



Desenvolvimento profissional docente e os processos de inovação pedagógica na escola: Dilemas e tensões

*Professional teacher development and the pedagogical innovation process in school:
Dilemmas and tensions*

Kátia Caroline Souza Ferreira¹

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (UHLT)

Elsa Maria Bacala Estrela²

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT)

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma tese de doutorado em andamento denominada “Desenvolvimento Profissional Docente e os Processos de Inovação Pedagógica na Escola: Dilemas e Tensões” cujo objetivo é compreender a relação entre o desenvolvimento profissional docente e os processos de inovação pedagógica na prática de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Porto Seguro-Ba. O estudo parte da convicção de que é importante uma formação continuada situada no paradigma da inovação, cujo intento é proporcionar aos professores a reflexividade sobre suas práticas, no sentido de buscar uma aprendizagem significativa para a formação dos jovens. Nesse sentido, inicialmente, faremos um breve histórico das políticas de formação de professores no Brasil, logo após, uma pequena reflexão a respeito dos conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica, trazendo uma discussão acerca de dilemas e tensões do ser professor ao vivenciar processos de inovação pedagógica. Para discussão, neste trabalho, elegemos duas categorias teórico-analíticas: o desenvolvimento profissional docente, que está relacionado com a melhoria das condições de trabalho, da autonomia e da capacidade de ação dos professores, como um processo de desenvolvimento ao longo da vida, superando a fragmentação de momentos formais, tanto da formação inicial, quanto da continuada, de acordo com Marcelo Garcia (1999; 2009) e Formosinho (2009) e inovação pedagógica, a qual é associada à renovação pedagógica, à mudança, à melhoria e envolve diversos contextos relacionados à educação como programas de ensino, escola, currículos, conforme afirma Carbonell (2002). Assim, produzimos esse trabalho buscando contribuir qualitativamente com as discussões pedagógico-científicas desenvolvidas nas variadas instâncias que fomentam a efetivação de políticas públicas para a formação de professores, visando o desenvolvimento profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional docente; Formação continuada; Inovação pedagógica.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa – Portugal. <http://orcid.org/0000-0002-4292-7432>. E-mail: katiacaroline6@hotmail.com. Endereço institucional: Campo Grande 376, 1749-024 Lisboa, Portugal.

² PhD em Educação. Professora Auxiliar da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa – Portugal. <http://orcid.org/0000-0002-2889-4195>. E-mail: elsaestrela@gmail.com. Endereço institucional: Campo Grande 376, 1749-024 Lisboa, Portugal.



ABSTRACT

This work is an excerpt from an ongoing doctoral thesis called “Professional Teaching Development and the Process of Pedagogical Innovation in School: Dilemmas and Tensions” its aim is to understand the relationship between the professional teaching development and the process of pedagogical innovation in practice by Early Years teachers in Porto Seguro-Ba. The study comes from the conviction that continuing formation is important, based on the paradigm of innovation, whose aim is to provide teachers with reflexivity about their practices, seeking for a significant learning for the young generation. In this respect, initially, we will make a brief historical background on teaching policies in Brazil, shortly after, a summarized reflection about the concepts of Professional Teaching Development and Pedagogical Innovation, bringing up a discussion about the dilemmas and tensions of being a teacher while experiencing processes pedagogical innovation. For discussion, on this work, we chose two theoretical-analytical categories: the professional teaching development, which is related to the improvement of working conditions, autonomy and the ability of act by the teachers, as a lifetime process of development, overcoming the fragmentation of formal moments, both initially and continuing education, according to Marcelo Garcia (1999; 2009) and Formosinho (2009) and pedagogical innovation, which is associated with pedagogical renewal, changes, improvements and involves different contexts related to education such as teaching programs, schools, CVs, according to Carbonell (2002). Thus, we produced this work seeking to contribute qualitatively to the pedagogical-scientific discussions developed in the various instances that encourage the implementation of public policies for the training of teachers, aiming the professional teaching development.

KEYWORDS: Professional teaching development. Continuing education. Pedagogical innovation.

Introdução

O presente estudo é parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação, em andamento, que busca compreender a relação entre o desenvolvimento profissional docente e os processos de inovação pedagógica na prática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Porto Seguro – Bahia, ao passo que buscaremos identificar as experiências de formação dos professores no que se refere ao seu desenvolvimento profissional e a inovação das práticas pedagógicas, além de compreender a procura de conhecimento acerca de processos de inovação pedagógica no âmbito da aprendizagem profissional. Entendemos a formação de professores como elemento essencial para a implementação de processos de inovação pedagógica nas escolas, no sentido da busca pela reflexividade das práticas docentes e do seu desenvolvimento profissional.

Os avanços tecnológicos em nossa sociedade vêm exigir um novo papel da escola e uma nova mentalidade do professor, causando tensões e dilemas na profissão. A sociedade globalizada interferiu sobremaneira na profissão docente, de modo a exigir mudanças em suas práticas devido ao crescente progresso tecnológico. O papel do professor passa a ser questionado, além de ser visto como o principal responsável pelo desenvolvimento das

funções destinadas à escola. Podemos afirmar que nunca foi tão difícil exercer a profissão nos dias atuais, com muitos impasses e desafios para enfrentar.

Ao objetivar compreender a relação entre o desenvolvimento profissional docente e os processos de inovação pedagógica na prática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Porto Seguro-BA, buscaremos realizar esta pesquisa em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino na cidade de Porto Seguro, situada no Extremo Sul do Estado da Bahia. Faremos uma pesquisa intensiva e descritiva, partindo do ponto de vista dos professores pesquisados e do pressuposto de que a formação continuada é elemento essencial para a implementação de processos de inovação pedagógica nas escolas.

Diante disso, indagamos o que pensam os professores acerca da utilização das propostas pedagógicas inovadoras e como eles lidam com as demandas que essas propostas lhe apresentam. Nesse íntere, utilizaremos a abordagem de pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo, a qual, segundo Gil (1999) tem como finalidade principal a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno. Recorreremos a uma triangulação de instrumentos e procedimentos de recolha de informações, tais como, análise documental, entrevistas e grupos focais. O procedimento utilizado para análise dessas informações será a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Desta forma, poderemos responder ao questionamento proposto e, a partir dos dados coletados, analisá-los criticamente de modo a contribuir com proposições importantes para o desenvolvimento profissional docente, voltado para uma formação que valorize o profissional, dando-lhes condições mínimas para que possam desempenhar suas práticas dignamente.

Enquanto recorte de uma pesquisa de doutorado, este estudo traz, inicialmente, um breve histórico das políticas de formação de professores no Brasil, indicando aspectos políticos e econômicos vivenciados no país a partir da promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Em seguida, uma breve reflexão a respeito dos conceitos de desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica, por entendermos que o processo da docência inicia-se antes mesmo do professor se inserir no ambiente formativo e estende-se por toda a vida e que inovar vai além de incluir tecnologias à educação, significa ter uma visão global da necessidade dos estudantes, os quais vêm



adquirindo novos valores. À guisa de conclusão, discutiremos acerca das tensões e dos dilemas vividos pelos professores ao se depararem com as diversas exigências de mudanças em suas práticas docentes.

1. Políticas de formação de professores no Brasil: um breve histórico

A formação de professores, até um período recente na história da educação no Brasil, era restrita apenas à formação inicial, em nível médio ou superior, e cursos de curta duração e eventos em forma de “treinamentos” ou “capacitações” (FERREIRA, 2016). Esse modelo de formação apoia-se na lógica da racionalidade técnica, conforme destaca Mizukami (2002), a qual os professores são meros transmissores de saberes. Segundo a autora, “esse tipo de racionalidade não representa solução para os problemas educativos, porque a realidade educacional e as situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais” (p. 13).

Com a promulgação da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, foram propostas alterações, “tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores” (GATTI, 2010, p. 1357). A última década de 1990 e o início dos anos 2000 foram anos de diversas mudanças no campo educacional, sobretudo no âmbito da formação de professores. Vale ressaltar que “o Estado permitiu que a formação de professores ficasse à mercê de instituições privadas, sem as mínimas condições de qualidade, relegando a segundo plano o caráter investigativo da pesquisa e o desenvolvimento da educação” (FERREIRA, 2016, p. 17).

Como forma de garantir a política de formação de professores como um direito desses profissionais e um dever das instituições, a LDBEN/1996 confere aos sistemas de ensino a incumbência de promover o aprimoramento docente, conforme determina os seus art. 62 e 67:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62 – A. [...]

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (MEC-BRASIL, 1996).

O § 1º do art. 62 deixa clara a atribuição da união, Distrito Federal, estados e municípios quanto à sua promoção para a formação inicial e continuada. Seu § 8º traz como referência para os cursos de formação de docentes os currículos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Além disso, o parágrafo único do art. 62 – A estabelece que a formação continuada pode ser realizada em seu local de trabalho, tanto por instituições de educação básica, quanto superior. Dessa forma, percebemos a clara intenção na legislação em buscar o aprimoramento desses profissionais, para dar conta das demandas da sociedade, quando em seu art. 67 confere aos sistemas de ensino a incubência da promoção de aperfeiçoamento.

Diante de um cenário de reestruturação global da economia, os anos 1990 foram marcados por reformas políticas neoliberais, o qual levou o governo federal a tomar medidas, bem como mudanças na configuração da educação. Além da promulgação da LDBEN/1996, apontamos como uma dessas medidas a retomada do curso Normal Superior. O *locus* desses cursos seriam os Institutos de Ensino Superior – IES, criados basicamente para este fim. Assim, conforme afirma Freitas (1999, p. 23):

A criação de novos cursos e instituições – como os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior – específicos para a formação de professores é parte da estratégia adotada pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências



dos organismos internacionais, para o que seria a segunda etapa da reforma educacional: a reforma no campo da formação de professores.

Outros educadores, além de Freitas fizeram críticas aos referidos institutos, posicionando-se de forma contrária à criação das mesmas. Segundo Bazzo (2004), a formação de professores fora da Universidade poderia distanciá-los da pesquisa e da produção do conhecimento, devido à falta de exigência em relação à qualificação dos docentes dos ISE.

Em 2006, após várias discussões e audiências, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e leva à extinção do Curso Normal Superior, assim como afirma Palma Filho (2014, p. 6):

Em maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação, depois de várias audiências e tumultuadas discussões, inclusive no âmbito da ANPED (Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação), e outras associações no campo da educação, como a ANFOPE, por exemplo, aprova as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Desse modo, extinguindo as habilitações profissionais existentes nos cursos de Pedagogia e de roldão também decreta o fim do Curso Normal Superior, uma vez que passa a ser atribuição do curso de Pedagogia também, formar os professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Apesar das reações negativas no governo Fernando Henrique Cardoso, a exemplo da criação dos IES e do investimento de parte de financiamentos de recursos provenientes do BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento Social para instituições privadas, o que prejudicou em parte a atuação das universidades públicas retirando parte desse investimento, que com recursos escassos, tiveram dificuldades de exercerem suas atividades, principalmente no que concerne à pesquisa e produção do conhecimento, algumas proposições foram positivas como, por exemplo, a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, a distribuição de verbas federais diretamente nas escolas, melhoria da qualidade dos livros didáticos, reforma no currículo estabelecendo disciplinas obrigatórias em todo o território nacional, avaliações externas e internas nas escolas com premiação de melhor desempenho (FREITAS, 2002).

Em 2004, já no governo Lula (2003 – 2011) foi implementada a chamada Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, cuja finalidade era contribuir com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, através de um



processo de articulação entre órgãos gestores, sistemas de ensino e instituições de formação, sobretudo universidades públicas (MEC-BRASIL, 2008).

Em 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o qual instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, criado para atendimento de toda a demanda educacional e melhoria dos indicadores educacionais.

Uma das prioridades do Plano de Metas foi a formação inicial dos professores em exercício, da rede pública de educação básica. Com o Decreto nº 6.755 de janeiro de 2009 foi instituída “a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar , em regime de colaboração da União como os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais” (MEC-BRASIL, 2015, p. 6).

Mais tarde este decreto teria sido substituído pelo de número 8.752 de 9 de maio de 2016, no governo Dilma Rousseff (2011 – 2016)³ que trata da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, cuja finalidade é organizar programas e ações em regime de colaboração com os sistemas de ensino, visando assegurar sua coerência com as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação – CNE, com a Base Nacional Comum Curricular, dentre outros (MEC-BRASIL, 2015).

Uma grande ação criada pelo governo federal para a formação inicial de professores foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, criado pelo Decreto nº 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013. A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é a administradora desse programa. A sua importância está no fato dos “bolsistas discentes” interagirem com docentes e discentes das escolas públicas, pois os mesmos acompanham os professores nessas escolas, contendo experiências práticas e vivências no ambiente de sala de aula.

³ Em seu segundo mandato (2015 – 31/08/2016) a presidenta Dilma Rousseff no âmbito da Operação Lava Jato, sofreu uma acusação de desrespeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa, levando ao seu afastamento por um processo de impeachment. No entanto, juristas contestaram a denúncia afirmando que as “pedaladas fiscais” não caracterizaram improbidade administrativa, o que não a envolvia em crime doloso que pudesse justificar o mesmo.



A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, ainda no governo Dilma, definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (MEC-BRASIL, 2019, p. 1). Esta resolução visava a articulação de diretrizes curriculares da formação inicial e continuada com as diretrizes da Educação Básica. A Resolução Nº 1, de 2 de julho de 2019, altera o art. 22 da resolução de 1º de julho de 2015, em função da homologação da BNCC em dezembro de 2017, atribuindo o prazo de 2 anos, a partir desta homologação, para adaptação dos currículos dos cursos de formação de professores em funcionamento.

Após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, por um processo de impeachment em agosto de 2016, o cenário político, econômico e social brasileiro passou por um clima de instabilidade. Com a ascensão, em 2019, do Capitão reformado do Exército Jair Bolsonaro à presidência, a educação pública brasileira passou por muitas instabilidades e mudanças. A exemplo disso, temos a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão – SECADI, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, a qual constitui-se como um retrocesso no que diz respeito a políticas de direitos educacionais, do reconhecimento da diversidade, da equidade e da inclusão no processo educativo.

Considerando o § 8º do art. 62 da LDBEN/1996 que estabelece que os currículos dos cursos de formação de professores terão por referência a BNCC – Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual “define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (MEC-BRASIL, 2019, p. 1).

Importante ressaltar que esta resolução, em seu bojo, vem exigir o estabelecimento de competências profissionais dos professores, além de incubí-los quanto ao cuidado e ao zelo da aprendizagem dos estudantes e do processo de ensino e de aprendizagem, reforçando que a finalidade primordial está nos resultados de aprendizagem. Assim, Rodrigues et. al. (2019) afirma que

O documento segue apresentando dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para afirmar que a qualidade dos professores

é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos. Chamamos a atenção para o fato de que para o documento este não é um dos fatores mais relevantes, ele é o fator mais importante. Afirmarões semelhantes estão presentes em diversos trechos da BNCFP e, desta forma, responsabilizam absurda e irresponsavelmente os docentes pelo desempenho dos alunos. (RODRIGUES, L. Z. *et. al.*, 2019, p. 11).

As medidas tomadas, atualmente, no palco da educação brasileira tem sido uma grande descontinuidade de políticas públicas até então conquistadas e constitui um grande retrocesso no campo dos direitos educacionais, pois ainda não observamos políticas efetivas com metas estabelecidas, plano de ação e de orçamento, o que faz a educação brasileira ir na contramão de políticas educativas que buscam a qualidade da educação deste país.

2. **Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: uma reflexão**

Em todas as profissões exercidas pela humanidade há diferenças no desempenho de suas funções. Assim acontece com os professores, existe diferenciação entre as suas capacidades e o desempenho em exercer a profissão. São vários os fatores que influenciam essas divergências. Formosinho (2009) caracteriza essas diferenciações através de quatro dimensões: 1 – de caráter natural: interesse, motivações, personalidade de cada um; 2 – de disponibilidade e empenhamento: há aqueles mais apáticos, passivos, cumpridores, empenhados, militantes; 3 – de diferentes ciclos da vida profissional, em que os professores se encontram; e 4 – da formação contínua que os professores tenham frequentado (p. 47-48, grifos nossos).

Segundo o autor, “as diferentes oportunidades de formação, as diferentes vontades de se educar permanentemente e o diverso aproveitamento da frequência de ações idênticas são outros tantos factores de diferenciação entre os professores” (FORMOSINHO, 2009, p. 43). É através da profissionalização que essas dimensões influenciarão na profissão docente, inclusive na busca pela sua identidade, pelo seu perfil profissional, englobando aptidões, valores, que irão se constituindo no exercício da profissão.

O processo da docência inicia-se antes mesmo do professor se inserir no ambiente formativo, estende-se por toda a vida. Assim, o conhecimento profissional docente vai sendo



construído em seu cotidiano na escola, em sala de aula, na aprendizagem com seus pares, com os seus alunos, ou seja, devido as diferentes experiências profissionais esse processo é continuamente transformado.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente tem sido considerado um fator importante na formação de professores. Assim, importante se faz clarificarmos as relações existentes entre formação continuada e desenvolvimento profissional, para podermos compreender a dimensão dessas terminologias. Segundo Oliveira-Formosinho (2009), os termos “formação continuada” e “desenvolvimento profissional” são utilizados como se referissem a uma mesma realidade, mas na verdade, não são equivalentes. Para a autora,

formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores* num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225).

A autora afirma que o maior enfoque da formação continuada são os processos oferecidos por instituições destinadas à formação, nos aspectos organizacionais, nas modalidades (cursos, oficinas, círculos de estudos e outros). Já o desenvolvimento profissional é mais vivencial, integrador, em contexto. Nele contém, perspectivas tanto psicológicas como também curriculares, organizacionais e sociológicas. Assim, de acordo com a autora, desenvolvimento profissional é

um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Essa definição pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos alunos, centrando-se no contexto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Para a autora, o desenvolvimento profissional é um processo que se contextualiza, muito mais de vivência e de integração que a formação continuada. Um outro conceito de desenvolvimento profissional docente é proposto por Marcelo Garcia (1999) que pressupõe “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Logo, essa perspectiva “supera o carácter

tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

Fiorentini e Crescci (2013) conceituam desenvolvimento profissional docente como “o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional” (p. 13). Para os autores, os professores “aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (p.13).

Um outro conceito proposto por Fiorentini (2008) é o de Desenvolvimento Profissional Docente entendido

como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais (FIORENTINI, 2008, p. 45).

Assim, de forma intencional ou não, os professores desenvolvem-se profissionalmente em diferentes contextos e processos que acabam promovendo a sua formação e, conseqüentemente, a melhoria de suas práticas.

Marcelo (2009) parte do pressuposto que o desenvolvimento profissional docente vai além do caráter individual do professor, pois integra diferentes campos de conhecimento, práticas curriculares, saberes didáticos, contextualizando experiências de aprendizagem ocorridas com outros professores, o que vai influenciar qualitativamente no desenvolvimento do ensino e na estruturação do currículo. Segundo o autor, o termo desenvolvimento profissional é o que melhor se adequa à concepção do professor enquanto profissional do ensino, pois segundo ele, “(...) o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO, 2009, p. 9).

Para o autor, o conceito de desenvolvimento profissional vai muito além do professor, a sua atividade afeta “todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspetores, quer pessoal de apoio, etc” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 137), e ocorre no contexto de desenvolvimento



organizacional de onde trabalham. Assim, Libâneo (2013, p. 187), reforça o fato de que outras condições de aprendizagem permanente e de desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores envolve também o setor pedagógico, técnico e administrativo. Logo, a escola, enquanto espaço de trabalho, passa a ser o lugar onde professores enfrentam e resolvem problemas, criam e recriam estratégias, promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Ainda assim, Marcelo Garcia (2009) mostra uma grande preocupação em relação a atividades de desenvolvimento profissional geralmente desenvolvidas fora do contexto escolar ou de forma individualizada por parte de alguns professores, mostrando a escassez das medidas organizacionais, sem atender a contento à necessária formação dos professores.

Desse modo, Nóvoa (1997) afirma que o desenvolvimento profissional docente é um processo que se articula com as práticas educativas. Pensando no caráter de inacabamento do saber docente, na busca incessante pelo conhecimento, nas práticas formativas coletivas e contextualizadas, o autor afirma que,

(...) práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1997, p. 27).

Importante se faz pensar também em espaços destinados à prática de formação continuada, assim como sugere Libâneo (2013) quanto à criação de Centros de Apoio à Formação Continuada pelos Sistemas de Ensino e instituições de formação de professores, que ofereçam atividades de formação de modo a associar práticas formativas aos contextos reais de trabalho. Para o autor, as Secretarias de Educação, municipais ou estaduais deveriam arcar financeiramente com tais formações.

Devido às constantes transformações da sociedade, uma formação permanente torna-se indispensável de modo a atender às mudanças ocorridas e à grande diversidade social e cultural. Assim sendo, a formação deverá provocar a motivação, auxiliar o docente a internalizar saberes, de modo a possibilitar diferentes estratégias e a saber lidar com a discursividade em sala de aula. Para que as trocas significativas aconteçam, é necessário que o docente se proponha a essa continuidade, aproprie-se de aprendizagens e saberes, sobretudo no que diz respeito à reestruturação curricular.

Considerando-se uma época de renovação, de ampliação de informações, conhecimentos e inovações, os sistemas educativos se deparam com o desafio de enfrentar essas transformações. Nesse sentido, não basta apenas comprar computadores e equipamentos sofisticados. Inovar vai além de incluir tecnologias à educação, significa ter uma visão global da necessidade dos estudantes, os quais vêm adquirindo novos valores.

As mudanças ocorridas levam a refletir de que forma os profissionais podem atuar nas escolas de modo a constituir uma educação integral. Assim, as instituições formadoras têm o grande desafio de oferecer uma formação compatível com as necessidades da sociedade em transformação. Isso envolve propiciar ao professor momentos de formação, cujo objetivo é poder propiciar intervenções em suas aulas com maior autonomia e dinamicidade, com vistas à inovação pedagógica.

Vale ressaltar que o termo inovação proferido neste trabalho nada tem a ver com o sentido capitalista ou mercadológico, pautado por um ritmo acelerado do progresso da tecnologia digital, nem das tecnologias da informação ou comunicação (TICs). Tem a ver com o campo do conhecimento e da formação humana. Assim, corroboramos com Delgado (2015) quando afirma que “tanto a política de ciência e tecnologia (PCT) quanto a política educacional se encontram pressionadas por discursos exigentes de inovação oriundos do setor produtivo” (p. 766).

Segundo o autor,

Os urgentes pedidos por inovações e “choques de gestão” que proporcionem mudanças no sentido de gerarem vantagens competitivas ecoam em diversas instâncias (e instituições sociais), incluindo a academia e a própria escola, como local onde se formam futuros egressos que irão compor nesta sociedade, a um só tempo, consumidores e trabalhadores (DELGADO, 2015, p. 766).

Nesse sentido, corroboramos com o autor, ao percebermos que aos poucos a comunidade escolar poderá ir conquistando e exercendo a sua autonomia, principalmente ao construir coletivamente o seu Projeto Político Pedagógico e assim poder ir incorporando efetivamente inovações do ponto de vista da formação humana crítica, emancipatória,



“neutralizando ao menos em parte os determinantes externos e alheios às funções da escola como espaço privilegiado da formação cultural” (DELGADO, 2015, p. 773).

O conceito de inovação apresenta diversas conotações, em diferentes setores. Relacionado à prática docente, abarca ideias relativas a noção de mudança e de ressignificação. A palavra inovação, etimologicamente, é derivada do latim e significa renovação. Para uma melhor compreensão deste conceito, traremos uma definição proposta por Carbonell (2002) que a define como:

um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (CARBONELL, 2002, p. 19)

Para o autor, a inovação educativa é imprescindível para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, de modo que todos se envolvam de forma participativa. Assim, inovar está associado à renovação pedagógica, à mudança, à melhoria e envolve diversos contextos relacionados à educação como programas de ensino, escola, currículo, dentre outros.

É importante salientar que, na perspectiva de Carbonell (2002),

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (CARBONELL, 2002, p.19).

Desse modo, a inovação não só amplia a autonomia pedagógica das escolas e dos professores, mas tornam as escolas lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes, facilita a aquisição de conhecimentos, além de contribuir com a compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento (CARBONELL, 2002). Ademais, o autor ressalta que tanto a mudança quanto a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, já que devem atender tanto aos interesses coletivos quanto aos individuais.

Buscamos ligar o conceito de inovação de práticas em sala de aula a alguns autores como Tardif (2012) e Imbernón (2010). Imbernón (2010) defende que um bom estímulo para pôr em prática o que demandam as novas situações de transformação educacional é a constatação dos professores do aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do sistema educacional em geral, além de benefícios em sua própria formação e desenvolvimento profissional. Segundo Tardif (2012), para que possamos obter êxito nas práticas inovadoras é imprescindível que os docentes coloquem em prática os seus saberes, como produtores de conhecimentos, irão se formando e sendo moldados durante toda a sua vivência profissional. Esses conhecimentos oriundos de diversas fontes, atreladas à ciência, à academia, as que são construídas por suas experiências, exercem grande influência em sua prática profissional.

Para estes autores, tanto a ressignificação quanto a reflexão no que diz respeito aos conhecimentos e ao trabalho prático em sala de aula, levam os professores a procurarem novos caminhos para o seu desenvolvimento profissional, conseqüentemente, este percurso levará à inovação das práticas pedagógicas. Pois, assim como afirma Imbernón (2012) “uma boa formação provoca inovação e em situação de escassez provoca uma justa reivindicação” (p. 36).

Dessa forma, o conceito de inovação pedagógica traz em seu bojo os saberes e os conhecimentos docentes construídos a partir de diferentes experiências, sejam elas pessoais ou profissionais, mas necessitam serem constantemente revisitados, pois é a partir dessas reflexões que os professores passam a ressignificar as suas práticas, compondo o seu desenvolvimento profissional docente.

3. Processos de inovação pedagógica: o ser professor – dilemas e tensões

Ao longo dos últimos anos os sistemas educativos tem sentido os reflexos inevitáveis das transformações da sociedade, assim, crescem também as exigências quanto à função social da escola, que não se restringe apenas em socializar o saber sistematizado, tampouco simplesmente possibilitar “apropriação” desse saber pelos estudantes, mas em desenvolver uma cidadania capaz de lidar com as circunstâncias do mundo atual.



O papel do professor também passa a ser questionado, além de ser visto como o principal responsável pelo desenvolvimento das funções destinadas à escola. Dele são exigidas capacidades de se relacionar, de ser criativo, de tomar decisões, de trabalhar coletivamente, de ser aberto à inovação. Não raro, o professor é visto como resistente, acomodado, descompromissado, isso apenas reforça o caráter vertical das imposições administrativas, trazendo reformas educativas de cima para baixo, reduzindo o papel dos professores a meros executores das diretrizes de políticas educacionais (CANÁRIO, 1995).

Todavia, as mudanças ocorrentes na sociedade requerem aperfeiçoamento constante, o que tem exigido dos professores um desenvolvimento profissional, numa perspectiva voltada mais para a aprendizagem do professor do que o ensino dos mesmos (IMBERNÓN, 2010).
Para o autor,

A tradição da formação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os docentes em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada de professores, mais do que atualizar os assistentes, dever ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços, a fim de passarem do ensinar ao aprender (IMBERNÓN, 2010, p. 93).

Segundo Imbernón (2010), a prática educacional só muda quando o professor quer modificar, não quando o formador diz que precisa mudar. É notório o quanto os professores “resistem” de uma certa forma ao receberem propostas de mudança. A sua tendência é opor-se a quaisquer que sejam as modificações sobre suas práticas pedagógicas e assim o fazem, não por comodismo ou descompromisso, mas porque não é fácil agir diferentemente de suas crenças, de suas experiências em favor de mudanças que desconhecem, desconfiam ou que não compreendem o seu verdadeiro significado (GARCIA e FARIAS, 2005).

Essas “resistências” têm acontecido, em parte, devido a tantas reformas iniciadas e não efetivadas de fato, gerando dúvidas e incertezas, conforme afirmam Garcia e Farias (2005):

A descontinuidade das ações constitui-se, aliás, um dos maiores males da política educacional do país. A cada período governamental, nas várias instâncias de poder, programas e propostas são abandonados sem o devido cuidado em avaliar seus êxitos e fracassos (GARCIA e FARIAS, 2005, p. 64).

Assim, segundo os autores, por trás de discursos de inovação ou reformas educativas configura-se um discurso hegemônico, promovido por políticas educacionais, de qualidade da educação. Essa é uma preocupação que se insere na agenda política de diferentes países, sobretudo os que estão em desenvolvimento como forma de assegurar a produção nacional e desenvolver cidadãos capazes de operarem no mundo globalizado (GARCIA E FARIAS, 2005, p. 64).

A sociedade globalizada interferiu sobremaneira na profissão docente, de modo a exigir mudanças em suas práticas devido ao crescente progresso tecnológico. De acordo com Hagemeyer (2004), “parece que a escola deve mudar e espera-se essa mudança principalmente no foco de atuação do professor” (p. 68). Mesmo frente à grandes responsabilidades para a sua função, os docentes de alguma forma vêm respondendo às expectativas e exigências dessas mudanças (HAGEMEYER, 2004).

Observa-se, cada vez mais, exigências para os professores, os quais experimentam uma grande sensação de culpabilidade e de um trabalho intensivo. Frente à esta questão “reorientar o papel do professor face à mudança não significa que este deva adaptar-se às exigências mercantilizadas ou neoliberais das novas configurações sociais e econômicas” (HAGEMEYER, 2004, p. 69). Assim, a autora afirma, que nunca foi tão difícil exercer a profissão nos dias atuais, com muitos impasses e desafios para enfrentar.

Sabemos que muitos fatores podem contribuir para o esgotamento do professor e conseqüentemente, causar um grande mal-estar. O professor vive diariamente constantes dilemas e tensões diante das exigências do dia a dia. As precárias condições de trabalho incluindo baixos salários, falta de material adequado, excesso de aluno em sala de aula, imposições administrativas. Desse modo, Hagemeyer (2004) afirma, que “tal processo de exaustão emocional, despersonalização e desistência da profissão, mesmo em atividade, já está presente em nossas escolas, ameaçando os objetivos da função docente e da própria educação escolar” (HAGEMEYER, 2004, p. 72).

Mesmo com a caracterização desses desafios, podemos dizer que ainda existe uma boa parte de professores que permanecem em sala de aula firmes, trabalhando ativamente e lutando pelos seus objetivos e ideais. Esses profissionais somente nos fazem refletir, o quanto



necessitamos de um trabalho de reorganização e suporte à profissão docente (HAGEMEYER, 2004).

Considerações Finais

Trouxemos nesse artigo uma discussão necessária ao cenário acadêmico e social ao refletirmos sobre o desenvolvimento profissional docente e os processos de inovação pedagógica. Percebemos o quanto a ideia de mudança da prática docente pode gerar dilemas e tensões no cotidiano do professor, que por imposições administrativas ou por diversas reformas educacionais, exigem novas configurações de seu trabalho. Sabemos o quanto a mudança na prática pedagógica é difícil, mas sabemos também que ela só será desenvolvida plenamente a partir da busca de uma identidade docente, a partir do desenvolvimento profissional.

Entendemos que o desenvolvimento profissional docente valoriza as aprendizagens dos professores, seus saberes, experiências e vivências, como parte de uma formação que acontece ao longo da vida e, este, ocorre, também, através de suas tentativas de transformações e inovações das práticas e de novas formas de trabalho pedagógico.

Nesse contexto surgem os dilemas e as tensões vividos pelos docentes em suas práticas educativas. Ao lidar com as circunstâncias do mundo atual e com as exigências dos Sistemas Educativos, os profissionais passam a serem questionados, vistos como principais responsáveis pelo desenvolvimento das funções destinadas à escola, além de serem, muitas vezes, considerados como os únicos responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

É nesse cenário que as políticas educacionais deverão voltar os seus olhares para a figura do professor e da sala de aula, com uma boa estrutura do sistema educacional e com políticas públicas efetivas. Sabemos o quanto a formação continuada exerce um importante papel na atividade profissional docente, mas aquela pautada na reflexividade, no trabalho em equipe, na autoformação, na comunicação com os colegas e com a comunidade.



Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, n. 23. Curitiba: UFPR, 2004.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João. (org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto Ed., 1995.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DELGADO, D. M. Inovação em educação na berlinda: da instrumentalização à emancipação. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 46, p. 764-783, 11. 2015. [Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4725/4312>; Acesso em 11/05/2020].
- FERREIRA, K. C. S. **Da Formação Inicial à Formação Continuada de Professores/as: a arquitetura do Desenvolvimento Profissional Docente**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2016.
- FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**. v. 21, n. 29, p. 43-70. Rio Claro, 2008.
- FIORENTINI, D. e CRECCI, V. M. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.** v. 05, n. 08, p. 11-23, jan/jun. Belo Horizonte, 2013.
- FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massas. In: FORMOSINHO, João et al (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 17-43, Campinas, 1999.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate Entre Projetos de Formação. **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, p. 136-167. Campinas, 2002.



GARCIA, W. E. e FARIAS, I. M. S. de. **Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica**. O público e o privado. nº 5. Janeiro/Junho. 2005.

GATTI, B. A. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. Campinas, 2010 [Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>; Acesso em: 09/05/2020].

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAGEMEYER, R. C. de C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, n. 24, p. 67-85, Curitiba: UFPR, 2004.

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

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22. 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MEC-BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

MEC-BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

MEC-BRASIL. Ministério da Educação. **LDBEN**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

MEC-BRASIL, Ministério da Educação. **PARFOR, Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

MEC-BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

MEC-BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João et al (Coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

PALMA FILHO, J. C. A política pública para a formação docente no brasil. In: **Congresso Nacional de Formação de Professores**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 20 de maio de 2020.

Artigo aprovado para publicação em: 13 de junho de 2020.