

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

*CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN SERVICE FROM A
PERSPECTIVE OF THE ECOLOGICAL APPROACH OF HUMAN DEVELOPMENT
LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES EN SERVICIO A PARTIR DE
UN ABORDAJE ECOLÓGICO DEL DESARROLLO HUMANO*

Juliana Aquino Machado

Mestra em Educação pela UNILASALLE.

Maria Angela Mattar Yunes

Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Docente colaboradora do
Mestrado em Educação da UNILASALLE.

Gilberto Ferreira da Silva

Doutor em Educação pela UFRGS. Docente do Mestrado em Educação da
UNILASALLE.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro Universitário La Salle (Unilasalle)
Canoas – Brasil – RS

Endereços:

Av. Santos Ferreira, 1100 – número 501D
Marechal Rondon – Canoas - RS
CEP: 92020-001

Rua Vasco da Gama, 51, apto. 801
Porto Alegre – RS
CEP: 90420-111

Av. Ecoville, 356, casa 31
Sarandi - Porto Alegre – RS
CEP 91150-400

E-mails:

juliaq@terra.com.br
mamyunes@yahoo.com.br
gilberto.ferreira65@gmail.com

Resumo: O presente artigo, de caráter reflexivo, busca compreender a formação continuada de professores a partir da abordagem ecológica de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner. Discute o profissional da formação continuada em serviço, no ambiente escolar e em outros contextos implicados no processo de desenvolvimento humano e de formação, dentre os quais se destaca a escola. Neste sentido, pensar a formação continuada realizada em serviço, levando em conta tais conceitos da perspectiva sistêmica, implica entender o espaço escolar não apenas como um espaço de participação, mas de múltiplas interações e de diálogos em constante construção que geram influências

no processo de desenvolvimento humano. Conclui-se, portanto, que o olhar ecológico auxilia a implementar o alcance da formação continuada dos educadores em serviço, valorizando o profissional em formação tanto no seu contexto proximal como nos outros diferentes processos que emergem das interações cotidianas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Abordagem ecológica. Desenvolvimento humano.

Abstract: This reflective article seeks to understand continuing education of teachers from Urie Bronfenbrenner's perspective of the ecological approach to human development. It discusses the professional of continuing education at work, in the school environment and in other contexts involved in the process of human development and training, among which the school is emphasized. Thinking about continuing education at work, and taking into account such concepts of the systemic perspective, leads to the understanding of this space, not only as a space for participation, but also as a space of multiple interactions and dialogues in constant construction, that generate influences on the processes of human development. It is therefore concluded that the ecological view helps to implement the aims of continuing education of workers on the job, promoting the professional in training, both in their proximal context and in the other different processes that emerge from the day-to-day interactions.

Keywords: Continuing education of teachers. Ecological Approach. Human development.

Resumen: El presente artículo, de carácter reflexivo, intenta comprender la formación continua de profesores a partir del abordaje ecológico del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner. Se discute acerca del profesional de la formación continua en servicio, en el ambiente escolar y en otros contextos involucrados en el proceso de desarrollo humano y de formación, entre los cuales se destaca la escuela. En este sentido, pensar la formación continua realizada en servicio, tomando en cuenta tales conceptos desde la perspectiva sistémica, implica entender el espacio escolar no solamente como un espacio de participación, sino de múltiples interacciones y de diálogos en constante construcción que generan influencias en el proceso del desarrollo humano. Se concluye, por lo tanto, que la mirada ecológica ayuda a implementar el alcance de la formación continua de los educadores en servicio, valorizando al profesional en formación tanto en su contexto proximal como en los otros diferentes procesos que emergen de las interacciones cotidianas.

Palabras clave: Formación continua de profesores. Abordaje ecológico. Desarrollo humano.

INTRODUÇÃO

A formação continuada desencadeada no espaço da escola constitui uma das facetas do processo de desenvolvimento e formação que ocorre durante a trajetória dos docentes, ou seja, durante o período em que o sujeito exerce sua profissão. Analisar a formação continuada como processo de formação e autoformação, levando em conta as diversas variáveis implicadas nesta construção, direciona o olhar para uma trajetória constituída de forma individual e coletiva, pois é forjada a partir de diferentes vivências, além de imersa em contextos plurais.

É intenção desta reflexão buscar compreender a formação continuada de professores em situação de serviço e no espaço da escola a partir de alguns conceitos e pressupostos teóricos da abordagem ecológica de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1996). Para dar conta deste propósito, organizou-se este trabalho da seguinte maneira: na primeira parte apresentou-se de forma objetiva as principais contribuições da abordagem ecológica de desenvolvimento humano preconizada por Bronfenbrenner; na segunda, voltou-se para refletir sobre os processos proximais, dimensão teórica significativa para compreender a abordagem tomada aqui como referência, buscando aproximações com o campo da formação continuada de professores em serviço; finalmente, na terceira e última parte, destacou-se a formação continuada como processo e possibilidade de desenvolvimento humano, a partir do entendimento do professor como pessoa que se desenvolve durante toda a sua trajetória e ciclo de vida, em espaços e tempos diversos e complementares.

DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO AUTOR DA TEORIA BIOECOLÓGICA

Urie Bronfenbrenner nasceu em Moscou no ano de 1917 e viveu até 2005, deixando uma grande obra sobre o que se conhece até então sobre “ecologia humana”, ou melhor, sobre a bioecologia do desenvolvimento humano. No que se refere às concepções de educação e desenvolvimento humano, este é um dos paradigmas que se constituiu como influência ou “quarta-força” na Psicologia do final dos anos setenta (GARBARINO & ABRAMOWITZ, 1992, p. 13). A ecologia do desenvolvimento humano se expressa pela seguinte definição:

... o estudo científico da interação mútua e progressiva entre por um lado um indivíduo ativo, em constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo esse processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram. (PORTUGAL, 1992, p. 37).

Importante ressaltar na definição que a ênfase está na interação da pessoa com seus ambientes e na interação dos diferentes ambientes, o que não vinha sendo estudado antes de Bronfenbrenner. As interações caracterizadas pelo princípio da reciprocidade são as que apresentam mais força desenvolvimental segundo este autor. Assim, a pessoa em desenvolvimento molda-se, muda e recria o meio no qual se encontra, bem como os múltiplos ambientes também exercem influências

no seu desenvolvimento. Aí está, portanto, o que se quer dizer com reciprocidade ou processos de mútuas interações (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Quanto aos ambientes, Urie Bronfenbrenner concebe os contextos ecológicos, como se fossem uma série de estruturas encaixadas, em que cada peça contém ou está contida noutra. Algumas metáforas têm sido usadas para ilustrar a organização sistêmica dos ambientes de influência ou contextos de desenvolvimento. Bronfenbrenner originalmente usa a imagem das bonecas-russas para representar as principais estruturas. Nas discussões sobre a abordagem, são trazidos exemplos do cotidiano para representar os contextos, como as camadas da cebola ou caixas grandes de presentes que contêm outras caixas menores usadas para “enganar” o presenteado (YUNES & JULIANO, 2010). Tais representações têm como objetivo explicar os principais níveis estruturais do mapa ecológico que são: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema.

Reforçando tais considerações, as afirmações de Narvaz e Koller (2004, p. 62) apontam que:

A teoria ecológica do desenvolvimento humano é uma teoria contextualista e interacionista. Destaca que os processos ocorrem sempre dentro de contextos através de interações em diversos níveis de diferentes sistemas. Segundo o modelo bioecológico, há uma constante interação entre os aspectos da natureza e o ambiente, onde os aspectos hereditários da pessoa influenciam e são influenciados pelo ambiente. O ser humano é visto como um ser ativo, capaz de modificar-se e modificar seu ambiente.

A partir destas breves linhas conceituais, busca-se ressaltar que o caráter “contextualista” desta abordagem relaciona-se diretamente à nossa questão analisada que é a da formação continuada do professor em serviço. Sob esta perspectiva, o professor, o seu trabalho e o seu desenvolvimento permanente estão profundamente imbricados em contextos nos quais “ele/ela” está inserido, incluindo o mais proximal que é a escola. Seguindo nesta linha de reflexão, leva-se em conta que os demais contextos nos quais a pessoa se encontra irão exercer influências que podem ser determinantes no desenvolvimento do indivíduo. Warschauer (2001) afirma que, quando se fala em aprender por si mesmo, não se está referindo obrigatoriamente a um aprendizado realizado solitariamente e nem mesmo que o professor (ou o coordenador pedagógico, no caso da formação de professores) deixa de ter um papel importante no processo. É relevante atentar que os fatores implicados pelo sujeito ao desenvolver atividades de

reorganização de dados, elaborações ou representações, constituem-se a partir das relações e da inserção do indivíduo em seu meio social. Nesta perspectiva, Narvaz e Koller (2004, p. 53) afirmam que:

O desenvolvimento consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, sendo uma função das forças que emanam de múltiplos contextos e de relações entre eles. O desenvolvimento ocorre, então, através de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexa, de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato.

O caráter “interacionista” pautado pela reciprocidade da abordagem ecológica de Bronfenbrenner, portanto, está diretamente relacionado à necessidade das interações entre os diferentes sujeitos/atores do processo, bem como destes com os objetos, os símbolos e os significados presentes nos contextos em que está inserido o sujeito. Por definição, o contexto da escola pode ser entendido como um microsistema no qual o professor faz parte. Para Bronfenbrenner (1996, p. 18), um microsistema refere-se ao contexto mais imediato, no qual um “padrão de atividades, papéis e relações interpessoais são experienciados pela pessoa em desenvolvimento”. Este ambiente apresenta características físicas e materiais específicas. Assim, ao fazer referências a contextos, no plural, assume-se o entendimento de que estes são diversos e que os seres humanos ativos, em desenvolvimento, são afetados pelos diferentes contextos em que estão inseridos, bem como pelas relações entre estes contextos propriamente ditos (proximais e distais). Importante esclarecer que o mesossistema será a denominação do autor para as interações ou inter-relações entre os contextos proximais (microsistemas), sendo o clássico exemplo de mesossistema as relações entre o microsistema família e o microsistema escola, tanto no caso do discente como no caso do docente.

Narvaz e Koller (2004, p. 53-54) salientam que o modelo bioecológico atualizado propõe ainda “que o desenvolvimento humano seja estudado através da interação sinérgica de quatro núcleos inter-relacionados: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo”. Ao pensar o desenvolvimento do processo formativo dos professores desenvolvido na escola sob o escopo deste sistema dinâmico de influências, é possível visualizar as inúmeras relações que se estabelecem neste espaço e nas relações entre os espaços pelos quais circulam os professores afora dos muros do ambiente escolar. A teoria ecológica de Bronfenbrenner (1996) oferece terreno conceitual para reflexões sobre a riqueza (quantitativa e

qualitativa) da bidirecionalidade destas inter-relações e a influência destas forças na formação do professor como agente de desenvolvimento de si mesmo e de seus estudantes. Por isso, a formação continuada, entendida como processo (ou conjunto de processos), reforça a ideia de que o desenvolvimento dos implicados não é estático, mas sim permanente, em movimento e em evolução durante períodos relativos de tempo, que por sua vez é a condição imprescindível para que os processos se estabeleçam e tenham regularidade e constância. Desta forma, um dos elementos conceituais que ganhou força no modelo atualizado de Bronfenbrenner (2005) refere-se especificamente a estes processos interacionais denominados pelo autor de “processos proximais”, o que será apresentado a seguir em função de sua pertinência no que tange à formação continuada.

OS PROCESSOS PROXIMAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Os processos proximais para Bronfenbrenner e Morris (1998) referem-se às formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente. Estas interações não são pontuais ou isoladas, mas operam com constância e regularidade ao longo do tempo. Desta forma podem ser os “principais motores do desenvolvimento” das pessoas. Envolvem, além da interação entre as pessoas, também as interações com símbolos e objetos e são definidos pelos autores mencionados anteriormente a partir de cinco aspectos: 1) o engajamento da pessoa em uma atividade é fundamental; 2) as interações devem ocorrer regularmente e em períodos de tempo prolongados; 3) as atividades devem ser cada vez mais complexas; 4) deve haver reciprocidade nas relações interpessoais; 5) os objetos e símbolos presentes no contexto da pessoa devem servir de estímulo à atenção, à exploração, à manipulação e à imaginação.

Conforme já mencionado, os processos proximais são as interações das pessoas com os objetos e os símbolos, são forças que podem impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos, por meio de situações que vão se caracterizando de forma cada vez mais complexa, proporcionando a evolução do desenvolvimento. Posto isso na situação de formação continuada dos professores em serviço, é possível refletir sobre os processos proximais como mecanismos de desenvolvimento humano que ocorrem no interior do espaço da escola e entre a escola e outros contextos pelos quais habitam os professores,

seus colegas profissionais da educação, seus alunos e suas famílias e outros diferentes ambientes frequentados por todos. É importante ressaltar que o engajamento dos professores no processo formativo, bem como a necessidade de uma dinâmica que seja regular e permanente, com relação aos tempos e aos espaços, proporciona que a discussão coletiva vá assumindo um caráter cada vez mais complexo, alavancando o desenvolvimento dos indivíduos que estão inseridos no processo. A reciprocidade, assim, ocorre tanto com os professores entre seus pares quanto com o coordenador pedagógico/mediador, pois as relações interpessoais constituem elemento indispensável ao desenvolvimento destes sujeitos como pessoas e como profissionais.

Nesta direção, Tardif (2009, p. 35) ressalta o caráter interacionista da docência ao referir que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.” Desta forma, esta ideia vincula-se ao pressuposto de caráter interacionista da abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1996), especialmente ao se levar em conta que tal pressuposto aplica-se tanto ao trabalho propriamente dito que o professor desenvolve com os alunos quanto com aos efeitos deste trabalho no seu próprio desenvolvimento permanente como profissional, por meio da formação continuada. Por meio do entendimento da indissociabilidade do sujeito e do processo de formação realizado na escola, fica explícita a valorização da participação do professor no processo de formação, encontrando um lugar ativo e protagonista de construção.

O professor torna-se professor, no sentido mais amplo da palavra, não após a sua formação, somente, mas com o passar do tempo, no exercício docente, agregando a cultura, as ideias, as funções e os interesses desta classe. Desta forma, o sujeito vai tornado-se aquilo que ele faz (TARDIF, 2002) em processo constante de desenvolvimento humano.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Formação Continuada de Professores em serviço, no espaço da escola, representa, além de uma necessidade de implementar o trabalho docente, uma possibilidade de desenvolvimento humano. Ao assumir o papel de docente,

a pessoa assume seu papel ativo como pessoa e profissional da educação, possibilitando, a partir deste foco, a problematização do processo formativo desenvolvido na escola. A formação continuada ganha sentido uma vez que consegue trabalhar constantemente as questões que mobilizam os sujeitos, bem como outras questões que tragam à tona as situações de dificuldade que são vivenciadas cotidianamente, como aponta Josso (2010, p. 67):

[...] a questão do sentido da formação, vista mediante o projeto de formação, apresenta-se como uma via de acesso a questões de sentido que os atores sociais enfrentam hoje, seja no exercício de sua profissão – eles se fazem porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja quanto à sua própria vivência e questionamentos da própria vida.

Pensar a formação para/na profissão descolada da vida pessoal do sujeito é desconsiderar o professor como sujeito indissociável, cujos contextos em que vive e realiza suas atividades seriam independentes entre si. Assim, levando-se em conta o princípio da reciprocidade das interações no ambiente escolar, torna-se fundamental entender o olhar do aprendiz na formação, especialmente no sentido de tentar identificar os lugares em que os mesmos se encontram e a sua inserção nos processos trazidos à tona nas discussões e no dia a dia do trabalho realizado, conforme questiona Josso (2010, p. 245):

[...] o que é a formação do ponto de vista do aprendiz? [...] quais são os processos que caracterizam a formação de um indivíduo, de uma singularidade, no que ela tem de semelhanças com outras, ainda que seja irreduzível? Conhecendo o que é a educação como a ação de um coletivo sobre o indivíduo, procuramos conhecer o que é a formação enquanto atividade de um indivíduo em relação consigo mesmo, com o seu meio humano e natural no seu percurso de vida.

O processo de formação continuada na escola precisa levar em conta as diferentes experiências das pessoas, as construções e as discussões presentes na forma de identidade coletiva da escola e da classe docente, a multiplicidade de identidades individuais, constituídas muitas vezes em espaços de construção coletiva diferentes, bem como as necessidades que se apresentam ao olhar do contexto em que tal processo está ocorrendo. Possibilitar um processo de formação continuada que leve em conta tais prerrogativas, bem como propor alternativas de construção que tenham como pressuposto a construção coletiva e refletida das questões trazidas, é traduzir o entendimento do professor como sujeito ativo e pensante de seu trabalho e de seu ofício, sob a ótica relacional e capaz de operar as mudanças e reconfigurações necessárias no cenário social e educativo em que se está inserido.

Da mesma forma, conforme aponta Warschauer (2001), aprender está identificado com o vivo do ser vivo, de forma que, enquanto houver vida, haverá aprendizagem. O entendimento da formação de professores a partir desta visão revela o entendimento desta como processo de ação permanente contínua, que implica pensar em todos os espaços de vida do professor como espaços de aprendizagem e de formação.

A formação continuada é um processo cujo sujeito está implicado para além da forma individual; seu desenvolvimento está em interdependência com outros fatores e aí se encontra a consonância com o olhar ecológico de Urie Bronfenbrenner. Desta forma, por meio das estruturas interpessoais de formação, com o estabelecimento de relações entre os sujeitos que fazem parte do contexto da escola, ocorre a formação de díades, ou seja, de relações interpessoais recíprocas. Segundo Martins e Szymanski (2004, p. 68), “a premissa mais básica e mais importante na formação de uma díade é que, se um membro do par passar por um processo de desenvolvimento, estará contribuindo para a ocorrência do mesmo processo no outro”. Salientam as autoras ainda que a formação das díades pode favorecer a formação de tríades ou tétrades, o que poderia constituir um fator fundamental a um trabalho coletivo desenvolvido no espaço da escola. Ao levar em conta o caráter processual e interativo da formação continuada de professores, Nóvoa (1997, p. 28) afirma que:

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (grifo do autor)

É nesta perspectiva que a escola precisa ser entendida como ponto de partida e chegada da formação docente, tomando como objeto de capacitação a solução das necessidades e problemas dos alunos da escola e da escola em si como instituição. Ou seja, trata-se do desenvolvimento da capacidade de usar a experiência docente vivida como elemento fecundante para a reflexão.

A produção do conhecimento no campo da pesquisa em formação continuada de professores tem alocado questões importantes nestas últimas décadas. Essas contribuições foram extraídas de Candau (1997). A primeira delas é a constituição e o reconhecimento da escola como espaço privilegiado

de formação continuada. Entretanto, alerta a autora que este movimento não é casuístico, muito menos espontâneo. É preciso que haja intencionalidade em romper com as práticas clássicas de formação continuada, ou seja, distanciar-se de propostas pontuais e descoladas do contexto escolar e das necessidades e dos interesses dos profissionais da educação. A segunda afirmação refere-se à valorização dos saberes dos docentes. A docência é marcada por saberes que são elaborados durante a ação docente e nela igualmente são reelaborados e aperfeiçoados, permitindo ao professor se constituir como tal e se instituir identitariamente como educador. Na interface da ação docente com a reflexão intencional emerge a possibilidade da ruptura anunciada anteriormente. Os saberes docentes são os saberes da experiência educativa posta em prática, vivenciada cotidianamente e que ganham a assunção para um novo patamar de reconhecimento. O professor vem realizando este movimento ao longo dos tempos, pois ao planejar sua ação docente dialoga com os conhecimentos científicos oficiais aprendidos em sua formação inicial, reelaborando-os e adaptando-os para uso em sua prática educativa. Considerou-se esse processo como a tradução dos saberes oficiais para os saberes pedagógicos, passíveis de serem apropriados e apreendidos pelos estudantes. É neste sentido que a valorização dos saberes docentes ganha ênfase e fortalece o trabalho do educador em seu local de ação, a escola. Finalmente Candau (1997) enfatiza o ciclo de vida dos professores como a terceira afirmativa. Elemento importante a ser considerado quando se pensa em formação continuada de professores. Não se é igual a todos, portanto, igualmente não se encontra em fases iguais na vida. Pensar e oferecer a formação continuada para um professor iniciante demandam certos cuidados, contribuir com a trajetória de um professor com dez anos ou mais de experiência profissional cobra dos gestores outro modo de continuar cuidando deste educador. Da mesma forma, se se quiser pensar a formação continuada ofertada a educadores em final de carreira. São etapas da vida que devem estar contempladas e respeitadas, assim uma formação continuada em serviço, sustentada pela ideia de desenvolvimento humano, evidencia a necessária articulação entre a prática docente e a habilidade de refletir sobre ela. O comum aqui, e ao mesmo tempo, o que pode unificar, são as necessidades da escola, da comunidade educativa, isso é comum a todos e, portanto, exige esforços, tanto intelectuais quanto pragmáticos para a construção de soluções e de inovações na ação docente.

Oliveira (2006) aponta que o estudo do ambiente de trabalho permite conhecer a cultura, os conhecimentos e os processos de ensino e de aprendizagem de todos os sujeitos, alunos e professores. Neste sentido, a formação continuada, pensada como um processo continuado, ao longo da trajetória de vida, possibilita o entendimento deste desenvolvimento em tempos e espaços múltiplos, relacionalmente implicados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a escola como espaço prioritário de desenvolvimento é reafirmar a sua finalidade social primeira. Levar em conta o desenvolvimento humano neste espaço como uma possibilidade que contemple a todos os sujeitos envolvidos, alunos, professores, funcionários, comunidade, é considerar o contexto de vivência dos indivíduos como fator indispensável ao desenvolvimento humano. Entretanto, a abordagem ecológica ensina que outros contextos além da escola poderão ter influência neste ambiente mais proximal de formação. Desta forma, o contexto em que se vive, e sendo a escola um destes contextos, deve ser considerado, no caso do professor, como mais um lugar de vida e de desenvolvimento. Tal fato pode ser observado na vivência cotidiana deste espaço, a escola, onde as questões "externas" e distais permeiam permanentemente o cotidiano, de formas mais ou menos conflituosas, dependendo do olhar e da sensibilidade dos docentes a estas questões.

O entendimento do cotidiano como espaço permanente de formação continuada na escola revela a compreensão de que a aprendizagem da docência não está presa a um único tempo e a um único espaço específico e marcado para dar garantias de sucesso na profissão. Desta forma, a aprendizagem no fazer cotidiano, mediada e compartilhada com os demais professores da escola e com as pessoas fora da escola, pode ser entendida como tempos e espaços produtores de saberes, no amplo sentido, pessoal e profissional, individual e coletivo. Pois o professor, ao se apropriar da experiência cotidiana de forma intencional, transforma o cotidiano em elemento fecundante de novas possibilidades, circunscreve sua ação docente no contexto em que ela acontece e, a partir deste contexto, pode desencadear dinâmicas reflexivas da própria ação e com isso transformar a sua ação profissional e qualificar o seu próprio

desenvolvimento como pessoa, conforme já se acentuou em consonância com teoria bioecológica.

Um aspecto importante nesse processo é a capacidade e habilidade de ir se dando conta que a ação docente é marcada pela intencionalidade. Não existe ação educativa sem um projeto intencional, deliberado, assim é preciso que haja um esforço intelectual do profissional da educação para que a assunção dessa consciência possa ganhar espaço durante o próprio ato de fazer educação.

A experiência vivida ao produzir este trabalho, inspirada na teoria de Urie Bronfenbrenner, acaba sendo um bom exemplo desse esforço intelectual a que se referiu. No processo de retroalimentação entre teoria e prática a ação docente vai se moldando, aperfeiçoando e ganhando novos contornos para, ao retornar para a ação, retornar com novos aportes, novos deslocamentos, o que acaba por enriquecer e qualificar, transformando a ação e contribuindo para o desenvolvimento humano dos profissionais envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Making Human Beings Human: Biological Perspectives on Human Development**. New York: Sage Publications Inc, 2005.

_____. **The ecology of human development**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P. A. The ecology of developmental process. In: LERNER, R. M. (Org.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. 5. ed., 1998, p. 993-1028.

GARBARINO, J. & ABRAMOWITZ, R. H. Sociocultural risk and opportunity. In: GARBARINO, James (Ed.). **Children and families in the social environment**. 2. ed. New York: Aldine de Gruyter, 1992. p. 35-70.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

Yunes, M. A. M & Juliano, M. C. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [37]: 347 - 379, setembro/dezembro 2010

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia H. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, Sílvia Helena. **Ecologia do desenvolvimento humano**. Pesquisa e Intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 43-51.

NÓVOA, António. Formação de Professores e formação docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1997.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI. Heloísa. A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ, Ano 4. N. 1, 1º semestre 2004.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Paisagens distintas, territórios comuns: por onde andamos transitando na pesquisa com professores? **29ª Reunião Anual da Anped**. GT: Formação de Professores/n.08, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2065--Res.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2012.

PORTUGAL, G. **Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner**. Aveiro: CIDINE, 1992.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.