

ARTIGOS

Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?¹

Dário Fiorentini

Vanessa Crecci

RESUMO: O conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) foi introduzido para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação. O DPD surge, portanto, para demarcar uma diferenciação com a ideia de formação docente baseada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais. Entretanto, o termo DPD tem recebido múltiplas significações e vem sendo utilizado e associado a diferentes processos e atividades que não rompem com o conceito tradicional de formação, além de não contribuírem com a problematização e transformação das práticas escolares e com a emancipação dos professores. Diante dessa problemática, o presente artigo tem o propósito de desenvolver um ensaio teórico com o intuito de discutir o conceito de DPD relacionado à profissão docente, tendo por base os usos e significados que têm sido estabelecidos na literatura e na pesquisa. Para isso, é feita uma revisão bibliográfica de estudos e documentos sobre o tema, dando destaque, de um lado, aos aspectos contraditórios sobre o uso e o significado desse conceito no contexto brasileiro e, de outro, a alguns contextos e práticas indutores ou catalisadores de DPD, como a pesquisa do professor e sua participação em comunidades investigativas.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional; formação docente; comunidades investigativas.

Teacher professional development: an umbrella term or a new meaning to the teacher education?

Abstract: The concept of teacher professional development (TPD) was coined to emphasize the process of learning and teacher development rather than its formation process. TPD appears, therefore, to delimit a distinction through the idea of teaching based on training courses that do not establish a relationship with the professional routine and practice. However, in practice the term TPD has received multiple meanings and has been used and associated with different processes and activities that do not break off the traditional concept of training and do not contribute to the questioning and to the transformation of school practices and empowerment of teachers. In face of such issue, this article aims to develop a theoretical discussion about the TPD concept related to the teacher profession, based on the uses and meanings that have been established in the literature and in research. In this regard, a review of studies and documents on the subject was conducted, remarking, on one hand the conflicting aspects about the use and the meaning of this concept in the Brazilian context and, on the other hand, some contexts and practices that are TPD inducers or catalysts, such as the teacher's research and their participation in investigative communities.

Keywords: Professional development; teacher education; inquiry communities.

¹ Este estudo tem como ponto de partida um recorte do projeto de doutoramento da primeira autora, sob a orientação do segundo autor, com financiamento da Fapesp (Processo 2013/12927-1) e faz parte também de um projeto maior do segundo autor, financiado pelo CNPq (PQ 1D – Processo 307476/2010-3), que tem, entre outros objetivos, o propósito de discutir, de modo conceitual e empírico, o desenvolvimento profissional e a constituição da profissionalidade docente em comunidades investigativas. Uma primeira versão deste artigo foi apresentado nos Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores e no XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.

INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

Em decorrência de mudanças sociais, econômicas e culturais ocorridas nas últimas décadas, a educação tem sido destaque nas agendas de governo de diversos países. Entre os temas que se destacam, encontramos as discussões sobre o desenvolvimento profissional docente (DPD), termo guarda-chuva para vários tipos de atividades, processos e concepções de formação docente (SOWDER, 2007).

Citando as instituições indutoras de DPD, Oliveira (2012) aponta que o conceito de desenvolvimento profissional foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos *por influência de organismos internacionais*, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em relação ao contexto brasileiro, cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) prevê o envolvimento de professores na participação de atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Nesse contexto, nos últimos anos, diariamente temos notícias de novos projetos voltados para supostas melhorias do ensino e da aprendizagem que incluem iniciativas dirigidas ao desenvolvimento profissional de professores.

Ao propor projetos de indução ao DPD, Sowder (2007) aponta que muitas vezes os recursos são direcionados para oficinas e *workshops* que proporcionam aprendizagens superficiais e descontínuas aos professores. Na contramão dessas perspectivas, Darling-Hamond e Lieberman (2012) destacam que, em diversos países, consolidam-se práticas formativas articuladas ao desenvolvimento curricular, tais como planejamento colaborativo, *Lesson Studies*² e realização de diferentes tipos de pesquisa-ação. No Brasil, também encontramos estudos, como os de Fiorentini *et al.* (2011) e Passos *et al.* (2006), que desenvolvem análises de práticas indutoras ou catalisadoras de DPD que inter-relacionam formação docente e mudança curricular em um contexto de colaboração e investigação entre formadores da universidade e professores da escola básica.

Diante desse contexto de diferentes sentidos e significados atribuídos ao DPD, nosso intuito, neste artigo, é discutir teoricamente esse conceito e suas concepções. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica de estudos e documentos sobre o tema, dando destaque, de um lado, aos aspectos contraditórios do uso e significado desse conceito no contexto brasileiro e, de outro, a alguns contextos e práticas indutores ou catalisadores de DPD, como a pesquisa do professor e sua participação em comunidades investigativas.

UMA BREVE DISCUSSÃO CONCEITUAL ACERCA DO DESENVOLVIMENTO PROFSSIONAL DOCENTE

O conceito de DPD surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente (PONTE, 1998). O termo “forma-ação” profissional denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém. Essa ação de formar –, sobretudo, na formação inicial – tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade,

² De acordo John Elliot (2012), o conceito de Lesson Studies surgiu no Japão e compreende a elaboração coletiva de aulas, por professores e especialistas, as quais são depois observadas, documentadas e analisadas por eles.

para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo “formação” tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos.

O DPD remete também ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. André, ao discutir o campo de estudo sobre formação de professores, aponta que tem encontrado, em anos mais recentes,

[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continuada (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (2011, p. 26).

Entretanto, cabe destacar que o próprio conceito de formação possui diferentes acepções, algumas delas próximas ao conceito de DPD, como mencionamos anteriormente, e outras mais distantes.

Larrosa (1999), por exemplo, concebe a formação como uma ação de “dentro para fora”, uma ação protagonizada pelo próprio sujeito sobre si – autoformação –, para que venha a adquirir uma forma projetada pelo próprio sujeito da formação, tendo em vista seus desejos e projetos de vida. Esse processo, entretanto, é condicionado pelas circunstâncias sociais e políticas. Para Larrosa, uma experiência autenticamente formativa pode ser comparada metaforicamente a uma viagem aberta, na qual pode acontecer

[...] qualquer coisa, e não se sabe onde vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. [...] E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (1999, p. 52-53).

Esse sentido de formação se aproxima, portanto, daquele anteriormente atribuído por alguns autores, como Ponte (1998), apenas ao DPD. Embora nós tenhamos também assumido a acepção de Larrosa para o termo formação, optamos por continuar utilizando o termo desenvolvimento profissional para destacar o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional.

Assim, temos assumido que 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. Fiorentini, por exemplo, tem concebido o desenvolvimento profissional docente “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” (2008, p. 45).

Day (1999) por sua vez, concebe o desenvolvimento profissional como um processo que envolve múltiplas “experiências espontâneas de aprendizagem”. O autor considera que essas experiências são marcos na descrição do desenvolvimento do professor e uma resultante de sua participação em atividades planejadas conscientemente e “realizadas para benefícios, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola”

(1999, p. 20). Segundo Day, essas atividades contribuem ainda para a qualidade da educação na sala de aula. Além disso, ao apontar alguns indicadores do desenvolvimento profissional dos professores, o autor os descreve como um

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 1999, p. 20 e 21).

Almeida (2000) complementa destacando que o desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de evolução e de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. O último aspecto é fundamental à manutenção do DPD em uma comunidade profissional:

[...] há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. Isso é confirmado pelas linhas de pesquisa mais recentes, que, ao buscar compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais, apontam para a inseparabilidade entre formação e o conjunto das questões que historicamente têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão, etc. (ALMEIDA, 2000, p. 2).

Apesar de o conceito ser relativamente amplo, alguns autores, de forma propositiva, apontam práticas que julgam eficazes ao desenvolvimento profissional dos professores. Esse é o caso de Sowder (2007) que, em vasta revisão bibliográfica, sintetiza que as perspectivas bem-sucedidas de desenvolvimento profissional de professores de matemática compreendem: a participação dos professores para decidir aspectos sobre a intervenção pedagógica; o apoio das várias partes interessadas; o envolvimento na resolução colaborativa de problemas ao longo do tempo; a avaliação formativa e a adequada instrução.

Nessa mesma perspectiva, Darling-Hammond *et al.* (2009) destacam que as práticas eficazes de desenvolvimento profissional: a) ocorrem de modo intensivo e contínuo; b) são conectadas às práticas docentes; c) o foco de atenção incide sobre a aprendizagem dos alunos; d) são planejadas para atender aos conteúdos curriculares específicos; e) são alinhadas às prioridades e às metas de melhoria do ensino e f) são projetadas para construir relações fortes entre os professores.

No Brasil, desde o final dos anos 1990, tanto a teoria como a prática do desenvolvimento profissional de professores de matemática, articulados ao desenvolvimento curricular, vêm sendo contempladas e despertado o interesse de alguns grupos de pesquisa. Esse é o caso, por exemplo, dos grupos de pesquisa: Prática Pedagógica em Matemática (PRAPEM), Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM) e Grupo de Sábado (GdS), todos com sede na Unicamp.

Nossa trajetória de trabalho e pesquisa no Brasil tem consistido em articular os problemas e desafios da formação e do desenvolvimento profissional de professores com o desenvolvimento do currículo escolar. Isso nos trouxe a convicção de que pesquisadores de universidades, professores da escola e futuros professores podem juntos, constituir uma comunidade profissional, onde aprendem a lidar com a diversidade e heterogeneidade da escola, visando à qualidade de uma educação possível para o grande contingente de alunos de classes menos favorecidas. Nessa

comunidade, os professores da escola trazem seus problemas e desafios e os formadores de professores e futuros professores tentam atuar/trabalhar em função dessas demandas. [...] Essa inter-relação entre formação docente e mudança curricular, nos levou [...] a assumir uma postura política e epistemológica, que consiste em reconhecer e investir na capacidade de os professores promoverem o conhecimento profissional, as mudanças curriculares e o desenvolvimento profissional, de forma colaborativa e investigativa (FIORENTINI *et al.*, 2011, p. 214-215).

Passos *et al.* (2006) desenvolveram uma pesquisa meta-analítica sobre 11 dissertações e teses acadêmicas produzidas no Brasil que tiveram como objeto de estudo o desenvolvimento profissional de professores de matemática. Nesse estudo, foram identificados e analisados pelo menos três diferentes tipos recorrentes de práticas consideradas potencialmente catalisadoras de desenvolvimento profissional: as práticas reflexivas, as práticas colaborativas e as práticas investigativas.

Embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, há estudos nacionais e internacionais que concordam sobre a necessidade da participação plena dos professores, seja na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios, que os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola.

Por outro lado, Sowder (2007), ao discutir o significado genérico de DPD, apoia-se nos estudos de Loucks-Horsley, para apontar, entre outras coisas, que o termo pode significar em determinados contextos: a) implementação de currículo; b) seleção de materiais didáticos; c) participação em redes de profissionais ou grupos de estudo; d) pesquisa-ação; e) estudos de caso e f) participação em oficinas e seminários, etc.

ASPECTOS CONTRADITÓRIOS DA UTILIZAÇÃO DO CONCEITO DE DP NO BRASIL

Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998), divulgados pelo MEC, compreendem a formação do professor como um processo contínuo, sendo o desenvolvimento profissional parte integrante de toda a carreira docente:

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1998, p. 63).

O MEC (BRASIL, 2002) também propõe que secretarias estaduais e municipais apostem em uma perspectiva de desenvolvimento profissional na qual professores e gestores se engajem em estudos coletivos, na avaliação dos resultados e no planejamento pedagógico dentro das próprias escolas nos horários dedicados à jornada extraclasse.

Apesar dessas orientações oficiais, o estudo de Fiorentini e Crecci (2012) aponta que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), institucionalizado na rede estadual paulista desde o final da década de 1980, tornou-se um espaço controlado burocraticamente pelos gestores escolares, sendo geralmente obrigados a reportar, às diretorias de ensino, relatórios, por exemplo, sobre o desempenho de alunos nas avaliações externas. Logo, as políticas vinculadas às avaliações e aos testes têm comprometido o desenvolvimento profissional dos professores que ficam à mercê de uma política de prestação de contas, em detrimento da realização de estudos que tomam a prática de ensinar como objeto de reflexão e investigação.

Ainda acerca do modo como ocorre o desenvolvimento profissional docente em estados e municípios brasileiros, Davis *et al.* (2011) investigaram as práticas de desenvolvimento profissional docente em algumas secretarias municipais e estaduais, e identificaram duas perspectivas predominantes: a *individualizada*, que tenta suprir os déficits da formação inicial dos professores por meio de cursos e oficinas, e a *colaborativa*, que enfoca atividades realizadas predominantemente nas escolas, com ênfase no trabalho compartilhado.

Nesta pesquisa, os resultados apontaram que grande parte das instituições investigadas centram suas políticas em “cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes. A literatura a respeito (IMBERNÓN, 2010; SZTAJN; BONAMINO; FRANTO, 2003; FULLAN, 1995, 2006; CANDAU, 1997) questiona esse formato pelo fato de ser, entre outros fatores, basicamente instrumental” (DAVIS *et al.*, 2011, p. 838). Assim, no Brasil, o modelo majoritário de práticas indutoras ou catalisadoras de desenvolvimento profissional pode ser considerado ainda fortemente alinhado ao modelo da racionalidade técnica.³

No contraditório contexto brasileiro, chama a atenção o não cumprimento, por diversos estados e municípios brasileiros, da Lei nº 11.738 que prevê um piso nacional aos professores e 1/3 da jornada de trabalho dedicada a atividades extraclasse. Os professores de diversas partes do país reagiram ao não cumprimento da lei. Para citar apenas um exemplo, os professores do Grupo de Sábado (GdS) organizaram um manifesto⁴ dirigindo críticas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seesp) que, em vez de cumprir a jornada prevista na lei e apostar na capacidade dos professores de se organizarem em espaços de formação contínua, oferecem cursos parcialmente presenciais de especialização, geralmente descontextualizados da prática docente. De acordo com o manifesto, esses cursos “não tomam como referência os desafios postos ao professor de matemática na escola atual, não acompanham de perto a implementação de alternativas metodológicas e o desenvolvimento curricular nas unidades escolares” (GRUPO DE SÁBADO, 2010).

A opinião desses professores acerca dos cursos que a Seesp oferece vai ao encontro do que Fiorentini (2008), tendo por base Nóvoa, aponta como modelo estrutural de formação continuada. Nessa perspectiva, a formação estrutura-se sob a concepção da racionalidade técnica, pressupondo apropriação prévia de conhecimentos, geralmente distanciados das práticas dos professores, para depois serem aplicados na prática escolar.

De outra parte, o modelo *construtivo* de formação docente, conforme Fiorentini (2008), pressupõe a existência de um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e docentes, articulando as práticas formativas com as práticas profissionais. É comum, nessa concepção de desenvolvimento profissional, a constituição de grupos de estudo e de pesquisa-ação, os quais analisam as práticas vigentes e inovadoras, elaboraram conjuntamente projetos de intervenção na prática, seguidos de momentos de registro/documentação das atividades educativas e de reflexão/análise sistemática dessas atividades. Dessa forma, no modelo *construtivo*, o ponto de partida e de chegada da formação docente são as práticas e os saberes que os professores trazem, produzem e mobilizam nos diferentes contextos do ambiente escolar.

³ Para Schön, a racionalidade técnica: “é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista [...] [no ponto de vista da racionalidade técnica] os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (2000, p. 15).

⁴ Nesta análise teórica, tomamos esse manifesto como um documento para a análise do desenvolvimento profissional docente na perspectiva de professores que ensinam matemática. Disponível em <<http://www.grupodesabado.blogspot.com.br/search/label/Manifestos>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

Esse modo *construtivo* de compreender a formação continuada de professores está de acordo com as reivindicações dos docentes do GdS quando indicam a possibilidade de criação de grupos colaborativos para discutirem e investigarem “as práticas em sala de aula, permitindo não apenas a relação entre teoria e prática, mas também momentos para a reflexão dessas relações” (GRUPO DE SÁBADO, 2010).

A perspectiva desses professores encontra suporte nos estudos de Cochran-Smith e Lytle (2009), pois pressupõe uma relação dialética entre teoria e prática, de forma que ambas possam ser mutuamente problematizadas, compreendidas e transformadas pelos profissionais de comunidades investigativas locais que mantêm interlocução crítica com as comunidades globais.

A PESQUISA E AS COMUNIDADES INVESTIGATIVAS COMO CATALISADORAS DO DPD

O estudo de Passos *et al.* (2006) apresenta, como uma das principais conclusões, que a prática reflexiva do professor ganha força e poder de desenvolvimento profissional se ela for compartilhada e desenvolvida em uma comunidade colaborativa que assume a investigação como postura e prática social. Nessas comunidades, os professores da escola têm oportunidade de compartilhar experiências e conhecimentos e, nesse processo, desenvolvem-se profissionalmente. Configura-se, assim, a ideia de que a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional resultam de empreendimentos coletivos que podem envolver parceria entre universidade e escola, ao invés de iniciativas individuais, seja por parte do professor da escola ou do formador da universidade em uma perspectiva que muitas vezes consiste em tentativas de colonizar a prática escolar e seus professores.

Na contramão das políticas públicas, cabe ressaltar que iniciativas como essas têm surgido no Brasil, principalmente após os anos 1990. Elas envolvem a parceria entre professores universitários e professores da escola básica que se dedicam à reflexão sobre as práticas de ensinar e aprender na sala de aula.

Tendo por base os estudos de Cochran-Smith e Lytle (2009), os grupos de estudos que congregam acadêmicos e professores da escola básica desenvolvem reflexões e investigações sobre a própria prática pedagógica. Esses grupos podem ser considerados como comunidades investigativas locais. Fiorentini destaca que grupos com as características apontadas acima têm se constituído em uma “alternativa para o desenvolvimento profissional de professores e de produção de um repertório de saberes profissionais fundamentados em investigações sobre a prática de ensinar e aprender” (2010, p. 577).

Quando professores se expõem perante seus colegas, Cochran-Smith (2012) denomina esse movimento de *desprivatização* das práticas. Isso ocorre à medida que professores participam de contextos colaborativos, como nas comunidades investigativas nas quais podem contar com o apoio mútuo de colegas, gestores escolares e pesquisadores.

Em uma comunidade investigativa local, seus membros buscam e constroem novos conhecimentos ao examinarem os modos de ensinar e aprender nas escolas. Assume-se, então, que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente “quando geram conhecimentos locais da prática através do trabalho em comunidades investigativas para teorizar e construir seu trabalho, conectando-os ao contexto social, cultural e político” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 2465).

Dessa maneira, o desenvolvimento profissional em comunidades investigativas ocorre à medida que os professores realizam, conjuntamente, questionamentos sobre suas próprias práticas, teorizam e

sistemizam sobre elas. A partir de práticas investigativas em comunidades, os professores podem planejar atividades que serão realizadas em sala de aula, desenvolver material didático e escrever narrativas sobre os modos de ensinar e aprender. Podem ainda compartilhar e analisar atividades desenvolvidas em sala de aula, realizar estudos a partir de questões emergentes da prática pedagógica e ressignificar a literatura da área, etc.

Sobre a natureza das comunidades, cabe destacar que toda comunidade investigativa é também uma comunidade de aprendizagem e de prática. Mas nem toda comunidade de aprendizagem, mesmo que seja reflexiva, é por decorrência uma comunidade investigativa. A prática reflexiva difere da prática investigativa por esta última exigir um processo sistemático de tratamento de um fenômeno ou problema educativo. A prática investigativa do professor, ou futuro professor, pressupõe um processo metódico de coleta e tratamento de informações. Exige que o professor-investigador, a partir de uma determinada perspectiva (recorte, foco ou questão investigativa), faça registros escritos, organize suas ideias, revise e analise suas práticas, buscando e produzindo, para, assim, atingir uma melhor compreensão do trabalho docente. E, no final desse processo, “apresente publicamente um relatório final escrito do estudo desenvolvido” (Fiorentini; Lorenzato, 2009, p. 75).

Desse modo, investigar a própria prática é uma aprendizagem que ocorre mediante a participação em comunidades de postura investigativa (CRECCI; FIORENTINI, 2013). Fiorentini, tomando por base a perspectiva da teoria social da aprendizagem em comunidades de prática, desenvolvida por Lave e Wenger, aponta que:

[...] toda aprendizagem é situada em uma prática social que acontece mediante participação ativa em práticas de comunidades sociais e construção de identidades com essas comunidades. Os saberes em uma comunidade de prática (CoP) são produzidos e evidenciados através de formas compartilhadas de fazer e entender dentro da comunidade, as quais resultam de dinâmicas de negociação, envolvendo participação ativa e reificação de sua prática (2013, p. 157).

Nesse sentido, “a participação se baseia sempre em negociações e renegociações de significados situados no mundo. Isso implica que o entendimento e a experiência estão em constante interação – de fato, são mutuamente constitutivos” (Lave; Wenger, 2002, p. 168 e 169). Compreende-se, assim, a participação como um processo pelo qual os membros de uma comunidade compartilham, discutem e negociam significados sobre o que fazem, falam, pensam e produzem conjuntamente (Fiorentini, 2009).

Tomando por base os estudos de Wenger, Fiorentini compreende que reificação “significa tornar em coisa, a qual não se refere apenas a objetos materiais ou concretos (textos, tarefas, materiais manipulativos). Refere-se também a conceitos, ideias, rotinas, registros escritos e teorias que dão sentido às práticas da comunidade” (2013, p. 157).

Tendo em vista essa perspectiva de aprendizagem situada em comunidades de prática, uma possibilidade para pesquisar o desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente de professores que participam de comunidades investigativas tem sido a análise narrativa sobre a experiência de participação de professores nesses espaços (FIORENTINI, 2013).

Dessa maneira, compreender de modo narrativo as práticas e a vida de cada professor implica narrar “os processos de constituição de sua profissionalidade docente, destacando, em uma perspectiva diacrônica, as

singularidades, tensões e circunstâncias ao longo de sua trajetória de vida e prática pessoal e profissional” (Fiorentini, 2012, p. 15). De forma diversa, “a aprendizagem situada em uma comunidade pode ser captada mediante descrição e análise dos processos de participação e reificação dos participantes nessa comunidade” (FIORENTINI, 2013, p. 163). Nesse sentido, para investigar os processos de constituição das(s) identidade(s) dos professores em comunidades investigativas, é necessário dar-lhes voz e vez. Uma possibilidade para isso tem sido a análise de materiais escritos pelos próprios professores, bem como a textualização de entrevistas e a pesquisa praticante, em que os professores tomam seu desenvolvimento profissional e sua aprendizagem docente como eixos analíticos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutimos neste texto, o termo “desenvolvimento profissional” tem sido com frequência utilizado e apropriado com diferentes acepções pelas políticas públicas e pelos acadêmicos. Nesse sentido, André alerta que “ao se decidir adotar o desenvolvimento profissional docente como objeto da área de formação de professores, deve-se ter em mente sua amplitude e, portanto, assumir todas as consequências que essa opção acarreta” (2011, p. 26).

Desse modo, observamos que cada um se apropria desse conceito de acordo com seus interesses, concepções e conveniências. Assim, muitas práticas promotoras de DPD têm sido projetadas e implementadas por instituições como secretarias municipais e estaduais de educação, universidades e ONGs. A maioria dessas instituições é influenciada pelas campanhas e políticas do Ministério da Educação (MEC) e, mais recentemente, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Educação Básica.

Há, também, iniciativas mais independentes de formação de grupos colaborativos ou de comunidades investigativas locais, como mostramos neste artigo. Este é o caso dos estudos de Cochran-Smith e Lytle (2009) e Fiorentini (2010, 2013), entre outros no Brasil, em que os professores da escola e futuros professores desenvolvem investigações sobre suas práticas de ensinar e aprender e os pesquisadores da universidade investigam o processo de DPD dos participantes nesse contexto. Também tentamos discutir modos de investigação desse movimento de *desprivatização* das práticas, mediante participação em comunidades investigativas.

Em relação às políticas públicas, merece destaque a iniciativa da Capes – Educação Básica, que promove e coordena o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁵, oportunizando, assim, uma formação profissional de futuros professores e de professores em exercício na escola básica, sob a perspectiva do DPD. De acordo com André, programas de iniciação à docência que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem “fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional” (2012, p. 116). Estes programas e seus projetos, entretanto, necessitam de maior acompanhamento, investigação e avaliação sobre suas possibilidades e contribuições ao DPD. Esta é uma tarefa dos centros de pesquisa em educação e, principalmente, dos grupos de pesquisa sobre formação de professores.

Por outro lado, observa-se que ainda persistem cursos e oficinas esporádicos de formação docente, oferecidos de tempos em tempos, muitos de curta duração, nos programas de formação continuada induzidos ou contratados pelas secretarias de educação. Esses cursos e oficinas são, muitas vezes, chamados equivocadamente de desenvolvimento profissional, pois, na verdade, pouco contribuem ao DPD e à emancipação cultural e profissional dos professores, principalmente porque não abrem espaço para os professores explorarem e problematizarem suas próprias práticas.

Enfim, como modo de resposta à pergunta título “O termo DPD representa apenas um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?” podemos afirmar que tanto a comunidade acadêmica quanto a comunidade profissional de professores que atuam nas escolas, precisam aprofundar o estudo e a

⁵ Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

compreensão de programas e políticas de formação docente, sobretudo, em relação aos pressupostos e concepções formativas que os sustentam. Isso implica, de um lado, desvelar os sentidos e significados que estão subjacentes às pesquisas, aos programas e às suas normatizações discursivas e, de outro, mobilizar os próprios professores e formadores de professores para que projetem e desenvolvam práticas alternativas de formação profissional que sejam capazes de realmente promover e catalisar o DPD.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2000.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

ANDRÉ, M. Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). *Formação de Professores, Culturas – Desafios a Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. v. 2, p. 24-36.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. 17.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores. *MEC*, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

CRECCI, V. M. FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. *ACTA SCIENTIAE*, v. 15, p. 23-39, 2013.

COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. *Kappa Delta Pi Record*, v. 48, p. 108–122, 2012.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. *Inquiry as Stance*. New York: Teachers College Press, 2009.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Teacher Learning Communities. *Encyclopedia of Education*. 2nd ed. J. Guthrie (Ed.). New York: Macmillan, 2002.

DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. *Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices*. London: Routledge, 2012.

DARLING-HAMMOND, L. *et al. Professional Learning in the Learning Profession: a Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Washington, DC: National Staff Development Council, 2009.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 jan. 2014.

DAY, C. *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press, 1999.

ELLIOTT, J. Editorial: Placing Lesson Study at the Heart of the School-Based Curriculum Development Process and the Development of Teachers' Knowledge. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, v. 2, n. 1, p. 1-1, 2012.

LAVE, J.; WENGER, E. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIEL, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

FIORENTINI, D. Learning and Professional Development of the Mathematics Teacher in Research Communities. *Sisyphu, Journal of Education*, v. 1, n. 3, p. 152-181, 2013.

FIORENTINI, D. À Guisa de Prefácio: a dor e a delícia de narrar e escutar histórias de professores. In: GOMES, M. L. M.; TEIXEIRA, I. A. C.; AUAREK, W. A.; PAULA, M. J. (Org.). *Viver e Contar: experiências e práticas de professores de Matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2012. p. 11-20.

FIORENTINI, D. et. al. Interrelations Between Teacher Development and Curricular Change: A Research Program. In: BEDNARZ, N.; FIORENTINI, D.; HUANG, R. (Ed.). *International Approaches to Professional Development for Mathematics Teachers*. Ottawa: University of Ottawa Press, 2011. v. 1, p. 213-222.

FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1, p. 570-590.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Bolema*, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Práticas de Desenvolvimento Profissional sob a Perspectiva dos Professores. *DiversaPrática*, v. 1, n. 1, 2012.

GRUPO DE SÁBADO. O que é preciso para melhorar a qualidade do ensino? Que a lei seja cumprida!. Disponível em: <http://www.grupodesabado.blogspot.com.br/search/label/Manifestos> Acesso em: 5 maio de 2012.

LAROSSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PASSOS, C. et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, Revista teórica e de investigação, Lisboa, v. 15, n. 1-2, p. 93-219, 2006.

PONTE, J. P. da. Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat98*, Lisboa, p. 27-44, 1998.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). *Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

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

SOWDER, J. T. The Mathematical Education and Development of Teachers. In: LESTER, F. K. (Ed.). *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. North Carolina: Information Age Publishers, 2007. p. 157-223.