

CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOCENTE

Raquel Almeida Costa

Resumo

O presente artigo é uma pesquisa teórico-bibliográfica cujo objetivo é analisar aspectos da formação e do desenvolvimento docente, enfocando as características dinâmicas, contextualizadas, dialógicas, colaborativas, significativas e contínuas desse processo e associá-los às teorias de Vigotski sobre desenvolvimento e aprendizagem, sobre mediação e interação e sobre a zona de desenvolvimento próximo. A problemática norteadora desse trabalho refere-se ao seguinte questionamento: como a Psicologia Educacional, por meio das concepções de Vigotski sobre mediação, desenvolvimento e aprendizagem, pode contribuir para os programas de formação e desenvolvimento docente? A conclusão sucedida a partir dessa problemática é que as concepções de Vigotski supracitadas podem ser integradas aos estudos sobre formação e desenvolvimento docente objetivando reforçá-los e contribuir para sua efetivação.

Palavras-chave: formação/desenvolvimento docente; Vigotski; psicologia educacional.

Introdução:

Muito se tem estudado e pesquisado sobre os temas de formação de professores e o desenvolvimento profissional docente. Diversos teóricos (Nóvoa, 2008; Garcia, 1999; Canário, 2008; Marcelo, 2009; Tardif, 2000; Behrens, 2007; Imbernón, 2001) têm explanado sobre esse assunto, buscando refletir e discutir sobre essa problemática por meio de diversas óticas interdisciplinares. Entretanto, a partir de uma pesquisa bibliográfica desses teóricos, observa-se que pouco se tem relacionado à Psicologia Educacional, particularmente a Psicologia Histórico-cultural de Vigotski, cujas contribuições podem apoiar e reforçar esses estudos sobre formação de professores e desenvolvimento profissional.

Alguns estudiosos buscam as concepções de Vigotski para contribuir para a formação dos professores. Entretanto, essas contribuições restringem-se aos conhecimentos dessas concepções por parte do professor para que constituam aspectos de seus saberes pedagógicos relacionados à sua prática docente. O conhecimento das concepções de Vigotski para a prática pedagógica é, de fato de suma importância para a formação do professor.

No entanto, para o presente trabalho, o objetivo é outro, apesar de reconhecermos a importância desses trabalhos. O objetivo não tem como sujeitos os professores e as crianças ou alunos, mas os professores entre si mesmos e seus saberes nos trabalhos entre os próprios professores. Sabe-se que esses profissionais estão em constante processo de desenvolvimento e formação e parte-se da teoria de que nunca estão definitivamente prontos para a prática docente. Nesse sentido, as contribuições de Vigotski para o presente trabalho estão relacionadas a esse processo de desenvolvimento e formação dos professores e, particularmente, no aspecto colaborativo desse processo.

O problema apresentado neste trabalho, portanto, refere-se ao seguinte questionamento: como a Psicologia Educacional, por meio das concepções de Vigotski sobre mediação, desenvolvimento e aprendizagem, pode contribuir para os programas de formação e desenvolvimento de professores? Essa é a questão norteadora do presente artigo com embasamento metodológico a luz da pesquisa teórico-bibliográfica.

Ter como referência e embasamento as concepções de Vigotski para realizar pesquisas bibliográficas e relações teóricas não é tarefa simples, tendo em vista a complexidade da teoria desse autor e as dificuldades de acesso a suas obras originais. Duarte (2001), alerta-nos sobre essa cautela ao afirmar que as obras de Vigotski acessíveis em português sofreram recortes, omitiram matérias e acrescentaram outras, julgadas relevantes, conforme outros autores que não o próprio Vigotski, além dos limites de traduções em português de suas obras originais. Esse cuidado metodológico é considerado no presente trabalho e, por isso, os recortes realizados da teoria de Vigotski para relacionar aos teóricos que trabalham formação e desenvolvimento docente são considerados como parte de um enredo mais amplo, que é a teoria histórico-cultural contextualizada ao materialismo histórico-dialético de Marx (DUARTE, 2001).

Formação e Desenvolvimento Docente

Primeiramente, é importante refletir sobre o conceito de formação e os aspectos desse conceito que são utilizados no presente artigo. Garcia (1999), aponta para as múltiplas perspectivas em que esse conceito pode se traduzir. Esse autor destaca a importância do desenvolvimento de um estilo próprio de ensino em um contexto de trabalho com outros professores e em uma equipe. Explicita o seguinte conceito de formação de professores:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (GARCIA, 1999, p. 26)

Destacando os princípios da formação de professores em palavras-chaves conforme o autor, tem-se como características da formação de professores: a intencionalidade, a continuidade, as mudanças e a inovação, a associação ao contexto, os saberes pedagógicos, a integração teoria-prática, o trabalho em equipe e a individualização.

Partindo-se desses pressupostos, muitos são os desafios e as problemáticas discutidas sobre a formação docente e muitas são as propostas de mudanças debatidas pelos teóricos. Nóvoa (2008) já dizia que há um “consenso discursivo” sobre o desenvolvimento dos professores e destaca, entre outros discursos, a ideia do professor reflexivo, a investigação, as novas competências do século XXI, a importância das culturas colaborativas, o trabalho em equipe e a importância do acompanhamento, da supervisão e da avaliação. O próprio autor reconhece que “o excesso de discursos esconde uma grande pobreza das práticas” (p.23) e aponta para a necessidade de se analisar coletivamente as práticas pedagógicas e da necessidade de uma reflexão dos próprios professores sobre seu próprio trabalho. Entretanto, reconhece o autor, que essa profissão tem fortes marcas de tradições individualistas e rígidas regulações externas que dificultam todo o processo.

Essas contínuas necessidades destacadas pelo autor supracitado em um contexto de sensações de desconfiança, de controle e desvalorização dos professores, apontam para um aspecto importante ao qual Nóvoa (2008, p.26) insiste em destacar: “Fala-se muito das escolas e dos professores. (...) Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, numa espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público”. Imbernón, em conformidade com esses destaques, já afirmava que é necessário que o professor seja o protagonista de seu próprio desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2001, tradução nossa). É a crítica de Tardif (2000), sobre as pesquisas em Educação, as quais se referem mais ao que os professores deveriam saber, fazer e ser do que o que sabem, fazem e são, ou seja, as pesquisas estão longe dos seus autores e dos seus contextos e afirmam que os compreendem ou representam.

Partindo-se dessas complexidades e desafios, torna-se necessário analisar os trajetos formativos do professor. Canário (2008) refere-se à necessidade de construir percursos formativos articulados e coerentes, uma vez que as escolas de formação inicial carecem de valor formativo em relação ao que o futuro professor traria de experiências escolares anteriores. É nesse sentido que Tardif (2000, p.14) destaca a importância dos primeiros anos de prática profissional, já que esses momentos “são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional”.

Nesse sentido, Canário (2008) destaca a necessidade de envolvimento e cooperação entre as instituições formadoras de professores e essas escolas que constituem o espaço de atuação dos professores. Entretanto, como se sabe, em vez disso, quando o professor egressa da instituição de formação e ingressa nas escolas como profissional, o isolamento, o individualismo e o abandono passam a fazer parte de sua atuação. Para esse autor, poder-se-ia envolver em um “mesmo processo formativo os professores das escolas, os futuros professores e os formadores de professores, numa dinâmica formativa marcada pela reversibilidade dos papéis” (CANÁRIO, 2008, p.142) e em um movimento dialógico, colaborativo, compartilhado, contextualizado e significativo.

É o que ocorre nas nossas práticas educacionais e na literatura de educação e que Tardif (2000) chama de “absurdos”: os saberes profissionais, as situações de ensino, as práticas de ensino e os professores sendo estudados de forma dissociada. Essa autora enfatiza que os saberes docentes só têm sentido se associados a uma situação de ensino onde “são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (TARDIF, 2000, p. 11).

Behrens (2007, p. 448), ao discorrer sobre formação de professores, formação inicial e continuada e desenvolvimento profissional, sob essa mesma perspectiva teórica, afirma que é necessário que os cursos de formação inicial de professores “encontrem caminhos compartilhados para formar os professores, aliando a teoria e a prática, que não podem ser dissociados”. Afirma, ainda, que comumente os professores chegam à escola com sentimentos de insegurança e de despreparo; que “recebem boas-vindas e depois são deixados sozinhos”. A entrada dos professores na carreira deveria delinear um “encontro consigo mesmo, com seus pares, com a administração e com os alunos” (BEHRENS, 2007, p. 449). E é nessa mesma perspectiva que Tardif (2000, p. 12) insiste na necessidade de ir às reais situações, onde estão os profissionais do ensino,

“para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torna-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas”.

Para compreender as condições dessas dissociações e discrepâncias da formação inicial e da contínua, da teoria e da prática, dos saberes profissionais e dos saberes da formação universitária e do conteúdo das pesquisas e a situação real de ação docentes, é de grande relevância discutir sobre o sistema de crenças que perpassam a carreira docente.

Nesse sentido, Lortie (1975, *apud* MARCELO, 2009, p. 13), destaca que “milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino” e que “estas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas crenças” (PAJARES, 1992; RICHARDSON & PLACIER, 2001, *apud* MARCELO, 2009, p.13). É uma discrepância entre a teoria e a prática cuja problemática não seria resolvida por um aumento de horas da formação inicial, mas por uma melhoria no desenvolvimento profissional dos professores ao longo de toda sua carreira (OCDE, 2005, p.13, *apud* por MARCELO, 2009, p.13).

Nesse sentido, Clarke & Hollingsworth (2002) *apud* Marcelo (2009), propõem um modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional em que os conhecimentos, crenças e atitudes, as fontes externas de informação ou estímulo, a experimentação profissional e os resultados obtidos estão inter-relacionados, em que um aspecto influencia mutuamente o outro, processo esse mediado pela aplicação.

Marcelo (2009, p.10), sob as mesmas perspectivas explanadas neste trabalho, em sua análise sobre o desenvolvimento profissional docente, entende esse conceito como um processo individual ou coletivo, contextualizado ao local de atuação e que envolve o desenvolvimento de “competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”. Destaca, entre outras características, que esse processo é em longo prazo e ao longo do tempo, relaciona novas experiências aos seus conhecimentos prévios, ocorre em contextos concretos, é constituída por novas teorias e práticas pedagógicas, possui uma dinâmica colaborativa e envolve suas próprias crenças, práticas culturais e necessidades conforme seu contexto específico.

Essas concepções de Marcelo sobre o desenvolvimento profissional culminam no ponto chave dos objetivos da discussão do presente artigo: a importância da coletividade, do compartilhamento, da colaboração no desenvolvimento profissional

docente, inseridos em situações reais da prática docente onde esses protagonistas devem se encontrar, com todas as especificidades e complexidades do seu *eu* profissional e em um contexto onde partilham, seja no presente ou em um futuro próximo, crenças, angústias, motivações, frustrações, inseguranças, reflexões e saberes profissionais de suas práticas.

Tardif (2000, p.17) ressalta essa importância ao enfatizar que “as situações de trabalho colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo”, ou seja, uma “aprendizagem contextualizada, onde os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho”.

É o que Garcia (1999, p. 28) salienta como “perspectiva em equipa” da formação de professores, considerado pelo autor como “interessante e com maior potencialidade de mudança”, partindo-se da proposta da atuação de um grupo de professores realizando, em conjunto, atividades de desenvolvimento profissional com foco nos interesses e necessidades do próprio grupo.

São as parcerias e a cooperação entre as instituições formadoras de professores e as escolas destacadas por Canário (2008); são as necessidades por caminhos compartilhados para formar professores dos cursos de licenciaturas e de Pedagogia sugeridos por Behrens (2007); é a característica de processo colaborativo do desenvolvimento profissional, como afirma Marcelo (2009), com a criação das chamadas “comunidades de aprendizagem” com professores alunos, diretores, funcionários. É a necessidade por colegialidade, partilha e culturas colaborativas na profissão, conforme destaca Nóvoa (2008, p.25).

Finalmente, retomando Imbernón (2001), que aponta os eixos fundamentais para uma nova formação de professores, cujas concepções corroboram e complementam os apontamentos supramencionados: a importância de se dar a palavra aos verdadeiros protagonistas e a responsabilidade de sua própria formação em seu próprio espaço ou situação problemática; de se partir da individualidade para o trabalho colaborativo, considerado imprescindível pelo autor, compartilhando dúvidas, contradições, problemas, êxitos e fracassos, potencializando os “grupos colaborativos, as comunidades de formação, os grupos de projetos, os grupos de intercambio de ideias ou experiências, as equipes autônomas de investigação sobre a prática educativa” (IMBERNÓN, 2001, p.12, tradução nossa).

Estes aspectos são o cerne da discussão do presente artigo: a imprescindível necessidade de uma dinâmica contextualizada, dialógica, colaborativa, compartilhada, significativa e contínua para o desenvolvimento docente. São perspectivas cujas conjunturas se configuram com as concepções da Psicologia Educacional de Vigotski. Entretanto, a literatura restringe esses complexos e proveitosos estudos desse autor à sala de aula na relação professor-aluno ou adulto-criança. O objetivo aqui é ir além e alocá-la na relação professor(es) – professor(es).

A Psicologia Educacional de Vigotski

Lev Semyonovitch Vigotski (1896-1934) foi um importante cientista, pensador e teórico sobre assuntos diversos na área da Psicologia, nascido na Bielo-Rússia em um contexto sócio, político, cultural e econômico que influenciaram suas obras e pensamentos. Apesar de ser advogado, filólogo e especializado em Literatura e, posteriormente, formado em Medicina, esse pensador desenvolveu teorias e pesquisas fundamentais na área da Psicologia Educacional e do Desenvolvimento que ainda hoje são bases e fundamentos para os estudos na área da Educação nas suas diversas perspectivas.

Vigotski iniciou sua carreira em 1917 e os anos vinte e trinta foram o auge dos seus estudos e publicações. Seus trabalhos foram desenvolvidos no âmbito de uma sociedade que buscava formas de extinguir o analfabetismo e organizar programas educacionais que pudessem potencializar as capacidades de cada um (VIGOTSKI, 1988). Tem amplos manuscritos e estudos sobre os problemas da educação e, com frequência, utilizava o termo “pedologia”, que “pode ser grosseiramente traduzido por Psicologia Educacional” (COLE e SCRIBNER, 1998, p.13). Considerou estudos antropológicos e sociológicos para suas observações e experimentações, buscando analisar os processos da consciência e do intelecto humanos (COLE e SCRIBNER, 1988).

O recorte feito para a pesquisa deste artigo centra-se nos estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de Vigotski, aspectos fundamentais e também centrais dos seus estudos e pesquisas.

Apesar de grande parte das obras de Vigotski referir-se a estudos e pesquisas com crianças, o autor, em momentos diversos, estende suas análises e observações às demais fases do desenvolvimento, descreve especificações do adulto e da criança e, em outras circunstâncias, não se limita a especificar determinadas abordagens à criança ou a

fase infantil. Esses cuidados metodológicos estão sendo considerados e destacados no presente trabalho.

Diversos pontos da teoria de Vigotski serão abordados para o presente artigo. Iniciaremos pelo Desenvolvimento e Aprendizagem para caminhar em direção aos pontos mais específicos.

Vigotski (1988) estudou detalhadamente diversas teorias e concepções sobre o desenvolvimento antes de chegar aos seus pressupostos (Binet, Piaget, James, Woodworth, Thorndike, Koffka e outros gestaltistas). Para Vigotski, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados, sendo que o aprendizado precede o desenvolvimento. Realizou vários estudos para comprovar essa teoria, os quais são inicialmente demonstrados por estudos com crianças para se chegar ao resultado da origem da formação das funções psicológicas superiores, que já estão formadas nos adultos. Entretanto, o fato de a aprendizagem preceder o desenvolvimento não se restringe a fase infantil e essa concepção é extremamente importante para as relações com a formação e desenvolvimento docente.

Para Vigotski (1988), o aprendizado sistematizado (como o escolar) é capaz de produzir algo novo no desenvolvimento. Os estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem referem-se a como um é convertido no outro e a considerar que entre esses processos existem “relações dinâmicas altamente complexas” (p.119). Nesse sentido, “(...) a aprendizagem organizada converte-se em desenvolvimento mental e coloca em funcionamento uma série de processos evolutivos que nunca poderiam ocorrer à margem do aprendizado” (VIGOTSKI, 2001, p.139).

Conforme a pesquisa bibliográfica sobre os programas de formação inicial de professores supracitados, tem-se que o conteúdo de aprendizagem desses programas pouco são articulados com a prática docente ou com os saberes profissionais do ofício da docência. O aprendizado restringe-se aos conteúdos na formação e a oportunidade de serem desenvolvidas perícias da prática docente acontece no início da atuação profissional do professor, no “susto” de seus primeiros dias (ou anos) de aula. Não houve aprendizagem relacionada ao desenvolvimento. Ocorre o contrário do que Vigotski propôs como “ideal” para a aprendizagem e o desenvolvimento. Vigotski (1988) chama de aprendizagem sistematizada aquela organizada pelas escolas e que devem ser planejadas visando o desenvolvimento, antecipando-se a este.

Traçando-se esse paralelo, as aprendizagens oferecidas pelos cursos de formação inicial de professores melhor seriam se se adiantassem ao desenvolvimento docente,

proporcionando os espaços e as ferramentas de aprendizagem necessárias ao docente para desenvolver-se na preparação para essa profissão, e não esperar que esse desenvolvimento dê-se, de repente, com o susto da prática. Os alunos futuros professores não estudam aspectos da sua prática pedagógica docente nos cursos de formação inicial de professores pretendendo seu posterior desenvolvimento profissional.

O segundo aspecto a ser analisado é o da mediação e da interação apresentados por Vigotski, correlacionando-os com aspectos da cooperação.

Para o autor, o processo intrapessoal ou intrapsicológico fora, primeiro, interpessoal ou interpsicológica, ou seja, ocorreu entre pessoas (VIGOTSKI, 1998). Para ele, esse processo ocorre ao longo do desenvolvimento até internalizar-se. Apesar de ser um processo na idade infantil que tende a se concretizar na idade adulta, Vigotski afirma que “para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento” e, para outras, “vão além no seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores”, por meio de um “desenvolvimento prolongado (VIGOTSKI, 1988, p. 75).

As origens socioculturais do desenvolvimento são fundamentais na teoria de Vigotski. Em suas próprias palavras, o desenvolvimento “(...) do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural” e um desenvolvimento “não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social” (VIGOTSKI, 2001, p.25).

Portanto, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais. A aprendizagem, principalmente a sistematizada das escolas, que precede a esse desenvolvimento, não ocorre no vazio, de forma isolada e sozinha, mas na mediação do outro, por meio, por exemplo, da linguagem (entre outros meios).

Importante destacar aqui um recorte feito por Vigotski retomando Piaget e outros, sobre a comunicação, a cooperação e a relação com o outro. Conforme esses autores citados por Vigotski, algumas observações fizeram com que Piaget concluísse que

comunicação gera a necessidade de checar e confirmar o pensamento, um processo que é característico do pensamento adulto. Da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança. Piaget demonstrou que a cooperação fornece a base para o desenvolvimento do julgamento moral pela criança. (VIGOTSKI, 1988, p.117).

Essas questões sobre relações interpessoais, interação e cooperação propostas por Vigotski vão ao encontro das ideias apresentadas sobre formação e desenvolvimento docente, ao destacar as necessidades do trabalho e da formação docente ser caracterizada por dinâmicas dialógicas, colaborativas e partilhadas. O desenvolvimento e a internalização de determinadas funções psicológicas passam pela mediação do outro e pela interação social. É a partir dessa interação com o outro que é possível o homem humanizar-se e apropriar-se de aspectos histórico-culturais proporcionados na socialização com o outro.

É necessário proporcionar ao professor, tanto em sua formação inicial quanto contínua, oportunidades de interação social com seus pares, seja com aqueles do seu próprio contexto de trabalho, quando em exercício, seja com aqueles em exercício, enquanto em fase de formação. É necessário que essa interação social seja proporcionada para que ocorra o desenvolvimento de funções intrínsecas à sua formação e que essas funções sejam internalizadas. É necessário que sua formação seja mediada, de fato, por seus pares mediadores em conformidade com seus contextos de trabalho. Não se oportuniza a uma criança o desenvolvimento por meio da aprendizagem da leitura mediada por um professor iletrado ou de áreas de aritmética com pouco domínio na área das letras. Assim também não se deveria oportunizar ao aluno, futuro professor, o aprendizado de saberes pedagógicos, mediados por um professor que não detém a especificidade desse saber. É necessário que o espaço de formação inicial seja mediado por um contexto condizente com os saberes necessários à sua formação e na interação com pessoas relacionadas à sua prática profissional.

Uma última e não menos importante correlação entre as concepções de Vigotski e o desenvolvimento docente refere-se ao que Vigotski chamou de Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal.

O nível de desenvolvimento real refere-se ao “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já *completados*” (VIGOTSKI, 1988, p. 111, grifos do autor), ou seja, o que se consegue fazer sozinho, por si mesmo. O nível de desenvolvimento potencial refere-se ao que se consegue solucionar “sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p.112). A distância entre esses dois níveis é o que Vigotski chamou de Zona de Desenvolvimento Próximo. Para Vigotski, a tentativa de solucionar um problema por meio da colaboração de outros, com o início da solução para que o outro a complete ou por meio do fornecimento de pistas sobre a

solução do problema por ser muito mais indicativo de desenvolvimento do que o que é feito sozinho, na zona de desenvolvimento real.

Se consideramos desde as primeiras ideias apresentadas que a formação e o desenvolvimento docente é um processo dinâmico e contínuo, em conformidade com a dinamicidade do desenvolvimento apresentada por Vigotski, devemos assim analisar o desenvolvimento docente. Para Vigotski (1988, p.113), “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com a assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Assim como o melhor ensino localiza-se na zona de desenvolvimento proximal, em que a escola adianta-se ao desenvolvimento, partindo do que o aluno já sabe e em sistema de colaboração e cooperação com outros (sejam colegas ou professores mediadores), nos cursos de formação de professores, dever-se-ia partir do nível de desenvolvimento real, do que o professor já sabe, do “chão” do professor, utilizando seus conhecimentos e formações prévias, incluindo as crenças, em direção a um nível de desenvolvimento potencial, em colaboração com seus pares (na formação contínua, seus colegas de trabalho, na formação inicial, seus futuros colegas de trabalho). Esse percurso ou essa distância seria o programa de formação e desenvolvimento docente, correspondendo a zona de desenvolvimento próximo. Assim deveriam ser organizadas as dinâmicas dos programas de formação, em vez de cursos de reciclagens vazios e rotulados, sem relação com o contexto ou situação real de trabalho e isolado de seus pares.

Muito foi apontado sobre o sistema de crenças que permeiam a formação dos professores. Ora, esse sistema de crenças do professor corresponde ao seu nível de desenvolvimento real. Programas de formação e desenvolvimento que incidem nesse nível de desenvolvimento não provocam alterações em sua estrutura e nem proporcionam internalizações de funções relacionadas aos seus saberes profissionais. Considerando-se essa dinâmica e incidindo esses programas de formação e desenvolvimento docente na zona de desenvolvimento próximo, a estrutura desses sistemas de crenças poderia ser abalada ou enfraquecida pela internalização de novas funções e o desenvolvimento seria potencializado pela localização na zona de desenvolvimento próximo, onde ocorre o melhor aprendizado e desenvolvimento.

Conclusão

Os aspectos da formação e desenvolvimento docente dinâmicos, contextualizados, dialógicos, reflexivos, colaborativos, compartilhados, significativos e contínuos se acomodam aos entornos aqui apontados à luz das teorias de Vigotski sobre desenvolvimento e aprendizagem, sobre a mediação e a interação e sobre a zona de desenvolvimento próximo.

Tem-se que a aprendizagem deve adiantar-se ao desenvolvimento, converter-se em desenvolvimento, principalmente nas formas sistematizadas de aprendizagem, como as escolas; assim como na formação e desenvolvimento do professor, as aprendizagens dos saberes profissionais da prática docente deveriam ser sistematizadas para que fosse oportunizado o desenvolvimento desses saberes e sua respectiva internalização. Tem-se que a mediação e a interação são chaves fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem e, mais do que isso, o desenvolvimento perpassa pela interação e mediação; assim como na formação e desenvolvimento do professor, a interação com seus pares, nos mais diversos níveis, são intrínsecas ao seu desenvolvimento, bem como a mediação por pares relacionados a sua prática contextualizada. Por fim, tem-se que o melhor ensino incide-se na zona de desenvolvimento próximo, considerando-se o que o aluno já sabe e, partindo-se daí, em cooperação e interação com outros, para a efetivação do desenvolvimento e da aprendizagem; assim como na formação e desenvolvimento docente, em que os programas de formação deveriam incidir nessa zona para que se promovesse, de fato, uma formação e um desenvolvimento profissional docente.

Referências:

BEHRENS, Maria Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: *Educação*. Porto Alegre. N. 3. 2007. p. 439-455

CANÁRIO, Rui. Formação e Desenvolvimento profissional dos professores. *Anais Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. 2008. p. 133-148

DUARTE, N.. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. – 3. Ed. Ver. E ampl. – Campinas: Autores Associados, 2001. (Coletânea polêmicas do nosso tempo ; v. 55)

IMBERNÓN, F. Claves para uma nueva formación del profesorado. Disponível em <http://www.ub.edu/obipd/docs/claves_para_una_nueva_formacion_del_profesorado_i_mbeernon_f.pdf> Acesso em 09/06/2014

MARCELO, Carlos. *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. N. 08.2009. p. 7-22

MARCELO GARCIA, Carlos. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: *Formação dos Professores: para uma mudança educativa*, 1999. p. 17-30

NÓVOA, António. O regresso dos professores. *Anais Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. 2008. p. 21-28

TARDIF, M. *Saberes Profissionais dos Professores e conhecimentos universitários*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 13, p.03-24. Jan/abr 2000.

VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michel Cole; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998. □

_____, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001