

Trajetórias docentes e desenvolvimento da profissionalidade: a busca por marcos que provocaram mudanças

*Simone Henriques Gonçalves LIMA¹
Silvana Soares de Araujo MESQUITA²*

RESUMO

O artigo resulta de uma pesquisa sobre o desenvolvimento da profissionalidade de professores atuantes no segundo segmento do ensino fundamental. O objetivo foi identificar os marcos provocadores de mudança nas trajetórias, práticas pedagógicas e concepções profissionais de professores em posição de destaque e reconhecidos por seus pares. Foram realizadas entrevistas com professores de escolas da rede pública e privada da cidade do Rio de Janeiro e que se encontravam na fase de diversificação profissional, proposta por Huberman. A investigação evidenciou influências dos contextos institucionais, práticas pedagógicas, conhecimentos específicos e relações interpessoais. Concluiu-se que o desenvolvimento da profissionalidade não é sequencial, modificando-se de acordo com a ocorrência de eventos significativos, escolhas e ações individuais, de modo a destacar a importância da diversidade de experiências. Desta forma, proporcionando uma reflexão sobre a importância do processo *continuum* de formação nos espaços institucionais de trabalho e valorização docente.

PALAVRAS-CHAVE: Marcos. Mudanças. Prática Docente. Profissionalidade. Trajetórias.

¹ Doutoranda em educação, PUC-Rio; Professora do ensino básico Fundação Osório; Membro do Grupo PROFEX- Pesquisa em Formação de Professores, Didática e Currículo, <http://lattes.cnpq.br/0089602373942>
<https://orcid.org/0009000483041517/>
E-mail: simonehengo@gmail.com

² Doutora em educação, PUC-Rio; Professora do Departamento de Educação PUC-Rio; Coordenadora do Grupo PROFEX- Pesquisa em Formação de Professores, Didática e Currículo, <http://lattes.cnpq.br/3714198751601144>,
<https://orcid.org/0000-0003-0352-2202>
E-mail: silvanamesquita@puc-rio.br

Teaching trajectories and professional development: the search for milestones that brought changes

*Simone Henriques Gonçalves LIMA
Silvana Soares de Araujo MESQUITA*

ABSTRACT

The article is the result of a survey about the development of the teachers' professionalism active in the second segment of elementary school. The aim was to identify the milestones that provoke changes in the trajectories, pedagogical practices and professional conceptions of teachers in a prominent position and recognized by their peers. Interviews were conducted with teachers from public and private schools in the city of Rio de Janeiro who were in the professional diversification phase, proposed by Huberman. The investigation showed influences of institutional contexts, pedagogical practices, specific knowledge and interpersonal relationships. It was concluded that the development of professionalism is not sequential, changing according to facts, choices and individual actions, highlighting the importance of diversity of experiences. In this way, providing a reflection on the importance of the continuum process of training in institutional spaces of work and teaching appreciation.

KEYWORDS: Changes. Milestones. Professionality. Teaching practice. Trajectories.

Trayectorias docentes y desarrollo profesional: la búsqueda de hitos que provocaron el cambios

*Simone Henriques Gonçalves LIMA
Silvana Soares de Araujo MESQUITA*

RESUMEN

El presente trabajo resulta de una investigación sobre el desarrollo de la profesionalidad de profesores actuantes en la enseñanza secundaria. El objetivo fue identificar los hitos que provocaron cambios en las trayectorias, prácticas pedagógicas y concepciones profesionales de profesores en posiciones de destaque y reconocimiento por sus pares. Se realizaron entrevistas a docentes de escuelas de la red pública y privada de la ciudad de Río de Janeiro y que se encontraban en la fase de diversificación profesional, propuesta por Huberman. La investigación evidenció influjos de contextos institucionales, prácticas pedagógicas, conocimientos específicos y relaciones interpersonales. Se concluyó que el desarrollo de la profesionalidad no es secuencial, cambiándose de acuerdo con hechos, elecciones y acciones individuales, destacándose la importancia de la diversidad de experiencias. De esta forma, proporcionando una reflexión sobre la importancia del proceso continuo de formación en los espacios institucionales de trabajo y valorización docente.

PALABRAS CLAVE: Cambios. Hitos. Práctica Docente. Profesionalidad. Trayectorias.

Introdução

Como se desenvolve a trajetória profissional docente? O que faz diferença neste percurso? Quais os marcos provocadores de mudanças? Este artigo busca responder essas questões, partindo do pressuposto de que a trajetória profissional de um professor entrelaça-se com a sua vida pessoal, o que permite que ambas se moldem pelas transformações temporais, espaciais e institucionais vivenciadas, pois são construídas conforme o indivíduo se relaciona e interage com diferentes pessoas, instituições, fazeres e, também, pelas escolhas que se tornaram necessárias neste percurso. Essas interações e opções, muitas vezes, podem deixar marcos que provocam mudanças nos rumos do percurso profissional, a partir de ressignificações que cada sujeito realiza. Rememorá-las, descrevê-las e categorizá-las, pela perspectiva dos próprios professores que as experimentaram, foi o objetivo da pesquisa que este texto apresenta como resultado.

Trata-se de uma pesquisa construída com dados empíricos como foco no processo de desenvolvimento da profissionalidade de professores em exercício na educação básica. Buscou-se compreender como se desenvolveram os percursos profissionais de um grupo de professores especialistas³, atuantes no segundo segmento do ensino fundamental, com o propósito de identificar eventos/marcos provocadores de mudanças ao longo do exercício da docência que contribuíram para uma maior autonomia docente sobre a própria profissão, associada a uma posição de reconhecimento profissional pelos colegas.

Entende-se, como reconhecimento profissional, o respeito e a valorização dos colegas pela forma de exercer e interagir na profissão. Assim, com o apoio de Contreras (2002), afirma-se que o desenvolvimento da autonomia do docente permite a superação dos conhecimentos apenas técnicos para o exercício profissional, envolvendo a capacidade de reflexão *sobre* a prática e *durante* a prática, no qual se estrutura a autoconsciência do professor sobre seus juízos, deliberações e valores.

Para iniciar a busca pelos eventos que impactaram e definiram mudanças nas práticas através da visão dos professores, a serem considerados posteriormente pelos docentes como marcos, adotou-se a hipótese de que esses eventos/marcos poderiam possuir tanto caráter positivo, quanto negativo, desde que fossem identificados como capazes de provocar, de alguma forma, a

³ Professor especialista possui formação em uma área disciplinar que leciona para o ensino fundamental anos finais e ensino médio. Difere do professor polivalente que leciona todas as disciplinas para as primeiras séries de ensino (Gatti, 2010).

necessidade de uma escolha, de uma mudança ou de uma reflexão sobre a prática docente exercida. Ressalta-se que tal categorização foi confirmada pelos relatos ao longo da investigação. Além disso, considerou-se que, na trajetória docente, o desenvolvimento da profissionalidade integra não só as dimensões pessoais, com suas subjetividades e diferentes visões de mundo; como também a dimensão profissional, desde a formação com a relação com os diferentes espaços e pessoas, que fornecem as bases de sua identidade docente. (Pimenta, 2002, Nóvoa, 1992).

Com aporte de Nóvoa (2017) e Laude (2004), compreende-se que a profissionalidade docente se encaminha de forma diferenciada para os profissionais, variando as suas formas de construção e apreensão. Desse modo, nota-se a importância de se construir pesquisa com os professores, e não apenas sobre os professores, conforme aponta Tardif (2014). Sendo assim, justifica-se a investigação com professores em atuação sobre os múltiplos processos de desenvolvimento das suas profissionalidades a fim de identificar fatores que foram desencadeadores de novas práticas pedagógicas e de novos olhares para a própria profissão, bem como contribuir para a reconfiguração dos modelos formativos que realmente favoreçam o desenvolvimento profissional docente e fortaleçam a profissão. Como aponta Nóvoa (2014), os professores precisam ser protagonistas de sua própria profissão de modo que a profissionalização docente deixe de ser elaborada de forma exclusivamente exógena.

Diante dessa premissa, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa com docentes organizados em quatro tópicos, além da introdução e da conclusão. Inicia-se pela 1) fundamentação e diferenciação de conceitos que são relevantes para as discussões, seguidos pela 2) apresentação das escolhas metodológicas feitas para a operacionalização da pesquisa. Posteriormente, 3) achados da pesquisa são evidenciados, começando pelos dados e análises sobre as trajetórias e práticas dos entrevistados. A seguir, apresenta-se a 4) categorização dos marcos profissionais provocadores de mudanças encontrados e conclui-se apontando os reflexos e contribuições das trajetórias dos professores para o desenvolvimento profissional docente.

Diferenciando conceitos e indicando referenciais

Como aponta Dubar (2012), algumas atividades de trabalho possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social vindo de um coletivo. A profissão docente pode ser considerada uma delas, pois o trabalho docente parece tanto dar sentido à existência individual dos professores, quanto permite o desenvolvimento da identidade profissional e o próprio reconhecimento por seus pares.

Além disso, refletir sobre a profissão docente requer tomar conhecimento de um conjunto de termos que transitam nos estudos desse objeto e que são, muitas vezes, adotados com diferentes perspectivas epistemológicas. Para tal, foi realizada uma busca no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no banco da CAPES, identificando artigos e dissertações a partir dos termos *profissionalidade* e *profissionalização docente*. Inicialmente, teve-se como referência o período de 2013 a 2018 (retroagindo 5 anos), que foi ampliado para o período de 2010 a 2018, com o objetivo de buscar estudos mais antigos que colaborassem para uma melhor compreensão do tema.

Foram encontrados, ao todo, 30 trabalhos, dos quais foram selecionadas 12 pesquisas que desenvolveram conceitos e temas comuns relacionados ao desenvolvimento e o exercício profissional, dentre eles: formação docente, profissionalização, profissionalismo, profissionalidade, saberes docentes, identidade docente, trabalho docente e desenvolvimento profissional. Neste artigo, destaca-se o debate conceitual específico entre profissionalização, profissionalidade e desenvolvimento profissional docente (DPD), procurando identificar distanciamentos e aproximações teóricas entre eles.

No processo de revisão de literatura citado, identifica-se que profissionalização é um conceito que surge com frequência nos trabalhos analisados e, na maioria das vezes, associa-se ao reconhecimento social da profissão, à afirmação do coletivo e à definição de um estatuto profissional. Percebe-se que tal abordagem para o tema da profissionalização a reconhece como um processo que pode garantir aumento da autonomia, seja em relação à ação, à reflexão e à criação. Isto é, o reconhecimento e a valorização da profissão possibilitam uma relação diferenciada com o social, abrindo espaço para um maior movimento do profissional, além da maior possibilidade de seus profissionais defenderem seus direitos e terem acesso a variados recursos.

Gorzoni (2017), com base em Roldão (2007), explicita que a profissionalização contém uma natureza político-organizativa, buscando um reconhecimento social enquanto grupo profissional, com base na afirmação do conhecimento profissional específico. É a partir disso que se reforça a autonomia do docente como intelectual, dada sua importância na formação dos indivíduos. A *profissionalização* é vista como um processo externo que evidencia a docência, atribuindo-lhe valor, por meio do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia, aponta Nóvoa (1995).

Cária e Oliveira (2016) discutem os referenciais teóricos de profissionalização a partir de aparatos legais sobre a regulamentação e controle da formação para a docência: Constituição

Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Emenda Constitucional 53/06, Plano Nacional de Educação (2014) e documentos da UNESCO (2004, 2007) sobre o perfil dos professores e a profissionalização docente. As autoras constataam que esses documentos consideram diferentes níveis e modelos de formação para o exercício da profissão, tensionando uma maior/menor repercussão sobre a carreira docente. Também apontam que a definição de profissionalização, muitas vezes, é compreendida como profissionalismo ou ofício, podendo estar relacionada à ideia de “incompetência” para atuar na carreira. Contudo, a “incompetência” diz respeito às ações do indivíduo dentro da profissão, enquanto a profissionalização se refere às regulamentações e à estrutura do campo profissional.

Não se pode deixar de evidenciar que este conceito está atrelado ao contexto histórico, no qual se percebe o seu maior ou menor uso, passando, muitas vezes, por diferentes concepções da própria docência e da possibilidade de maior ou menor valorização da autonomia como referência norteadora.

Muitas vezes, a profissionalização docente sofreu (sofre) intervenção do Estado que é a principal responsável pela normatização e regulamentação da profissão e da sua formação, como já evidenciado por Nóvoa (2014), sobre o caráter de definição exógena do estatuto da profissão. Tal característica gera uma homogeneização da concepção de profissionalização docente, muitas vezes provocada por decisões submissas às políticas de governos e organismos internacionais não-governamentais.

Shiroma (2003) explica que os baixos indicadores educacionais, apresentados como decorrência da “crise de eficiência” da escola e da “incompetência” do professor, serviram de justificativa para a implantação de uma política de profissionalização de docentes que atenderia a demanda por mais qualificação e regulação sobre o trabalho docente associado às políticas de resultados de desempenho dos alunos. Contudo, para a autora, foi um caminho no sentido contrário ao aprimoramento do magistério, já que introduziu uma racionalização do ensino, ligada à proletarianização e desqualificação dos docentes, com ações que incluem uma homogeneização do trabalho e a divisão dos tipos de tarefas para um maior controle sobre cada etapa. Assim, transformando os professores em meros técnicos, com a subtração de sua intelectualidade profissional e redução do grau de controle sobre o próprio trabalho.

Por outro lado, quando profissionalização é entendida como forma de desenvolvimento da autonomia docente e de maior valorização da profissão pela distinção de conhecimentos específicos

Trajetórias docentes e desenvolvimento da profissionalidade:
a busca por marcos provocadores de mudanças

que garantem o exercício docente, desenvolve-se o conceito de profissionalidade ligado à qualidade da prática profissional. Paula Júnior (2012, p. 4) pontua que:

Podemos dizer que profissionalidade é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação continuada ou a busca por ela. A ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade. É um movimento de dentro para fora, é uma busca, uma procura porque depende do movimento do professor em busca de algo.

Pelo mesmo caminho, Gatti (2010) e Ludke e Boing (2004) compreendem profissionalidade como o conjunto de características de uma profissão que articula a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional: é o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber, sua capacidade de utilizá-lo em situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, a profissionalidade sempre em processo de construção, surge do próprio ato do trabalho, se adaptando ao movimento do contexto.

Assim, a profissionalidade docente confere distinção profissional docente e contribui para a profissionalização. Como aponta Roldão (2007) ao determinar a especificidade da função docente:

O professor, na especificidade da função, o profissional, é aquele que ensina, especialista dessa complexa capacidade de mediar o saber conteudinal curricular a qualquer nível, processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua (p. 101-102).

Na análise qualitativa dos trabalhos que abordam o tema da profissionalidade docente, pode-se reconhecer que o conceito é discutido a partir de quatro aspectos: formação de professores, conhecimentos e saberes docentes, prática reflexiva, etapas do desenvolvimento profissional.

O aspecto ligado à formação de professores compreende os estudos sobre a formação inicial ou continuada, e relaciona profissionalidade à necessidade de uma formação de qualidade, destacando o distanciamento da formação inicial com o exercício da docência no cotidiano escolar. Quando ligados aos conhecimentos e saberes docentes, os aspectos de profissionalidade surgem, muitas vezes, articulados aos diferentes tipos de conhecimentos/saberes, que são necessários para o exercício da profissão e para a emergência de reconhecimento e valorização da especificidade desses saberes, contribuindo, dessa forma, para a afirmação da profissão e para o processo de profissionalização docente. O aspecto ligado à prática reflexiva apresenta-se como um dos

principais meios de melhoria da atuação profissional, como forma de construção e renovação do saber agir na profissão, sendo apontado em oposição a uma prática tradicional ou meramente técnica.

Por fim, as etapas de desenvolvimento profissional associadas aos estudos sobre profissionalidade é outro aspecto discutido por alguns autores (Huberman, 1995; Chakur, 2005; Cavaco, 1995). Tendo o trabalho de Huberman (1995), na perspectiva do tempo de carreira, como principal referência, tais estudos vêm apresentando, desde os anos de 1990, as fases e características pelas quais a trajetória do professor perpassa, entendendo-as como não lineares, nem obrigatórias, mas, recorrentemente, capazes de contribuir para caracterizar o desenvolvimento profissional docente. Assim, são discutidos aspectos como motivação ou desinvestimento na carreira, as diversificações pedagógicas, o valor atribuído à profissão pelos docentes e a interferência de seu grau de reconhecimento na vida profissional.

Desse modo, destaca-se que, associado aos conceitos de profissionalização e profissionalidade docente, a maioria dos autores já citados vem adotando também o termo “desenvolvimento profissional docente” a fim de reunir elementos de distinção profissional de uma vertente mais qualitativa. Formosinho (2009), por exemplo, aponta que o desenvolvimento profissional pode ser visto como um processo contínuo de melhoria do exercício profissional com a preocupação de promover mudanças educativas, concebido como um processo mais amplo que a formação continuada. Para Garcia (1999), o desenvolvimento profissional docente não é centrado somente no elemento individual, mas considera as interações com os pares, as finalidades do ensino e a aprendizagem do aluno.

Cabe destacar que, no percurso do desenvolvimento profissional dos professores, estão inclusas as influências do desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da profissionalidade dos professores por meio de suas inter-relações. Ainda, passa-se a reconhecer que a autonomia que os professores conseguem conquistar no seu trabalho, seja individual, seja coletiva, é determinada pelo seu desenvolvimento profissional, possibilitando a capacidade de tomar decisões relativas a diferentes concepções curriculares e aos limites impostos pelas políticas curriculares. As mudanças e/ou alternativas curriculares desenvolvidas no contexto de atuação docente podem significar inovações e ressignificações que implicam em novas práticas e desenvolvimento de profissionalidade. Nesse sentido, o desenvolvimento dessa profissionalidade docente alude ao enriquecimento do que é específico da profissão, incluindo os saberes profissionais específicos,

práticas e identidade profissional pessoal e construída na relação com diferentes elementos constitutivos da profissão docente.

Metodologia: formas de ser e executar

A pesquisa aqui apresentada adota uma abordagem qualitativa e tem os marcos das trajetórias profissionais dos professores como objeto de estudo. Para definir as escolhas metodológicas para investigação desse objeto, reconhece-se a importância de ouvir os relatos de professores para capturar a forma como eles interpretaram e atribuíram significado às situações vividas, *com um nível de realidade onde é difícil a quantificação* (MINAYO, 2009). Não se trata de conhecer uma lista objetiva de mudanças na vida profissional de um professor, na maioria das vezes, já descrita em seu *curriculum vitae*, ou de fazer suposições, mas de verificar as significações e reinterpretações que esse sujeito constrói sobre elas.

Objetivamente, para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se pela técnica “bola de neve”, *snowball* (VINUTO, 2014), usada para acessar grupos específicos por meio da indicação. Os sujeitos são professores especialistas, atuantes no 2º segmento do ensino fundamental em diferentes áreas disciplinares, pertencentes a quatro redes de ensino (privadas, federal, estadual e municipal) e que exercem a docência entre 7 e 25 anos. Em relação ao tempo de atuação, partiu-se da hipótese de que um maior tempo de carreira indicaria maiores possibilidades de identificação dos marcos nas trajetórias profissionais.

Quanto ao tempo de carreira delimitado entre 7 e 25 anos, apoiou-se na ideia de Huberman (1995), segundo a qual esse período profissional é caracterizado como um momento em que há grande motivação, há a consolidação pedagógica. Nesse estágio, os profissionais tendem a se colocar novos desafios e a diversificação da ação pedagógica, o que lhes permite experimentar diferentes formas de organizar as atividades, de trabalhar, maneiras de avaliar e de se posicionar. Esse comportamento é visto como necessidade de comprometimento, além de ser um meio de manter o entusiasmo, temendo a rotinização. No entanto, fica evidente que os limites de considerar apenas o recorte temporal para inferir o desenvolvimento profissional são reconhecidos. Por este motivo, a escolha de professores foi associada à indicação dos pares para escolha dos professores entrevistados.

A escolha por indicação para a pesquisa ocorreu com o intuito de investigar um grupo de docentes que se destacassem pela maneira como exercem a profissão, de acordo com a perspectiva

de seus colegas de profissão. Para tal, foram construídos critérios para essa indicação dos docentes, baseados nos descritores da profissionalidade de Roldão (2005), e nas formas de firmar a posição de professor, de acordo com Nóvoa (2017). Os critérios para seleção dos professores incluíram o reconhecimento social pela função que ocupa, pela maneira específica de organização do trabalho e pela forma de agir; por possuir uma prática reflexiva pautada nos saberes necessários para sua atuação; por possuir capacidade de improvisação e decisão para a quebra de barreiras nas aprendizagens dos alunos e/ou por se posicionarem criticamente no corpo coletivo, contribuindo para a afirmação da profissão. Foi o reconhecimento de tais características pelos pares que provocou a indicação dos entrevistados.

A escolha por indicações de professores em atuação das quatro diferentes redes, além de diversificar a representatividade da amostra, deu-se pela necessidade de olhar para os diversos contextos de atuação, tentando compreender influências institucionais diferenciadas nas trajetórias dos entrevistados. Para tal, as indicações iniciaram por diferentes pontos, ou seja, por pessoas que não se conheciam e pertenciam a diferentes contextos. Em relação à escolha por especialistas de diferentes áreas disciplinares, deu-se devido ao reduzido número de pesquisas realizadas com este grupo de docentes. O levantamento bibliográfico realizado salientou que a maioria das pesquisas neste campo de atuação são desenvolvidas nas áreas específicas do “ensino de” e se apoiam em estudos didáticos-metodológicos sobre as formas de ensinar determinados temas.

Para a produção dos depoimentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que aconteceram no primeiro semestre de 2019. Acontecem presencialmente e fora do ambiente escolar para que os professores se sentissem confortáveis em compartilhar seus relatos, sem constrangimentos ao se referirem à instituição, à rede ou aos colegas. Ressalta-se que duas questões centrais conduziram o processo de construção do roteiro de entrevista: como se desenvolve e quais aspectos individuais marcam o desenvolvimento da profissionalidade docente? Quais fatores (da prática, da formação, do campo de conhecimento, do efeito instituição) corroboraram para o desenvolvimento da profissionalidade docente?

No procedimento de entrevistas semiestruturadas, as questões foram desenvolvidas de forma “bem aberta”, flexibilizando a ferramenta. Assim, as informações circularam de modo mais informal e menos mecânico, permitindo adaptações quanto à linguagem do entrevistado e ao conteúdo. Laville e Dionne (1999, p.190) ilustram que, na entrevista, o recurso ao testemunho permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, além de suas representações, crenças, valores, sentimentos e opiniões. Assim, essa metodologia atende à característica da continuidade. Na

concepção de interação humana, os atores são copartícipes do processo, são construtores de conhecimentos da realidade (Marcondes, 2010). Desse modo, foi possível conhecer as trajetórias destes profissionais, perceber diferentes sentimentos pela forma de expressão das opiniões, além de identificar como interagem com os espaços, com as pessoas e diante de eventos inusitados.

A pesquisa buscou equilíbrio na representação da atuação dos professores nas diferentes redes de ensino, sendo composta por quatro professores pertencentes a cada uma das redes (federal, estadual, municipal e privada). Ao final, totalizou-se 16 professores atuantes em diferentes áreas disciplinares de 15 instituições de ensino diferentes. O objetivo era verificar se haveria indícios da influência (ou não) das redes de ensino, das relações com os pares ou das disciplinas de atuação, no desenvolvimento dessas profissões reconhecidas por seus colegas. Com esse grupo referenciado de professores, foram exploradas e categorizadas as formações, as trajetórias e as práticas pedagógicas na busca pelos marcos e pelas mudanças provocadas em cada processo de desenvolvimento profissional.

Os professores e seus caminhos: entre saberes e fazeres

A fim de contextualizar e dar visibilidade ao protagonismo a esse seletivo e especializado grupo de professores, estrutura-se este eixo do artigo. Iniciando pela trajetória formativa dos 16 professores, sujeitos da pesquisa, identificou-se que a formação inicial, da maioria deles (14), aconteceu em instituições de ensino superior da rede pública, sendo de forma presencial para todos os entrevistados (16). Diante do que foi encontrado, é interessante destacar que os dados se distanciam dos estudos atuais, que mostram um crescimento da formação de professores na modalidade à distância (EaD). De acordo com dados do Censo da Educação Superior (2021), o número de matrículas nos cursos superiores na modalidade EaD teria crescido 474% entre os anos de 2011 e 2021. Em 2011, correspondiam a 18,4% do total de matrículas, atingindo o percentual de 62,8% do total, em 2021. Porém, pode-se supor que isso se deva à diferença entre o tempo decorrido desde a formação desses professores e o período de expansão da EaD, final dos anos 90. A média de tempo de atuação na profissão dos professores entrevistados é de 15 anos de atuação.

Constatou-se, também, um amplo investimento dos professores na profissão (13 dos 16 entrevistados) em níveis mais elevados de formação, via pós-graduação (*latu sensu*: 2 professores, *stricto sensu*: 11 professores). Tal realidade vai ao encontro da meta 16 do PNE (BRASIL, 2014), que visa formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores do ensino básico.

Com relação à formação continuada ofertada pela instituição ou rede de ensino na qual os professores atuam, predominam os relatos de que recebem estímulo baseado na divulgação, na propaganda sobre os eventos ou por meio de capacitação dada pela própria instituição. Entretanto, apesar do discurso de valorização dessa formação, sua viabilização pela instituição ou rede é dificultada pelos problemas com horário, pela possibilidade de queixa dos pais dos alunos, ficando sempre dependente da articulação entre os próprios docentes para ser realizada, sendo percebida a influência das redes e dos pares. A rede federal apresentou-se como uma rede mais facilitadora: os professores (4) relataram receber estímulo em relação à organização de horário, licença e financiamento. A rede privada apresentou mais indicações com relação à capacitação própria (2), seguida da rede municipal. Na rede estadual, os relatos não indicaram estímulo, somente divulgação. Diante desse cenário limitado de incentivo à formação continuada dos professores, novamente, justifica-se a presente pesquisa, que busca identificar quais são os reais marcos provocadores do desenvolvimento profissional docente.

No que tange à escolha da docência pelos entrevistados, todos apontaram como uma opção, mesmo quando surgida ao acaso, porém evidenciando que em alguns casos “escolher alguma coisa é abrir mão de outras opções”. Com o recurso de nuvem de palavras, quantificou-se os termos utilizados nos relatos dos 16 professores sobre como se tornaram professores e quais formas as possíveis influências, ressaltando os substantivos “escolha” e “professor (a/es)” como elementos centrais nas respostas. Evidenciou-se que a concepção de docência enquanto vocação se distancia deste grupo de professores especialistas (referenciados por seus pares), perpassando por outras formas de representação. Esse dado chamou atenção por ser a vocação um elemento constante em vários estudos que investigam a docência (Vieira, 2002; Gatti et al, 2019). Como defende Nóvoa (2017), estariam os docentes indicados na pesquisa afirmando e assumindo a docência como profissão? Seria um indício de desenvolvimento da profissionalidade?

Figura 1 – Nuvem de palavras com destaques dos termos que indicam “Escolha pela docência” entre os 16 professores pesquisados



Fonte: Elaboração própria.

Desse grupo de 16 professores, oito deles relataram ter escolhido a profissão influenciados por outros professores (de quando foram alunos ou mesmo aqueles que exercem a profissão no núcleo familiar). Outras influências apontadas foram a área do conhecimento, o contato com a profissão, o capital cultural da família e a condição de vida. De acordo com Silva e Krung (2012), quando optamos por uma profissão, o que nos motiva a essa escolha são as identificações e os saberes que temos, baseados nas experiências e vivências que fazem parte da nossa trajetória de vida.

No que tange aos locais de atuação dos 16 professores, vale considerar que as redes de ensino nas quais atuam possuem estruturas, organizações e características distintas, além de se diferenciarem internamente segundo o tamanho da instituição, seu local de fixação, o público que atende e as condições econômicas em vigência, influenciando de forma variada o trabalho e o desenvolvimento da profissionalidade do docente. Nessa pesquisa, a maioria dos entrevistados contou já ter atuado em outra rede de ensino diferente da atual, o que significa dizer que sofreram diferentes influências institucionais em suas trajetórias. Verificou-se que o trabalho em outra rede ocorreu com menos frequência no grupo pertencente à rede federal, o que pode ser explicado com relação à remuneração e ao plano de carreira oferecidos. Já a passagem pela rede privada surgiu para muitos como a oportunidade do 1º emprego, o que pode ser justificado devido aos processos específicos das instituições pela oportunidade de ingresso por meio de indicação.

Com relação aos segmentos de ensino, a maioria dos professores, além de atuar no ensino fundamental II, atua ou já atuou no ensino médio. São segmentos com características semelhantes

em relação às exigências formativas e à organização, com vários tempos de aula em um mesmo dia e com diferentes professores, além de maior grau de maturidade e autonomia dos alunos.

Nas trajetórias docentes, foram percebidas influências dos pares na escolha da profissão, assim como das redes na forma de acesso à carreira e à sua organização. Alguns entrevistados possuem parentes docentes e, mesmo em outra perspectiva, vivenciaram, de alguma forma, o exercício da profissão. Antigos professores também foram apontados como exemplo positivo - ou não. Ademais, a experiência de docência como professor substituto ou como professor que acompanha colegas ajudou a reforçar a escolha pela docência.

Na exploração dos fazeres desse grupo de professores em relação às suas práticas pedagógicas, o planejamento foi um elemento apontado como importante, sendo utilizado para um maior rigor na escolha de atividades para as turmas ou para o controle sobre a aula. Para Libâneo (2013), o planejamento é uma tarefa docente que permite o próprio desenvolvimento do docente, pois, além de ser um meio para programar as ações, é também um momento de pesquisa e reflexão sobre os objetivos, conteúdo e didática. Por conseguinte, diante da complexidade da prática docente na articulação de diferentes dimensões do ensino, técnica, humana e sociopolítica, como aponta Candau (1985), o planejamento é um momento de escolhas que traz em seu bojo a objetividade curricular da escola e as marcas da subjetividade cultural do docente e dos discentes.

Ao relatarem suas ações cotidianas nas aulas, os professores apontaram uma variedade de uso de recursos e estratégias para se trabalhar os conteúdos das disciplinas, o que converge com o relato sobre a importância do planejamento para as escolhas mais adequadas, como o uso de *Power Point*, filmes, músicas, documentários, elementos da natureza ou do próprio espaço escolar, além do uso dos livros didáticos.

Destacam-se, também, nas práticas realizadas pelos professores, a organização de peças de teatro, piqueniques, usos de redes sociais para tirar dúvidas dos alunos e sistema de premiação. Um dos entrevistados relatou ainda desenvolver o que chamou de “arte de dar aula sem dar aula”, fazendo referência ao uso de metodologias ativas e criativas, que envolvem - de forma reflexiva e participativa - o aluno em todas as etapas do processo de aprendizagem. No entanto, na verdade, tanto o uso de diferentes materiais ou estratégias se apresentaram como elementos motivadores, sendo a relação entre o professor e o aluno o foco principal dessas práticas, conforme indicado em estudos sobre a didática relacional (Mesquita, 2020) e seu potencial na educação de adolescentes e jovens.

Em relação às redes de ensino, dos 11 depoimentos que apontaram, com maior ou menor frequência, uso de diferentes materiais, 3 pertencem a cada uma das redes (privada, federal e municipal) e 1 pertence à rede estadual. Em referência à variação no uso de estratégias, foram feitas 12 indicações, sendo quatro de entrevistados da rede federal, três de cada uma das redes privada e municipal, e dois pertencentes à rede estadual. Assim, os dados produzidos pela pesquisa apontam uma ligeira tendência a pouca variedade de usos de materiais e estratégias diversificadas, no que concerne aos docentes da rede estadual.

Os fazeres docentes também foram investigados em relação às dificuldades dos alunos ou aos resultados inesperados. Nesse caso, o tempo de exercício da profissão surgiu como um fator agregador de experiência, permitindo maior tranquilidade no enfrentamento de um problema e mais clareza na seleção da ação para tentar resolver a situação. A maior parte das ações para solução das dificuldades baseou-se em uma mudança de prática, sendo a reflexão e o diálogo os elementos de ligação para essa modificação.

Destaca-se que é preciso compreender as características de um professor reflexivo, pois, para Tardif (2018), a noção de “profissional reflexivo” encontra-se empobrecida no campo da educação, com uma visão instrumental das ideias de Schön diante das demandas e exigências socioeconômicas atuais. A reflexão precisa ser concebida como princípio da compreensão social, como uma prática profissional compartilhada, devendo ser reconhecida pelos outros e ser crítica. O professor reflexivo é aquele que consegue refletir durante todo o seu exercício profissional (antes, durante e depois), num processo crítico sobre suas próprias crenças, não com um enfoque privado, mas social.

De forma mais abrangente, os dados indicam um comprometimento e preocupação dos docentes com as diferentes demandas dos alunos, prevendo adaptações e mudanças de estratégias, a busca por métodos e atividades pautadas na parceria e autonomia dos alunos, característica contrária a uma aprendizagem passiva. Entretanto, como os professores chegaram em cada um dos estágios de desenvolvimento profissional que os dados apontam? Quais os marcos provocadores de mudanças profissionais? Vejamos a seguir.

Os marcos profissionais

Nesta exploração pela vida pessoal e profissional dos 16 entrevistados e respondendo ao objetivo principal da pesquisa, foram encontrados 44 marcos que provocaram mudanças ao longo

da trajetória profissional desse grupo de professores. Esses marcos foram indicados pelos entrevistados ao serem questionados sobre as mudanças que percebiam nas suas trajetórias profissionais e se identificavam como eventos marcantes que tivessem provocado e definiram tais mudanças. Assim, esses 44 marcos foram categorizados como de origem positiva ou negativa, com base na qualificação feita pelas reflexões dos próprios entrevistados sobre as situações vividas, considerando a influência de elementos externos e subjetivos da própria vida dos professores. Deste modo, foram encontrados 30 marcos caracterizados como de origem positiva e 14 marcos apontados como de origem negativa. Todavia, que marcos foram esses? Os quadros 1 (marcos de origem negativa) e 2 (marcos de origem positiva) foram construídos procurando responder essa questão.

Dos 14 marcos categorizados como de origem negativa, apresentados no quadro 1, evidenciam-se as dimensões institucional e da prática nas escolas como as mais comuns nos relatos dos docentes. São eles: violência, funcionamento do sistema, interlocução negativa ou nula com pares, turma difícil, reprovação de alunos, corpo docente reduzido, excesso de carga de trabalho e carga horária pequena na instituição.

Quadro 1: Marcos de origem negativa apontados pelos professores pesquisados

Marcos de origem negativa	
Violência e desprezo profissional (questões familiares dos alunos e/ou de colegas professores agredidos)	3
Funcionamento do Sistema (desvalorização profissional e estrutura da escola pública)	3
Interlocução negativa ou nula com os pares	2
Turma difícil (indisciplina)	2
Reprovação de um grupo de alunos	1
Corpo docente reduzido (dificuldade em encontrar pares)	1
Excesso de carga de trabalho	1
Carga horária pequena na instituição	1

Fonte: Elaboração própria

Nos 30 marcos categorizados como de origem positiva, apresentados no quadro 2, evidenciam-se as dimensões da formação e de temporalidade (cronológica) como as mais indicadas. Foram apontados marcos como: a própria formação, tempo de exercício da profissão, mudança de público (ano ou segmento de ensino), bom relacionamento com os pares e contato com novos professores, mudança de ambiente, contato com ex-alunos, a intervenção para ajudar um aluno e a própria vivência da maternidade ou paternidade pelo professor.

Quadro 2: Marcos de origem positiva apontados pelos professores pesquisados

Marcos de origem positiva	
Mestrado, curso, desenvolvimento de pesquisa, residência docente e acesso à cultura	7
Tempo de exercício da profissão	6
Mudança de público	4
Relacionamento positivo com os pares e contato com professores novos	3
Mudança de ambiente	4
Contato com ex-alunos	3
Maternidade ou Paternidade	2
Intervenção por aluno	1

Fonte: Elaboração própria

Os 44 marcos positivos e negativos foram identificados no decorrer de toda trajetória profissional dos entrevistados, fazendo relação com a variedade de ambientes onde o profissional atuou. No entanto, a influência específica de cada rede em particular não foi possível de ser mapeada, pois os professores em seus relatos não trouxeram dados que evidenciam o isolamento desta variável. Destaca-se que os marcos elencados foram considerados pelos professores como os mais significativos, pois trouxeram como consequências mudanças em suas práticas e nas formas de conceber a docência.

Porém, identificou-se que um marco de origem positiva não estava relacionado necessariamente a uma mudança construtiva na prática do docente entrevistado. O mesmo acontecendo com os marcos de origem negativa que, em alguns casos, contribuíram para mudanças construtivas na atuação do docente e outros não, como quantificado no quadro 3.

Quadro 3: Relação entre a origem dos marcos e as mudanças provocada

Origem dos Marcos	Mudanças construtivas	Mudanças não-construtivas
Origem negativa (14)	3	11
Origem positiva (30)	29	1
Total	32	12

Fonte: Elaboração própria

Apesar disso, identificou-se que os marcos de origem positiva provocaram mais mudanças construtivas (29), assim como os marcos de origem negativa provocaram mais mudanças negativas ou não-construtivas. Contudo, esse episódio não significa uma ligação direta entre a qualificação da origem dos marcos e da mudança resultante. Contrariamente, um marco de origem positiva,

relacionado à mudança de ambiente, provocou uma mudança não-constructiva, segundo um dos professores, por causar um choque de realidade com a profissão.

Identificou-se, também, que a indisciplina, a reprovação de alunos e o relacionamento difícil com os pares, marcos de origem negativa, provocaram mudanças construtivas nos professores. Os docentes explicam que tais mudanças foram possíveis por conseguirem, através de suas autorreflexões, estabelecer o distanciamento necessário do vivido para fazer exame crítico da situação e “aprender com elas”. Fica evidenciado nas análises do estudo que os marcos, independentemente de sua origem, provocaram mudanças na prática desses professores, seja no modo de agir, de analisar uma situação, seja na forma de se relacionar com pessoas ou grupos.

Além de categorizados pela origem positiva ou negativa, os 44 marcos foram também categorizados em 6 dimensões, de acordo com as características que mais se evidenciaram: relacional, institucional, formativa, cronológica, pessoal e da prática, que serão descritas ao longo desta parte do texto. Com base nos dados das entrevistas, essas seis dimensões dos marcos foram também relacionadas ao tipo de mudança que provocaram, isto é, "construtiva" ou "não construtiva" na profissão docente. Com isso, procurou-se vislumbrar quais dimensões apresentaram maior influência sobre o desenvolvimento profissional docente.

A categorização das mudanças em "construtivas" e "não-construtivas" foi realizada com base nos dados coletados nas entrevistas, considerando as suas subjetividades docentes. As mudanças construtivas indicaram a ampliação de algum conhecimento ou habilidade, enquanto as mudanças não-construtivas demonstraram frustração ou resistência dos profissionais.

No quadro 4, fica evidenciado que grande parte das mudanças ocorridas estavam relacionadas aos marcos das dimensões relacional e institucional. Porém, os marcos da dimensão relacional indicaram mais mudanças construtivas e, de forma oposta, os marcos ligados à dimensão institucional provocaram mais mudanças não-construtivas. Assim, indicando ser importante trazer para a discussão a relevância do desenvolvimento de uma competência relacional para a profissão docente, seja entre os pares, seja com os alunos. Por outro lado, a influência negativa das instituições de atuação sobre o docente e sua prática reforça a hipótese de que mais se tem privilegiado o papel regulador desses espaços em detrimento da valorização de um clima institucional facilitador de mudanças construtivas da profissão.

Quadro 4: Relação entre as dimensões dos marcos e as mudanças provocadas

Dimensões dos Marcos	Mudanças construtivas	Mudanças não construtivas
Relacional (17)	12	5
Institucional (10)	3	7
Formativa (7)	7	0
Cronológica (6)	6	0
Pessoal (2)	2	0
Da prática (2)	2	0

Fonte: Elaboração própria

Apesar de os marcos apontados não se reportarem somente à rede de atuação atual dos docentes entrevistados, ficou evidenciado que o efeito institucional tem sido apontado como um fator de considerável influência sobre o trabalho docente, em acordo com estudos sobre o efeito-escola (Bressoux, 2003), contribuindo, ou não, para o seu desenvolvimento profissional. Já o efeito-professor, conforme aponta Marafelli (2011), apresenta-se com destaque em ambientes que valorizam o coletivo e o trabalho em equipe, favorecendo a aprendizagem dos alunos e o combate das dificuldades. Assim, fazendo referência a um profissional comprometido independente do ambiente onde trabalha (Marafelli, 2011).

Quanto ao caráter construtivo das mudanças ocorridas na dimensão formativa (cursos realizados, pós-graduação, encontros formativos), mais uma vez elucida-se a importância da formação e dos variados saberes que se somam e são acionados no decorrer da trajetória desses professores, contribuindo com seu desenvolvimento profissional para a ampliação de sua profissionalidade, o que é corroborado nos depoimentos dos professores. Garcia (1999), Tardif (2014) e Nóvoa (2017) apontam para a necessidade de uma formação profissional do professor com o reconhecimento de seus saberes específicos e que seja capaz de entrelaçar formação e profissão, permitindo um processo de renovação do trabalho docente individual e coletivo.

No que tange às mudanças construtivas ocorridas na dimensão cronológica, elas são indicadas por docentes que as associam com o passar do tempo e foram percebidas em diferentes estágios e momentos da trajetória docente por meio do resgate memorativo, possibilitado ao longo das entrevistas. Consta-se que o tempo é um elemento da construção das identidades profissionais, um campo conflituoso das maneiras de viver a profissão, onde são apropriados sentidos da história de vida pessoal e profissional de cada docente. É possível perceber que, para alguns professores, o

tempo é uma possibilidade de refazer identidades e acomodar inovações para assimilar mudanças (Nóvoa, 2013).

Quanto à dimensão pessoal, os marcos indicados como a maternidade e a paternidade referem-se aos docentes que associaram o experienciar outros papéis sociais -de ser pai ou de ser mães - com mudanças construtivas em sua profissão docente. Tais papéis, mesmo que possam parecer embutidos de parâmetros que fogem a este estudo, não são alheios ao profissional professor, pois esses novos papéis que influenciaram a vida desses professores mostraram-se influenciadores do olhar, do convívio e da tomada de decisões em sua prática docente. Como aponta Nóvoa (2013), a vida particular dos professores faz parte da sua profissão, pois o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.

Já as mudanças construtivas relativas à dimensão da prática docente, apontadas como intervenção para o favorecimento do aluno e a necessidade de um olhar diferenciado, apresentaram-se carregadas das experiências adquiridas referentes à dimensão cronológica, no que tange ao tempo de atuação, sendo sempre intermediadas pela reflexão. Trata-se do desenvolvimento de um olhar para o outro como um elemento importante que se tornou provocador de mudanças nas ações dos professores entrevistados. Isso reforça a ideia de que não há neutralidade pedagógica no exercício da docência, pois, como aponta Tardif e Lessard (2009), a docência é uma profissão de interações humanas, eventos reconhecidos pelos professores em seu processo de mudanças construtivas profissionais.

Por fim, percebe-se que a reflexão se destacou entre os marcos e as mudanças construtivas. Porém, é preciso complexificar esse debate para que não se caia em um esvaziamento conceitual, como alerta Tardif (2018). Sem perder de vista que a reflexão é uma atividade humana e que todo profissional reflete sobre e durante sua prática, a análise precisa se direcionar para o que é refletido. Há múltiplos elementos e dimensões que são acionados neste processo e não se pode reduzi-lo a um único fio condutor para o reconhecimento e as soluções teóricas de problemas, conforme aponta Tardif (2018):

Não se pode compreender uma atividade social (como ensinar e aprender na escola) sem considerar as disposições, motivações, significações ou intenções daquele que atua com outros atores em uma situação social determinada. (...) o princípio do ator indica que a atividade social na verdade implica margens de manobra, eleições, decisões da parte do ator comprometido na interação e nas situações sociais contingentes (p. 395).

Ao ampliar a ideia de reflexão sobre a própria reflexão, encontra-se o grau de complexidade envolvido no ato de refletir, possibilitado pelo distanciamento necessário que permite a criticidade

deste ato, não perdendo de vista que esse processo não possui características somente individuais. A capacidade de crítica é alimentada na identificação do diferente, com o seu confronto ou com o seu agregar.

Então, as experiências proporcionadas pelos marcos expostos nesta pesquisa remetem à atenção

para a formação e para o desenvolvimento profissional docente, pois mudar a prática tem ligação com o desenvolvimento da profissionalidade e da forma de conceber a própria profissão. Nesta perspectiva, faz-se necessário oportunizar a vivência de situações no campo de atuação docente, em contextos variados e interligados por relações de diferentes naturezas, seja entre professor e aluno, seja entre os pares mais ou menos experientes, entre professor e gestão, ou entre a instituição e as redes. Além disso, precisa-se ter consciência de que cada um desses atores e instituições estão imbuídos de elementos subjetivos, que são acessados nessas relações e que influenciam o processo reflexivo à medida que a reflexão é compreendida nas suas diferentes concepções (Nóvoa, 2017; Ludke e Boing, 2012; Garcia, 1999; entre outros).

Considerações finais

Nesta pesquisa, foi possível perceber que o elemento subjetivo esteve presente nas trajetórias profissionais dos docentes da amostra selecionada, bem como nas indicações dos pares desses professores de referência profissional para as entrevistas, com o objetivo de ouvir seus depoimentos sobre suas vidas, marcos, mudanças e concepções.

Fica evidenciado que no percurso do desenvolvimento profissional dos professores estão incluídos o desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da profissionalidade dos professores por meio de suas inter-relações. Além disso, o desenvolvimento profissional dos docentes relaciona-se diretamente com o desenvolvimento da escola enquanto espaço de formação de professores, bem como espaço de atuação profissional, em uma perspectiva de constante mudança. Conforme reforça Garcia (1999), poucos estariam dispostos a negar que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda de forma que é difícil pensar em um sem o outro.

A autonomia que os professores conseguem conquistar, seja individual, seja coletiva, é determinada pelo seu desenvolvimento profissional, possibilitando a capacidade de tomar decisões relativas a diferentes concepções curriculares, mesmo sabendo que estas estão atreladas às políticas

curriculares. As mudanças curriculares no contexto de atuação podem significar inovações, implicando em novas práticas e uso de outros materiais. Essas mudanças ecoam em outras demandas para a formação docente quando a escola é vista numa dupla perspectiva: formação e atuação.

O desenvolvimento do ensino, como função do professor, remete-se à forma como esse é concebido, em uma visão técnica ou em uma atividade prática deliberativa, com elemento ético (Garcia, 1999), o que possibilita o desenvolvimento de variadas formas de reflexão sobre a prática e a construção de conhecimentos de diferentes tipos. É ressaltado, nas trajetórias, reflexões e marcos de como o desenvolvimento da profissionalidade docente remete ao enriquecimento do que é específico da profissão, incluindo os saberes profissionais específicos, práticas, identidade profissional própria e construída na relação com diferentes elementos constituintes da profissão docente.

Por outro lado, assim como aponta Massabni (2011, *apud* Gorzoni, 2017), verifica-se que a interpretação e a forma de enfrentamento de conflitos por parte dos docentes pressupõem níveis diferentes de construção da sua profissionalidade. Em concordância com os achados da pesquisa por meio do relato dos docentes que foram caracterizados como um grupo, conclui-se que a profissionalidade dos entrevistados é desenvolvida de forma diferenciada, sendo influenciada por marcos que foram experiências únicas em cada trajetória.

Tais experiências foram interpretadas segundo a cultura e trajetória pessoal e profissional de cada participante, marcando a diversidade, apontando formas diferenciadas de ser um professor profissional e de marcar sua posição profissional. Conclui-se que as experiências proporcionadas pelos marcos expostos remetem a uma atenção para o enriquecimento da formação docente e do desenvolvimento profissional docente, entendidos como elementos imbuídos de aspectos profissionais que necessitam de maior reconhecimento sem, contudo, abandonar a sua relação com os elementos pessoais. Dessa forma, os indícios encontrados chamam atenção para o investimento em níveis mais altos de formação, de forma contínua nas escolas, prevendo carga para atividades formativas, de troca com os pares e para planejamento, boas condições de trabalho no tocante à estrutura física, construção de uma competência relacional e reconhecimento salarial.

Evidenciou-se um investimento na continuidade da formação, apontando uma necessidade de maior interação entre a teoria e a prática e com temas mais presentes nas salas de aula, como inclusão, diversidade e desigualdade. As variedades de contextos e de experiências apresentaram-se como elementos enriquecedores dessas trajetórias, sendo uma proposição para a formação inicial.

Nas práticas desses professores, a competência relacional destacou-se, permitindo perceber a diferença de olhar e da posição do outro. Nessas trajetórias, as redes de ensino se apresentaram como influência mais presente, seguida dos pares e das disciplinas de atuação.

Por fim, pelo menos temporariamente, tendo consciência de que a posição daquele que pesquisa interfere na análise dos dados, considera-se que todos os dados produzidos se circunscrevem na formação de professores e possibilitam outras investigações, como pesquisas com foco na vida desses professores para analisar a influência de suas vidas na profissão, bem como a ampliação do grupo de entrevistados desta investigação. Assim, possibilita-se o aumento do cruzamento de informações das redes de ensino e instituições, ampliando as comparações entre as redes e a influência delas na profissão dos docentes.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional, n.º 53**, de 19 de dezembro de 2006-Dá nova redação aos artigos. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

BRESSOUX, P. **As pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.

CANDAU, V.M. (org.). **A didática em questão**. 4ª edição. Petrópolis/ RJ. Vozes, 1985.

CÁRIA, N. e OLIVEIRA, S. **A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação**. Revista Intersaberes. 11. 10.22169/revint.v11i23.939, 2016.

CHAKUR, C. R. de S. F. **O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. Pandeia, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32 p. 397-407, 2005.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUBAR, C. **A Construção De Si Pela Atividade De Trabalho: A Socialização Profissional**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 146, mai.-ago. 2012.

FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Tradutora: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. **O Conceito de Profissionalidade Docente nos Estudos Mais Recentes**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47 n. 166 p. 1396-1413 out.-dez, 2017.

HUBERMAM, M. O. Ciclo de Vida dos Professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docente**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p.1159-1180, set.-dez., 2004.

LÜDKE, M. ; BOING, L. A. **Do trabalho à formação de professores**. Cadernos de pesquisa , v. 42, p. 428-451, 2012.

MARAFELLI, C. M. **“Efeito professor”: um estudo sobre perfis docentes nos setores público e privado**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2011.

MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. A entrevista na pesquisa Educacional. *In*: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (Orgs.) **Metodologia e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2010. p. 37-53.

MASSABNI, V. G. **Os conflitos dos licenciados e o desenvolvimento profissional docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011.

MESQUITA, S.S.A. **Elementos da didática para a juventude**. Revista Portuguesa De Educação, v. 33, p. 200-225, 2020.

MINAYO, M.C. de S. **Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças**. Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 33, p. 83-91. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a09v33s1.pdf>.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: SOUZA, D. T. R de; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 23-36.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Dossiê**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>
Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

PAULA JÚNIOR, F. V. de. **Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente**. Revista Scientia, [S.l.], ano 1, ed. 01, jun.-nov. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianoifeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf.

PIMENTA. S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan.-abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>

ROLDÃO, M. do C. **Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior**. Nuances: Estudos Sobre Educação, v. 12, n. 13, p. 105- 126, jan.-dez. 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>

SILVA, A. R.; KRUG, H. N. As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de Licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 7, 121 n. 4, p. 1026-1052, dez. 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3215/2228>.

SHIROMA, E. O. **Política de profissionalização aprimoramento ou desintelectualização Do Professor?** InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 9, n. 17, 18 nov. 2016.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “Profissional Reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr.-jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt_1980-5314-cp-48-168-388.pdf

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

UNESCO. **O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília, CONSED/UNESCO, 2007. Organização: Sônia Balzano. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>

VIEIRA, S. L. **Ser professor**: pistas de investigação. Brasília: Plano Editora, 2002.

VINUTO, J. A. **Amostragem Em Bola De Neve Na Pesquisa Qualitativa**: Um Debate Em Aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago.-dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 10/10/2023
Aprovado em: 03/10/2024