizou-se de um modelo semelhante ao dele na sua própria teoria. Ao falar do que foi nomeado como relação “homem-meio”, ele afirma que é preciso que o sujeito consiga observar uma mesma situação/problema na qual está inserido a partir de diferentes perspectivas e representações, entrando, assim, em contato com características da identidade que vai construindo.

Em resumo, construímos nossa identidade socialmente, no contato com o outro, e tais construtos da e para nossa identidade estão ligados a nós e fazem parte da nossa essência, mesmo sendo eles mutáveis, subjetivos e passíveis de variações de tempos em tempos e de contextos em contextos.

O fato é que pensar em identidade, inevitavelmente, leva-nos a pensar também em características pessoais ou de personalidade dos indivíduos. E o professor – uma das peças centrais desse trabalho educacional, ao pensar na questão social – é resultado de contexto, história de vida, saberes, conhecimentos, experiências e vivências individuais, independentemente da instituição, local ou condição nos quais tenha se formado, implicando pensá-lo também como pessoa, afinal “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991, p. 30).

Sendo assim, é importante que as instituições – principalmente as que formam professores – pensem esse profissional como um todo, diante dos processos formativos pelos quais ele passa. O professor que está em formação opta por um “investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 01)⁴. Isso corrobora com a ideia tanto do professor como pessoa, como do papel das instituições nessa percepção, resgatando o conceito de “Desenvolvimento pessoal”. Nóvoa reitera que

urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de

⁴ Texto: Formação de Professores e Profissão Docente. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>

formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 03).

Desse modo, por meio da formação, espera-se fazer com que aquilo que o professor carrega como suas características pessoais encontre-se, em dado momento, com aquilo que o define como profissional. Logo, é conveniente que esse processo, não necessariamente em sua totalidade, mas nas partes que o compõem, esteja nas mãos dos docentes para que, a partir disso, seja construído um significado e uma finalidade para a formação, de acordo com o meio social no qual estão inseridos.

É preciso reconhecer que os processos de construção profissional estreitamente ligados à pedagogia, na sua forma mais tradicional, são essenciais, mas não constituem e não dão conta da formação do professor como um todo, evidenciando, então, uma

necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica (NÓVOA, 2009, p. 39).

Seguir uma receita, currículo ou protocolo de formação de maneira linear, sem que seja elaborada uma relação entre os aspectos pessoais e profissionais, pode gerar resultados indesejados. Para pensar no sentido, profundidade e efetividade da aprendizagem dos docentes, demanda-se conectar as vivências desse profissional como pessoa àquilo que ele define como o seu ofício, que, como nas suas experiências pessoais, contará com referências individuais da sua história particular de vida.

Logo, quando pensamos no professor como pessoa, passamos também a pensar na profissão e nas suas práticas como docente a partir de outra perspectiva, uma vez que o ser e o agir do professor, sendo mais do que verbos, acontecerão de maneira a não se desconectar, esteja ele formando os seus alunos – no sentido literal do conceito, para não perder a reflexão da formação dentro da própria prática – ou sendo formado.

2. Profissão e Prática Docente

Levando em consideração o professor como pessoa, a profissão e a prática desse docente devem ser vistas com um olhar mais “humano” sobre a ação, pensando que esta, durante a sua atuação, também carregará características particulares e

individuais do professor, afinal, como aponta Nóvoa (2009, p. 12), “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. Deste modo,

esta presunção de existência de projectos individuais de formação inscreve-se na tendência de personalização da formação e, em especial, da formação continuada. Tais projectos significam o fim de percursos formativos estereotipados e a procura pessoal do sentido da formação face a experiências de vida e de trabalho que divergem de professor para professor (ESTEVES, 2014, p. 31).

Assim, pode-se resgatar a colocação de Freire quando diz que ninguém “começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Ora, se ninguém nasce professor, é imprescindível relatar aqui sobre a profissão do professor, e é preciso descrever as especificidades legais do que é necessário para ser docente e quais são as metas para a professor no Brasil, conforme descrito na tabela 2.

Tabela 2: Bases formativas e metas para a docência no Brasil

DOCÊNCIA	LDB 9394/96	PNE 2014
Educação Básica	<p>Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:</p> <p>I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;</p> <p>II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; Lei n 41 o 9.394/1996</p> <p>III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;</p> <p>IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por</p>	<p>Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>

	<p>titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;</p> <p>V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.</p>
Educação Superior	<p>Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. <i>Parágrafo único.</i> O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.</p> <p>Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>

Fonte: o autor (2019)

Ao analisar a tabela acima, iniciando pelos dados presentes nos artigos da LDB referentes à Educação Básica e Superior, percebe-se que, entre os dois níveis citados e locais de atuação dos professores e professoras, há diferenças no nível de formação exigido, até mesmo quando se refere ao notório saber, não descartando a necessidade de reconhecimento legal. Entretanto, a formação em si está presente no artigo em sua totalidade, o que demonstra que a formação – ou como apresentado no documento, habilitação – para a atuação como docente é um processo imprescindível e fundamentado no que temos como a Constituição da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, como já explicitado na introdução do trabalho, cumpre um papel imperativo na regulação e organização da educação brasileira. Dessa forma, para falar de Formação de Professores, deve-se alinhar um discurso conjunto com o que temos como base legal para tal procedimento. A partir do momento em que se estipula o que poderíamos chamar de base comum da formação, sua democratização pode ocorrer de maneira mais fluída, uma vez que ela passa a atingir uma multiplicidade de contextos do mesmo modo, ainda que as particularidades de cada profissional estejam presentes e devam ser respeitadas.

Outro documento que tem papel importante na Educação, sendo assim, também na Formação de Professores, é o Plano Nacional de Educação de 2014. O próprio documento apresenta que há a ciência das “lacunas de articulação federativa que resultam em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil” (BRASIL, 2014, p. 8).

Contudo, sem entrar no mérito do cumprimento ou não das metas, o registro da Meta 15 e da Meta 18 no documento demonstra que a melhoria da qualidade da Educação brasileira, pensando que este é o objetivo do Plano como um todo, está intimamente conectada com a valorização e elaboração de melhores condições e subsídios, não somente físicos, mas também humanos – formativos – para os professores. A garantia de um regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a construção de uma política nacional de formação, ou ainda para assegurar plano de carreira para os profissionais da Educação, mesmo que não seja o suficiente, demonstra a preocupação com o avanço positivo na área, com pontos garantidores da eficiência e construção da profissionalização cada vez maior do professor.

Dentro dessa perspectiva de ter como um dos pilares as características pessoais, se a formação – inicial ou continuada – e a prática do professor assumem a necessidade de levar em conta projetos e experiências de vida individuais na aprendizagem do docente,

cabe então à formação ajudar os formandos a consciencializar o seu modo de ser e de estar na profissão, a examinar esses aspectos criticamente, a reforçar disposições positivas e a contrariar aspectos negativos (ESTEVES, 2014, p. 30).

Tal afirmação nos leva novamente à ideia de que o docente, dentro da formação, necessita constituir um autoconhecimento ligado à sua prática e profissão, percebendo-se como ser incluso no seu espaço de trabalho e, acima disso, como um dos agentes responsáveis pela transformação e melhoria das suas ações como professor – lembrando que a escola e a formação de professores contam com outros agentes, como questões políticas, legais etc. Esse profissional elabora um conhecimento “construído a partir de uma reflexão sobre a prática de uma teorização da experiência” (NÓVOA, 2012, p. 16).

É preciso que a profissão seja entregue aos professores e a formação seja construída por eles. Ou, em outras palavras, que os professores elaborem uma cultura profissional, uma vez que

a expansão da “comunidade de formadores de professores” teve efeitos muito positivos, sobretudo no que diz respeito à proximidade com a investigação e ao rigor científico. Mas acentuou, claro está, a tendência para valorizar o papel dos “cientistas da educação” ou dos “especialistas pedagógicos” e do seu conhecimento teórico ou metodológico em detrimento dos professores e do seu conhecimento prático (NÓVOA, 2009, p. 36).

A comunidade de formadores de professores, responsável pela investigação científica e pelas tarefas de cunho mais “técnico”, é vital e indispensável para a profissão e continuidade saudável de uma Educação feita de maneira significativa. Entretanto, se a tendência é a de valorização dos “cientistas da educação”, em detrimento do conhecimento adquirido pelos professores dentro da sua própria prática, faz-se necessário refletir sobre e respeitar a contribuição da realidade e do contexto da prática desses docentes, afinal, eles, mais do que ninguém, sabem quais são as reais características, peculiaridades e impasses encontrados no chão da escola.

3. METODOLOGIA

Para desenvolver a presente pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, seguindo etapas definidas por Sampaio e Mancini (2007), que são: (I) definir a pergunta, para compreensão do contexto em que a obra se situa, e delimitar o que deve ser respondido; (II) buscar a evidência, em base de dados e fontes de informações, neste caso, no Google Acadêmico; (III) revisar e selecionar os estudos, pensando nos conceitos-chave presentes nos títulos e em partes selecionadas dos textos, tais como formação de professores, identidade docente, desenvolvimento profissional, pessoa e contexto; (IV) analisar a qualidade metodológica dos estudos, sendo considerada aqui a presença e significância de António Nóvoa e Manuela Esteves na temática da Formação de Professores; (V) apresentar os resultados, os quais estão expressos nas reflexões no decorrer do trabalho.

Apesar da presença de outros trabalhos, foram analisados e utilizados como norte na pesquisa três obras, sendo elas: *Formação de Professores e Profissão Docente* (NÓVOA, 1992), *Professores: imagens do futuro presente*, de maneira específica, o segundo capítulo da obra, intitulado *Para uma formação de professores*

dentro da profissão (NÓVOA, 2009), e *Para um desenvolvimento profissional ao longo da vida* (ESTEVES, 2014).

Tal escolha foi feita, primeiramente, pela identificação com os objetivos do trabalho e pela sequência de reflexões propostas por Nóvoa no trabalho referido, nomeada como 5 P, sendo cada um deles os seguintes: Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha e Público. Aqui, essa organização é considerada essencial para se pensar e construir uma perspectiva humana acerca da Formação de Professores.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a construção da descrição e análise de dados da pesquisa, foi utilizada a metodologia de categorização proposta por Bardin (1977), definida como:

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

Isto é, após a seleção dos textos utilizados na construção deste trabalho e a revisão sistemática da literatura dessas obras, foram estruturadas categorias centrais de análise, pensando na finalidade dos conceitos explorados no decorrer da pesquisa, com o objetivo de explicar os pontos focais – indicadores – dos “dados brutos” empregados aqui.

As categorias de análise (três) surgiram com base na frequência dos indicadores comuns dentro dos textos – *Formação de Professores e Profissão Docente* (NÓVOA, 1992), o Capítulo 2 de *Professores – Imagens do futuro presente* (NÓVOA, 2009) e *Para um desenvolvimento profissional ao longo da vida* (ESTEVES, 2014) – e foram denominadas como: Pessoa, Prática Docente e Formação de Professores.

Tabela 3: Categorias e indicadores presentes nas principais obras da pesquisa

Categorias	Indicadores	Frequência
Pessoa	- Pessoa/ Pessoal/ Pessoais;	50
	- Desenvolvimento;	80
	- Sociais/ Social;	24
	- Vida;	48
Prática Docente	- Prática(s)	75
	- Experiência(s)	23
	- Profissão;	101

	- Contexto;	10
Formação de Professores	- Formação;	267
	- Reflexão;	31
	- Escola(s);	75
	- Saber(es).	57

Fonte: O autor (2019)

4.1 Pessoa

A ideia do professor visto como pessoa é um dos temas centrais do trabalho. E dentro dos três textos referenciados no parágrafo anterior, a categoria Pessoa, mais do que um conceito frequente, aparece inúmeras vezes conectado com o conceito de Professor, podendo-se dizer que isso resume o objetivo geral da pesquisa. A produção da formação docente contextualizada e significativa para os que fazem parte dela pressupõe levar em consideração as características individuais, projetos de vida e significados (da pessoa) atribuídos ao meio em que está inserido esse profissional, construindo, então, uma “teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade” (NÓVOA, 2009, p. 39).

Os professores e professoras, assim como cada um de nós, são hoje frutos de interações que estabeleceram no decorrer de toda a vida, sejam essas no meio familiar, religioso, acadêmico etc. Isto é, são seres sociais, que carregam traços dessa definição a todo momento. Assim, o desenvolvimento de aspectos ligados à sua profissão, à sua visão política, ao seu conceito ético, entre outros, deve estar ligado também às suas vivências, confeccionado numa

relação dialéctica entre disposições inerentes ao sujeito (motivação, curiosidade, interesse pela profissão, empenhamento) e estímulos externos que lhe sejam proporcionados (formação inicial e continuada, contextos escolares democráticos, orientados para a valorização das pessoas e da comunidade, para a mudança e a inovação, espaços de trabalho colaborativo com os pares) (ESTEVES, 2014, p. 39)

Uma vez conectadas, tais disposições, que são inerentes ao sujeito, passam a estabelecer um laço mais profundo entre aquele que é pessoa e aquele que é profissional, proporcionando a este um sentimento de bem-estar, não só consigo mesmo, mas também com suas práticas profissionais. Isso ocorre pelo contato com atividades cujos significados vinculam-se de maneira mais direta com o que constrói suas relações de professor-comunidade, professor-aluno e professor-professor, por meio de seus momentos de partilha, colaboração e o que se pode chamar de

confraternização de saberes, das suas vivências pessoais e sociais de aprendizagem ao longo da vida.

Trata-se, assim, de promover uma formação correlacionada com os saberes instituídos pelos docentes através das suas experiências, sem deixar de reconhecer a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente, mas entendendo que essas não esgotam todo o *ser professor* (NÓVOA, 2009, p. 39).

4.2 Prática Docente

A prática docente, permeada pelos seus desafios e características próprias, mais do que um ofício de mera transmissão de informações, por exemplo, “supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (NÓVOA, 2009, p. 34). Essas transformações dos saberes e respostas a dilemas pessoais, sociais e culturais serão transversais às atribuições que são as da profissão do professor. Ou seja, o conteúdo que pretende trabalhar, o planejamento das suas aulas e dinâmicas com os alunos e, de modo fundamental, a avaliação, relacionam-se diretamente com os conhecimentos presentes e futuramente construídos pelos alunos, refletindo-se na sua prática como docente. Assim, é preciso

que os formadores não só estejam conscientes do valor socializador da formação face às dificuldades enfrentadas pelos profissionais, mas também optem por estratégias que permitam dar voz aos professores, fazer destes sujeitos do seu próprio desenvolvimento e corresponsáveis da formação dos seus colegas (ESTEVES, 2014, p. 32).

O resgate e a permanência do reconhecimento da atividade do professor acontecerão por meio desses profissionais, estando nas mãos deles também o papel de construir o significado e a importância da profissão, partindo do contexto da própria vivência profissional, isto é, do lugar onde estão, de onde podem formar e transformar, tornando esse um “lugar de reflexão e de formação” (NÓVOA, 2009, p. 33).

Ser professor é estar na profissão e, dentro dela, (re)elaborar a própria prática, aprender no cotidiano, dialogando e presenciando o trabalho de colegas mais experientes, entendendo isso como o contato daqueles que já atuam como docentes há mais tempo com os que estão começando. Assim, pode-se aprender, afinal é o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação que se apresentam como elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (NÓVOA, 2009, p. 30).

4.3 Formação de Professores

A Formação de Professores é o lugar onde se produz os saberes e, além disso, a profissão docente. “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1992, p. 40). Como já apontado na introdução do trabalho, a temática carrega consigo uma trajetória de longa data de discussões e transformações. Pensando na perspectiva humana da formação, é preciso encontrar nela meios que “valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência” (NÓVOA, 1999, p. 11), isto é, construir uma formação que tenha como base estrutural, a própria escola e a própria profissão do professor, elaborando, assim, uma roupagem contextualizada dos saberes instituídos.

Pensar sobre ela é bem-vindo, independentemente do tempo em que estamos, afinal, habitamos um espaço sempre perfectível, e a formação embutida nessa circunstância tem que lidar com “situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” (NÓVOA, 2009, p. 34). Ou seja, levando em consideração que cada uma delas possui suas individualidades, mediar tais situações com uma única resposta ou receita pode não trazer um resultado esperado. É necessário que a formação seja organizada constantemente de maneira mais coerente com aquilo que compõe a realidade e as especificidades dos professores, conhecendo e entendendo o que seus atuais e futuros alunos precisarão.

Essa perspectiva, quando inclusa na formação de docentes, poderá torná-la um local de aprendizagem colaborativa contextualizada, estruturando um espaço de reflexão contínua efetiva, ou seja, um ambiente onde os professores sejam capazes de: identificar problema(s) associados à sua prática educativa; elaborar possíveis hipóteses de solução para os problemas; atuar para resolver o problema; avaliar os resultados da sua ação, os impactos satisfatórios ou não; assumir uma postura crítica fundamentada no seu próprio trabalho, no dos seus alunos e no contexto, de modo geral, onde a sua ação educativa ocorre (ESTEVES, 2014, p. 39).

Isso possibilitará aos docentes avaliar – aspecto essencial do seu ofício – a sua prática, pensando o antes, o durante e o depois das suas ações, fazendo do espaço onde ela se realiza também um agente transformador da realidade desses profissionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim posto, foi possível perceber que ainda se tem um largo caminho a trilhar no que diz respeito à compreensão dos profissionais da educação sobre o desenvolvimento profissional do docente ao longo da vida.

A partir da pesquisa realizada, verificou-se algumas lacunas que poderão servir como pontos de reflexão para pensar em processos de formação docente, considerando os aspectos pessoais e as práticas profissionais, especificamente no que se relaciona com os seguintes itens:

- Questões de cunho pessoal presentes na LDB;
- Entendimento do que é aprendizagem ao longo da vida.

O objetivo principal da pesquisa foi apresentar uma análise acerca da Formação de Professores para além da base técnica, como um caminho para reflexão mais significativa, a partir de uma perspectiva humana dos processos de aprendizagem, considerando esses professores não só como docentes, mas como profissionais da Educação, pessoas com histórias, projetos de vida, objetivos e características específicas.

No entanto, ao analisar os artigos da LDB que se referem ao que deve estar presente na Formação de Professores (de maneira específica o artigo 62, 63 e em alguns pontos do 67), os dados encontrados nesses textos estão ligados a aspectos de cunho técnico, tratando de recursos tecnológicos que poderão ser utilizados nessas formações, habilitações tecnológicas, aperfeiçoamento profissional – sem especificar do que se trata tal processo –, a ligação com a Base Nacional Comum, etc.

Ainda dentro da questão legal, ao confrontar as tabelas 1 e 2, utilizando da perspectiva de autores do século XX, que são fortemente presentes na Pedagogia do século XXI, para tratar do fator social presente na formação dos indivíduos e dispor de alguns dos artigos da LDB e de duas das metas do PNE de 2014 relativas à Formação de Professores, observou-se que, mesmo que haja “esforço legislativo” em prol da melhor organização e de avanços positivos na formação de docentes no Brasil, tais profissionais não são vistos como seres sociais dentro da profissão. Isso distancia a legislação brasileira ligada à Educação do entendimento de desenvolvimento

profissional ao longo da vida, levando em consideração a **pessoalidade**, os desfalques, os conhecimentos já enraizados, em resumo, a totalidade do ser.

Assim, percebe-se que para usar como guia a Lei de Diretrizes e Bases na formação dos docentes, abrangendo os aspectos pessoais dos professores e professoras, há a necessidade de ampliação desse documento nesse sentido.

Já no tocante aos pontos atingidos e aspectos que tiveram realce no decorrer da pesquisa, observou-se que, apesar do norte do trabalho se referir aos 5 P propostos por António Nóvoa, dois foram os que obtiveram destaque, sendo eles: Práticas e Pessoa.

Isso ocorreu porque, considerando-se o objetivo principal da pesquisa, mesmo sabendo-se da importância dos outros “P” elencados por Nóvoa e da abrangência da temática da Formação de Professores, a ideia central da obra, como um todo, é de apresentar um caminho para elaborar uma reflexão mais significativa em torno de uma perspectiva humana da formação de docentes.

Finalmente, os contributos mais explícitos para esse entendimento encontraram-se nesses dois termos, reforçando-se integralmente a ideia de colocar a formação também nas mãos dos professores – estando compatível com o cerne da pesquisa. Enfatiza-se que esses profissionais precisam fazer dos seus próprios locais de trabalho a essência desse processo de formação, dado que a maioria dos impasses enfrentados pelos docentes e pontapés iniciais de muitas das suas necessidades se encontram nesse universo.

Dessa forma, pode-se transformar o chão da escola em algo mais do que um local onde alunos e demais profissionais passam dias letivos e cumprem carga horária. Ela pode virar um espaço de comunicação para além dos pares, colaboração e resiliência, para que o docente possa se autoconhecer, enfrentar, romper e ultrapassar os obstáculos que se colocam diante do ser professor de cada um.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edição 70, p. 225, 1977.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 09/ 05/ 2019

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/ SASE, 2014. Disponível em:
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 12/05/2019

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

ESTEVES, Manuela. **Para um desenvolvimento profissional ao longo da vida**. p. 17-44. 2014

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. Livraria Martins Fontes, 1991

MOREIRA, Marco Antonio. **Subsídios para o Professor Pesquisador em Ensino de Ciências: Comportamentalismo, Construtivismo e Humanismo**. Porto Alegre, 2016

NIAS, Jennifer. **Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self**. Educational Research and Evaluation. Lewes: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA. António. **Desenvolver a formação de professores aos professores**. **Cadernos de Pesquisa – PPGE/UFES**. Vitória, ES. a.9, n.35, p.11-22, 2012.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1992.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. 1999.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade. Lisboa, 2009.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 830-89, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.