

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL

REFLECTIONS ON TEACHER WORK, TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF DIGITAL CULTURE

Evandro Salvador Alves de Oliveira 1

Roselaine Lage Fonseca Prado 2

Sebastião Donizete de Carvalho 3

Henrique Carivaldo de Miranda Neto 4

Monaliza Angélica Santana 5

Resumo: Este artigo propõe reflexões sobre o trabalho, a formação e o desenvolvimento profissional docente no contexto da cultura digital. A partir de uma revisão da literatura, o texto aborda três eixos principais: as relações entre tecnologias, cultura digital e prática docente, explorando conceitos como “cultura digital” e “tecnologias digitais de informação e comunicação” (TDIC); a formação e o desenvolvimento profissional de professores, com ênfase nos princípios da formação docente e nas dimensões do desenvolvimento profissional; e o papel do professor como intelectual transformador, discutindo os limites e os desafios da formação inicial e continuada. Conclui-se que a integração das TDIC ao processo de ensino e aprendizagem demanda que os professores construam novos saberes e competências, evidenciando a necessidade de investimento na sua formação continuada para a inovação na prática pedagógica. Refletir sobre as relações entre tecnologias, cultura digital e docência torna-se, portanto, fundamental para o desenvolvimento profissional e a transformação no campo da educação.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Formação de Professores. Desenvolvimento profissional. Constituição docente. Cultura Digital.

Abstract: This article proposes reflections on teaching work, training, and professional development in the context of digital culture. Through a literature review, the text addresses three main areas: the relationships between technology, digital culture, and teaching practices, exploring concepts such as “digital culture” and “digital information and communication technologies” (TDIC); the training and professional development of teachers, with an emphasis on the principles of teacher education and the dimensions of professional growth; and the role of the teacher as a transformative intellectual, discussing the limits and challenges of initial and continuing education. The article concludes that integrating TDIC into the teaching and learning process requires teachers to develop new knowledge and skills, highlighting the need for ongoing training to innovate in pedagogical practice. Reflecting on the relationships between technology, digital culture, and teaching is therefore fundamental for professional development and transformation in the field of education.

Keywords: Teaching Work. Teacher Training. Professional development. Teaching constitution. Digital Culture.

1 - Doutor em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UMINHO-Portugal). Docente do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) e do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5274236766335775>. ORCID: 0000-0003-2228-9776.

E-mail: evandro@unifimes.edu.br

2 - Docente e Diretora de Ensino do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). Mestra em Agronomia pela UFMS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9444563694266129>.

3 - Docente e Diretor do Campus de Trindade do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). Doutor em educação (PUC-GO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0438200414564290>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7218-2948>

4 - Docente e Reitor do Centro Universitário de Patos de Minas (Unipam). Doutor em Educação pela Unibe. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2829577110803247>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0629-1534>

5 - Doutora em Educação pela Universidade de Uberaba. Docente do Centro Universitário de Patos de Minas (Unipam) e Analista Educacional – Pedagoga da Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas (SRE-Patos de Minas). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3514215613652877>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7372-5753>.

Introdução

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei (Freire, 2011, p. 132).

O excerto de Paulo Freire, na epígrafe anunciada, abre caminhos para refletirmos sobre o “saber” como um fenômeno ímpar, muito bem explorado na obra *Pedagogia da Autonomia*. Discutir esse aspecto e pensar como ele permeia as relações que o professor estabelece no contexto da prática educativa é um desafio constante, sobretudo para nós que atuamos com a educação, especialmente no campo do Ensino Superior.

Ser professor na cultura digital contemporânea, para além de carregar um diploma de graduação conquistado com alguns anos de estudos, é olhar para si mesmo e conseguir enxergar seus pés fincados em um terreno tenso e fértil. Nesse caminhar profissional, o campo percorrido tem sido construído a partir de uma perspectiva que se desenvolve à luz de correntes econômicas, sociais e culturais, em que a escola, a universidade e a sociedade, sem sombra de dúvidas, são conduzidas pela *lei da concorrência*, como destaca Charlot (2008).

É nessa onda de pensamentos, marcado fortemente por momentos de conflitos e articulações, que este artigo caminha, em que o ensinar, transmitir conhecimentos, e a própria docência, é posto em xeque à medida que o professor se depara com uma realidade em que o aluno presente na sala de aula não é aquele que ele gostaria que estivesse, como Charlot (2008) ressalta. De modo geral, o aluno para quem o professor ensina é aquele que deseja, a qualquer custo e antes de qualquer coisa, obter notas suficientes para passar de ano e conquistar um diploma no final do curso.

Como a constituição (construção) da docência é um processo que **está** entre os temas de discussões e reflexões deste texto, sendo um dos nossos focos de análise, é pertinente trazer para o debate as considerações de Teixeira que, em uma publicação divulgada em 2009 sobre a construção da docência a partir de múltiplos condicionantes, também levanta questões a respeito dos impasses e desafios postos pela prática docente. Para a pesquisadora, ao direcionar o foco de discussão tomando como viés o lado da formação, assinala que por meio do curso de formação inicial desse sujeito que está em processo de desenvolvimento profissional, e, como essa formação inicial não dá conta (suficientemente) de prepará-lo para a docência, é imprescindível que os cursos de formação continuada se constituam como espaços de trabalho relevante a ponto de desenvolver a identidade profissional. Logo, esse fenômeno recai, de maneira inevitável, para a construção de novos/outros saberes docente (Teixeira, 2009).

Globalização e o avanço das tecnologias: eis dois pontos importantes que Charlot (2008) também explora em suas reflexões. Mill (2006) e Rubim (2000) problematizam a sociedade imersa na cultura midiática, em constante confronto e convergência com a denominada “idade mídia” – era de grande convergência midiática. Atualmente falamos de cultura digital, como os estudos mais recentes de Santaella e Braga (2017) e Oliveira (2022) trazem à tona.

No mesmo sentido, Charlot (2008) traz para o debate uma discussão que entrelaça as inovações, saberes e tecnologias de informação e comunicação. Charlot as compreende como recursos importantes e necessários na vida docente, mas que correm o risco de construir contradições que sacrifiquem os objetivos do presente, em contraponto aos ideais do futuro.

A constituição docente, a partir desse contexto, é um fenômeno que requer uma série de elementos que, articulado a outros, permitem constituir uma identidade profissional. Tal identidade é construída a partir de um contexto abrangente de vivências e relações políticas, culturais e sociais, estabelecidas por meio de interações com o outro, com as tecnologias,

com as mídias eletrônicas, com as experiências e os saberes acumulados e historicamente constituídos.

Logo, tem sido bastante desafiador para os profissionais da educação trabalharem com os diferentes saberes perante esse contexto de era digital e tecnológica, de Chatgpt e inteligência artificial. Podemos pressupor que os desafios se fazem presentes até mesmo na própria formação docente, esta que inicia desde a graduação e se estende até a pós-graduação, para que o professor tenha condições de constituir sua identidade docente de modo a contemplar as questões relacionadas ao exercício da profissão docente e às atuais exigência e competências esperadas.

Dessa forma, ser professor na contemporaneidade e nesse contexto de tecnologias digitais que estão onipresentes na sociedade, implica em vivenciar uma profissão com muitas nuances, pois os impasses existentes durante o processo de constituição docente são muitos. Não resta dúvida de que a universidade é, sim, um espaço importante para essa construção da identidade profissional docente, porém não suficiente.

Constituir-se docente significa, também, compreender que dominar um conteúdo específico, ou um determinado campo de conhecimento, não garante uma prática pedagógica eficaz, como muito bem relata Teixeira (2009). Desse modo, o professor, para além de compreender que é um sujeito inacabado e que está em constante devir, reflexão muito estreita com o pensamento de Paulo Freire, é a figura que convive travando constantes lutas no chão da sala de aula para que seja efetivada a busca pela apropriação do conhecimento, em prol de uma educação libertadora e emancipatória.

Nesse sentido, o presente artigo propõe apresentar reflexões que estão organizadas da seguinte maneira: a primeira parte é destinada a algumas problematizações a respeito das tecnologias e prática docente, em que abordaremos um pouco sobre a “idade média” [cultura digital]; o segundo tópico traz considerações a respeito da formação e desenvolvimento profissional docente; já o terceiro aspecto refere-se a uma discussão que abarca o professor como intelectual transformador, bem como algumas relações entre formação inicial e permanente e trabalho docente; por fim, nas considerações finais, abordaremos, de modo sintético, o desenvolvimento profissional e constituição docente no ensino superior. Salientamos que a pretensão não é esgotar o assunto, mas sim fornecer condições para problematizar e ampliar o debate.

Antes de partir para a discussão que permeia algumas relações entre tecnologias e professor, é pertinente mencionar uma análise de Teixeira (2009), que com base nas considerações de Gauthier, enfatiza que a identidade docente é constituída pelos saberes pedagógicos que são estreitamente ligados com a prática profissional que a docência proporciona. Assim, esses saberes são compreendidos como saberes diferentes dos saberes disciplinares, que, por sua vez, são aqueles produzidos por pesquisadores e cientistas nas inúmeras disciplinas científicas, com conhecimentos diversos a respeito do mundo. Nesse universo globalizado, em que as tecnologias estão presentes praticamente em todos os espaços, podemos ver o quanto elas representam e significam elementos importantes no campo da educação.

Tecnologias e prática docente: relações entre “cultura digital”, saber ensinar e aprender

As novas maneiras dominantes que se fazem presentes nas relações dos professores, na contemporaneidade, são configuradas pelos fenômenos demarcados por uma era tendenciosa que vivenciamos, os tempos da cultura digital. A cultura digital refere-se ao conjunto de práticas, valores, atitudes e relações sociais que emergem e se desenvolvem no contexto das tecnologias digitais. Ela abrange a forma como as pessoas se comunicam, colaboram, consomem e criam conteúdo na era digital. A cultura digital está intimamente ligada à transformação da sociedade e da economia, impulsionada pela adoção generalizada de tecnologias como a Internet, redes sociais, dispositivos móveis e inteligência artificial (Castells, 2009).

Mill (2006), em sua tese de doutorado, discorreu sobre a tecnologia e as novas formas de controle e coesão social, que se tornam cada vez mais eficazes, principalmente quando consideramos a cultura midiática, esta que se mostra onipresente, nos diversos tempos e espaços da sociedade.

A exemplo de David Harvey (2001), alguns autores afirmam que a sociedade está vivendo uma mudança abissal nas práticas culturais, políticas e econômicas. Uma dessas mudanças que estão ocorrendo se vincula à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço [...]. O que presenciamos é uma era em que o capital faz uso das tecnologias de informação e comunicação, de todas as técnicas e tecnologias que estruturam as novas redes comunicacionais, para colonizar os indivíduos em si, estando interessados nisso ou não. Essas técnicas e tecnologias possibilitam, agora, novas formas de controle e coesão social cada vez mais eficazes, uma vez que elas são também mais agradáveis [...]. Nessa nova era, o capitalismo não se limita, ironicamente, a atingir todas as pessoas de uma vez. A essa era de convergência midiática, configurada sob uma nova forma de manipulação capitalista, mais perversa, apesar de menos agressiva aos indivíduos, estamos denominando de **Idade Mídia**. (Mill, 2006, p. 27-29. Grifo do autor).

Mill (2009) levantou um importante debate sobre a ascensão da cultura midiática na sociedade, denominando essa era – final do século 20 e início do século 21, de “idade mídia”. No entanto, esse conceito foi sendo superado ao longo dos anos por outros, a exemplo das TIC, que são as Tecnologias de Informação e Comunicação, que até meados da segunda década do século 21 foi a terminologia mais utilizada; e, em última atualização, o conceito de TDIC, que são as Tecnologias Digitais de informação e Comunicação (Oliveira, 2019). Optamos por utilizar essa última expressão por ser a mais atual e a que mais se adequa ao nosso contexto.

As tecnologias digitais compreendem um conjunto de ferramentas, aplicativos, plataformas e infraestruturas que permitem a criação, o armazenamento, a análise e a circulação de informações em formato digital. Essas tecnologias englobam desde dispositivos móveis, computadores e redes de comunicação até sistemas de inteligência artificial, realidade virtual e big data. Elas têm transformado profundamente as formas de produção, comunicação e interação social, impulsionando a chamada “Revolução Digital” (ALONSO, 2019).

É a respeito desse paralelo entre tecnologias e homem, ou melhor, desse novo panorama em que nos encontramos, que as reflexões caminham aqui no texto. Em 2000, Rubim problematizou a idade mídia na contemporaneidade trazendo vários elementos que nos permitem pensar nas demarcações precisas que rompem as fronteiras de uma nova circunstância societária, a sociedade estruturada e ambientada pelas mídias.

Alguns indicadores podem ajudar a pensar o que tem determinado essa sociedade que convive na era da idade mídia: a expansão quantitativa da comunicação, principalmente em sua modalidade midiática; a diversidade das novas modalidades de mídias presentes no mundo capitalista; o papel desempenhado pela comunicação midiática como modo de forçar experiências e conhecer a vida, a realidade e o mundo, retido por meio de dispositivos e procedimentos, qualitativos e quantitativos; a presença e abrangência das culturas midiáticas como circuito cultural, que organiza e difunde socialmente comportamentos, percepções, significados e valores; as mutações espaciais e temporais provocadas pelas redes midiáticas, na perspectiva de forjar uma vida universalizada, em tempo real; bem como, o crescimento desenfreado dos setores voltados para a produção, circulação, difusão e consumo de bens simbólicos (RUBIM, 2000).

Mais adiante, Marcelo Garcia publicou, em 2013, na Revista Brasileira de Educação, um

artigo sobre as tecnologias para a inovação e a prática docente, que problematiza questões relativas ao trabalho docente em interface com as mídias e as tecnologias, direcionando a discussão para o campo da aprendizagem e do ensino.

Logo, é pertinente considerar também as análises de Shulman (1986), que discute, sob outro olhar, um pouco sobre o desenvolvimento do conhecimento na docência. Nesse sentido, a partir desse contexto apresentamos algumas palavras-chave - ensino, conhecimento, saberes e prática educativa - como estratégia de nortear as discussões que pretendemos explorar, de modo breve, aqui no artigo.

Se, de um lado, vemos com Marcelo Garcia (1999, p 32) que o ensino e a formação são instrumentos norteadores do processo educativo, em que “aprender a ensinar é um processo de transformação”, cujo processo não compreende apenas a obtenção de novos conhecimentos, mas de novas competências e habilidades; de outro, compreendemos que o saber e o conhecimento, como explica Tardif (2002), possuem dimensões um pouco distintas, porém muito próximas. Para Tardif (2002, p. 60), “o saber engloba os conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes, ou seja, o saber, o saber-fazer, o saber-ser”. Assim, vemos que o saber é um aspecto abrangente que engloba o conhecimento e muitas outras competências necessárias à prática educativa.

Desse modo, compreendemos que o professor, em meio aos tempos de aceleração do trabalho, subsidiado pela presença marcante das tecnologias digitais de informação e comunicação, também constrói saberes e não apenas os aplica e os transmite de forma verticalizada. Como Tardif (2002) argumenta, os saberes construídos pelos professores na atividade docente é o que permite a valorização da prática. E é sobre a prática docente que pretendemos seguir com as reflexões e refletir sobre as possibilidades de inovação e criatividade, tomando como pano de fundo as tecnologias digitais de informação e comunicação com as quais convivemos de maneira inevitável.

Marcelo Garcia (2013) propõe uma discussão que problematiza como as tecnologias se configuram como aspectos inovadores da prática docente. Em seu texto o autor apresenta uma questão central, que se articula com o seguinte questionamento: por que as mudanças e inovações em escolas possuem pouco impacto na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos? Além disso, quais são as possíveis razões para que isso aconteça?

Desse modo, o autor supracitado enfatiza que as inovações surgem dentro e fora do contexto educativo, mas que não são garantidas as condições para que ela surja e se afirme com facilidade. Marcelo Garcia (2013) utiliza três argumentos para desenvolver sua tese a esse respeito. O primeiro deles refere-se ao fato de que a parte significativa dos professores não aderem à utilização das tecnologias por não possuir acesso, por ter pouca competência, por não ver utilidade e nem prioridade na ação educativa. O segundo argumento enfatiza que aqueles que aderem ao uso das tecnologias, as utilizam por conta de uma questão utilitária. O terceiro aspecto é aquele que Marcelo Garcia propõe investimentos na formação continuada do docente para que seja construído um perfil de professor inovador e criativo.

Assim, Marcelo Garcia (2013) apresenta uma indicação de esquema que nos permite compreender outras questões atreladas à introdução das tecnologias nos saberes docentes. Ele defende que é necessário a inserção das tecnologias nos saberes docentes e nos explica que quando a tecnologia é introduzida no universo da educação, ela constrói conhecimento a partir das seguintes interfaces.

Na esteira das reflexões de Marcelo Garcia (2013), em primeira instância, a tecnologia, em ligação com o conteúdo, vai promover o conhecimento tecnológico do conteúdo de ensino. Em segundo plano, notamos que a interface da tecnologia com a pedagogia proporciona o conhecimento técnico-pedagógico. Por fim, quando ocorre o intercâmbio entre as tecnologias, a pedagogia e o conteúdo, produz o conhecimento tecno-pedagógico do conteúdo. Este último se caracteriza como tudo aquilo que o professor faz para exercer a docência e ensinar, envolvendo o conhecimento do aluno por meio de relações dialéticas.

Não dá para deixar de considerar as tecnologias digitais como fenômenos que se distanciam desses processos. É nesse sentido, principalmente sobre esse viés significativo, que o aprender, assim como o saber ensinar, são tomados como o pano de fundo que constituem

parte dessas reflexões.

Tecnologias, cultura digital e docência são temas capazes de proporcionar debates para pensar no “ensino e aprendizagem” que permeia as relações no campo da educação. Logo, esses fenômenos são considerados como importantes atributos que interferem no desenvolvimento profissional docente.

A respeito da utilização das tecnologias digitais na educação superior, compreendemos que existem algumas implicações, limites e impasses em que o professor desse nível de ensino encontra para trabalhar com as TDIC na educação. Esse trabalho com os recursos tecnológicos afeta e tem transformado o trabalho docente em vários sentidos, sobretudo o seu desenvolvimento profissional.

Formação e Desenvolvimento Profissional docente: algumas reflexões

Marcelo Garcia (1999) reconhece o ensino e a docência como uma profissão, é uma grande referência nos estudos do campo da formação de professores, sobretudo por apresentar princípios que, para ele, “não esgotam a multiplicidade de abordagens que a formação de professores contém enquanto disciplina” (p. 30).

Tomando como base a atividade principal do professor, que é o fenômeno do ensino/ensinar, podemos dizer que atualmente temos observado um esvaziamento desse ensino. Professores que trabalham na sala de aula e tem dificuldades – ou não querem – para apropriar-se de uma dimensão que exige ética profissional e, sobretudo, compromisso com o ensinar.

Para que aconteça uma harmonia entre essas dimensões, ou seja, do professor que ensina e do aluno que aprende, destacamos, apoiando nos textos discutidos até o momento, três conceitos bases, cruciais: a formação, o desenvolvimento profissional e os saberes. Esses compõem uma base que possibilita à educação uma prática que, possivelmente, não se afasta da teoria. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem são fenômenos que se aproximam cada vez mais.

Marcelo Garcia (1999) traz os conceitos de formação de professores, em que enfatiza a questão do ensino e a docência como uma profissão importante como outras, em que é significativo. Segundo o autor, “assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional” (p. 22).

Apoiado nas considerações de autores que se debruçaram sobre o conceito de formação de professores, como por exemplo, Woodring (1975), Rodriguez (1980), Ferry (1983), Medina e Domínguez (1989) e Gimeno (1990), Marcelo Garcia (1999), ao analisar as diferentes tendências e perspectivas desses diferentes autores, explica o conceito de formação, tomando como ponto de partida o um argumento peculiar. Para ele, a formação docente como uma área de conhecimento e de propostas que carregam concepções teóricas e práticas que, por estarem no âmbito da didática e da organização da escola, se dedica em conhecer e compreender os processos dos professores (àqueles em processo de formação ou em desenvolvimento do trabalho) que refletem em suas dimensões de grupo ou individual.

Esses processos se articulam com as experiências de aprendizagem construídas na prática, que proporcionam condições de adquirir ou melhorar os seus conhecimentos e competências. Esses, por sua vez, permite intervir de forma profissional no trabalho com o ensino, conseqüentemente do currículo e da escola, tomando como objetivo primordial melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem e precisam.

A respeito dos princípios da formação de professores que Marcelo Garcia (1999) apresenta, oito deles são descritos com intuito de caminhar, por conseguinte, para uma orientação conceitual na formação de professores. O primeiro princípio refere-se à formação de professores como um ato contínuo, enquanto o segundo consiste na integração necessária da formação com o processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. O terceiro princípio exige uma ligação entre os processos de formação de professores com o

desenvolvimento da organização escolar:

Já o quarto princípio compreende a importante e imprescindível articulação e integração entre a formação de professores e a formação pedagógica dos professores, diferenciada pelos conteúdos relativos ao campo acadêmico e disciplinar.

O quinto princípio é marcado pela valorização e necessidade de integrar as dimensões da teoria com a prática, enquanto o sexto destaca a necessidade de exercer o isomorfismo, considerando a formação recebida pelo professor e em seguida o tipo de formação que será cobrado em seu trabalho com a docência.

Por fim, na sétima abordagem o autor destaca o princípio da individualização como fenômeno integrante de qualquer programa de formação de professores e, para finalizar, ele destaca a indagação como último princípio, como instrumento que possibilita desenvolver o conhecimento a partir de dois aspectos: do trabalho e reflexão dos próprios professores. Marcelo Garcia ressalta que “nenhuma das orientações ou perspectivas explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores” (1999, p. 32).

Ao trazer o ensino e a formação como instrumentos norteadores desse processo, Marcelo Garcia enfatiza que “aprender a ensinar é um processo de transformação” (1999, p. 32), cujo processo não compreende apenas a obtenção de novos conhecimentos, mas de novas competências e habilidades que, somados à sua prática, proporcionam qualidade de ensino e melhores condições para ensinar e aprender.

Portanto, o aprender a ensinar está inserido, também, dentro de um processo dialético e de constantes transformações, em um movimento contínuo que não cessa. Nesse sentido, o ensinar é compreendido como um fenômeno que é construído, reconstruído, que se faz e refaz, um artifício distante de uma cristalização e fixidez que impede a aquisição de novos conhecimentos para melhorar a sua prática e, conseqüentemente, seu ensino.

Apropriando-nos do conceito de desenvolvimento profissional de professores, elaborado por Marcelo Garcia (1999), vemos que este, tal como também é compreendido como educação contínua por Edelfelt e Johnson (apud Garcia 1999), é definido como qualquer atividade de desenvolvimento profissional que um professor, logo após concluir um curso de licenciatura e iniciar sua prática docente, realiza de modo individual ou com grupos de outros professores em uma perspectiva que se desenvolve em médio ou longo prazo, de forma contínua.

Por outro lado, considerando as análises de Landsheere (1987), Marcelo Garcia (1999) destaca que existe uma diferença entre os conceitos de reciclagem e formação de professores contínua ou em serviço. No entanto, o que difere esses conceitos é o fato de que a reciclagem é realizada de maneira pontual e específica, com caráter de atualizar o professor sobre um determinado tema ou assunto. E isto pode acontecer em curto prazo.

A partir dessa diferenciação, o termo adotado para destacar o desenvolvimento profissional do professor é posto em discussão, à medida que ele é compreendido como um ato contínuo e de evolução, que está sempre em desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento profissional distancia-se daquela concepção tradicional que separa a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores.

Marcelo Garcia (1999) apresenta vários conceitos de desenvolvimento profissional do professor, à luz de autores relevantes que se debruçaram em pesquisar esse campo de conhecimento, como Dillon-Peterson (1981), Fenstermacher e Beliner (1985), Heidman (1990), Fullan (1990), O’Sullivan (1990), Sparks e Loucks-Horsley (1990), Oldroy e Hall (1991) e Ryan (1987). Os conceitos e definições propostos por eles desembocam, de forma geral e abrangente, nas análises cunhadas por Howey (1985), que constituem cinco dimensões. Citamos os autores para mencionar quem são os responsáveis pelos diferentes tipos de conceituações sobre o desenvolvimento profissional. Mas ressaltamos que trazer cada conceito aqui, à luz da teoria de cada um, não é o foco deste trabalho.

Como enfatiza Marcelo Garcia (1999, p. 138), ao referir-se ao desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola, “poucos estariam dispostos a negar que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar numa sem a outra”. Assim, não só a escola

(e a organização escolar de maneira geral), mas como também a comunidade, constituem as condições que definem as relações entre desenvolvimento profissional do professor, pois a escola também é compreendida como uma unidade básica de mudança e formação constante.

Marcelo Garcia (1999), portanto, nos chama a atenção para pensar na importância da liderança instrucional entre os professores, bem como sobre a existência e permanência de uma cultura de colaboração, esta que vai de encontro com aquela cultura individualizada, cujo objetivo é romper com a visão individualista e alargar o potencial de partilha de conhecimentos e trabalhos em conjunto, com grupos de professores que traçam o mesmo objetivo.

A autonomia, tão crucial nesse processo, é compreendida como terceiro plano, juntamente com a gestão democrática e participativa. Pressupõe que uma escola/universidade onde os professores possam participar das decisões, representa uma forte tendência para articular o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Dessa forma, uma escola/universidade dotada de autonomia e participação coletiva, possui melhores condições para construir e organizar o currículo, assim como os espaços e os tempos de acordo com as necessidades levantadas e problematizadas pelos próprios professores.

Existe também a possibilidade de a escola/universidade obter capacidade organizativa e financeira para planejar atividades de desenvolvimento profissional, que estejam em consonância com o seu projeto educativo e curricular. É uma tarefa complexa e que exige muito planejamento e ética. Trata-se, provavelmente, de uma realidade talvez mais concreta em Portugal ou nos países europeus, mas que no Brasil, mesmo com os avanços obtidos com a implementação da gestão democrática na educação, há impactos de ordem interna e externa em função de culturas constituídas historicamente nos contextos escolares, como a pesquisa de Garske e Oliveira (2011) apresenta, sobretudo sobre a gestão democrática e a participação dos professores.

Portanto, como mencionado anteriormente, o desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um conjunto de procedimentos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre as próprias práticas que vivenciam na sala de aula. Esse fenômeno contribui e fornece novas condições para que os professores construam conhecimento prático, por meio da teoria, estratégico com objetivos definidos e bem delineados, e sejam capazes de aprender com a experiência que é construída cotidianamente.

A seguir, abordaremos algumas questões relativas ao professor enquanto intelectual transformador da sociedade, bem como os limites e impasses de sua formação inicial e os processos de constituição docente.

O professor como intelectual transformador: relações entre trabalho docente e formação inicial e permanente

Na contemporaneidade, quando o professor intelectual e transformador entra em cena com o objetivo de educar os estudantes para exercer a cidadania, de maneira crítica, os desafios enfrentados para concretizar esses fenômenos são inúmeros. Nesse compasso, o ensino, como já explorado aqui de modo breve, se caracteriza como um fenômeno que torna esse processo possível.

Para tanto, destacamos que algumas questões estão atreladas à formação de professor, pois ao tomar como referência as considerações de Giroux (1999), por exemplo, observamos que ele discute o papel do professor como intelectual transformador, deixando em suspenso algumas indagações que nos convidam a refletir sobre esse aspecto. Um desses é a relação teoria e prática, também é explorada neste trabalho, a partir das análises de Silva (2011), que, por meio de sua tese de doutorado em educação, discorre sobre a formação de professores centrada na pesquisa.

Atualmente, no Brasil, temos em processo de votação no Senado um projeto de lei (Escola sem partido) que está sendo muito debatido na sociedade, trazendo como pano de fundo uma proposta de escola neutra. As escolas, como Giroux já nos dizia desde 1999, não podem ser compreendidas como espaços neutros que formam cidadãos. Mais ainda, os professores não

podem deixar com que a neutralidade seja um fenômeno que os impeça de trabalhar, como por exemplo, estudos relativos ao machismo e feminismo, questões sobre o meio ambiente, assuntos étnico-raciais, sexualidade, entre outros.

Por meio de uma matriz epistemológica presente nas entrelinhas da teoria de Giroux (1999), o materialismo histórico-dialético, o autor argumenta:

Os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso (...), os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. (GIROUX, 1999, p. 162-163).

Com esse pensamento, para existir alunos ativos e críticos deve existir o professor como intelectual transformador. Este que, em constituição, por meio de um processo dialético de formação calcado em pesquisas e envolvimento com a ciência, assume um papel de magnitude ímpar por poder contribuir, no contexto da educação, com a formação de sujeitos capazes de intervir no mundo de modo crítico. Dessa forma, ao intervir, posicionando-se de maneira ativa e consciente, temos o compromisso de transformar a sociedade. Uma das formas de transformar a sociedade é por meio da pesquisa-ação, intervenção, entre outras metodologias.

Luelí Silva, em 2011, quando defendeu sua tese de doutorado, discutiu a questão da relação teoria e prática é formulada nas abordagens contemporâneas de formação de professores que defendem a pesquisa como princípio educativo e formativo na formação e na prática do professor. De modo mais específico, a autora problematizou a pesquisa-ação realizada pelo próprio professor sobre sua prática educativa.

Teoria e prática, para Silva (2011), com base na corrente utilizada para delinear sua pesquisa, qual seja a teoria crítica da Escola de Frankfurt, é entendida como uma relação estabelecida por constantes movimentos de contradições. A pesquisadora utilizou autores como Dewey, Schwab, Stenhouse, Elliott, Schön, Zeichner e Carr e Kemmis para compreender e provocar diálogos, apropriando-se de conceitos importantes sobre o ensino, pesquisa, currículo, professor e relação entre teoria e prática – e que nos interessa tanto. A prática profissional é, sem sombra de dúvidas, uma instância que reflete e retrata a formação e o desenvolvimento profissional do professor.

Para abordar o papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores, apropriamo-nos das análises feitas por Canário (2002). Já com Azevedo *et al* (2012), vemos que a formação inicial de professores da educação básica no Brasil possui trajetórias marcantes, considerando o percurso histórico e algumas perspectivas do trabalho docente. Por outro lado, com Flores, autora que publicou um texto com reflexões em torno da formação inicial de professores em 2010, é possível observar que o processo de se tornar professor é um fenômeno marcado, muitas vezes, por discontinuidades, fragmentação e desafios.

Nesse mesmo sentido, Gatti (2009) discorre sobre as condições e problemas atuais da formação de professores, no aspecto de compreender e discutir a formação e seus impasses, as condições de trabalho e a carreira dos professores. Essas questões ligadas aos desafios dos professores, como já vimos com Bernard Charlot (2008) e Giovana Teixeira (2009), por exemplo, nos revelam a tensão do processo de construção da docência, bem como os limites e desafios enfrentados na prática docente.

Como um dos motes principais deste trabalho é fazer um esforço para trabalhar a formação inicial de professores, faremos uma breve alusão à obra de Teixeira (2009). Segundo a autora, ao focar suas discussões no terreno tenso e fértil da formação, informamos que os cursos de formação inicial são imprescindíveis para que os sujeitos se constituam ao ponto de desenvolver uma identidade profissional, que reflete, de maneira inevitável, na construção de novos saberes. Nesses cursos, em nossa concepção, é preciso haver no currículo o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que explorem as tecnologias digitais de informação e comunicação, tanto os conceitos relacionados a elas, quanto a aplicabilidade dessas no contexto da sala de aula, nas práticas pedagógicas (planejamento, aulas, avaliações),

de maneira a considerar tais recursos como parte de uma cultura e, conseqüentemente, de um processo educativo e de construção de conhecimento.

Desse modo, o sujeito que se encontra em processo de construção e de desenvolvimento profissional, se constitui enquanto um professor à medida que compreende que sua formação inicial não é capaz (suficientemente) de prepará-lo para a docência. É por isso que a continuidade nesse processo é crucial.

Diante o exposto, Canário (2002) nos chama a atenção para considerar a importância de preconizar a prática profissional na formação dos professores, e entender como ela se configura como um processo permanente capaz de integrar, de maneira articulada, a formação inicial e continuada. As escolas, para o autor, são espaços “onde os professores aprendem a sua profissão” (2002, p. 152). Ele compreende a escola como o lugar em que os professores aprendem e estabelecem relações de modo a construir competências no contexto profissional em que estão inseridos.

Todo esse processo descrito até agora, o de tornar-se professor e sua formação inicial, também é objeto de estudo da professora Flores. Em 2010 a pesquisadora publicou um estudo composto por um conjunto de reflexões sobre a formação inicial de professores, com atenção especial ao processo de tornar-se professor, considerando a natureza complexa e tensa do ensino, teoria e prática, e o papel do formador de professores.

Tornar-se professor, além de ser um processo marcado por conflitos e complexidades, implica em aprender a ensinar. De acordo com o pensamento de Flores (2010), o processo de constituir-se como professor está atrelado a um fenômeno que permite aprender por meio da observação.

Crenças e ideias sobre o ensino se fazem presentes no processo de constituição docente, à medida que consideramos a interiorização desses aspectos ao longo de nossa trajetória escolar. Flores afirma que os professores ensinam de acordo com o que viram no passado, ou seja, por meio das maneiras como seus professores ensinavam. É fundamental, diz Flores “criar espaços no contexto da formação inicial para explicitar essas crenças e essas teorias implícitas que os alunos trazem para a sua formação inicial, no sentido de potencializar uma reflexão e questionamento fundamentados sobre o processo de tornar-se professor” (2010, p. 183).

O papel do professor no contexto da escola/universidade e a formação inicial de professores da educação básica, por meio de uma pesquisa documental de doutorado, é o foco de discussão de um grupo de pesquisadores da região norte do Brasil. Azevedo, Ghedin, Silva-Forsberg e Gonzaga, em 2012, publicaram um trabalho, com base em uma perspectiva histórico-crítica, que aponta a necessidade de pensar a formação de dentro da profissão. É preciso “organizá-la a partir de programas de desenvolvimento profissional docente e reconstrução do espaço acadêmico de formação, articulando-a ao debate sociopolítico da educação” (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 998).

Na perspectiva dos autores supracitados, o trabalho docente tem sido reconfigurado de acordo com o percurso histórico que o Brasil tem construído ao longo dos últimos anos. Oliveira (2015) relata que o trabalho docente pode ser concebido como um ofício e até mesmo como um outro trabalho qualquer. Além disso, o trabalho do professor se trata de uma atividade coletiva que, para Oliveira (2015, p. 57-58) não pode ser limitado apenas à sala de aula e as interações com os alunos, mas sim de “uma atividade em que há vários outros envolvidos, em que é necessário o uso de ferramentas, contando com uma tradição profissional, não sendo limitada à sala de aula, pois o professor realiza outros trabalhos como preparação de aula, correção de exercício [...]”.

Ao fazer uma breve contextualização da formação e atuação profissional do professor, Azevedo *et al* (2012) apresentam o foco de preocupação com o modelo de formação de professores no ensino secundário na década de 60, qual seja o professor como transmissor de conhecimentos.

Na década de 1970, o cenário ganha uma conotação diferente à medida em que o professor é formado com base no pressuposto técnico de educação, a pensar na formação das novas gerações. Em 1980, período marcado por importantes lutas históricas e políticas no Brasil, Feldens (1984), citado por Azevedo *et al* (2012, p. 1008), diz que “a formação de

professores buscava distanciar-se daquilo que vinha sendo referência até então nos estudos publicados até 1981, ou seja, a formação centrada nos métodos e treinamento de professores”.

A valorização do professor como agente pesquisador é difundido e disseminado na década de 1990, principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Nesse momento os currículos são revistos e pensados no sentido de valorizar a relação ensino-pesquisa, sobretudo o aspecto do saber escolar/docente e a formação prática do professor. Já na virada do século, a partir do ano 2000 o professor pesquisador, para além de ser um agente articulador entre teoria e prática, passou a ser estudado com forte influência, ainda, no aspecto reflexivo.

Nesse sentido, mesmo com os avanços adquiridos ao longo de todo esse processo, apresentado, aqui, de forma sucinta, sabemos que as condições e problemas que os professores vivenciam na atualidade são questionáveis. É com Bernadete Gatti (2009) que podemos refletir um pouco sobre essa questão.

Gatti (2009, p. 91) afirma que o papel do professor é absolutamente central, pois “educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas”. Nesse sentido, a autora nos convida a refletir e considerar a diversidade de condições de domínios cognitivos, culturais, econômicas, individuais e sociais como elementos que implicam em não aligeirar a formação dos professores. Conforme sinaliza, é preciso construir, sobretudo nas instituições que se propõem desenvolver essa formação, meios para se obter uma qualificação com nível adequado para seu futuro desenvolvimento e atuação profissional.

Algumas considerações: olhares para o desenvolvimento profissional e a constituição docente

A transição de aluno a professor encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, por vezes, conflituais, com implicações ao nível (trans)formação da identidade profissional. Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizam ao longo da sua trajetória escolar (FLORES, 2010, p. 183).

É possível dizer, a partir do excerto, que o sujeito não nasce professor. O sujeito torna-se professor tomando como base sua trajetória escolar. É assim que vemos os profissionais da educação, como um protagonista e aprendiz em processo de constituição. Os docentes do futuro são aqueles que, mesmo sem querer ou perceber, carregam ideias, crenças e concepções sobre o ensino, advindos das relações estabelecidas ao longo de sua trajetória escolar – baseando-se em um ou em outros professores com os quais conviveu. É de Flores (2010) o pensamento de que o processo de transição de aluno a professor é marcado por conflitos e implicações que refletem a constituição da identidade profissional. Escolhemos a citação de Flores para abrir as reflexões desse tópico, pois ponderações como essas abarcam algumas questões do universo da educação, principalmente porque trata do professor e de seu processo de formação.

No diálogo travado com Imbernón (2010, p. 13), analisamos que o autor traz o seguinte tema para problematização: “é necessário conhecer de onde vimos para saber aonde vamos”. Ao direcionar a discussão para o campo do ensino superior, salientamos que falar sobre docência universitária é algo que nos provoca muita inquietação. Por trabalhar no ensino superior, temos grande interesse em compreender questões que permeiam esse campo de conhecimento.

A respeito da trajetória formativa dos professores, compreendemos que ela não pode ser considerada sem contar a história de vida dos sujeitos. Flores (2010) explora muito bem essa questão em seu artigo. É necessário levar em consideração também que, a formação de professores não ocorre isoladamente do contexto mais amplo, no qual o professor está inserido. A formação de professores demanda ainda o desenvolvimento do conhecimento

psicopedagógico, do conhecimento didático do conteúdo, bem como do conhecimento do contexto. Juntos constituem um elemento que colabora para que o processo de formação seja, além de contínuo, construído em uma perspectiva calcada em princípios.

Nesse sentido, a formação do professor universitário, para além da dicotomia existente entre os docentes neófitos em sua carreira do magistério e o aluno contemporâneo, deve ser compreendida como um processo que tem como foco visar o maior compromisso por parte dos professores em relação ao trabalho que desenvolve institucionalmente.

Dessa forma, é importante que o processo de formação tenha em vista o papel desempenhado pelos docentes na construção da totalidade do processo educativo, inclusive na formulação de algumas políticas. Mas isso também não pode se restringir a compreensão de seu trabalho somente às atividades desenvolvidas em sala de aula, é preciso considerar o trabalho que é realizado fora desse espaço (fechado).

A escola e a universidade deve ser (ao menos deveria), para que os professores e alunos possam estabelecer relações profícuas de construção do conhecimento e aprendizado, um espaço capaz de contemplar as novidades e inovações que existem na sociedade, considerando, como já mencionado, as tecnologias de informação e comunicação para construir conhecimento, sentidos e significados.

As novas maneiras de se relacionar, comunicar e aprender que configuram a cultura digital estão cada vez mais presentes no contexto educacional contemporâneo. A cultura digital, marcada pelo conjunto de práticas, valores e relações sociais que emergem no contexto das tecnologias digitais, está intimamente ligada à transformação da sociedade e da economia, impulsionada pela adoção generalizada de ferramentas como a internet, redes sociais, dispositivos móveis e inteligência artificial. Essa “revolução digital” marcada por esses novos tempos de nossa cultura tem implicado em mudanças significativas no trabalho docente, demandando que os professores construam novos saberes e competências para integrar de forma efetiva as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação às suas práticas pedagógicas.

As referências teóricas que utilizamos permitiram construir reflexões e problematizações sobre as possibilidades e os desafios da inovação docente mediada pelas tecnologias, apontando a necessidade de investimento na formação continuada dos professores. Compreendemos que a integração das TDIC ao processo de ensino e aprendizagem envolve a construção de um conhecimento técnico e pedagógico do conteúdo, articulando o domínio tecnológico, pedagógico e disciplinar, de modo a criar novas formas de ensinar e aprender na cultura digital. Portanto, refletir sobre as relações entre tecnologias, cultura digital e prática docente torna-se fundamental para o desenvolvimento profissional e a inovação no campo da educação. Como gestores que atuam no Ensino Superior, pretendemos contribuir com propostas e ações que possam, de forma teórico-prática, colaborar com a formação de professores para o uso das “tecnologias digitais na educação”.

Agradecimentos

Ao Centro Universitário de Mineiros (Unifimes), ao Centro Universitário de Patos de Minas (Unipam) e à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig - APQ-00588-24).

Referências

ALONSO, L. B. N. Tecnologias Digitais: Conceitos, usos e impactos na sociedade. **Revista Observatório**, v. 5, n. 4, p. 18-34, 2019.

AZEVEDO, R. O. M. *et al.* Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória de perspectivas. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. **Congresso Brasileiro de Qualidade de Educação: formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CONTRERAS, José. A autonomia ilusória: o professor como profissional técnico. In: _____. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-104. (cap. 4)

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARSKE, L. M. N., OLIVEIRA, A. M. A. O processo de construção da gestão democrática na educação infantil: um estudo de expectativas e efeitos. In: RODRIGUES, S. F. P., ROCHA, S. A. (orgs.). **Educação Infantil 3: diferentes olhares sobre a constituição da docência**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Vol. 1, n. 1, p. 90-102, maio/2009.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 207-236.

IMBERNÓN, Francisco. É necessário conhecer de onde viemos para saber aonde vamos. In: _____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 13-26.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 18, n. 52, Rio de Janeiro, jan./mar, 2013.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

OLIVEIRA, Siderlene Muniz. **O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

OLIVEIRA, E. S. A.; CECÍLIO, S. Dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos: Metamorfoses do trabalho docente na cultura digital. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 42-60, 2022. DOI: 10.21814/rpe.19570.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. A contemporaneidade como idade média. In: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.4, n.7, p.25-36, 2000.

SANTAELLA, Lúcia; BRAGA, Alexandre. Metamorfoses na cultura digital e na educação. In: CERNY, Roseli Zen *et al.* (Orgs.). **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. 1.ed. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-91.

SILVA, Luéli Nogueira Duarte. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. 2011. 163f. Tese (doutorado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. In: **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

Recebido em: 04 de agosto de 2024.

Aceito em: 24 de outubro de 2024.