



Simone Henriques Gonçalves Lima

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

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Silvana Soares de Araújo Mesquita
Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 26 de Junho de 2020.



Simone Henriques Gonçalves Lima

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

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-graduação em Educação do
Departamento de Educação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo
assinada.

Prof^a. Silvana Soares de Araújo Mesquita

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Vânia Finholdt Angelo Leite

UERJ

Prof^a. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 26 de Junho de 2020.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Simone Henriques Gonçalves Lima graduou-se em Pedagogia das Séries Iniciais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004). Cursou especialização em Dificuldades de Aprendizagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006).

É docente EBTT (ensino básico técnico e tecnológico/federal), lotada na Fundação Osório/ RJ. É integrante do Grupo de Pesquisa PROFEX-PUC-Rio, participando de estudos sobre a profissão, formação e exercício docente.

Ficha Catalográfica

Lima, Simone Henriques Gonçalves

"Trajetórias docentes e desenvolvimento da profissionalidade : a busca pelos marcos provocadores de mudanças" / Simone Henriques Gonçalves Lima ; orientadora: Silvana Soares de Araújo Mesquita. – 2020.

132 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Profissionalidade. 3. Trajetórias. 4. Prática docente. 5. Marcos. 6. Mudanças. I. Mesquita, Silvana Soares de Araújo. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD370

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus pela força presente em todos os momentos de minha vida.

Agradeço a toda minha família, minha mãe Helena, minha irmã Suzane, minha tia Teresinha e minha sogra Márcia pelo grande e constante incentivo, mesmo naqueles momentos que me fiz mais distante.

Agradeço ao meu marido, Márcio, pelo apoio constante, pela compreensão, paciência e amor demonstrados na partilha de cada momento e descoberta da pesquisa, sempre interessado e acreditando na minha capacidade.

Agradeço as minhas filhas, Natalie e Luise, que entenderam minha ausência, me incentivaram e ajudaram a percorrer meus ideais, como se da idade delas eu fosse.

Agradeço as minhas amigas da FO que estiveram junto comigo, torcendo por essa minha busca, sempre com uma palavra de incentivo e um abraço.

Agradeço a todos os meus professores do curso de Mestrado da Puc-Rio pelo comprometimento e competência tão necessários para se fazer pesquisa. Conjuntamente, agradeço a todos os outros professores que tive, por alimentarem em mim essa busca e também pelos momentos de desconstrução.

Um agradecimento especial aquela que se tornou minha orientadora, Profa. Silvana Mesquita. Ela me deu a mão e embarcou comigo neste desafio, com um sorriso acolhedor, uma escuta atenta, fala tranquila, organizando minhas metas e me encorajando a prosseguir.

Agradeço as professoras Maria Inês G.F. Marcondes de Souza, Vânia Finholdt Angelo Leite, Vera Maria Ferrão Candau e Helena Amaral Fontoura por aceitarem fazer parte de minha banca de defesa, trazendo suas contribuições.

Agradeço os encontros com minhas colegas de turma, meus colegas do grupo Profex, e com aqueles que ainda estão por vir, nesse exercício de desenvolver pesquisa, apurando o olhar, a fala e a escrita.

Agradeço a todos que doaram seu tempo e aceitaram participar dessa pesquisa, sendo como entrevistado ou indicando outras pessoas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Volto a agradecer a Deus, por todas as pessoas com as quais estive, estou e estarei, pois, ajudaram, ajudam e ajudarão a constituir, com acertos e defeitos, a pessoa chamada Simone.

Resumo

Lima, Simone Henriques Gonçalves; Mesquita, Silvana Soares de Araújo; **Trajetórias docentes e desenvolvimento da profissionalidade: buscando marcos significativos** Rio de Janeiro, 2020. 132 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa visou compreender o processo de desenvolvimento da profissionalidade de professores em exercício no segundo segmento do ensino fundamental da educação básica, referenciados por seus pares. O objetivo foi identificar, em suas trajetórias, marcos provocadores de mudanças na prática desses professores, na perspectiva do desenvolvimento de uma autonomia e de uma posição de reconhecimento profissional. Para tal, os 16 profissionais selecionados se encontravam na fase da diversificação da vida profissional, proposta por Huberman tendo de 7 a 25 anos de tempo de serviço, sem especificidade de área e pertencente à diferentes redes de ensino públicas (municipal, estadual e federal) e privada, na cidade do Rio de Janeiro. Os dados foram produzidos através de entrevistas semiestruturadas com os professores indicados pela técnica “de snowball”, onde os entrevistados indicavam outros participantes de sua rede de conhecimento por identificarem neles alguns dos descritores que contribuem para a caracterização da profissionalidade docente, em acordo com os apontados pelos estudos de Roldão e Nóvoa. No decorrer do processo de investigação evidenciaram-se diferentes dimensões formativa, da trajetória, dos espaços e contextos, da prática, dos conhecimentos e das relações que interferem de forma diferenciada no desenvolvimento profissional, em acordo com os marcos vivenciados. Diante disso, conclui-se que o desenvolvimento da profissionalidade não ocorre de forma sequencialmente organizada, vai sendo modificado de acordo com os fatos, escolhas e ações que compõem cada trajetória, não cabendo uma conceitualização objetiva, pois esta se tensionaria com a diversidade de experiências. Porém, os marcos nas trajetórias destes professores forneceram indícios para uma reflexão acerca do processo *continuum* de formação e corroboram para o reconhecimento e valorização docente.

Palavras chaves:

Profissionalidade, trajetórias, prática docente, marcos, mudanças.

Abstract:

Lima, Simone Henriques Gonçalves; Mesquita, Silvana Soares de Araújo; **Teaching trajectories and professionalism development: the search for milestones that bring about change** Rio de Janeiro, 2020. 132p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aimed to understand the process of professionalism development of teachers in practice in the second segment of basic education of basic education, referenced by their peers. The purpose was to identify, in their trajectories, milestones that provoke changes in the practice of these teachers, in the perspective of the development of their autonomy and professional recognition. To this end, the 16 selected professionals were at a stage of diversifying their professional life, proposed by Huberman, having 7 to 25 years of service, without specific area and belonging to different education networks: public (municipal, state and federal) and private, in the city of Rio de Janeiro. The data were produced through semi-structured interviews with teachers indicated by the “snowball” technique, where the interviewees indicated other participants from their network, in which they identified some of the descriptors that contribute to the characterization of teacher’s professionalism, pointed out by the studies of Roldão and Nóvoa. During the investigation process, different dimensions (formative, trajectory, spaces and contexts, practice, knowledge and relationships) were evidenced, that interfere in a different way for the professionalism development, in agreement with the experienced milestones. Therefore, it is concluded that the development of professionalism does not occur in a sequentially organized way, it is being modified according to the facts, choices and actions that make up each trajectory, without an objective conceptualization - as it would tension with the diversity of experiences. However, the milestones in the trajectories of these teachers provide evidence for reflection on the continuing training process and corroborate for the recognition and valuation of teachers.

Keywords:

Professionalism, trajectories, teaching practices, marks, changes

Sumário:	Pág.
1. Introdução e Justificativa	9
1.1 Por que estudar a profissionalidade docente?	10
1.2 Profissionalidade e Profissionalização	12
1.3 Objetivos da pesquisa	17
1.4. Questões Norteadoras	18
2. Referenciais da pesquisa	19
2.1 Relacionando formação (inicial/continuada) à profissionalidade	20
2.2 Conhecimentos e Saberes	22
2.3 Etapas do desenvolvimento profissional	23
2.4 A prática da Reflexão	24
3. Formas de ser e executar (Campo e Metodologia)	27
3.1 A busca pelos sujeitos da pesquisa	27
3.2 Conhecendo os Entrevistados	38
4. Formação	41
4.1 Formação Inicial	41
4.2 Formação em nível de Pós-graduação	47
4.3 Formação Continuada	52
5. Caminhos Percorridos (Trajetórias Profissionais)	56
5.1 A escolha da Profissão	56
5.1.1 Como foi feita a escolha pela docência?	57
5.1.2 Influências	64
5.2 Resistência	69
5.3 Como se configuraram as trajetórias?	70
6. Formas de Fazer (Práticas Docentes)	77
6.1 Os professores e suas práticas	77
6.2 Diante das dificuldades	84
6.3 Conhecimentos	87
7. Marcos provocadores de Mudanças	94
7.1 Marcos de origem positiva e de origem negativa	94
7.2 Mudanças	100
8. Considerações (finais)	107
9. Referências	113
10. Anexos	123

Lista de Quadros

Pág.

Quadro 1	Ciclos de Vida profissional (Modelo síntese organizado por Huberman)	29
Quadro 2	Modelo síntese elaborado por Chakur	29
Quadro 3	Identificação dos professores do ensino fundamental II entrevistados	38
Quadro 4	Distribuição dos professores entrevistados quanto a área do conhecimento	39
Quadro 5	Formação inicial dos professores participantes	42
Quadro 6	Níveis de Pós graduação dos professores pesquisados	49
Quadro 7	Estímulo institucional à Formação Continuada dos professores pesquisados	53
Quadro 8	Escolha da Profissão e Influência	59
Quadro 9	Trajetórias pelos locais de atuação dos professores entrevistados	71
Quadro 10	Trajetórias pelos segmentos de ensino dos professores entrevistados	75
Quadro 11	Relatos sobre o planejamento pelos professores entrevistados	78
Quadro 12	Materiais e Estratégias utilizados pelos professores em suas aulas	81
Quadro 13	Ações docentes diante de resultados e dificuldades dos alunos	85
Quadro 14	Conhecimentos considerados relevantes para a ação docente segundo os professores entrevistados	87
Quadro 15	Conhecimentos que "faltaram" para a ação docente segundo os entrevistados	90
Quadro 16	Marcos de acordo com origem e rede de ensino de atuação dos professores pesquisados	95
Quadro 17	Marcos qualificados como de origem negativa apontados pelos professores pesquisados	97
Quadro 18	Marcos de origem positiva apontados pelos professores pesquisados	98
Quadro 19	Marcos e Mudanças	100
Quadro 20	Dimensões dos Marcos e Mudanças na prática docente dos professores entrevistados	101

Siglas

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gráfico

Pág.

Gráfico 1	Professores da Educação Básica com Pós-graduação (Meta 16 do PNE)	48
-----------	---	----

Figura

Figura 1	Nuvem de Palavras	60
----------	-------------------	----

1

Introdução e Justificativa

Durante sua vida o ser humano passa por modificações naturais, mas também se transforma ao interagir com outras pessoas ou diante da necessidade de fazer escolhas. Desta forma, vai construindo seu caminho, seu percurso, sua trajetória.

Tal premissa deu origem à realização desta pesquisa sobre o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente de professores em exercício na educação básica, que investigou como se aconteceram seus percursos como docentes, precisamente de professores especialistas¹ atuantes no segundo segmento do ensino fundamental. Buscou-se identificar nas trajetórias destes profissionais, que já possuíam alguns anos de carreira, fatos provocadores de mudanças, na atuação destes docentes, na perspectiva do desenvolvimento de uma autonomia e de uma posição de reconhecimento profissional por parte de seus colegas.

Neste trabalho, a trajetória foi entendida como o percurso, o caminho percorrido pelo docente desde o momento da escolha da profissão prolongando-se por toda a sua vida profissional.

Para tal, compreendeu-se que os fatos marcantes possuíam natureza diversa, tendo caráter positivo ou negativo, mas que provocaram de alguma forma a necessidade de uma escolha, uma mudança ou reflexão sobre a prática realizada.

A autonomia foi concebida aqui, na perspectiva de Contreras (2002), com a superação dos conhecimentos técnicos e com o desenvolvimento da reflexão sobre a prática e durante a prática, no qual se estrutura a autoconsciência do professor sobre seus juízos, deliberações e valores.

Pesquisar na trajetória docente o desenvolvimento da profissionalidade é considerar que este caminho integra as dimensões pessoais, com suas subjetividades e visões de mundo, como também a dimensão profissional, de formação, da relação com os diferentes espaços e pessoas, pois fornecem as bases de sua identidade. (PIMENTA, 2002).

¹ 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)

1.1

Por que pesquisar o desenvolvimento da profissionalidade docente?

Ao rememorar minha trajetória docente, atuando em instituições tanto da rede privada quanto da rede pública, percebi mudanças que contribuíram no meu processo de formação e que influenciaram minha prática docente, minha trajetória como estudante e como pesquisadora, pois tais trajetórias são partes de um processo contínuo de formação, que é inerente a profissão docente.

Formada no antigo Curso Normal, em nível de 2º grau, e já trabalhando como professora, o momento em que entrei para a Universidade, no curso de Pedagogia, marcou uma das mudanças.

O Curso Normal desenvolveu-se numa visão mais técnica: preparar um planejamento e organizar as etapas de uma aula, confeccionar quadro de pregas, flanelógrafo e exercícios para serem rodados no mimeógrafo, modo de trabalhar com Material Dourado e assim por diante. As alunas experienciavam, em todas as disciplinas, as atividades que deveriam ser realizadas com as crianças quando diante da turma.

Já na universidade, conforme o decorrer dos primeiros períodos, lembro de ouvir em meu local de trabalho comentários do tipo: “A universidade te modificou, sua fala mudou no conselho de classe” ou então, “Agora que entrou para a faculdade, não vai ficar cheia de novidades e querer mudar tudo”. Num primeiro momento não foram perceptíveis para mim as modificações ocorridas neste período, mas refletindo sobre o que ouvia, realmente fui identificando um posicionamento um pouco mais seguro e tinha, a vontade de discutir sobre o que acreditava. A Universidade provocava o questionamento não só sobre a prática, e também procurava expandir a bagagem cultural e teórica, abarcando a multiplicidade de olhares e opiniões.

Nesta época, já trabalhava, há algum tempo, numa pequena escola de bairro que atendia alunos do maternal até a 4ª-série, com uma turma por série. Inicialmente trabalhava com a pré-escola e, após algumas tentativas de mudança, dobrava entre o 1º. segmento e a pré-escola. Vivenciar um outro segmento suscitou questionamentos e reflexões sobre a minha prática, de como a escola se organizava e seus objetivos.

Passado um curto período, a escola onde trabalhava fechou, provocando a necessidade de procurar por uma nova instituição. Assim, deixei a rede privada, passando como contratada temporária na pública, numa escola conceituada e de porte maior, que atendia alunos da classe de alfabetização até o antigo 2º grau, com várias turmas por série.

O acolhimento recebido dos professores da instituição, a partilha de vivências e conhecimentos com os pares pesquisadores, trouxeram novas mudanças. As discussões sobre a rotina com os alunos, as tarefas combinadas e os momentos de encontros pedagógicos eram sempre permeados pelos saberes da prática, conversas sobre imprevisibilidade do cotidiano, pelos conhecimentos teóricos. Era importante opinar, discutir e encontrar um modo agradável de realizar, ou não, as tarefas, respeitando os diferentes posicionamentos. Esta rotina despertou em mim o interesse em conhecer alguns autores, em saber como se desenvolvia uma pesquisa, a vontade de estudar e participar de alguns eventos. Nesta época, o curso de especialização era uma tentativa de responder as minhas inquietudes sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Neste mesmo período, sabendo que o contrato era temporário e não poderia ser renovado, por indicação de uma das professoras com quem trabalhava, fiz alguns meses de estágio numa das filiais de uma grande escola particular, na tentativa de ser efetivada e o convite chegou antes do fim semestre.

Porém, a aprovação no concurso público para trabalhar como professora regente, numa instituição mediana, chegou com outros desafios. Era um grupo totalmente desconhecido, num espaço com organização e rotina próprios, com uma hierarquia mais determinada e valorização do conhecimento. Foi necessária uma adaptação na forma de agir, de se relacionar com os pares e, também, de expor a prática.

Ali, reencontrando colegas com quem havia partilhado a experiência na escola pública anterior, foi surgindo a curiosidade pela pesquisa. O assunto foi contaminando vários integrantes do grupo de professores, assim como as conquistas de cada um.

O início do contato com pesquisa aconteceu ao acompanhar uma das colegas de trabalho na organização onde ela coordenava um projeto que visitava escolas desenvolvendo atividades sobre temas importantes, além de colher dados para uma pesquisa sobre multiculturalismo. Após sua saída, por um ano coordenei o projeto,

preparando graduandos de diferentes áreas para realizarem atividades com as crianças em visita às escolas. Um desafio! A vivência e o discurso da prática docente tão enraizados, precisavam ser traduzidos a quem não partilhava deste universo.

Essas mudanças, influenciadas por variados fatores, foram provocando e, ainda provocam, até hoje, o meu amadurecimento como professora, permitindo a ampliação de minhas reflexões e um mais claro posicionamento profissional perante as situações cotidianas, agregando os saberes de minha experiência profissional a outros que surgem e ao meu contexto de trabalho.

Assim foi surgindo a curiosidade pela forma como o professor, vai se modificando, como se desenvolve profissionalmente e o que faz diferença neste percurso, assim dando origem a esta pesquisa.

Para esta investigação, tornou-se necessário clarificar o conceito de profissionalidade que referencia este trabalho. Para tal, Paula Júnior (2012, p. 4) contribui, resumindo:

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.

Também foram considerados como referência, os estudos sobre profissionalização e profissionalidade docente tendo como referenciais Gorzoni (2017); Nóvoa (1995 e 2017), Roldão (2007), Gatti (2010), Lüdke e Boing, (2004 e 2010), que identificam o desenvolvimento profissional numa vertente qualitativa.

1.2. Profissionalização e Profissionalidade

Mesmo não havendo unanimidade por parte dos sociólogos em relação a como se define um profissional, diferenciando-o, ou não, dos outros trabalhadores a partir da atividade que desenvolvem, a sociologia das profissões, dividida em diferentes correntes teóricas foi tomada em sua vertente funcionalista como forma de iniciar este estudo.

Segundo Dubar (2012), nesta vertente, algumas atividades de trabalho possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social vindo de um coletivo. São atividades que foram escolhidas, dando sentido a existência individual, permitindo o desenvolvimento de identidades profissionais por meio dos conhecimentos e das práticas especializadas. E, mesmo esses profissionais mudando seu local de emprego são reconhecidos por sua atividade, garantindo a continuidade de sua trajetória e o desenvolvimento da profissionalidade.

Gorzoni (2017) realiza uma revisão de literatura com o objetivo de estruturar um conceito teórico para *profissionalidade* e, para isso parte inicialmente de sua diferenciação do termo *profissionalização*.

Esclarecendo a diferença entre os termos, 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, por sua importância na formação dos indivíduos. É um processo externo que evidencia a docência, atribuindo-lhe valor. Conforme aponta Nóvoa (1995, p.23) a *profissionalização* é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia.

Por outro lado, *profissionalidade* refere-se ao desenvolvimento profissional e pessoal do docente, que se dá de forma progressiva e contínua, vai desde a escolha da profissão e continua por toda vida. É um movimento que parte da busca pelo conhecimento e, por esse motivo, pelo reconhecimento de seus pares.

Nessa série, o conceito de profissionalidade docente aparece relacionado à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente; ao saber docente, à integridade da dimensão social e do pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político (GORZONI 2017, p. 1398)

Para Contreras (2002), a profissionalidade traduz a forma como o professor concebe e vive o trabalho concretamente, sua obrigação moral e ética, compromisso com a comunidade e competência profissional, construída de forma partilhada, e não isolada.

De acordo com o levantamento de Gorzoni (2017), autores como Roldão (2007) e Ferreira (2009) distinguem a profissionalidade docente, das de outras profissões, por destacar seus saberes específicos.

Com base em Sacristán, Dubar e Nóvoa, Roldão (2005) identifica esses conhecimentos profissionais docentes como “um conjunto de geradores de especificidade” e propõe quatro descritores de profissionalidade, todos em permanente construção: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade, o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua origem, poder de decisão sobre a ação e sua consequente responsabilização e o pertencimento a um corpo coletivo que regula a profissão, o acesso a ela e seus saberes.

Muito antes de serem produzidos conhecimentos sistematizados a respeito da atividade de ensinar, esta já era praticada, passando por variadas formas de significação. Assim, Roldão (2007) determina 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 (ROLDÃO, 2007, p.99).

Para o desenvolvimento desta função, o professor, reconhecido como profissional do ensino, é chancelado pelos seus conhecimentos específicos, caracterizado pela autora como “incorporativo” por agregar os diferentes tipos de conhecimentos, por possuir uma capacidade analítica através de uma prática reflexiva.

Formosinho (2009) apresenta três perspectivas para o desenvolvimento deste profissional: a primeira se caracteriza pelo desenvolvimento de conhecimentos e competências, como

[...] uma forma de providenciar aos professores “oportunidades para ensinar” é facilitar-lhes os conhecimentos e competências que farão crescer sua capacidade de providenciar melhores oportunidades de aprendizagem a todos os seus alunos. A concepção de desenvolvimento profissional como desenvolvimento de conhecimentos e competências envolve transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre os conteúdos a ensinar. Um corpo docente mais competente e

mais conhecedor decerto estará mais capaz de melhorar os resultados dos alunos (FORMOSINHO, 2009, p. 228).

A segunda perspectiva é o desenvolvimento como mudança ecológica, como compreensão pessoal que se refere ao ambiente de trabalho, sua forma de organização, aos recursos e a toda cultura escolar estabelecida. A terceira e última perspectiva é a compreensão pessoal, que envolve as dimensões pessoais (maturidade e psicológicas), dos ciclos de vida (diferentes formas de compreensão da realidade baseada nos anos de vida) e da carreira profissional (os impactos da carreira na motivação e na disponibilidade)

Outros estudos também dialogam com os achados de Gorzoni (2017), pois para Gatti (2010); Lüdke e Boing (2004) *profissionalidade* pode ser compreendida como o conjunto de características de uma profissão que articula a racionalização dos conhecimentos e as habilidades necessárias ao exercício profissional. É o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surge do próprio ato do trabalho e se adapta a um contexto em movimento.

De acordo com as conceituações apresentadas, entendeu-se que a *profissionalidade* docente não se encaminha da mesma forma para todos os profissionais, variando as suas formas de construção e apreensão. Sendo assim, justificou-se a necessidade de investigação sobre os múltiplos processos de desenvolvimento da profissionalidade docente, a fim de identificar fatores que possam ser desencadeadores de novas práticas e mudanças de valores, neste processo ao longo da trajetória profissional de professores em exercício, considerando que esta trajetória é influenciada pelas escolhas feitas, as chances e as oportunidades dentro do espaço social e dos grupos de referência.

Como afirma Gorzoni (2017), ao reunir as ideias de diferentes autores (AVALOS, 2013; ROLDÃO, 2007; RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003, apud GORZONI, 2017).

A docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriados, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres.

O ensino nunca foi uma profissão tranquila. Sempre teve de confrontar o outro, sua resistência, sua opacidade, suas ambivalências (PERRRENOUD, 2001, p.5). A sociedade, como se apresenta na atualidade, possui enraizados padrões culturais que têm suas origens no início do século. Porém, tais padrões tensionam-se com o surgimento de novas demandas: identidades, contextos sociais e culturais variados, a ampliação da comunicação e do uso de tecnologias, novas formas de relações de trabalho e produção. Esses fatores interferem no trabalho do docente que necessita buscar sempre novos conhecimentos para acompanhar essas transformações e desenvolver diferentes práticas pedagógicas, além de reorganizar o currículo, tentando garantir a equidade educacional.

Contudo, a profissão docente ao longo dos anos foi passando por uma desvalorização, resultando num processo de desprofissionalização (NÓVOA, 2017), em oposição a profissionalização, despotencializando as especificidades da profissão e impedindo seu avanço.

Desta forma, a desprofissionalização vai se evidenciando em situações onde o conhecimento específico do docente, muitas vezes fica reduzido ao uso de técnicas, ou a valorização apenas do conhecimento específico científico. Em alguns casos, até mesmo este conhecimento acadêmico não é valorizado e constata-se que cargos docentes são ocupados por pessoas com o chamado “notório saber”. Além disso, com a universalização da educação básica, surge a necessidade de recrutamento de maior número de professores para dar conta da expansão da escola, que contribuiu para o surgimento de modelos rápidos de formação docente, levando a construção de uma imagem negativa das Faculdades de Educação e a tese da “incompetência docente” (NÓVOA, 2014). A profissão de professor cada vez mais é vista como uma área de menor valor, com pouca atratividade para os jovens (GATTI et al, 2010), ou sendo a última opção, com a não valorização de seus saberes específicos e pelas difíceis condições de trabalho para o seu exercício. Os baixos níveis salariais pagos aos professores de todo país acabam obrigando ao aumento da carga de trabalho e reforçando as condições de precarização do trabalho (OLIVEIRA, 2010). Tudo isso, como aponta Nóvoa (2017), gera o esvaziamento das dimensões sociais, culturais e políticas da atividade docente.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos

sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF 2014, p.230).

Esta pesquisa entendeu os marcos como alguma situação, um fato de qualquer espécie, como o desenrolar de ações próprias ou de outras pessoas, e até mesmo como elementos presentes no ambiente de trabalho, mas que, ao serem vivenciados pelos entrevistados, tenham assinalado um limite, um ponto de modificação nas formas de agir, de refletir sobre a prática, de perceber o outro (alunos, pares, outros colegas e gestores) ou de se relacionar com este outro. Ou seja, a partir desse acontecimento tenha ocorrido uma mudança.

Portanto, pesquisar como ocorre o desenvolvimento da profissionalidade docente em seus diferentes formatos e identificar os marcos provocadores de mudanças que convergem para uma trajetória profissional diferenciada, capaz de provocar transformações que ecoem para uma melhor prática em diferentes espaços, permite pensar no enriquecimento da formação docente (inicial e continuada), num *continuun*, e apontar caminhos para o desenvolvimento da profissionalidade, afetando diretamente os processos de ensino-aprendizagem, área da atuação docente. Assim, apontando para o desenvolvimento da profissão, onde, conforme aponta Nóvoa (2017), a predisposição inicial é projetada para o desenvolvimento de um profissional docente que contribua para a garantia da aprendizagem do aluno.

1.3

Objetivos da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu a partir da seguinte questão central: quais são os marcos que provocaram mudanças na trajetória e na prática de professores do segundo segmento do ensino fundamental considerados referência profissionalidade pela forma de exercer sua profissão?

Partindo da questão central, o objetivo é identificar e caracterizar fatos marcantes desencadeadores de mudanças na trajetória e na prática profissional de professores que atuam nesse segmento de ensino.

Para direcionar o desenvolvimento da pesquisa e a análise dos achados teve-se como objetivos específicos:

- Reconhecer a existência de diferentes trajetórias no desenvolvimento da profissionalidade docente.
- Identificar fatos provocadores de mudanças significativas na trajetória docente, visando o desenvolvimento de autonomia profissional e uma posição de reconhecimento de uma prática diferenciada.
- Identificar fatores que influenciam positivamente o desenvolvimento de práticas docentes reflexivas, contribuindo para o favorecimento do processo de aprendizagem dos alunos.
- Documentar as experiências e os fatos provocadores de tais mudanças.
- Colaborar para o direcionamento e o incremento da formação docente ao identificar os tipos de fatores e experiências que favoreçam o desenvolvimento profissional.

1.4

Questões Norteadoras:

Para melhor direcionar e fundamentar o objetivo que se pretende atingir, algumas questões nortearam este processo.

- a) Como um professor se torna profissional?
- b) Como se desenvolve a profissionalidade docente? Quais aspectos individuais marcam a profissionalidade docente?
- c) Qual o peso do capital intelectual e pedagógico no desenvolvimento da trajetória docente? Que tipo de práticas corroboram para o desenvolvimento da profissionalidade docente?
- d) Que fatores (a relação com os colegas e outros profissionais, o efeito institucional, o campo de conhecimento da formação e atuação docente) influenciam e marcam o desenvolvimento da profissionalidade docente?

As questões acima serviram de base para a construção dos roteiros de entrevistas, onde as ideias foram organizadas de forma mais compreensível ao entrevistado, formando grupos de questões (anexo 1).

2

Referenciais da pesquisa

Para a fase inicial de construção da pesquisa foi realizado um levantamento no site Scielo.org e no banco da CAPES, procurando referenciais e outras pesquisas que pudessem dialogar com esta, a partir da expressão “Profissionalidade docente” num exercício de revisão da literatura. O levantamento das produções foi feito considerando-se publicações no espaço temporal de 2010 a 2018, contendo artigos, artigos de revisão, trabalhos apresentados em eventos, teses e dissertações.

O exercício da revisão de literatura adquire diferenciadas características conforme os objetivos desejados. Seja uma função histórica, tentando recuperar como um conceito foi sendo ressignificado em diferentes momentos ou contextos, ou na determinação de um “estado da arte” para determinar o que já se sabe sobre um tema e quais lacunas o tema apresenta, ou ainda, para referenciar a pesquisa dentro de um quadro teórico. De acordo com Laville e Dionne (1999), a revisão é um “percurso crítico” relacionando-se com a pergunta à qual se quer responder.

Para este estudo, a revisão bibliográfica colaborou para situar na atualidade o tema em questão, para diferenciar conceitos que foram sendo modificados ou substituídos, como para contribuir na referenciação. Este processo, como algumas de suas partes, foi revisitado e ampliado ao longo da pesquisa.

Conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), buscando o modelo de professor como profissional da educação, pontuam que nos trabalhos científicos o termo profissão, adquire diferentes significados de acordo com o tempo, meio e as referências teóricas, o que deve ser considerado diante de seus derivados: profissional, profissionalidade, profissionalização e profissionalismo.

Posteriormente a este levantamento, foi realizada uma nova seleção a partir da leitura dos resumos das produções, demonstrando que alguns dos objetos de estudo fugiam do foco central desta investigação e, em outros, as informações estavam ao longo do texto e não presentes nos resumos.

Tarefa difícil, porém, necessária, iniciou-se um processo de leitura e seleção dos estudos encontrados em busca dos trabalhos que melhor dialogassem com a temática apresentada, os objetivos e as questões norteadoras desta pesquisa.

Assim, os trabalhos 13 trabalhos selecionados, foram agrupados em quatro categorias, de acordo com a abordagem feita: formação (inicial e continuada),

saberes e conhecimentos específicos, as etapas do desenvolvimento profissional e reflexão. Estes quatro itens relacionam-se com o tema da pesquisa por caracterizarem em diferentes dimensões que convergem para o desenvolvimento profissional.

2.1

Relacionando formação (inicial e continuada) a profissionalidade

Nos estudos atuais (CRECCI, 2018; ROLDÃO, 2017; VALÉRIO, 2017; NÓVOA, 2017, GORZONI, 2017), a profissionalidade docente apresenta-se relacionada a uma formação de qualidade que se desenvolve de forma contínua e diversa.

Alguns autores procuram localizar de forma precisa o início do processo de desenvolvimento da profissionalidade docente. Para Ambrosetti e Almeida (2009) é ainda na escolarização básica, no contato com a docência ainda como aluno que este processo se inicia, estendendo-se por toda a formação e atuação como docente. Já Morgado (2011) considera como marco principal a formação inicial. Libâneo (2015) demarca o desenvolvimento da profissionalidade na formação inicial, como item para que o iniciante se torne um profissional. Outros focam mais no processo, como Roldão (2005) que considera ser uma construção profissional que acontece de forma progressiva. Para esta trajetória de pesquisa, será considerada a visão de Nóvoa (2017) que aponta um desenvolvimento contínuo que se inicia desde a escolha da profissão, considerando-se a formação inicial e continuada, prolongando-se por toda a vida.

Marafelli (2017), Nóvoa (2017), Crecci (2018), consideram fundamental a aproximação com o campo de atuação (in loco) como parte integrante desta boa formação e as reflexões construídas a partir daí, permitindo ao docente no início de carreira, experimentar a imprevisibilidade da profissão e, aos mais experientes, formarem parcerias que atenuem as dificuldades vividas no contexto escolar. Concordando com a visão de Marafelli (2017) ao pontuar que

(...) entendemos que em nenhuma profissão forma-se somente com o curso prévio, é na inserção, ou seja, por meio da própria atuação profissional que serão dados elementos e habilidades que o possibilite aprimorar-se profissionalmente (MARAFELLI, 2017, p.995).

Formar significa moldar, no caso deste trabalho, preparar o aprendiz para transformá-lo num profissional. Fornecer-lhe conhecimentos construídos historicamente, mas provocando nele o exercício da observação sensível, da crítica e interesse pela transcendência deste saber através de sua prática e reflexão contínua.

Os estudos analisados mostraram que profissionalidade docente está no interesse dos sistemas educacionais e das instituições de pesquisa, indicando para o papel fundamental do professor em todo o processo de ensino, pois é sobre ele que recai a responsabilidade da missão educativa da escola. Em sua maioria a formação, principalmente a inicial, é apontada como a garantia de uma boa atuação na docência, como apresenta a pesquisa de Demarchi (2015), com formadores de professores das universidades de Helsinque e Jyväskylä, na Finlândia. A autora buscava compreender os princípios que norteiam a formação inicial de professores naquele país, percebendo que esta formação possui alguns elementos fundamentais para a profissão docente, como: a base na pesquisa e na investigação delineada de maneira reflexiva e a relação teoria e prática, que foi enfatizada em todos os momentos da formação de professores como um princípio essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

É importante ressaltar que a formação continuada, apresenta-se de duas formas aquela que parte de uma necessidade e busca do próprio profissional, a autoformação ou a heteroformação (GARCIA, 1999, p. 19), aquela que se desenvolve e se organiza “a partir de fora”, oferecida pela instituição ou rede de ensino, neste último caso caracterizando-se como uma formação para enfrentamento de situações do cotidiano.

Na categoria ‘autoformação do professor’, os dados apontaram o protagonismo do professor em seu processo de formação como marca positiva. Segundo algumas professoras, o professor necessita ir à procura de sua própria formação, sendo protagonista de seu próprio processo formativo, mesmo que o poder público tenha responsabilidade de garantir formação ao professor. Acredita-se que o interesse deva partir do professor, pois, sem isso, não haverá mudança em sua prática (GENSKE, 2017, p.164).

Genske (2017), resgatando a memória de professores em final de carreira com relação a formação continuada em serviço, indica suas modalidades de apresentação: em seminários, palestras, reuniões pedagógicas e cursos, além de

apontar os pontos positivos e negativos, indicados pelos docentes. Entre os positivos estão a formação por área de atuação, troca entre os profissionais mais experientes e os iniciantes, a formação dentro do horário de trabalho. Os aspectos negativos encontrados foram a ausência da formação, a qualidade, o excesso de teorias com o distanciamento da prática.

2.2

Conhecimentos e Saberes

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. Tardif (2014, p.11)

Os estudos de Tardif (2014), Nóvoa (2017), Roldão (2017) apontam que o desenvolvimento da construção da profissionalidade possui aspectos individuais e coletivos que fazem parte da história da prática docente, e os saberes dos professores contribuem para a solidificação da docência enquanto profissão. Como também afirma Schulman (2014), há grande potencial de conhecimento codificável a ser descoberto no que tange à sabedoria da prática, ou seja, ao conhecimento acerca do repertório de experiências, raciocínios e ações docentes que precisam ser acessíveis a todos os docentes.

Todos os grupos profissionais que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto (médicos, engenheiros, arquitetos) se reconhecem, se afirmam e se distinguem por sua representação social e pela posse de um saber específico, produzido e compartilhado por esse grupo, movimentando e atualizando esse conhecimento que legitima o exercício destas profissões.

Para a função de ensinar, os professores possuem conhecimentos específicos que são necessários para desenvolver sua atividade. Contudo, há dificuldade na clareza de seu entendimento resultado da mistura de elementos pessoais e profissionais, além da complexidade da própria atividade. Isso ocorre devido as mudanças pelas quais a profissão passou ao longo da história, tendo sua praticidade anterior a sua teorização.

Para isso, recorre-se a explicação de Roldão (2007, p.100-101).

E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular(...) e usar o conhecimento, pelo ajuste ao

conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente. Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares. Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo.

Contudo, nas pesquisas atuais verifica-se a tendência em apontar os tipos de saberes (BLOCK, 2015) curriculares, disciplinares, da formação ou da experiência, e os procedimentos. Victor (2015), em sua análise das narrativas de professores de espanhol, foca na importância da formação inicial, nos diferentes saberes docentes e saberes específicos da teoria e ligados a ética, inovação e afetividade.

Para Ribeiro (2013), em estudo sobre os professores do curso de direito, o saber da ação pedagógica foi apontado como imprescindível para o trabalho do bom professor, identificado como aquele que consegue administrar os diferentes saberes e possuidor de uma comunicação aberta.

Em muitos dos trabalhos levantados apresentou-se a preocupação em garantir que esses saberes sejam vivenciados na formação inicial, preparando o professor iniciante para desenvolver uma boa profissionalidade.

2.3

Etapas do desenvolvimento profissional

Já na categoria das etapas/ciclos do desenvolvimento profissional docente, foi possível encontrar organizações diferentes, porém próximas, das fases de desenvolvimento profissional. Nas pesquisas selecionadas, os níveis dos fatores subjetivos (equilíbrio emocional) ou motivacionais são apontados como determinantes das diferentes fases da profissão.

Huberman (1995) com suas fases do desenvolvimento profissional docente será utilizado como referencial. No entanto, de acordo com a hipótese levantada no início deste trabalho, considerando que as trajetórias ocorrem de formas diferenciadas e, estas são influenciadas por fatores como oportunidades, o contexto de inserção do profissional, os grupos de referências e pelos conhecimentos adquiridos, a relevância deste estudo encontra-se em acordo com Cardoso (2017)

que aponta para a necessidade de estudos que referenciem discussões diversificadas sobre o tema no contexto brasileiro, visto que os principais e mais utilizados referencias possuem outros contextos.

Como indica Cavalcanti (2016), na pesquisa que desenvolveu com os professores ingressantes no sistema básico de ensino do Distrito Federal, verificou que apesar do grupo de professores pesquisados serem igualmente iniciantes, esse elemento não era garantia que os professores se encontrassem na mesma fase. Ela reconhece a importância do delineamento das etapas de desenvolvimento profissional, enquanto caracterizador da subjetividade social da classe docente, entretanto, argumenta sobre a necessidade de se reconhecer os aspectos de subjetividade individual como igualmente valoráveis e relevantes.

2.4

A prática da Reflexão

Na grande maioria dos estudos e das pesquisas selecionadas, mesmo focando em temas e objetos variados ou em níveis e áreas de ensino diferentes, a reflexão foi apontada como elemento de grande relevância no desenvolvimento da profissionalidade docente, seja na formação inicial como em todo o percurso profissional. Este comportamento foi apontado como uma contraposição a uma tradicional formação passiva de professores, baseada no treinamento e na aquisição de técnicas para a atividade profissional e práticas tradicionais. Em Barros (2016), surge como item dos aspectos motivacionais que interferem na profissionalidade. Para Cardoso (2013), como prática para educação em saúde, dentre outros.

Portanto, torna-se necessário discutir um pouco sobre este conceito, buscando compreendê-lo melhor. Após a publicação de Schon (1983) sobre o profissional reflexivo, a prática reflexiva torna-se uma emergência na formação docente, servindo para as variadas correntes justificarem seus procedimentos e programas. Desta forma, o termo, servindo de explicação a uma variedade de correntes e propósitos, foi perdendo sua especificidade semântica.

Zeichner (2008) percebeu em sua pesquisa com formação de docentes, que os alunos não pensavam sobre sua prática, nem sobre a natureza dos seus conhecimentos.

A ideia da prática reflexiva coloca o professor como agente ativo, retirando o papel exclusivo das universidades como produtora do conhecimento e

reconhecendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1993, in: ZEICHNER, 2008). Contudo, a reflexão faz parte do universo humano, tornando-se necessário pensar na qualidade e no foco desta reflexão, Zeichner (2008).

Tardif (2018), traz para debate a noção de “profissional reflexivo”, por considerar o empobrecimento desta ideia pelo campo da Educação. Assim, busca suas raízes no campo da Filosofia concebendo a atitude reflexiva não como uma simples atividade intelectual, mas social, provocadora de escolhas e transformações que ocorrem na sociedade.

A reflexão concebida como experiência social, como reconhecimento e como crítica das relações de dominação entrega marcos conceituais que, articulados a noção de profissional reflexivo, revelam tensões e problemas a que os professores enfrentam na experiência de seu trabalho (TARDIF, 2018, p.408).

Neste caminho, o estudo Demarchi (2015) foca na formação inicial ampliando para políticas públicas sobre o tema e aponta uma trajetória pautada na pesquisa, reflexão e troca com diferentes pares (teoria/prática), autonomia com base nos valores da responsabilidade social.

Diante do levantamento bibliográfico referente as pesquisas sobre a profissionalidade docente, foi possível verificar discussões sobre práticas de formação deste profissional e as críticas ao seu despreparo inicial, o valor social da função docente assim como as dificuldades e oportunidades que este profissional encontra no reconhecimento e no desenvolvimento de seu trabalho. Também são encontradas metodologias diferenciadas e, por meio das narrativas das histórias de vida, é possível conhecer a origem e as variadas trajetórias vividas, dentre tantos outros assuntos. Assim, considerando que as muitas pesquisas realizadas na área da Educação, sobre a profissão docente contribuíram para o redimensionamento do campo de trabalho, o cenário atual dos processos de ensino, assim como para a orientação e determinação de políticas e reformas da educação.

Um dos estudos desenvolvidos (SILVA, 2013), dialogou diretamente com esta pesquisa, por buscar rotas, percursos e percalços na construção da profissionalidade docente de professores da educação infantil, considerando a narrativa da história de vida de um grupo de professores como elemento importante.

O estudo buscou os sentidos e investimentos feitos pelos professores em seus processos formativos de construção identitária, apontando os professores como produtores de conhecimentos e práticas.

A presente pesquisa propõe um avanço no campo com o estudo sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente e suas trajetórias, por meio da identificação dos marcos provocadores de mudanças nas práticas pedagógicas de um grupo particular de professores referenciados, como apontado no decorrer deste trabalho, visando oportunizar melhores condições formativas na tentativa de garantir a aprendizagem dos alunos.

3

Formas de ser e de executar (Campo e Metodologia)

Contar a sua vida é fundamentalmente passar das recordações às palavras e das palavras às recordações.... À medida que o discurso se desenvolve, as recordações vão emergindo e os acontecimentos vão se (re) construindo na confrontação de um com o outro. A tomada de consciência opera-se através do assumir das palavras, do refletir sobre o discurso. (FONTOURA, 1999, p.193)

Esta é uma pesquisa qualitativa que possui os marcos das trajetórias profissional dos professores como objeto de pesquisa. Por este motivo foi importante escutar os relatos de cada um destes personagens para tentar capturar, nas falas e nos discursos, a forma como interpretam e atribuem significado as situações vividas, *com um nível de realidade onde é difícil a quantificação* (MINAYO, 2009), assim, permitindo uma melhor compreensão de suas crenças e valores, o que demandou a aproximação entre a pesquisadora e os entrevistados.

Em trechos desta investigação foram descritas as falas destes personagens na busca de uma integração com a literatura e com outros estudos atuais, apresentando-se ora uníssonas, ora dissonantes.

3.1

A busca pelos sujeitos da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu com professores especialistas que exercem a docência no 2º segmento do Ensino Fundamental, parte integrante da Educação Básica. No entanto, a delimitação do campo empírico para o desenvolvimento da pesquisa e produção de dados, considerou alguns norteadores. O universo investigado foi organizado em quatro grupos de professores, que atuam com o segundo segmento do ensino fundamental, de acordo com as diferentes redes de ensino do Rio de Janeiro (rede pública: federal, estadual, municipal e rede privada), totalizando dezesseis professores entrevistados.

Houve a preocupação de diversificar a representatividade da amostra dentro de cada rede de ensino, priorizando profissionais com atuação em diferentes instituições. Isso porque mesmo pertencendo a uma mesma rede de ensino, que possui uma determinada estrutura, existem diferenças internas no que diz respeito à gestão e a organização do trabalho, o que poderia apontar (ou não) efeitos sobre as trajetórias. Assim, buscou-se atingir um universo mais ampliado para que os

dados da pesquisa não se tornassem tendenciosos, mascarando os resultados alcançados.

Por se tratar de uma pesquisa com professores especialistas que lecionam em diferentes disciplinas (componentes curriculares) de acordo com sua formação inicial, optou-se em não delimitar esse campo previamente, recrutando para a pesquisa professores de diferentes campos de conhecimento seguindo as indicações dos pares. Porém, manteve-se a proposta de verificar ao longo das análises se a disciplina de atuação dos professores selecionados exercia alguma influência ou não ao longo de seu desenvolvimento profissional.

A escolha pelo 2º segmento se deve as poucas pesquisas realizadas com estes especialistas no campo da profissão docente. A maioria das pesquisas neste campo de atuação docente são desenvolvidas nas áreas específicas do “ensino de” (História, Física, Ciências, Matemática) e se apoiam em estudos metodológicos. O objetivo desta pesquisa foi olhar para estes docentes como um grupo profissional específico, submetido, em sua maioria, a características diferenciadas por atuarem com várias turmas e carga horária muitas vezes pequena em cada turma, possuem formação em diferentes áreas epistemológicas de conhecimento e, muitas vezes, atuarem em mais de uma instituição de ensino.

Quanto ao perfil dos professores investigados, foi necessário, para análise da trajetória profissional, que os docentes possuíssem alguns anos de carreira no magistério.

Alguns estudos versam sobre a evolução da trajetória docente e suas etapas/ciclos (HUBERMAN, 1995; CHAKUR, 2005; CAVACO, 1995) e, reconhecendo as influências sócio-históricas, apontam tendências sobre cada uma delas. Reconhecem que a trajetória profissional docente pode conter uma fase inicial, uma intermediária e outra que se encaminham para uma fase final, com algumas variações. Huberman (1995) organiza a trajetória docente em ciclos de acordo com o tempo de docência, como aponta o quadro 1:

Quadro 1: Ciclos de Vida profissional (Modelo síntese organizado por Huberman)

Anos da Carreira	Fases/ Temas da Carreira
1-3	Entrada
4-6	Estabilização. Consolidação do repertório teórico
7-25	Diversificação, Ativo, Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo, Conservadorismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Adaptado de Huberman (2005 p.47. in: Cardoso, 2017)

Chakur (2005), ao pesquisar sobre o ciclo da profissionalidade de professores do primeiro segmento do ensino fundamental (1º. ao 4º. ano), comparou-o com o dos professores do segundo segmento (5º. ao 9º. ano), encontrando semelhanças, com isso apontando que a profissionalidade docente se desenvolve em três níveis hierárquicos, conforme o quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Modelo síntese elaborado por Chakur

Níveis	Traços Básicos
I	Profissionalidade fragmentada, com desvio de Identidade (prática reiterativa, automatizada, heteronomia)
II (com subníveis)	Profissionalidade localizada, com semi-identidade mobilidade pontual da prática, semiautonomia, semi- identidade profissional
III	Profissionalidade refletida, exercício profissional refletido, autonomia e identidade profissional

Fonte: Adaptado de Chakur, 2005, p. 403 e 404

Cardoso (2017), após analisar os trabalhos de Huberman (1995), Cavaco (1995) e Chakur (2015) aponta que a sequência no desenvolvimento profissional não é universal e seu desenvolvimento depende das condições sociais e do período histórico. De acordo com esses autores, cada etapa prepara a seguinte, mas sem chegar a determinar a ordem seguida (p.4292).

Apesar de existirem diferentes formas de se estruturar e pesquisar a vida de profissionais, Huberman combinou atributos de abordagens psicológicas e sociológicas para pesquisar a carreira dos professores, seguindo a literatura de Super, Erikson e Becker, entre outros. Assim, pôde verificar as constâncias ou dissonâncias entre o ciclo de vida individual e o grupo selecionado. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização e assim compreender como as características desta pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Desta forma, definiu seu estudo pela perspectiva da “carreira”. Para o autor, o desenvolvimento da carreira não se caracteriza por uma sucessão linear de acontecimentos, mas contendo avanços e descontinuidades relacionados a aspectos psicológicos, de idade e tempo de atuação, não ocorrendo da mesma forma, nem no mesmo ritmo para todos os indivíduos. Portanto, não tendo a pretensão de encontrar um tipo único, passando por sequências ou fases fechadas.

Para especificação dos professores selecionados para compor cada um dos grupos por rede de atuação, adotou-se as ideias de Huberman (1995) sobre os ciclos de vida profissional, estudo que se apresenta como principal referência sobre o tema. Contudo, tendo em vista que este estudo possui como base o contexto francês, é importante examinar como se caracteriza a vida profissional do docente pertencente a fase escolhida na realidade brasileira, as condições de trabalho dos professores e o meio social que vivem (Brito, 2011), pois poderiam surgir diferenças.

A partir de então, optou-se em selecionar professores a serem investigados que estivesse na fase da diversificação proposta por Huberman (1995). Essa fase foi escolhida devido à sua variação entre 7 a 25 anos de docência, partindo do pressuposto de que um maior tempo de docência, apontaria para uma maior possibilidade de identificação de variados marcos nestas trajetórias.

Para o autor esse período profissional é caracterizado por ser o meio da carreira, um momento onde há grande motivação, há a consolidação pedagógica, e por isso, o lançar-se a novos desafios, diversificando a sua ação pedagógica, permitindo a experimentação de diferentes formas de organizar as atividades, de trabalhar, modos de avaliar e marcar seus posicionamentos. Esse comportamento é visto como necessidade de comprometimento, porém, também é apontado como forma de manter o entusiasmo, temendo a rotinização. (HUBERMAN, 1995).

Partindo do reconhecimento destas fases, o estudo tentou identificar marcos que, dentro da fase selecionada do percurso da profissão docente, acionam mudanças relevantes na construção da profissionalidade.

Corroborando com a escolha da fase da diversificação e com o estudo de diferentes trajetórias, Huberman (1995) aponta ser a partir dessa fase onde há maior variedade de ramificações nos percursos profissionais docentes e variação na sua forma, sendo mais harmoniosa ou problemática, dependendo do percurso vivido. Apesar de encontrar *tendências centrais* (p.47), o autor entende a impossibilidade de um modelo linear de percurso na carreira. O que é corroborado por Cardoso (2017, p. 4960), referindo-se ao trabalho de Cavaco (1993) quando afirma.

E ainda que existe um ciclo de carreira que acontece de forma individual e ao mesmo tempo coletivo, ou seja, cada professor vivencia e sente as fases da carreira de forma singular, a partir do seu contexto social e da sua singularidade, mas há nessa trajetória pontos de intercessão pelos quais todos passarão, o que torna o ciclo algo coletivo.

Assim, mais uma vez as diferenças entre as redes de atuação de cada professor poderiam se mostrar importantes fatores influenciadores do seu desenvolvimento profissional.

Além de atuarem no segmento de ensino apontado anteriormente e possuir o tempo referente a fase da “diversificação”, os profissionais pesquisados deveriam se destacar pela maneira como vivenciam sua profissão, possuindo uma prática de reflexão constante que, aliada aos diferentes conhecimentos específicos da profissão; teóricos, pedagógicos, práticos e éticos, lhe permitem organizar seu trabalho, com autonomia e de forma própria, assim buscando a melhor forma de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo, em que seus posicionamentos reafirmem sua profissão socialmente. Conforme pontua Paula Júnior (2012, p.5).

O profissional do magistério exibe sua competência e age eticamente em função dela, regulado por valores permanentes saudáveis e comprometidos com o bem comum. Postulamos, então, que o professor – inclusive em sentido etimológico - como aquele que professa, que declara sua competência, e com base nela, proclama sua relativa independência e compromete-se com os interesses coletivos, deve ser respeitado e tomado como modelo de profissional.

Portanto, o terceiro recurso adotado refere-se aos critérios para a escolhas dos professores dentro do campo (redes) e do ciclo de vida profissional (fase de

diversificação) a serem investigados. Para isso, apoia-se nas ideias de Roldão (2005) que aponta descritores em relação a profissionalidade docente e Nóvoa (2017), marcando a posição da profissão docente. Ambos corroboraram para a construção do perfil de seleção dos profissionais a serem entrevistados.

Assim, os professores a serem entrevistados para essa pesquisa precisaram ser indicados por seus pares por serem reconhecidos com as características a seguir:

- Ser reconhecido socialmente pela função que ocupa,
- Possuir uma prática reflexiva e pautada nos saberes indispensáveis a sua atuação;
- Posicionar-se criticamente no corpo coletivo da profissão,
- Possuir capacidade de improvisação e uma postura autônoma na tomada de decisões para quebra de barreiras às aprendizagens dos alunos.

Apesar dos critérios apontados para a seleção dos entrevistados, como pertencer a uma determinada fase e possuir as características apontadas a partir dos descritores de profissionalidade, não houve o objetivo de traçar ou buscar um perfil único, entendendo as diferenças existentes nas trajetórias com consequências no desenvolvimento profissional de cada docente. Dentro das trajetórias destes professores, era sabido que a diferença nos anos de experiência, a multiplicidade de escolhas realizadas, de percursos e a variação dentro das características anunciadas, provocariam aproximações em alguns aspectos, distanciamento em outros, assim como, aspectos bem peculiares nesta tentativa de identificar os seus respectivos marcos.

Para efeito de afirmação das escolhas apontadas acima para seleção dos sujeitos da pesquisa, um fato que ocorreu no início da coleta de dados chamou a atenção e reforçou a opção pela fase de diversificação (HUBERMAN, 1995). Foi identificado que um dos professores indicados por seus pares (identificado como P4) por possuir um perfil que atendia aos critérios construídos, não pertencia a fase da diversificação devido ao tempo de atuação. Contudo, não foi excluída totalmente a incorporação de seus dados para análise pois há momentos durante as análises que esses dados servem de contraponto aos dos outros entrevistados. O referido professor possuía entre quatro e cinco anos de atuação docente,

encontrando-se numa fase anterior, a fase da estabilização, posterior ao início de carreira. Identifica-se em um momento de sua entrevista um registro significativo que ratifica a escolha de professores na fase da diversificação para essa pesquisa, isto é, com mais tempo de atuação.

Fora as agressões mais que os outros alunos acabam fazendo de insultos, de coisas as quais, muitas das vezes vai fazer uma discriminação do profissional, ainda mais da área de humanas, uma área tão desprezada pela sociedade e pela área da do raciocínio lógico e do raciocínio analítico, que é filosofia. E até os próprios colegas, às vezes, fazem essa discriminação quando dizem “Ah, nossa, filosofia”. Enfim, isso acaba fazendo com que eu tenha perdido, e esteja perdendo, cada vez, mais essa credibilidade. Hoje eu confesso a você que na primeira oportunidade que eu tiver, eu sairei da área da educação. Uma por conta da desvalorização do profissional, tanto na questão da remuneração, quanto também ao respeito que não se é dado (P4).

Em seu discurso, o professor deixa claro que possuía dúvidas sobre manter-se na profissão diante da realidade apresentada, relacionada ao comportamento dos alunos e a relação com os colegas de outras áreas. Esta incerteza é o que caracteriza a fase anterior, fase da estabilização, um momento onde ocorre o processo de alicerçamento, período de transição entre o comprometimento ou não com a profissão, implicando no seu reconhecimento com docente. Huberman (1995, p. 40) aborda de forma psicanalítica que, a escolha por uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este ato (escolher ou renunciar) representa justamente a transição, como a ocorrida na adolescência, em que “tudo é ainda possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências. Assim, a partir do próprio campo, justifica-se a escolha por professores na fase de diversificação, isto é, com mais tempo de atuação, para investigar os marcos de seu desenvolvimento profissional. Porém, deixa-se também evidenciado que se tem ciência dos limites de considerar apenas o recorte temporal para supor o desenvolvimento profissional, por isso ele foi associado à indicação dos pares para escolha dos entrevistados.

Definido o campo e os sujeitos da pesquisa para se investigar o desenvolvimento da profissionalidade dos professores via compreensão de suas trajetórias docentes, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com esses docentes indicado (modelo em anexo). O objetivo foi obter relatos a partir de algumas questões sobre o desenvolvimento destes percursos (roteiro em anexo).

Para o desenvolvimento das entrevistas, os protocolos de coleta de informações basearam-se na Resolução CNS no. 510, de 7 de abril de 2016, uma das resoluções que rege as normas reguladoras de pesquisas envolvendo seres humanos no país.

Esta pesquisa se enquadra no artigo 2, inciso XVI, da citada Resolução por se tratar de:

Pesquisa em ciências humanas e sociais: aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção.

A autora desta pesquisa é responsável pela coleta de dados. Todos os informes foram apresentados no Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi apresentado conjuntamente com o questionário da entrevista, caso esteja voluntariamente de acordo.

No Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) os participantes foram informados sobre o objetivo do estudo, isto é, identificar experiências provocadoras de mudanças nas práticas docentes, com foco no desenvolvimento da profissionalidade docente. Também, justifica o estudo e indica os critérios para participação na pesquisa, isto é, ser professor do segundo segmento do ensino fundamental, com atuação profissional entre 7 e 25 anos (fase da diversificação), ser indicado por seus pares pelo reconhecimento de seus posicionamentos, sua postura, seu estilo e uma prática reflexiva, marcando uma posição de destaque.

No TCLE foi descrita ao participante, a metodologia adotada, neste caso entrevista semiestruturada gravada, o período de armazenamento das informações coletadas, sendo de 5 anos nos arquivos do mestrado. Em acordo como artigo 3, inciso VII da citada resolução fornece garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade contra revelação não autorizada, inclusive do uso de sua imagem e voz. Pontua sobre possíveis desconfortos e riscos, permitindo ao participante desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo, ou em optar por não responder sobre quaisquer assuntos.

O termo esclarece sobre os benefícios, não sendo diretos para o participante/voluntário, porém colaborando para fomentar reflexões e discussões sobre a profissionalidade docente e a formação de professores (inicial ou continuada). Finalizando, esclarece que a respeito da confidencialidade das informações coletadas nesta pesquisa, podendo seus resultados serem divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua identidade e participação.

No procedimento de entrevistas semiestruturadas, as questões postas pelo entrevistador são abertas, deixando a ferramenta mais flexível, por onde as informações podem circular de modo mais informal, 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, mas também de suas representações, crenças, valores, sentimentos, opiniões. Essa metodologia atende à característica da continuidade. Na concepção de interação humana, os atores são coparticipes do processo, considerados como construtores de conhecimentos da realidade (MARCONDES, 2010). Assim, foi possível conhecer as trajetórias destes profissionais, perceber diferentes sentimentos pela forma como expressam opiniões e identificar suas interações com: os espaços, as pessoas e diante de fatos inusitados.

No processo de realização das entrevistas, quando se parte de uma questão para colher os relatos, é dada ao participante a oportunidade de explanar seus pensamentos e opiniões sobre um tema em torno do qual certas vezes ainda não se tinha um pensamento estruturado. Com frequência surgiram nos discursos, expressões como: *‘Não sei, não sei responder na verdade.’* (F2), *‘...talvez fosse realmente verdadeira’* (M3), *‘Talvez eu não consiga definir isso com palavras’* (P2), *‘Eu não sei se o que eu estou te relatando agora é reflexo de turmas muito difíceis’* (M3), *‘. Eu acho que não sei, talvez eu não esteja respondendo.’* (P2). *‘...pode ser que eu fiquei pensando nessa questão e mais para a frente, e depois mude até de ideia, mas pensando aqui rapidamente’* (F4). É um momento de reflexão sobre sua vida, no qual o entrevistado vai percebendo que possui conhecimentos que são de interesse para o entrevistador. Após algumas entrevistas, alguns dos entrevistados agradeceram a oportunidade de relatar sua trajetória e de poder pensar sobre os questionamentos.

As entrevistas realizaram-se fora do ambiente escolar, a fim de que, no encontro entre pesquisador e pesquisado, não houvesse influência direta do ambiente institucional onde o profissional atua. Assim, isentando o entrevistado de qualquer tipo de constrangimento ao referir-se a sua prática, aos colegas ou a instituição onde trabalha. Huberman (1995), referindo-se aos estudos de Silkes (1985), reconhece que na fase da diversificação há uma maior conscientização dos fatores institucionais que agem sobre suas práticas, favorecendo enfrentamentos ao sistema (p, 41).

Como consequência da não inserção do pesquisador diretamente no *lócus* de atuação do entrevistado, houve dificuldade de acesso a alguns indicados, porque houve a prerrogativa de se passar pela permissão de compartilhamento das informações pessoais e de contato destes professores, para posterior aceitação e realização da entrevista, em outro momento e local. Mesmo com o aceite e a marcação do encontro ocorreram desmarcações e desistências.

Houve maior dificuldade de indicações e acesso aos professores da rede estadual com docência no ensino fundamental II. Uma hipótese para essa questão seria o fato de que a partir da lei 5311/08, ter se iniciado o processo de municipalização do ensino na cidade do Rio de Janeiro. Inicialmente com a educação infantil e depois com o ensino fundamental II, os municípios com escolas que atendiam do 6º. ao 9º. ano, que quisessem, poderiam fazer essa opção. Contudo, em agosto de 2017, foi publicada pela Secretaria de Estado de Educação, no Diário Oficial, a resolução 5549/2017, que autorizava o estado a parar de ofertar matrículas do 6º ano, o que provocou a interpretação de uma municipalização forçada. A redução da rede também é evidenciada pelo Censo. Esta realidade se mostrou efetivada pelo menos no município do Rio de Janeiro, na qual se realizou a pesquisa.

Além dos 40 mil alunos a menos na rede estadual, as redes municipais diminuíram suas vagas em 22 mil alunos entre 2016 e 2018. Já a rede privada ganhou apenas 3 mil alunos no mesmo período. O estado já não tem mais nenhum aluno de 6º ao 9º ano em 29 cidades do estado. Municípios como Paracambi, Seropédica e Japeri estão nesta lista. Em duas cidades do estado só o estado oferece vagas nesta etapa escolar: Macuco e São João de Ubá. (Jornal Extra, 24/03/19).

O contato e a escolha dos professores investigados deram-se através da técnica de “snowball”, não probabilística (não aleatória), onde os indivíduos selecionados para pesquisa, chamados de “sementes”, recrutam outros participantes

de sua rede social, ao reconhece neles atributos do perfil necessário, os “filhos das sementes”. Assim, ampliando a amostra até atingir o “ponto de saturação,” quando se alcançam os objetivos propostos com esta técnica. Essa técnica é utilizada para acessar grupos restritos, específicos (VINUTO, 2014).

Para iniciar a busca pelos entrevistados, foram selecionados dentro do grupo de relações da pesquisadora, professores conhecidos que se encaixavam no perfil desejado. Concomitantemente, buscou-se outros docentes do grupo de pesquisa e de outras relações, solicitando indicações de outros colegas, pois havia a preocupação com a variedade de instituições e de disciplinas. Houve necessidade de exclusão de indicados, pois mesmo reconhecendo as características necessárias no colega, alguns já haviam se aposentado, ou não tinham o tempo de docência que se encaixasse na fase selecionada, ou haviam mudado de rede de ensino, ou porque não responderam ao contato, ou ainda, inicialmente aceitaram, mas depois desistiram com argumento de falta de tempo.

Durante a fase final da busca pelos entrevistados, surgiram alguns professores que pertenciam a redes de ensino que já estavam completas, possuindo seus quatro indicados. A tentação em ampliar a amostra foi declinada, pois alguns grupos aumentavam em relação aos demais, fato que poderia atrapalhar a análise sobre a influência das redes de ensino em cada uma das categorias.

Para dar início ao contato, primeiramente, foram enviadas mensagens via WhatsApp, através de um texto padronizado, comunicando sobre a indicação feita por um colega que havia reconhecido nesse indicado algumas das características necessárias, como também, para verificar sobre a vontade de participação na pesquisa. Grande parte dos professores indicados mostrou surpresa com a indicação e a opinião dos colegas sobre eles, porque não se consideravam possuidores das qualidades indicadas. *‘Não sei se me enquadro em tudo isso...’* (M4). *‘Sou uma mera lutadora por uma educação de qualidade.’* (P3).

Logo depois disso, com o aceite de participação e para uma maior aproximação, foram realizadas ligações telefônicas onde eram expostos os objetivos da pesquisa e para marcar o momento de realização das entrevistas.

Após a coleta do material, para o procedimento de análise dos dados foram produzidos quadros contendo os depoimentos dos professores em relação a cada grupo de questões colocadas, para análise e levantamento dos achados. O material foi organizado e foi realizada uma leitura exploradora, sendo registradas as

impressões encontradas, passando em alguns casos pela necessidade de quantificação e categorização, em novos quadros. Assim, partindo dos dados gerados, buscou-se responder às questões da pesquisa.

3.2 Conhecendo os Entrevistados

Efetivamente, a pesquisa se realizou com um total de 16 professores, atuantes nas diferentes redes de ensino. Conforme indicado no Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE em anexo), o anonimato dos entrevistados foi garantido, sendo os participantes identificados, em seus relatos de acordo com a letra inicial de referência da rede de ensino, como apontado no quadro 3, de identificação:

Quadro 3: Identificação dos professores do ensino fundamental II entrevistados

Redes de Ensino	Identificação
Professores da Rede Privada (quatro instituições diferentes)	P1
	P2
	P3
	P4
Professores da Rede Federal (três instituições diferentes)	F1
	F2
	F3
	F4
Professores da Rede Estadual (quatro instituições diferentes)	E1
	E2
	E3
	E4
Professores da Rede Municipal (quatro instituições diferentes)	M1
	M2
	M3
	M4

Fonte: construção da pesquisadora

Em relação a representatividade do grupo formado pelos 16 professores entrevistados, esses pertenciam a 15 instituições diferentes, sendo que os dois entrevistados da mesma instituição, pertenciam a diferentes unidades de ensino. Selecionados a partir de alguns critérios em comum, a variedade de composição do

grupo de entrevistados foi importante para que, devido as indicações, não limitasse o alcance da pesquisa. Foi possível perceber diferença nos discursos em relação as redes e ao relacionamento com a gestão e outros professores, o que será indicado conforme a discussão sobre o material produzido.

As diferenças com relação à entrada, à organização e à socialização encontradas nas redes são apontadas por Oliverio (2014) ao pesquisar a inicialização na profissão. Fundamentando-se em Bourdieu, a autora aponta que se trata de um jogo e que são utilizadas estratégias diferenciadas, tanto das redes como das professoras iniciantes, para se manterem, se destacarem ou ascenderem no jogo, o que influencia a forma como se desenvolvem profissionalmente.

Na realização das entrevistas, foram contempladas as 4 das 5 áreas do conhecimento referentes ao ensino fundamental II, em acordo com a organização da BNCC, não sendo atendida a área de ensino religioso. No quadro 4, Áreas do Conhecimento, verificam-se os componentes curriculares de atuação dos professores, estando assim organizadas.

Quadro 4: Distribuição dos professores entrevistados quanto a área do conhecimento

Área do conhecimento	Componente Curricular	Professores por componente	Total
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ²	Língua Portuguesa/Literatura	5	7
	Ed. Física	1	
	Inglês	2	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	1	3
	Geografia	1	
	Filosofia ³	1	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	5
	Física	2	
	Biologia	2	
Matemática e suas tecnologias	Matemática	2	2

Fonte: construção da pesquisadora baseado na organização da BNCC.

² Na área do conhecimento "Linguagem, códigos e suas tecnologias" há professores que atuam em disciplinas diferentes, verificando-se um maior número de professores por disciplina do que no total.

³ Filosofia é um componente que não consta na BNCC do 2º. Segmento do ensino fundamental, aparecendo somente para o ensino médio. Classificação que serviu de modelo para sua classificação na área do conhecimento Ciências Humanas e suas tecnologias.

Mesmo apresentando diferença numérica, o grupo entrevistado apresenta atuação em variadas áreas, permitindo levantar a hipótese sobre a influência (ou não) da disciplina (componente curricular) em relação aos seus posicionamentos, escolhas e a própria trajetória profissional, o que é analisado nos capítulos posteriores. A diversificação pelas áreas foi um fator considerado previamente importante pela possibilidade de servir de variável durante a análise dos dados.

Apoiando-se no objetivo principal da pesquisa, compreender o desenvolvimento da profissionalidade buscando os marcos em sua trajetória que contribuíram para mudança de prática, foram encontradas algumas categorias iniciais a partir da revisão de literatura e que, com a análise das entrevistas, foram se consolidando ou abrindo espaço para outras que se tornaram relevantes, são elas: formação, trajetória profissional, influência das instituições ou redes, atuação (práticas e conhecimentos), relação com pares, tipos de marcos e mudanças provocadas. Tais categorias compõem os capítulos e subitens seguintes desse trabalho.

4 Formação

A formação é normalmente concebida como algo que se “tem” ou que se “recebe”, sem se atender à sua complexidade. (MOITA, 2013, p.133)

Buscar marcos de desenvolvimento nas trajetórias de um grupo de professores referenciados por seus pares, direciona este trabalho para pesquisar aspectos importantes que levaram a indicação destes profissionais. Um indício é pensar na formação destes professores, na tentativa de saber o grau de influência destas formações sobre seu desenvolvimento profissional.

Conforme já pontuado, nos estudos atuais (CRECCI, 2018; ROLDÃO, 2017; VALÉRIO, 2017; NÓVOA, 2017, GORZONI, 2017), a profissionalidade docente relaciona-se com uma formação de qualidade, contínua e diversa, no decorrer do desenvolvimento profissional.

No levantamento sobre a formação destes professores, foram demarcadas para fins de análise a formação inicial, a formação em nível de pós-graduação e a formação continuada. A formação inicial se refere aquela que precede a entrada na profissão e fornece elementos necessários a construção de saberes docentes (ROLDÃO, 2017) para a vida profissional. A formação em nível de pós-graduação relacionada aos cursos de especialização, mestrado e doutorado. Ambas se caracterizam por serem uma formação acadêmica desenvolvida em instituições de ensino superior. Analisa-se também a formação continuada, na qual a boa parte é desenvolvida em serviço através de pequenos cursos, com palestras, debates, relacionados ou não ao contexto escolar de atuação docente. Porém, considera-se a formação continuada como aquela que propicia sustentação e alimentação dos elementos desenvolvidos previamente na ação do profissional integrando o *continuum* da formação. (CANÁRIO, 1998; ROLDÃO, 2017).

4.1 Formação Inicial

Em qualquer profissão, a formação inicial possui um papel de destaque em relação à construção da identidade do profissional e de sua profissionalidade, tentando controlar antecipadamente fatores imprevisíveis do processo. Roldão (2017) aponta a necessidade de adquirir de forma mais estruturada diferentes

saberes, pois estes, *gerando quadros de referência para o pensamento e a ação* serão os alimentadores da permanente interação entre estes saberes (p.196).

Para este primeiro momento, foi realizado um levantamento sobre a formação inicial do grupo de professores participantes da pesquisa.

Quadro 5: Formação inicial dos professores participantes*

Rede de Atuação		Área disciplinar da graduação	Rede administrativa de Graduação
Privada	P1	Língua Portuguesa (Literatura/ Inglês)	Privada
	P2	Física	Pública
	P3	Geografia	Pública
	P4	Filosofia	Privada
Federal	F1	Biologia	Pública
	F2	Língua Portuguesa Literatura)	Pública
	F3	Língua Portuguesa	Pública
	F4	História	Pública
Estadual	E1	Química	Pública
	E2	Física	Pública
	E3	Língua Portuguesa	Pública
	E4	Língua Portuguesa	Pública
Municipal	M1	Educação Física	Pública
	M2	Inglês	Pública
	M3	Biologia	Pública
	M4	Matemática	Pública

* Construção da pesquisadora a partir do campo.

Neste levantamento sobre a formação inicial dos entrevistados, verificou-se que todos os professores possuem graduação. Em relação à origem da formação inicial dos 16 entrevistados, 14 formaram-se através de curso presencial na rede pública, sendo que sete estudaram na rede pública federal (4 instituições diferentes) e sete estudaram na rede pública estadual (duas instituições diferentes). De todo grupo, somente dois docentes fizeram sua formação inicial, no formato presencial, na rede privada, sendo que um deles iniciou, mas posteriormente concluiu a sua formação na rede pública.

Assim, observa-se que a graduação dos professores indicados por terem prática diferenciadas foi realizada de forma significativamente na rede pública e na modalidade presencial. Distanciando-se dos dados oficiais de que cerca de 70% dos docentes concluintes hoje são da rede privada com predomínio da modalidade à distância. Haveria influência direta quanto a qualidade da formação oferecida nessas redes e o desempenho dos professores na sua prática?

Estabelecida desde a LDBEN 9394/96, a educação a distância passou a ser vista como uma modalidade legalizada, igual às demais modalidades e graus de ensino. Posteriormente, foi regulamentada pelo decreto 5.622/05 e revisto pelo decreto 6303/07, indicando sua forma de credenciamento, organização, etapas e avaliação. Contudo, conforme aponta Abreu et al. (2019).

Há ainda um a rejeição e preconceito por parte da sociedade com os cursos à distância. O motivo de tal rejeição pode ser de pessoas que ainda não conhecem o ensino à distância ou que já conhecera, mas não se adaptam ao método de ensino que requer um planejamento e organização maior do estudante.... Aos poucos, a educação à distância está perdendo o estigma de ensino de baixa qualidade, emergencial e ineficiente na formação do cidadão se aproximando muito da educação presencial. (p. 29 e 34).

Porém, mesmo diante de achados positivos em relação as possibilidades de acesso ao nível superior que o ensino a distância oportuniza, dos elogios veiculados pela mídia em textos de divulgação e as críticas ao despreparo dos professores em lidar com a tecnologia. Há estudos que apontam preocupação com o crescimento da modalidade a distância nos cursos de formação de professores.

Em seu trabalho sobre o ensino à distância e a falência da educação, Patto (2013) levanta questionamentos sobre aspectos pouco evidenciados e discutidos sobre o ensino à distância. Iniciando pelo perfil desejado de um aluno, disciplinado em relação a administração de seu tempo e organizado com seus materiais e estudos. Assim, colocando nesse aluno a total responsabilidade pelo seu nível de desenvolvimento, que é entendido como linear e graduado. Segundo a autora o ensino de qualidade é entendido numa perspectiva performática, de qualidade total.

Outra discussão é sobre formato como as aulas se apresentam, com o uso de materiais pré-fabricado, utilizados por professores que são treinados na forma de falar e gesticular para atender esse público, discutindo a desvalorização da docência enquanto profissão e a autonomia do professor.

Nessa esteira também é questionado a garantia de uma formação ética e política que esteja atenta às desigualdades, representações e mecanismos sociais e de poder, sendo que há ausência de relações humanas com foco em pesquisa, reflexão e discussão. Pois segundo Silva (2001) [...] de preservação, de apropriação e de reflexão da cultura que permite que o acesso não seja filtrado por dispositivos discriminadores montados em outras instâncias da vida social (p. 303-304).

Desta forma, Patto (2013, p. 308) aponta:

Os que defendem sem nenhum questionamento o progresso tecnológico, acreditam piamente que estamos no estágio científico da racionalidade humana, motivo pelo qual qualquer saber que não se atenha aos fatos é tido como filosofia vã adotada por retrógrados que se opõem à marcha do progresso...

Então, fica o questionamento sobre os interesses que embasariam a aposta numa educação à distância da forma como se apresenta, que *reduz ensino a mercadoria, alunos a consumidores e instala uma pedagogia sem sujeito*. (Patto, 2013, p. 315).

Hoje, segundo Gatti et al (2019), baseando-se na Sinopse Estatística do Ensino Superior (2001, 2005, 2011, 2013 e 2016), o número de matrículas nos cursos de licenciatura à distância corresponde a 42,1%, com 641.580, prevalecendo na rede pública a modalidade de ensino presencial e na rede privada, a modalidade de ensino à distância. Assim, estudos sobre o impacto dessa realidade sobre a atuação de novos professores precisam ser investigados. O fato dessa modalidade de ensino superior não se evidenciar entre os professores indicados, pode ser um "não dado" que chama a atenção.

Por outro lado, o período de formação inicial dos entrevistados pode ser caracterizado por um momento em que os cursos de licenciatura à distância existiam em menor número e não eram tão abrangentes, já que todos os professores possuem mais de 8 anos de formados. Nesse período, muitos cursos ainda estavam se estruturando, além de enfrentar muitas suspeitas e preconceitos a seu respeito por serem considerados mais fracos.

Pela sondagem realizada no grupo de entrevistados, dois professores possuíam somente graduação. De todo grupo com 16 professores, três professores haviam cursado também um curso técnico e dois fizeram curso normal, passando

posteriormente para graduação. Assim, a docência parece ter se instituído somente a partir da escolha do curso de nível superior.

No entanto, ao serem levados a refletir sobre a contribuição da sua formação para a prática, muitos professores retomaram a formação anterior à graduação, desde os primeiros anos de escolaridade ou fizeram referência ao ensino médio. Pimenta (2002) afirma que quando os futuros professores chegam à formação inicial, trazem na sua bagagem o papel de aluno, o que os ajuda a categorizar as experiências e identificar perfis variados de docentes. O desafio então, posto pelos cursos de formação inicial, é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor* (p. 20).

O deslocamento no olhar não anula as experiências vividas, sejam positivas ou negativas, nem as marcas que elas deixaram. E complementando estas experiências surgem outros momentos durante a própria formação inicial, em aulas, discussões, estágio ou apresentação de trabalhos, que permitem o diálogo, ou o questionamento, destas duas posições a de aluno e de professor, experimentadas por eles.

Entre os entrevistados, cinco docentes consideraram que a formação inicial foi muito boa, colaborando para sua atuação

...e foi um curso maravilhoso, a gente lê muito, a gente estuda muito, e isso acaba nos abrindo muitos horizontes, no que se refere à nossa prática cotidiana, que é a prática docente-discente. Então, a minha formação universitária, ela foi extremamente positiva, de um modo geral, para a minha atuação profissional. (F4)

A contribuição foi fundamental para a minha formação como professora, porque os conhecimentos adquiridos desde a graduação foram discutidos em sala de aula com meus alunos, adequando as questões a cada série. (F2)

...a qualidade de ensino me ajudou muito no meu desenvolvimento, no meu crescimento e com certeza, minha formação, não só até o terceiro ano do ensino médio, como na minha formação até hoje, porque a gente tá sempre estudando, sempre aprendendo mais um pouquinho. (M4)

Porém, alguns professores destacam que mesmo sendo positivas e relevantes, a formação inicial nem sempre pode ser considerada como determinante de sua ação atual como docente.

A minha educação formal escolar, universitária, pós-graduação, foi absolutamente importante na minha atuação profissional, agora, não foi a única determinante. Eu

tive uma formação doméstica incrível, no sentido de muito estímulo a leitura, muitas discussões, sobretudo na área das humanidades: política, história geral, história do Brasil (P1).

Nos depoimentos acima, mesmo sendo considerada relevante a colaboração da formação para a atuação na docência, a maioria das referências feitas, diz respeito ao estudo, a um conteúdo: “a gente lê muito”, “conhecimentos adquiridos” e “sempre estudando”, “História geral”, “História do Brasil”. Ou seja, os entrevistados mostram uma visão que atribui valor a uma bagagem de conhecimentos que alicerçariam à docência.

Não foi percebida influência da área do conhecimento específico nos discursos pois estes professores possuem formação em diferentes áreas: de linguagem, humanas e matemática.

Por outro lado, sete profissionais afirmaram que a formação foi muito teórica, não abordando questões do cotidiano e não conversando com a prática.

Eu acho que vendo a minha a minha formação acadêmica, acho que pouca coisa dessa trajetória contribuiu para minha prática profissional. Acho que a maior parte das coisas que eu uso, eu acabei aprendendo sozinho, experimentando, errando bastante. Acho que a mesmo tendo estudado em uma universidade muito conceituada, acho que a licenciatura, para me preparar como professor, foi muito deficitária. A especialização que eu fiz também (F1).

A minha graduação na FFP, eu não achei tão forte. Foi mais gramática, aplicou bastante a parte teórica, a minha graduação que eu achei que deixou um pouco a desejar (E3).

Eu considero a minha formação em ciências biológicas muito boa, no conhecimento técnico, científico (M3).

Então eu via que era linda essa teoria proposta nas salas de aulas, mas não é a prática que se enfrenta em sala cheias, em realidades distintas, em gerações novas se formando, dependentes de tecnologia.... Sinceramente, considero que eu recebi muita base teórica para ter conhecimento para passar e recebi algumas poucas aulas de professores interessados em ajudar uma sala de aula ser construída (M2).

Muitas situações que se passam durante a carreira, não se discutem na universidade (P2).

Segundo Candau e Lelis (2008) a relação entre teoria e prática é interpretada de diferentes formas, retratando as tensões da sociedade capitalista entre o trabalho intelectual e o manual. Então, podendo ser interpretada de forma dicotomizada, onde ambas são concebidas separadamente ou, até mesmo em sentidos opostos. Assim, priorizando a aquisição de conhecimentos de tradição sem fornecer

mecanismos de interferência na prática. Ou, valorizando a formação prática, esvaziando a teoria por falta de articulação entre estes dois pontos.

Outra vertente é a interpretação em forma de unidade indissolúvel, porém apresentando diferentes configurações de dependência de uma em relação à outra. Os estudos mais recentes como de Victor (2015) e Block (2015) corroboram com os relatos dos professores, encontrando em suas pesquisas indicações positivas em relação à formação inicial, porém apontando uma quantidade muito extensa de conteúdo para o tempo das licenciaturas e a parte prática ligadas as disciplinas de estágio curricular, impossibilitando uma relação entre as partes.

Gatti (2010) ao analisar as características e os problemas da formação docente no Brasil, relata que:

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (p.1353).

Buscando complexificar as análises e cruzar dados, a rede de atuação dos professores não apresentou influência sobre sua formação inicial por estas terem ocorrido anterior ao ingresso na profissão para a maioria dos entrevistados (14). Somente dois professores atuavam concomitantemente na profissão enquanto cursavam a graduação e num dos relatos a crítica era a diferença entre os contextos de formação e a realidade da sala de aula.

4.2

Formação em nível de Pós-graduação

A ideia de que a formação em nível de pós-graduação amplia o repertório de conhecimentos do professor, aprofundando sua habilidade reflexiva e suas competências, como forma de enriquecimento profissional é defendida por alguns estudos, entre eles, Lüdke, Rodrigues e Oliverio (2012), Silva (2015) e Lüdke e Cruz (2005) que destacam o aspecto criativo e crítico que a pesquisa pode trazer ao

docente, provocando o questionamento na busca de soluções para os problemas que enfrenta em sua prática.

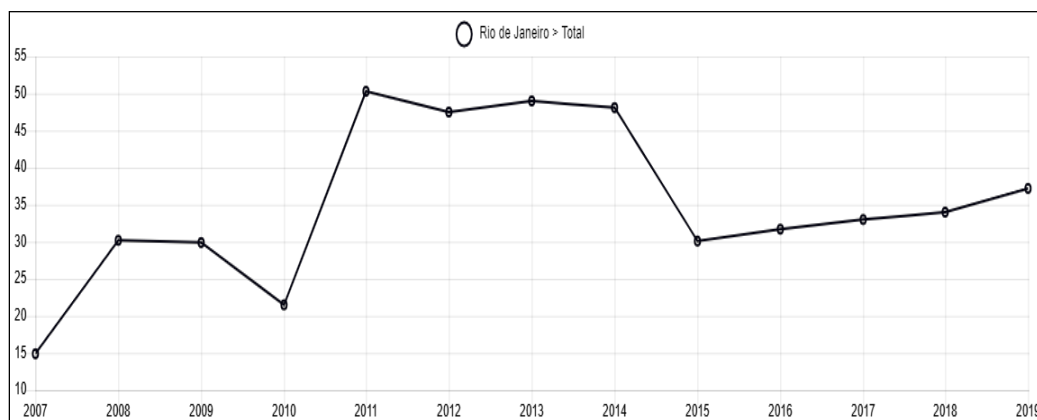
É baseado na inter-relação do maior nível de formação docente com a qualidade na aprendizagem dos alunos que a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - desde 2007 passou incentivar a continuidade da formação de professores em nível de pós-graduação.

Segundo levantamento do Observatório do PNE – Plano Nacional de Educação - 2017, a maior parte dos professores brasileiros com pós-graduação (34,6%) possuem nível de especialização. Sendo do total de docentes 34,4% com especialização, 2,4% com mestrado e 0,4% com doutorado, excedendo o total de 34,6% por haver profissionais com mais de um tipo de pós-graduação. Os dados também indicam índice maior de docentes pós-graduados atuando na rede pública, com 40,2% (718 mil) em relação à 24,3% atuando na rede privada (130 mil).

Em relação ao grupo de professores que compõem esta pesquisa, professores com atuação nos anos finais do ensino fundamental, o percentual atinge 38,9% dos docentes com pós-graduação.

O Observatório do PNE também mostra o comportamento dos índices de formação em nível de pós-graduação dos professores segundo as localidades do país. Conforme gráfico abaixo pode-se acompanhar a situação da cidade do Rio de Janeiro, local onde atuam os docentes dessa pesquisa, podendo se observar momentos com crescimento e outros de redução dos índices, com comportamento levemente ascendente desde 2015.

Gráfico 1: Professores da Educação Básica com Pós-graduação (Meta 16 do PNE)



Fonte: <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie> (cores adaptadas)

Em relação a pós-graduação dentre os professores entrevistados, elaborou-se o quadro a seguir (quadro 6).

Quadro 6: Níveis de Pós-graduação dos professores pesquisados*

Formação em nível de pós-graduação		
Rede de Atuação		Formação
Privada	P1	Doutorado
	P2	Mestrado
	P3	Especialização (Normal)
	P4	Graduação
Federal	F1	Doutorado
	F2	Doutorado
	F3	Mestrado
	F4	Mestrado (Técnico)
Estadual	E1	Mestrado
	E2	Mestrado profissional (Técnico)
	E3	Mestrado profissional
	E4	Especialização (Normal)
Municipal	M1	Mestrado
	M2	Graduação
	M3	Mestrado (Técnico)
	M4	Graduação

* Construção da pesquisadora a partir do campo.

Observou-se que de todo grupo, referente aos professores indicados de acordo com o perfil da pesquisa, três possuíam somente graduação, dois possuíam especialização, oito possuíam mestrado (dois com mestrado profissional) e três possuíam doutorado.

Verifica-se que neste grupo específico de professores, 13 dos 16 dos entrevistados, buscaram níveis mais altos de formação: lato sensu ou stricto sensu, num investimento de si e de sua profissão. Seria esse mais um diferencial ou marco que favoreceu o desenvolvimento profissional dos professores e que essa pesquisa busca?

Como aponta Garcia (1999), os estilos de aprendizagem diferenciam-se e a percepção da necessidade de mudança, reclama por novos papéis e o

estabelecimento de novas práticas. Assim, alguns professores tomam o controle de sua formação e de seu desenvolvimento profissional, transformando sua própria imagem pessoal e sua visão profissional através da busca de saberes e competências que consideram relevantes para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, identificado como desenvolvimento profissional autônomo. Assim, também aponta Roldão (2017)

A formação, quando se trata de profissionais (o que é bem diferente, repita-se, da situação de técnicos ou de funcionários), é inerente ao desenvolvimento profissional e tem de ser desenvolvida, procurada e articulada pelo próprio, a partir de recursos que, por sua vez incluem, naturalmente, a oferta de formação disponível. É, contudo, o profissional o responsável pelo desempenho da função que assume - e nessa medida a formação é parte integrante desse desempenho, não redutível à prestação de formação dada por entidades sempre exteriores aos contextos profissionais (p. 10).

Desta forma, o dado referente a esse grupo de professores alinha-se com um dos objetivos postos pela meta 16 do PNE (Plano Nacional de Educação) com vistas a melhoria da educação e do ensino do país. Essa meta, interligando a ideia de maior formação do professor à educação de qualidade, visa ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação e assim, formar 50% dos professores da educação básica, até seu último ano de vigência.

Nos dias de hoje, perante o reconhecimento do direito de todos à educação e à aprendizagem, há uma demanda maior sobre o professor, a sua formação e à qualidade desta formação, expressa na incorporação de diversos saberes necessários a responder a essas demandas. Contudo, muitas vezes esse discurso está associado à vertente da competência, como cumprimento de tarefas, num viés de aplicabilidade de técnicas, esvaziando a dimensão analítico-reflexiva do processo de formação.

Associando a rede de atuação dos professores indicados e a formação em nível de pós-graduação, a pesquisa destacou que na rede federal estão os professores com níveis mais elevados de formação, na qual todos os entrevistados possuíam pós-graduação *stricto sensu* (dois doutorados e dois mestrados). Atuando na rede privada tem-se um doutorado, um mestrado, uma especialização e uma graduação. E na rede estadual encontrou-se três mestrados, sendo dois profissionais, e uma

especialização. Em seguida apresentou-se a rede municipal com dois mestrados e duas graduações).

Nesta associação, a rede privada apresentar-se-ia como a rede de maior variação de formação nesse pequeno universo de análise, cada um dos professores com um nível de formação diferente: um docente com doutorado, um com mestrado, outro com especialização e o quarto docente com graduação.

A hipótese apontada seria uma maior influência das redes quando estas possuem organização do plano de carreira com mudança de nível e gratificação por titulação. Como também, no caso de algumas instituições, onde níveis de formação mais elevados são pré-requisito para ingresso na rede, como é o caso do ensino superior e de colégios de aplicação.

Dois dos entrevistados afirmaram que a maior colaboração dada pela formação, ocorreu durante a especialização e outros dois identificaram que o mestrado foi o momento importante, devido ao desenvolvimento da capacidade crítica.

Também foram identificados como relevantes na formação, a participação em grupos de estudos, a aproximação como campo de atuação através de estágios, a diversificação dos modelos de estágio e o contato com professores que conseguiam fazer o diálogo entre a teoria e a prática.

Na graduação, participei de um grupo de estudos que acrescentou profundamente em meu repertório literário, possibilitando um amplo conhecimento de vários temas e vários autores (F2).

Mas a prática mesmo, que contribuiu para mim, na minha prática atual, foi a prática na sala de aula, quando eu comecei a trabalhar como monitora, e depois como professora, em um colégio em que eu trabalhei durante 11 anos. Então esse foi, digamos, o segundo momento. Mas teve um terceiro momento, que foi uma pós-graduação que eu fiz na UERJ, de ensino de língua portuguesa, que contribuiu muito para minha prática, muito, muito, mesmo. Eu tive aula com professores que, além de serem professores do ensino superior, eram professores da escola básica. (F3).

Então eu precisei seguir o currículo mais longo, porque se não, eu não conseguia bater as matérias com os períodos. Então eu fiz em cinco anos, mas não me arrependo de ter levado um ano a mais, porque isso me proporcionou a oportunidade de me formar preparada pra tudo porque fiz muito estágio, nas mais diversas áreas, das mais diversas situações. Eu acho que isso me preparou muito pra minha carreira profissional (M4).

Os percursos de formação, como já dito anteriormente, não acontecem da mesma forma para todos, nem no mesmo tempo, nem seguindo etapas graduadas a serem ultrapassadas. O relato feito pelos professores aponta momentos diferenciados que contribuíram para a formação acadêmica e, também, em diferentes formatos. Mas, se poderia supor que, principalmente, os cursos de mestrado e doutorado por se associarem diretamente à pesquisa contribuem para o desenvolvimento profissional da maioria desses professores. Estudos já apontam que a aproximação com a pesquisa na trajetória formativa dos professores contribui para formar profissionais mais reflexivos, críticos e investigadores de sua própria prática, conforme pontuado por André (2006, p.223).

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões.

4.3 Formação Continuada

Conforme aponta Marafelli (2017, p. 996) em nenhuma profissão forma-se somente com o curso prévio, é na inserção, ou seja, por meio da própria atuação profissional que serão dados elementos para que o professor desenvolva atitudes e habilidades que o possibilite aprimorar-se profissionalmente.

Também no caso da formação continuada surgem diferentes formas de concebê-las. Como etapa subsequente da formação inicial, apontada como a fase principal, acontecendo através de atualizações pontuais de caráter escolar, que se unem num processo de formação contínua. Outra concepção, aponta a formação como um

Processo contextualizado de socialização profissional, de construção contínua e gerido pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional, sendo formação inicial apenas uma primeira etapa, dentro de uma lógica de formação contextualizada. (ROLDÃO, 2017, p. 194).

Na busca de identificar a influência da formação continuada no desenvolvimento da profissionalidade de cada um, os entrevistados foram questionados a respeito do estímulo dado pela instituição ou rede de ensino à formação continuada. Os resultados podem ser observados no quadro 7.

Quadro 7: Estímulo institucional à Formação Continuada dos professores pesquisados*

Formação continuada			
Rede de Atuação		Estímulo da instituição	Tipo de estímulo recebido
Privada	P1	sim	Organização de horário
	P2	sim	Divulgação
	P3	sim	Formação própria
	P4	sim	Formação própria
Federal	F1	sim	Organização de horário, licença
	F2	sim	Organização de horário, financiamento
	F3	sim	Organização de horário, licença
	F4	sim	Licença, organização de horário
Estadual	E1	sim	Divulgação
	E2	não	_____
	E3	sim	_____
	E4	não	_____
Municipal	M1	sim	Pouca
	M2	não	_____
	M3	sim	Formação própria
	M4	sim	Depende da gestão para organização do horário

* Construção da pesquisadora a partir do campo.

Dos 16 professores, somente três deles afirmaram não haver nenhum tipo de incentivo à formação, sendo dois deles pertencentes a rede estadual. A ausência de formação continuada foi apontada como aspecto negativo por Genske (2017) em pesquisa sobre a formação continuada, em acordo com os relatos dos entrevistados.

Até porque o Estado, ele não incentiva muito essa questão da especialização (E4).

Poucas instituições de ensino, sejam os particulares, “quicá” as públicas, incentivam o desenvolvimento profissional (E2).

O restante do grupo apontou situações relacionadas com divulgação de cursos e palestras, possibilidade de licença, organização de horário ou formação oferecida pela própria rede ou instituição. Exemplos que também são indicados no trabalho de Genske (2017).

E lá no Colégio..., não existe, não tem essa objeção. Eles estimulam, estimulam muito. A direção é, por mais que o colégio seja muita tradicional, a direção é muito progressista em relação às.... Até porque os alunos pedem, os alunos querem, são demandas deles, que não seja sempre da mesma maneira. Daqui a pouco eu vou poder tirar um ano para poder escrever a tese, de licença, então assim, isso é bem.... Isso ainda é valorizado lá, não sei até quando, mas ainda é valorizado (F1).

Olha com relação ao incentivo ao desenvolvimento profissional, a gente sempre encontra o discurso de que há o incentivo ao estímulo, mas na prática, na prática, na prática, pensando, por exemplo, na esfera privada, não tem estímulo, não existe estímulo.... Porque se nós somos trabalhadores, somos operários, vendemos a nossa força de trabalho, e a gente precisa se ausentar para estudar, o que o gestor da instituição privada vai dizer para a gente? (F4)

... na escola pública, tive sorte de temos gestores que favoreciam, tentavam trazer informações, palestras e contribuir (M1).

Eu não via muito essa questão de direção incentivando a gente a estudar. Eu vi a cada um visando o melhor pra si, pra dar o melhor, mas parte diretiva influenciando a fazer cursos de especialização, isso não (M4).

Às vezes oferecem palestras, oferecem congressos. Oferecem no sentido de indicar, divulgar: “Olha, está tendo congresso sobre isso, vai ter palestra sobre aquele talento”, divulgam para o corpo docente, estimulam a participação (P2).

O oferecimento de palestras, indicação para participação em seminários e congressos se apresentam como atividades pontuais que, geralmente, podem interferir muito pouco, ou quase nada na prática dos professores. Em linhas gerais do que foi relatado pelos entrevistados, mostra-se que a formação continuada segue na concepção de complementação da formação inicial, como partes separadas, com foco em temas considerados importantes pelas redes, muitas vezes como técnica para solução de problemas a serem resolvidos, ou tipo de trabalho a ser desenvolvido.

Neste item pôde ser observada a influência das redes de ensino. No caso da rede privada, além da indicação de eventos, oferecendo formação própria como forma de preparação do profissional para executar um modelo de trabalho. Todos os professores da rede federal indicaram a possibilidade de organização do horário para dedicação a formação. Apesar disso, em alguns relatos a questão apontava

para uma solução prévia, necessária dentro da própria equipe de professores, sem movimentos de intervenção ou mediação da instituição.

As redes estaduais e municipais foram apontadas como as de menor estímulo a formação do professor, mesmo a rede municipal fornecendo formação própria. O que é corroborado no estudo sobre a intensificação e bem-estar do trabalho docente onde todas as gestoras entrevistadas reconhecem a importância da atualização dos professores, mas, por não ter como substituí-los, não podem dispensá-los das aulas (LELIS et al, 2009).

A hipótese seria de que muitas vezes, o tema abordado nestas formações não corresponde às expectativas dos professores. O que também é apontado por Oliverio (2014), ao referir-se à formação oferecida pela rede municipal de ensino.

Notamos que a maior parte dessas experiências tem caráter mais pontual e não se constitui como um programa de formação. São experiências dispersas e ligadas a projetos diferentes. Algumas vezes, têm relação com o contexto escolar no qual atuam, como no caso dos acompanhamentos de turmas de alfabetização; outras vezes, são capacitações para o uso de um material comprado pela rede, o que denota um processo formativo forjado sem a participação dos professores (p. 5893).

Independentemente da formação oferecida pela própria rede ou instituição, todos os processos citados servem de estímulo aos professores para continuarem os estudos, envolver-se em grupos de pesquisa e outros eventos científicos. A valorização do profissional e de sua produção enriquecem sua trajetória profissional e sua prática.

Neste capítulo no qual se procurou problematizar a formação dos professores indicados como referência de seu trabalho pedagógico, foi possível reconhecer uma variedade de locais e situações que corroboraram com o desenvolvimento profissional destes docentes, percebeu-se que a trajetória formativa possibilitou a exposição dos docentes a uma gama de desafios e possibilidades.

Portanto, indicou a relevância na formação do grupo de entrevistados, mesmo quando apontadas lacunas neste processo, houve movimento dos professores indicados em buscar formas de responder a estas lacunas em outras formações, implicando de forma significativa o desenvolvimento destes profissionais.

5

Caminhos percorridos (Trajetórias Profissionais)

A vida é formada por um movimento que impulsiona o homem a fazer escolhas, revelando nisso um sentido de pertença e de autonomia que fazem aflorar sentidos para o que faz e como faz. (SILVA E RIBEIRO, 2018, p.s.n)

É através desse movimento e das escolhas que o professor vai construindo sua identidade profissional, vai desenvolvendo o sentimento de pertença ao seu grupo profissional, ressignificando, aprimorando e modificando suas práticas. A trajetória apresenta as particularidades que caracterizam um grupo, mas também carrega toda a subjetividade de cada profissional, tornando-a única. Portanto, dando prosseguimento à análise dos achados da pesquisa, o olhar é deslocado da formação para as trajetórias profissionais. Através dos depoimentos dos professores entrevistados, buscou-se explorar essas trajetórias profissionais, para conhecer como elas se desenvolveram, quais escolhas foram feitas e que influências sofreram.

Para análise das trajetórias profissionais dos entrevistados, a pesquisa optou por identificar o modo como se deu a escolha pela docência, permitindo a visibilidade das concepções de ser professor, o que os influenciaram ao longo de sua vida profissional e como se configuraram especificamente os locais, as redes e os diferentes segmentos de atuação, buscando indícios sobre a intervenção desses elementos no desenvolvimento destas profissionalidades.

5.1

A escolha da profissão

A escolha por uma profissão é muitas vezes um momento de grande ansiedade, carregando consigo o medo da escolha certa para si e aos olhos dos outros. Ela é feita num momento da vida, algumas vezes precoce, visando uma outra fase da vida no futuro.

As carreiras profissionais vêm passando por transformações e reconfigurações, influenciadas por mudanças sociais que vem ocorrendo ao longo dos anos. Portanto, em relação à escolha da profissão, deve-se considerar o contexto histórico e o ambiente em que se vive, pois, a atratividade pela carreira é

influenciada pela sua representação social, seu status e sua remuneração (GATTI et al, 2009, p. 10).

Ao analisar os dados sobre o ensino superior no período de 2001 a 2016, Gatti et al (2019) indica um crescimento no número de matrículas nos cursos de licenciatura. Entretanto, assinala que a opção pela licenciatura não necessariamente significa uma opção pelo magistério (GATTI et al, 2019, p.151). As autoras apontam que dentre as principais justificativas destacam-se: ser uma alternativa à primeira escolha profissional feita, a facilidade de acesso ao local de realização do curso de graduação e a desfavorável situação financeira para frequentar outro curso de uma área que exija maior investimento. Também, o aumento no oferecimento de cursos de licenciatura em diversas modalidades, com facilidades para o pagamento e programas de financiamento, principalmente para cursos que não necessitam de espaços diferenciados com materiais específicos e laboratórios, são fatores que também devem ser considerados.

Tartuce, Nunes e Almeida (2010) ao analisarem os discursos de jovens integrantes do ensino médio, de escolas da rede públicas e da rede privadas, apontam que a maioria não faz a opção por ser professor diretamente, somente 2% dentre 1.501 entrevistados fizeram essa indicação. Porém, percebendo que em algum momento a docência poderia aproximar-se como decorrência da motivação e afinidade por uma área de conhecimento específica (p. 455).

Portanto, necessário se faz compreender, nos depoimentos dos professores entrevistados, os motivos que os conduziram a docência e conhecer o formato de cada uma das diversas trajetórias.

5.1.1

Como foi feita a escolha pela docência?

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 (p.1031). O que é reforçado por Tartuce, Nunes e Almeida (2010), ao analisarem a atratividade da docência para os alunos do ensino médio, e encontrem fatores extrínsecos e intrínsecos.

A perspectiva subjetiva inclui o modo pelo qual os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho, aí interferindo aspectos como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro. Ao mesmo tempo, deve-se levar em conta que os contextos sociais em transformação interferem nas relações entre o indivíduo e o social e, dessa maneira, nas identidades sociais e profissionais (p. 448).

Muitos são os trabalhos que buscam compreender como se deu a escolha pela docência, a atratividade pela carreira e sobre as concepções de ser professor (GATTI et al, 2010 e 2019; VIEIRA, 2002), principalmente os relacionados a grupos específicos: educação infantil da rede pública (OLIVEIRA, 2017), profissionais de educação física (TURRA, COSTA E ROSSI, 2019), grupo de formação continuada (MENDES E BACCON, 2015; MIGLIORINI E VIEIRA, 2019) entre outros tantos relacionados as diferentes áreas do conhecimento. Em vários estudos há referências a diversos motivos para opção pela profissão, sendo a vocação frequentemente apontada. Isso, de acordo com Gatti et al (2019), serve a propósitos diversos em relação às representações da profissão.

Pode contribuir para neutralizar a crescente importância que vem sendo atribuída aos saberes especializados, na medida que tenta resgatar o mundo dos afetos mais do que os aspectos associados às técnicas da profissão. Mas pode também sugerir ressignificação de atributos associados ao conceito..., além de reforçar a importância do compromisso e da dedicação à profissão (p. 1520).

Diante disso, apresenta-se a relevância em conhecer como se desenvolveram as trajetórias neste grupo de professores que foi referenciado por seus pares.

Inicialmente, os entrevistados foram perguntados sobre a forma de acesso à profissão e o motivo pela escolha da docência. Dos 16 entrevistados, 13 afirmaram que ser professor foi uma escolha. Deste grupo (13), oito dos participantes relataram que a docência foi uma escolha desde o início, como 1ª opção, o que pode ser observado no quadro 8: Escolha da Profissão e Influência.

Quadro 8: Escolha da Profissão e Influência*

Rede de Atuação		Escolha da profissão	Influência
Privada	P1	1ª opção de ESCOLHA (resistência familiar)	Capital Cultural familiar
	P2	1ª opção de ESCOLHA	Professor
	P3	1ª opção de ESCOLHA	Área
	P4	2ª opção de ESCOLHA	Trocou a engenharia pela filosofia na preparação para graduação
Federal	F1	ACASO	Contato com a profissão, desistiu da faculdade de nutrição
	F2	1ª opção de ESCOLHA	Área
	F3	2ª opção de ESCOLHA	Limitada pelas condições de vida.
	F4	1ª opção de ESCOLHA (resistência familiar)	Filho de professora e influenciado por outros professores.
Estadual	E1	ACASO	Contato com a profissão
	E2	2ª opção de ESCOLHA	Saúde e rotina de trabalho da 1ª opção Influência da mãe professora
	E3	2ª opção de ESCOLHA	Não indicado
	E4	1ª opção de ESCOLHA (resistência familiar)	Professores
Municipal	M1	ACASO	Através do contato com a profissão. Influência negativa de um professor.
	M2	1ª opção de ESCOLHA	Professora
	M3	2ª opção de ESCOLHA	Pesquisa na área era limitada.
	M4	1ª opção de ESCOLHA (confirmada por teste vocacional)	Professores

* Construção da pesquisadora a partir do relato dos entrevistados.

Além dos dados conseguidos através dos depoimentos dos professores, estes foram inseridos num aplicativo de “nuvem de palavras” (Fig. 1), que organiza as palavras de acordo com a quantidade de vezes que aparece no texto, aumentando a fonte se utilizadas muitas vezes, ou diminuindo quando pouco encontradas. No caso dos professores desta pesquisa, com relação às trajetórias profissionais, não foram feitas referências à vocação, sendo os substantivos, "escolha", "professor/professora" e “aula” os mais citados nos depoimentos.

Figura 1



Produzido pela autora/ <https://www.wordclouds.com/>

Mesmo o depoimento E4, que faz referência a escolha da profissão desde a infância, a justificativa para esta opção está nos professores que teve.

Mas desde que eu me entendo por gente, sempre foi meu sonho, por ter como espelho aqueles professores que exerceram em mim algum papel de impacto, né (E4).

Diante disso, infere-se que a concepção de docência enquanto vocação distancia-se deste grupo de professores especialistas, perpassando por outras formas de representação da profissão.

Assim, concordando com Gatti et al (2019) ao indicar que mesmo apontado como sentido prioritário da profissão docente, surgindo em várias coletas de dados, esta representação é mais frequente nas falas dos estudantes de Pedagogia do que nos estudantes de licenciaturas, devido ao seu viés maternalista que enfatiza as características afetivas. Neste caminho, Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017) ao analisarem a formação profissional dos professores, assinalam que a concepção vocacional da docência colabora para a descaracterização da profissão docente, como também, para a alimentar a perspectiva hierarquizante, quanto ao prestígio e a remuneração das profissões.

Logo, neste caso, concorda-se com Nóvoa (2017, p. 1121) quando defende a necessidade de firmar a posição como professor para afirmar a profissão docente, ao indicar que "tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal", por meio de um trabalho de alicerçamento de um

desenvolvimento cultural, científico, de caráter ético e preparação para a imprevisibilidade do ambiente de atuação.

Analisando este grupo (13) que escolheu a profissão, em 5 situações, à docência foi apontada como segunda opção, sendo 3 anteriores à graduação e 2 durante o curso. Nestes depoimentos foram encontrados diferentes motivos e influências para a opção pela docência que foram reconfigurando e moldando estas trajetórias. Os motivos relatados foram a dificuldade de acesso a graduação pretendida, a difícil condição de vida, a troca de profissão devido a rotina de trabalho ou por considerar a trajetória como pesquisadora em outra área, limitada.

Mas eu não cheguei nem a fazer a matrícula na UFRJ, pra engenharia naval, porque no meio desse percurso, acabei me desencantando com muitas coisas e me interessei pela área de humanas (P4).

Foi uma escolha de uma menina que era pobre, que advinha das classes populares, que precisava de dinheiro rápido...a medicina me foi tirada do caminho aos poucos. De alguma maneira as pessoas me diziam, hoje eu percebo: “Será que medicina não é muito difícil? Será que você vai conseguir?” E eu acho que eu fui também me adequando àquilo que as pessoas achavam que eu ia conseguir. E a faculdade de letras era uma faculdade fácil de passar. Mas, tem um detalhe, que eu me apaixonei pela sala de aula quando eu botei os pés nela, como professora (F3).

Meu sonho era ser engenheira desde a escola técnica, mas por motivos de saúde desisti por conta da rotina de trabalho na área técnica, então resolvi fazer licenciatura e escolhi física por ter aptidão na área de exatas (E2).

Sim, me tornar professora foi uma escolha, mas não uma escolha desde o início, como eu falei. Eu queria fazer biomedicina, então queria ser pesquisadora. Eu não sabia que a gente poderia ser os dois ao mesmo tempo. E, com esse receio (mercado de trabalho), adaptei os meus gostos para cursar biologia (M3).

Na opinião de Nóvoa (2017, p.1121)

Não é aceitável que em muitos países, e também no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de outras alternativas, por razões de horário (oferta de cursos noturnos) ou por facilidade (cursos à distância). A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial.

O autor percebe uma tensão entre a possibilidade de se marcar socialmente a posição da docência, colaborando com sua valorização, quando o protagonista desta prática fez a opção pela profissão movido por situações que se distanciam de uma realização pessoal e identificação de si enquanto profissional.

Assim, como forma de reação a realidade que se impôs, os comportamentos adotados para essa segunda opção podem ser distintos, com matizes que vão da submissão ao contexto profissional até o aprender a gostar do que se faz (VIEIRA, 2002).

Apesar das indicações de Nóvoa (2017) e Vieira (2002), os professores apresentados acima, mesmo não possuindo uma predisposição para a profissão, comprometeram-se com a docência, motivo pelo qual foram reconhecidos pela forma de desenvolverem seu trabalho, sendo indicados por seus pares para participarem desta pesquisa.

Em quatro dos casos acima, as trocas de profissão foram avaliadas como muito boas pelo posterior envolvimento com a profissão, pela formação recebida e trocas realizadas ao cursar as disciplinas da Educação.

Mas, tem um detalhe, que eu me apaixonei pela sala de aula quando eu botei os pés nela, como professora. Então, nesse sentido, embora a faculdade que eu cursei não tenha sido uma escolha tão livre quanto, às vezes, é. Como quando você escolhe com todas as condições para fazer uma escolha completamente autônoma. Eu tinha algumas circunstâncias que me pressionavam a escolher. A escolha da profissão foi uma escolha totalmente autônoma e consciente. Quando eu me formei, eu me formei sabendo que eu queria muito me tornar professora porque é uma atividade que me dá muito prazer, que me dá retorno, que me realiza. É uma escolha consciente, uma escolha que eu faço todos os dias (F3).

(Os alunos) se envolvem e descobrem o método investigativo de um pesquisador. O que torna o trabalho gratificante (E2).

Mas não me arrependi em nenhum momento, foi muito bom, eu gosto da minha profissão. Faço com muita dedicação. É isso (E3).

E hoje eu não me arrependo... (M3).

De forma diferente da maioria (13), para outros três entrevistados tornar-se professor aconteceu de maneira imprevisível, por acaso, devido a algum fato não planejado ocorrido em sua vida que teria provocado uma aproximação com a docência: seja substituindo um professor ou por terem passado pela experiência em grupos de atividades diversas.

Cada um dos casos abaixo mostra momentos diferentes desta aproximação com o campo: um antes da graduação, um durante o curso provocando a mudança de área e outro durante a pós-graduação.

Porque foi uma descoberta, uma coisa que aconteceu, isso mesmo, foi uma descoberta. Acabei descobrindo isso. Um amigo meu me enchia o saco e faltava professor de Biologia no pré-vestibular comunitário da igreja. Eu fui mesmo para que ele parasse de me perturbar. E eu acabei achando legal falar para pessoas, acho que foi o que mais me encantou naquele momento. Era a possibilidade de ter um público (F1).

No mestrado, eu tive a oportunidade de dar aula, como professor substituto na universidade, no departamento de Química geral inorgânica. E foi uma coisa que achei que me agradou bastante (E1).

Antes de eu fazer o vestibular para educação física, eu comecei a trabalhar em um projeto social da Igreja ..., aonde eu trabalhava com atividades recreativas voltadas para evangelização... E daí que eu comecei a ter interesse em fazer a educação física, fiz o curso de licenciatura (M1).

Em muitos estudos e pesquisas, (NÓVOA, 2017; GARCIA, 1999; PIMENTA, ; BLOCK, 2015; CASSÃO, 2013 entre outros), a aproximação com o campo/prática é sempre apontada como fundamental na formação do docente, permitindo experimentar a inesperada rotina de trabalho, aproximar-se de profissionais mais experientes e possibilitando o confronto reflexivo com a carga teórica da formação.

Corroborando com essa ideia, algumas instituições de ensino vêm promovendo a aproximação dos estudantes de ensino médio com diversas profissões, através de feira profissionais, visitas a diferentes ambientes de trabalho e entrevistas com profissionais de diferentes áreas, assim, ampliando os referenciais sobre as profissões. Nos três casos acima, experienciar de alguma forma a docência, permitiu a reflexão sobre a satisfação provocada por cada uma das circunstâncias vividas.

De alguma forma, tanto nos relatos dos professores que indicaram a opção pela profissão de professor após a experiência prática da docência, na aproximação com o campo de trabalho, como naqueles que fizeram a escolha como segunda opção, a docência modificou as trajetórias anteriormente pensadas, permitindo a construção de um profissional que foi aprendendo a sentir-se como professor.

De todo grupo de 16 entrevistados, em três casos a escolha pela licenciatura ocorreu durante a graduação, provocando a troca do bacharelado pela licenciatura ou troca de curso, conforme indicação de Turra, Costa e Rossi (2019) sobre as influências do início da graduação nas escolhas profissionais e suas representações ao analisar o caso dos licenciando de educação física.

De forma geral, os dados apontaram que para o grupo de entrevistados, reconhecidos pelo perfil desejado na pesquisa, a escolha pela docência, independente do momento da vida, foi feita de forma consciente, sem arrependimentos, apontando na trajetória, formas de desenvolvimento de uma profissionalidade. Este dado concorda com o levantamento de Gatti et al (2019), sobre o ENADE 2014 que reconhece a importância da licenciatura, pois parte considerável do grupo de licenciados pode estar convencida da relevância do papel do professor, por vezes claramente associada à possibilidade de mudança social.

5.1.2 Influências

De acordo com Vieira (2002, p.57), ser professor é uma 'escolha' nem sempre simples, pois averiguando-se mais a fundo expõe razões variadas e, por vezes, difíceis.

Sendo uma escolha feita para a vida, ao se optar por uma profissão todo conhecimento que se possa levantar sobre ela é relevante, como também a consciência dos motivos que levaram à essa escolha, as influências as quais se aceitou submeter, assim como aquelas que foram rejeitadas. Isso faz parte do autoconhecimento que é um elemento importante na construção da identidade profissional.

Inicia-se, então, a exploração dos motivos que levaram este grupo de professores desta pesquisa, reconhecido por seus pares, à escolha pela docência. A proposta foi procurar quais as influências e resistências participaram desta decisão e que poderiam evidenciar os marcos de desenvolvimento profissional de cada um, objetivo desta investigação

a) Influência de Professores e Pais Professores:

Para Folle e Nascimento (2009), em determinados casos, as escolhas se baseiam na influência de terceiros, e estas devem ser consideradas nas pesquisas, pois muitas vezes podem apresentar-se como determinantes para a escolha da profissão.

Valério (2012, p. 101), afirma que as influências familiares e escolares são muito fortes em relação à escolha do curso de graduação e da carreira a seguir.

De acordo com Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p.87) a maioria das motivações para a escolha e permanência na docência fundamenta-se em relações pessoais, tanto no aspecto afetivo e social quanto no aspecto econômico.

De todo grupo dos entrevistados (16), oito entrevistados afirmaram que foram influenciados por professores para a escolha da profissão. Deste grupo de oito professores, em dois depoimentos foram indicados a influência da mãe professora e em outro, indicou uma influência negativa do professor. Foram cinco, os professores que apontaram a opção pela profissão por terem em algum período de sua trajetória formativa, como aluno, um professor que serviu de modelo, pela prática de trabalho ou pelo encantamento com de sua postura.

Fui fazer física devido a me encantar com uma professora que eu encontrei no ensino médio. Ela era uma professora de física e ela realizava muitos experimentos em sala de aula. E eu sempre fui um pouco curioso e essa professora levava muitos experimentos para a sala de aula, e eu ficava assim, muito encantado com aquilo, como é que as coisas funcionavam.... Então esse despertar no ensino médio foi importantíssimo para eu decidir pela carreira de professor de Física (P2).

Eu sou filho de professora, e quando eu decidi ser professor, por conta dos professores que eu tive em pré-vestibular.... Eu queria ser professor de História. Obviamente que isso foi construído de maneira mais organizada e acentuada, durante a graduação, mas entrei na graduação sabendo que eu queria ser professor. Eu passei a minha graduação querendo ser professor, eu saí da minha graduação e até hoje quero ser professor. Eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa (F4).

Desde que eu me entendo por gente, sempre foi meu sonho, por ter como espelho aqueles professores que exerceram em mim algum papel de impacto (E4).

Me tornar professora sempre foi um desejo meu, acho que desde novinha, desde aquelas brincadeiras de boneca... então sempre gostei dessa parte do professor de transmitir conhecimento. Não ser dono da verdade, mas ajudar a pensar, ajudar a raciocinar, ajudar a trazer reflexão. Mas eu sempre digo que a minha personalidade pedagógica, foi realmente formada por uma ótima professora de inglês, que eu tive, no Colégio Pedro II, que me inspirou a querer seguir o magistério (M2).

Eu tive professores excelentes maravilhosos alguns dos quais com certeza me inspiraram, foram exemplos pra mim, pra eu ter vontade também de ser professora (M4).

Goodson (2013), ao defender as pesquisas com narrativas sobre as histórias de vida dos professores, relata ser frequente um professor ter influenciado o jovem

aluno à docência ou com relação a escolha da disciplina, servindo de “modelo-funcional”, que também pode servir de parâmetro na forma de atuação. Esse “modelo funcional” também foi apontado por 2 entrevistados que possuem mães professoras.

Ao realizar uma análise comparativa da condição docente em 4 países da América do Sul: Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, Fanani (2005) indica a docência como uma profissão que possui tendência de reprodução no interior da família, uma profissão “endogâmica”. Estas pessoas passaram pela experiência de acompanhar a trajetória de um docente de forma diferenciada, observando a preparação de atividades, correções de avaliações ou através da audição de comentários, muito mais em seus bastidores do que em sala de aula, como no contato com os demais professores.

Em um destes depoimentos, mesmo a docência tendo sido apontada como 2ª opção de escolha, fica evidenciado o peso do exemplo familiar.

Sou de uma família de professores e de várias áreas, já tinha uma rotina na escola e em sala de aula, visto que minha mãe é professora-pedagoga, pós-graduada e, por pouco nasci em sala de aula, pois suas contrações de parto se deram durante o trabalho (E2).

Os relatos acima indicaram que a inclinação pela docência e a identificação com o trabalho deste profissional foi se desenvolvendo conforme a convivência com a cultura profissional docente através da família e o exemplo de bons professores (CRUZ, 2017, p.1177). Por meio das posturas, dos conhecimentos e da forma de se relacionar no ambiente de aprendizagem e com seus integrantes, esses docentes serviram como atrativo para a profissão. São *professores como referência*, tornando seu *status diferenciado* diante dos demais profissionais, exemplos que também são confirmados por Cruz (2017) em trabalho que analisou o ensino da didática nos cursos de licenciatura e Marcel e Cruz (2018) ao discutir a construção do *ethos* docente de profissionais referência de prática.

Na pesquisa, evidenciou-se também uma influência contrária, na qual um professor foi apontado como influência negativa, servindo de estímulo para um modelo oposto.

Eu sempre gostei de esportes, mas eu era meio traumatizado com o meu professor do ensino médio de educação física. E daí eu pensei, em no futuro, ser diferente do que ele é (M1).

Para Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p.92), um estudante estabelece contato com diversos professores e, em virtude disso, constrói como fruto das experiências escolares, conceitos e características em relação a esses profissionais, podendo ser tanto positiva quanto negativa essa construção.

Neste caso, a forma insuficiente de lidar com as situações cotidianas da aula, o discurso em conflito com as ações, a falta de domínio de conhecimentos, as estratégias utilizadas ou sem muita variação, muitas vezes indicando uma formação deficitária ou um momento de afastamento da profissão podem ter sido, entre outros, os elementos possíveis da influência negativa nesta trajetória, mas que não afastaram este entrevistado da docência, provocando a busca por outras formas de vivenciar a profissão.

b) Influência da Área de Conhecimento:

Conforme os relatos abaixo, a área do conhecimento foi outra indicação encontrada para justificar a escolha pela profissão docente.

Quando percebi isso e entendi que estava apaixonada por Literatura, decidi seguir na carreira de licenciatura (F2).

A minha formação acadêmica é estruturada na base da geografia.... a curiosidade de conhecer lugares, a minha necessidade de perceber a mudança do espaço, isso que me levou a buscar a geografia (P3).

O interesse por uma área do conhecimento pode estar ligado às boas experiências e na maneira como ocorreu contato com ela, através de profissionais específicos, algum assunto ou fato ligado à área, práticas e conhecimentos de professores ou familiares. Em qualquer uma das hipóteses, a satisfação proporcionada por estes conhecimentos pode ter despertado o desejo de compartilhá-lo, ajudando a influenciar as percepções e ações das pessoas sobre o mundo.

c) Influência pelo contato com a profissão:

Conforme já relatado anteriormente, três entrevistados afirmaram que a escolha da profissão ocorreu por acaso e, coincidentemente, todos relataram terem sido influenciados pela aproximação com o contexto de atuação.

O acesso à realidade da docência, com seus fazeres e a relação com seus integrantes, permitiu o aproveitamento desta experiência, provocando uma adaptação nestas trajetórias. Nestes casos, a referência estava na fonte de satisfação inicialmente produzida com a prática.

d) Outras Influências:

- **Capital cultural familiar**

Um outro modelo de influência foi apontado em um dos 16 relatos: a influência do capital cultural da família. O capital cultural não está somente subordinado à situação econômica da família, ele também é dependente dos “valores intrínsecos” deste grupo, pois determinam o que é culturalmente adquirido e o aproveitamento desta aquisição, conforme pontuam Soares e Colares (2006) no trabalho de análise do desempenho de alunos do ensino básico e os recursos familiares.

Eu tive uma educação doméstica incrível, no sentido de muito estímulo a leitura, muitas discussões, sobretudo na área das humanidades: política, história geral, história do Brasil. Sobretudo a partir do meu irmão mais velho e da minha mãe, mas a família como um todo sempre me alimentou muito com repertórios que, de certa forma, estão das minhas salas de aula até hoje (P1).

A convivência, a interação familiar e a maneira como foram desfrutados e compartilhados os bens culturais, demonstrando naturalidade e satisfação com a aprendizagem, influenciaram positivamente não só a formação deste professor, mas também, seu repertório e consequentemente, em sua prática este modelo está representado, como ele mesmo afirma.

- **Condição de vida**

A necessidade de sobrevivência muitas vezes é fator determinante para as alternativas da vida, influenciando as escolhas. No relato abaixo, a entrevistada indica este fator como determinante da opção pela profissão docente.

Foi uma escolha de uma menina que era pobre, que advinha das classes populares, que precisava de dinheiro rápido – e eu sabia que o magistério poderia me dar isso, em certa medida (F3).

A profissão docente foi sinalizada como 2ª opção de escolha desta professora, sendo influenciada pela sua situação de vida, que modificou a trajetória anteriormente desejada. Nesta análise, de acordo com Vieira (2002), por consequência deste movimento de adaptação, em muitos casos o magistério deixa de representar uma estratégia de trânsito, passando a constituir-se uma permanência na vida do professor (p. 62).

No decorrer dos demais capítulos, se evidenciará que esta mudança na trajetória será apontada como positiva pela entrevistada, pois permitiu sua satisfação profissional através e pela docência.

5.2 Resistência

A desvalorização da docência ao longo dos anos e o desprestígio da profissão docente muitas vezes citados por diversos autores, também foram elementos que tensionaram as influências pela escolha profissional, seja por comentários vindos da própria família ou por questões pessoais.

Do grupo de 16 entrevistados, três narrativas pontuaram que houve resistência da família, devido ao pouco status da profissão e devido à baixa remuneração.

Eu me tornei professor por escolha, por opção. Uma opção que encontrou certa resistência familiar, pela condição salarial do magistério no Brasil, mas que eu enfrentei e fui fazer licenciatura (P1).

Eu tinha esse desejo de me tornar professora, apesar de ouvir, em casa que não era uma profissão que tinha valorização financeira, não tinha muito status (E4).

Dos três entrevistados citados acima, um dos casos se diferencia, pois, paradoxalmente a escolha profissional como primeira opção, tendo um dos pais professores e não se imaginar fazendo outra coisa, o entrevistado F4 relata:

Entrei na graduação sabendo que eu queria ser professor. Eu passei a minha graduação querendo ser professor, eu saí da minha graduação e até hoje quero ser professor. Eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa. Isso, ao mesmo tempo que me deixa contente, porque felizmente eu estou conseguindo fazer o que eu desejo, me deixa um pouco envergonhado, por não ter tido a habilidade de fazer outra coisa, ao longo da minha vida, a não ser, do ponto de vista profissional, ser professor (F4).

Com relação a este caso, o trabalho de Odelius e Ramos (1999) sobre o sofrimento psíquico do educador, indica que esta tensão ocorre

Porque internamente ele sabe que é importante, mas o que lhe é chegado do exterior lhe diz que não é, lhe diz que o que oferece não vale tanto assim, pelo contrário vale muito menos que o trabalho de outros com o mesmo nível de exigência (pág. 341).

A imagem que se forma a partir do olhar externo, pode ter sugestionado suas expectativas em relação a sua vida profissional. Há motivos que são frequentemente apontados como provocadores da desvalorização da profissão docente: os questionamentos sobre seus saberes específicos, formação apontada como insuficiente, a complexidade do trabalho do professor, atividade considerada de fácil execução por diferentes pessoas e o aumento das exigências colocadas pelas mudanças sociais colocando em cheque sua eficiência, baixos salários, entre outros.

5.3 **Como se configuraram as trajetórias?**

Os espaços e contextos por onde se transita, deixam marcas que podem ser positivas ou negativas, despertando reflexões, permitindo ensinamentos ou se tornando obstáculos, dependendo da interação realizada. Um novo caminho a percorrer na exploração das trajetórias profissionais dos entrevistados é analisar que espaços ajudaram a compor estas caminhadas, identificando também se houve ou não influência das redes na qual os professores entrevistados atuam.

Ao investigar a inserção dos professores iniciantes nas redes de ensino, Oliverio (2014) entende que a vivência numa rede ou instituição pode ocorrer de

forma mais fácil ou mais difícil, dependendo do lugar, acolhimento e do apoio recebido.

Quadro 9: Trajetórias pelos locais de atuação dos professores entrevistados*

Rede de Atuação atual		Locais de atuação ao longo da carreira docente¹
Privada	P1	não atuou em outra rede
	P2	Federal
	P3	Privada (cursinho), estadual e municipal ²
	P4	Federal
Federal	F1	Privada, Estadual (sistema prisional) e cursinho ²
	F2	Privada e estadual ²
	F3	Privada e cursinho ²
	F4	Privada e cursinho
Estadual	E1	Privada
	E2	não atuou em outra rede
	E3	Municipal
	E4	Privada e cursinho
Municipal	M1	Privada (projeto social), federal e estadual ²
	M2	Privada e curso de idiomas ²
	M3	Privada e oficina de experimentos
	M4	Privada e cursinho ²

¹. Nesta coluna constam as redes de atuação em algum momento da vida, sem considerar atual que está designada na organização dos entrevistados. ² Trajetórias iniciadas antes do término da graduação. * Organização feita pela pesquisadora a partir dos relatos.

As redes de ensino possuem estrutura, organização e características distintas e se diferenciam internamente também de acordo com o tamanho da instituição, seu local de fixação, o público que atende e condições econômicas, influenciando o trabalho e o desenvolvimento da profissionalidade do docente, por este motivo a necessidade desta investigação na busca pelos marcos nestas trajetórias.

Em linhas gerais, constata-se que os professores da rede federal de ensino EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico) possuem plano de carreira, com classes e níveis de acordo com a titulação e o tempo de trabalho, com avaliações que permitem progressões, além de acréscimo salarial de RSC (reconhecimento de saberes e competências), em acordo com a lei 12.772/12. Segundo Oliverio (2014),

esta rede possui considerável rede pessoal, tendo a maioria dos professores um só vínculo empregatício, muitos com dedicação exclusiva. Os cargos de coordenação são ocupados pelos próprios docentes. Eles são indicados por seus pares e podem no futuro voltar a atuar em sala, sendo menos distintivo e apresentando alguma facilidade para negociações.

Já os professores das redes municipal e estadual possuem planos de carreira com classes e níveis de acordo com a titulação e o tempo de trabalho, possuindo, os docentes estaduais, triênios com percentual variável (Leis: municipal 5623/13 e estadual 1614/90). Ainda de acordo com Oliverio (2014), a rede municipal possui uma estrutura pessoal mais reduzida, o que se acredita ser situação também encontrada na rede estadual.

Por outro lado, há os professores da rede privada que possuem piso salarial e são regidos pela CLT. Recentemente esta lei sofreu alteração em seu artigo 461, pela lei 13.4676, de 2017, apontando que as instituições de ensino particulares são obrigadas a possuir um plano de carreira para o seu pessoal docente. Tal exigência está consignada nos instrumentos de avaliação do MEC/INEP. Nesta rede, há uma grande distinção entre as funções ocupadas, tendo os cargos de supervisão e orientação maior prestígio e maior poder decisório. Geralmente *“os projetos institucionais são concebidos exteriormente aos docentes e há estratégias para inserir o docente neste trabalho”* (OLIVERIO, 2014, p.s.n.).

Em todas as redes de ensino, há ênfase na necessidade administrativa para ocupação das vagas para professores, diferenciando-se em critérios de classificação, carga horária, treinamento e vínculo empregatício (OLIVERIO, 2014). O relato da professora E4, atuante na rede estadual, é utilizado como exemplo de quase todos os docentes quando questionados sobre a possibilidade de escolha do ano ou turma de trabalho, independente da rede em que atuam.

Não tive o privilégio de escolher a turma que eu ia trabalhar. Eu simplesmente, cai numa escola e que tinha uma carência muito grande de professores de diversas disciplinas e mais pro turno da tarde que era ensino fundamental (E4).

Nesta pesquisa, de todo grupo de entrevistados (16), somente dois professores apresentaram experiência reduzida em relação à rede de ensino, pois nunca atuaram em uma rede de ensino diferente da atual: um na rede privada e outro na rede

estadual. Os outros 14 entrevistados revelaram já ter exercido atividade docente em outra rede, sendo a rede privada apontada pelos 14 docentes.

Na rede privada, o processo de seleção é diferenciado. Normalmente, conta com menos candidatos, até com indicações. Os candidatos são contratados para atuarem na própria instituição do processo seletivo ou outra unidade pertencente ao mesmo grupo. Além disso, muitas instituições de menor porte aceitam professores recém-formados e que anseiam pelo primeiro emprego oficialmente, alguns passando por período prévio de estágio ou treinamento, tornando a rede um *lócus* inicial de atuação na profissão.

A coleta dos depoimentos apontou que sete professores atuaram como docentes antes de terminarem a graduação, em contrato temporário em outra rede de ensino, em cursos, em projetos sociais e com monitoria. Este dado coincidiu com a indicação das trajetórias que apresentaram maior variabilidade de ambientes de atuação, sendo três das redes federais e municipais e um da rede privada

O Inep realizou um estudo para levantamento do perfil do professor da educação básica, com dados extraídos do Censo da Educação Básica de 2009, 2013 e 2017, considerando o contexto de trabalho, a formação e características demográficas. Com relação aos professores do ensino fundamental, anos finais, sujeitos desta pesquisa, a investigação apontou que a maioria (65,7%) trabalha em uma só escola, o maior grupo atuando com 6 até 10 turmas (34,6%). O estudo também aponta a dificuldade em cumprir a Meta 15 do PNE, ter formação em licenciatura específica na disciplina que leciona, pois, dependendo da área e das demandas de falta de docentes, eles atuam em várias disciplinas diferentes. (Anexos 1, 2 e 3)

De todo grupo de entrevistados (16), cinco professores trabalham também em outra rede de ensino, realizando o que se chama de dobra outros turnos diferentes.

Alguns relataram as diferenças na trajetória vivenciada nas diferentes redes sendo pontuadas: a relação com os gestores, a prática e a relação com os colegas de profissão, evidenciando as interferências das redes e instituições.

A relação com a equipe gestora, (tem) uma boa receptividade quando eu levo alguma ideia, por exemplo, eu precisei mudar a grade mudar grade curricular do 3º ano. Então, eu apresentei meu planejamento, apresentei a modificação que ia fazer e a equipe diretiva aceitou, falou “Olha, você precisa ter essa responsabilidade de cumprir com o que tá previsto aí, por uma questão de satisfação aos pais”. Eles são cobrados por isso. Então, eu tive esse cuidado, mas ela abriu as

portas. E na outra escola também, quando eu levo alguma atividade, mas existe uma dificuldade técnica, dificuldade de calendário, mas nada com o intuito de impedir, é sempre dificuldade que tem inerente a qualquer espaço acontece o nada fácil, tem sempre uma dificuldade a ser superada (P2).

Na escola em Belford Roxo, eu tenho algumas problemáticas, por exemplo, a escola não tem espaço físico para educação física, é um pátio minúsculo aonde eu tenho que fazer milagre. Mas o milagre dá para ser feito... trabalhando dentro de uma sala de aula, alguma coisa adaptada. No Rio de Janeiro é um CIEP, é grande, eu tenho espaço físico suficiente para trabalhar, tem os elementos da natureza, então exploro mais... tem reunião pedagógica toda semana, tem outras duas professoras de educação física que “super” me apoiam nas loucuras dos meus projetos e nos projetos da própria prefeitura. É um diálogo também bom e gostoso de ser trabalhado (M1).

Entre os professores entrevistados, verificou-se que o trabalho em outra rede ocorre com menos frequência no grupo pertencente à rede federal. Somente um professor, aqui indicado como pertencente à rede privada, atua também na rede federal, o que poderia ser justificado pelos diferentes formatos de vínculos empregatícios.

Por meio dos relatos dos professores entrevistados, evidencia-se, por fatores relativos à estruturação, organização e localização, a influência das redes e instituição de atuação, no trabalho realizado e, conseqüentemente, na constituição das profissões dos docentes, permitindo ora experiências mais positivas, ora mais tensas dependendo do elemento influenciador. Não sendo justificável tratar estas trajetórias como únicas, sob pena de tornar como única uma profissão que se constrói de modo distinto, em diferentes realidades (OLIVERIO, 2014, p.245).

Outro aspecto importante na análise das trajetórias profissionais dos professores desta pesquisa, diz respeito à experiência adquirida com o trabalho em diferentes segmentos de ensino.

Quadro 10: Trajetórias pelos segmentos de ensino dos professores entrevistados

Rede de atuação atual		Outros segmentos de atuação² além do ensino Fundamental II
Privada	P1	Ensino Médio - Ensino Superior
	P2	Ensino Médio
	P3	Ensino Médio – Ed. Jovens e Adultos
	P4	Ensino Médio
Federal	F1	Ensino Médio
	F2	Ensino Médio
	F3	Ensino Médio
	F4	Ensino Médio
Estadual	E1	Ensino Superior
	E2	não atuou em outro segmento
	E3	não atuou em outro segmento
	E4	Ensino Médio
Municipal	M1	Fundamental I- Ed. Jovens e Adultos
	M2	não atuou em outro segmento
	M3	Fundamental I – Ensino Superior
	M4	Ensino Médio

² nesta coluna constam os segmentos de atuação em algum momento da vida, sem considerar o ensino fundamental II, pré-requisito para seleção da pesquisa. Foi considerada como ensino médio a atuação em cursinhos preparatórios. Fonte: construção da pesquisadora a partir dos relatos dos entrevistados.

Verificou-se que somente três professores de todo grupo possui sua trajetória marcada pela atuação somente no ensino fundamental II. Dentre os 16 entrevistados, 10 deles citaram atuação em outro segmento de ensino, variando entre o ensino fundamental I (2), ensino médio (10), ensino superior (2), ensino de jovens e adultos (2). Além disso, foram identificadas atuação em diferentes formatos: oficina de experimentos (1), projeto social (1), projeto de correção de fluxo e cursinhos preparatórios (4) e curso de idiomas (1).

Neste grupo, o trabalho em diferentes segmentos de ensino algumas vezes desenvolve-se de forma concomitante com o atual ensino fundamental II, sendo o mais comum o ensino médio que apresenta características de organização com maior semelhança em relação ao ensino fundamental II, como vários tempos de aula num mesmo dia com diferentes professores e com um grau de maturidade dos alunos. Mesmo com aproximações como essas, o trabalho com diferentes

segmentos de ensino necessita de ressignificações no tocante à socialização, à linguagem, à organização e à adaptação de conteúdos na prática cotidiana, visando atender à aprendizagem do aluno.

A atuação paralela em cargos de coordenação também foi encontrada no caso de 4 dos professores (um professor e três professoras), pertencendo dois deles à rede federal e dois à rede privada. Conforme já relatado anteriormente, revelando outras configurações profissionais no tocante à sua posição perante os demais profissionais, além das exigências e pressões do cargo nas diferentes organizações de ensino e, desta forma, também influenciando suas trajetórias.

Através dos depoimentos dos entrevistados, buscou-se explorar suas trajetórias profissionais, como elas se desenvolveram, como foram se aprimorando na construção de uma identidade profissional.

A partir deste momento, o olhar aproxima-se da atuação destes professores para conhecer como são suas práticas e, atentamente, buscar seus marcos e perceber mudanças.

6

Formas de Fazer (Práticas Docentes)

A prática docente é, por conseguinte, o resultado de todas as representações consolidadas na trajetória de vida, formação e profissionalização do professor e, por isso, influenciam e determinam suas decisões e ações em sala de aula. (BARROS, 2016, p,32)

É contando, mostrando o que se faz e a maneira como se faz que se é percebido pelo outro, tanto por aproximação como por distanciamento, podendo provocar neste outro, admiração ou depreciação. Este grupo docente referenciado por seus pares para participar da pesquisa, foi indicado por terem sido reconhecidas características em suas atitudes, posicionamentos e práticas que provocaram de forma positiva essa evidência.

Por meio dos depoimentos desses docentes, buscou-se explorar suas práticas, para conhecer como elas são organizadas, revelando as variadas concepções de ser professor.

Para tal, optou-se por identificar o modo como acontecem suas práticas, como são pensadas, planejadas, quais conhecimentos colaboram para que sejam como são e quais conhecimentos faltaram para apoiá-las. Assim, nestas análises procurou-se evidenciar os marcos de desenvolvimento profissional desses docentes através da forma como se desenvolve o exercer profissional de cada um e suas profissionalidades, procurando indícios de como suas práticas foram sendo modificadas por interferência destes marcos.

Prosseguindo na análise dos achados da pesquisa, o olhar centra-se na atuação dos entrevistados, nas diversas formas de fazer, no seu exercer profissional.

6.1

Os professores e suas práticas

As trajetórias dos professores, como já evidenciado no capítulo anterior, são diversas, mas os desafios que eles enfrentam muitas vezes aproximam-se. Por isso é oportuno explorar quais foram alguns desses desafios, como estes professores os enfrentaram e saber quais instrumentos e estratégias usam para promover a aprendizagem de seus alunos. Os relatos sobre o fazer permitem uma reflexão sobre si, de acordo Laville e Dionne (1999), num “percurso crítico” sobre as formas de

exercer a profissão, de suas escolhas e decisões. Neste exercício, os professores entrevistados foram motivados a relatar livremente como são suas práticas, indicando se fazem um planejamento e como reagem quando têm um resultado não esperado.

Conforme reunido no quadro 11, a maioria dos professores, 11 dos 16 indicados para a pesquisa, apontou que planeja suas aulas com antecedência e considera essa preparação importante. Desses, três professores explicaram planejar para atender às diferenças e desigualdades entre os alunos; para dois, o planejamento visa favorecer o interesse do aluno e, para outros dois docentes, permitindo controle e adaptações do trabalho. Também foram indicadas características como o planejamento bem detalhado ou coletivo, onde os alunos participam da escolha das estratégias, dos materiais e da forma de avaliação, ou com baseados em uma habilidade, atividade prática ou conhecimento, como raciocínio lógico, pesquisa e gêneros textuais.

Quadro 11: Relatos sobre o planejamento pelos professores entrevistados

Planejamento	
Planejamento importante	11
Pouco planeja ou já planejou melhor	1
Não planeja	1
Não informado	3

Fonte: construção da pesquisadora a partir do relato dos entrevistados.

Considerando o recorte com relação aos sujeitos da pesquisa, observou-se que de todo grupo de professores, os pertencentes a rede federal, foram unânimes em enfatizar a relevância do planejamento de suas aulas e atividades. Um desses entrevistados informou haver tempo previsto dentro de sua carga horária para planejamento e preparação da aula, facilitando essa organização da prática.

Durante muitos anos da minha vida, eu não planejava minhas aulas porque eu tinha uma jornada de 60-80 tempos por semana. Dava aula de segunda à sábado, os três turnos, de segunda à sexta, sábado de manhã e de tarde. Então eu não planejava, eu chegava na sala, botava uma matéria no quadro, os alunos copiavam e eu explicava a matéria. Era aquilo ali, não tinha muito diferente daquilo não. Mas eu “enchi o saco” ... Eu era professor de cursinho e dava palestras E aí, no final de 2012, eu não acreditava mais naquilo e eu fui dar aula em cadeia, então a carga horária acabou ficando muito menor. Mas, enfim, hoje eu trabalho em uma realidade em

que eu tenho tempo para planejar, sabe, hoje é diferente...tenho metade da minha carga horária só para planejar as minhas aulas, então eu consigo planejar (F1).

Dentro do universo desta pesquisa, a rede federal apresentar-se-ia como uma influência para a prática dos professores. A hipótese apontada seria a influência positiva das redes quando estas possuem organização da carga horária, prevendo a separação entre a carga didática, tempo estritamente destinados às aulas, e a carga pedagógica, somatório do tempo destinado às atividades educacionais, como planejamento, e de apoio ao ensino e à pesquisa.

Nesta direção, a LDBEN 9.394/96 prevê aos professores tempo para estudo, planejamento e avaliação dentro da carga de trabalho, porém sem delimitar o tempo de jornada dessas atividades, fato que permite variações da carga horária para “horas de atividades”. Segundo Floriano (2018) em entrevista publicada no portal da Câmara dos Deputados, há redes que ignoram essa regra, limitando a docência a atuação com os alunos em sala de aula, e enfatiza que ‘Valorizar não está ligado apenas à remuneração. Valorizar é dar condições para que os educadores tenham bagagem pedagógica que acompanhem as novas tecnologias’.

Em sentido contrário da maioria dos entrevistados, um professor, pertencente à rede privada, indicou que não planeja suas aulas, fazendo somente quando oficialmente havia necessidade (trimestralmente). Relato que é realçado devido ao fato do docente ter sido indicado e também relatar grande comprometimento com as limitações dos alunos. Fora isso, ele ocupa paralelamente um cargo de coordenação, função que discute aspectos do planejamento com todos os professores.

As minhas atividades não são muito planejadas, eu sou um professor que segue bastante o livro didático, o que se tratando ensino de língua estrangeira não é propriamente uma limitação, porque os livros didáticos são riquíssimos e você de fato precisa muito deles como material de aula, material de vídeo, com textos. E eu já tenho muita intimidade com o material didático adotado nas séries em que eu leciono, então eu não preparo minhas atividades não, não as planejo muito não. Eu tenho muito controle ali do cronograma (P1).

A hipótese levantada seria a influência da disciplina de atuação aliada a experiência e a segurança adquiridas com o tempo, proporcionando a percepção das necessidades do aluno, com base na relação estabelecida com ele. Contudo, como a pesquisa possui outro docente com essas mesmas características, a alteridade entre

as práticas seria indicada por outros aspectos, como por exemplo o exercício de outras funções na instituição, a própria rede de atuação e o perfil pessoal.

De forma diferente, o entrevistado M3, da rede municipal, afirma que já planejou melhor, desmotivada pelas dificuldades que vem enfrentando com suas turmas de forma recorrente.

Em relação ao planejamento, eu confesso que eu já planejei muito melhor do que agora. Então eu tenho 8 anos de magistério no município, e antigamente eu planejava atividades mais lúdicas. Então, eu confesso que, no momento, eu me encontro muito desestimulada, muito cansada, desesperançosa, infelizmente, e com muita dificuldade em realizar atividades diferentes para as turmas. Então, quando eu consigo fazer, é através de muito esforço, eu me obrigando a fazer porque, eu ainda considero importante. Então, inicialmente, eu planejava, eu acho que eu até tinha um relacionamento melhor com os alunos, eu acho que eles me aceitavam mais e eu estava mais receptiva a eles... porque eu brigo para dar aula.... Então, praticamente, eu não planejo a aula. Eu sei o que eu vou dar, eu não planejo escrevendo, eu planejo mentalmente. Já sei o conteúdo. (M3).

Aliada às diferenças existentes entre as redes de ensino, já pontuadas anteriormente, o levantamento sobre o trabalho docente, Lüdke e Boing (2007) chamam atenção para a necessidade de investigar o mal-estar docente num mundo em que o “valor do trabalho” ocupa lugar de destaque. Nessa perspectiva, Sanches (2016) contribui com um estudo sobre o mal-estar docente reunindo diversos fatores como a relação com os alunos, intensificação do trabalho, precarização do trabalho, relações mal estabelecidas com os pares, organização escolar, excesso de controle do trabalho e burocracia, falta de reconhecimento, de incentivo e de materiais.

Huberman (1995) ao tratar dos ciclos de vida dos professores indica que, de forma variável, alguns professores podem passar em diferentes momentos de sua trajetória pela fase “pôr-se em questão”, onde refletem sobre o que foi construído em sua trajetória até aquele momento.

De forma convergente, Barros (2016) explica que a motivação ou desmotivação pessoal constituem-se em processos com aspectos coletivos e subjetivos, não opostos. Ao analisar a qualidade motivacional relacionada à profissionalidade docente, este autor encontrou quatro grupos de aspectos motivacionais: pessoais, relacionamento interpessoais, princípios da profissionalidade e condições de trabalho, todos interferindo nos níveis de motivação e desmotivação.

No caso do entrevistado M3, as dificuldades enfrentadas em alguns de seus grupos motivacionais vêm provocando o “pôr-se em questão” em relação à sua prática com o ensino fundamental II, porém percebe-se uma preocupação com a importância da forma como a aula acontece, visando o cumprimento de sua função que é a aprendizagem dos alunos, mesmo à docência tendo sido sua 2ª. opção de escolha. Ele também relata sentir-se de maneira diferente em relação a outros segmentos de ensino onde atua, sentindo-se valorizada. *‘E eu trabalho também no ensino superior, numa faculdade particular...eu me sinto valorizada, porque eu consigo dar aula’.*

Ainda em relação ao fazer docente, pode ser verificado no quadro 12, que em grande parte dos depoimentos dos professores foram feitas referências ao uso, ou não, de variados materiais, além do uso de diferentes estratégias.

Quadro 12: Materiais e Estratégias utilizados pelos professores em suas aulas*

Materiais e Estratégias	
	Materiais ¹
Sem ou pouca variedade	1
Variados	10
Produce materiais	1
Não informado	5
	Estratégias
Pouca variedade	3
Variados	9
Não informado	4

¹ O somatório dos materiais é superior ao número de entrevistados pois há indicação de usar, mas também produzir. * Construção da pesquisadora a partir do relato dos entrevistados.

Para os entrevistados, o uso de diferentes materiais – filmes, letras de músicas, documentários, Power Point, computador, elementos da natureza - e estratégias de ensino – trabalho em grupo, metodologias ativas (*arte de dar aula sem dar aula*, F1), teatro - objetivam o estímulo a diversas capacidades do aluno, servem como forma de adequação e ampliação do capital cultural, porém por si só não garantem a aprendizagem.

Tanto em relação aos materiais e estratégias adotados, a maioria dos professores entrevistados apontou o uso diversificado desses instrumentos, o que acaba cancelando a relevância dada ao planejamento das aulas e atividades, pois

permite ao docente não só escolher, mas pesquisar, experimentar, como refletir sobre seus usos.

Eu planejo as minhas aulas para que na hora, a aula aconteça sem que eu dê a aula. Eu chamo de “arte de dar aula sem dar aula” ...Porque assim, virou moda, são coisas muito antigas, que os caras faziam isso nas primeiras faculdades de medicina, que são estratégias de aprendizagem em que o aluno está no centro e não o professor. Isso é coisa “1800 e lá vai fumaça” já tinha gente dessa maneira. É que ultimamente tem virado moda, eles chamam de “metodologias ativas”, mas isso é lá de antigamente (F1).

Minha prática de aula envolve uso de slides, pois trabalho textos associados a imagens - em especial obras de arte. Utilizo vídeos e memes também (F2).

Eu uso o muito sistema de premiação com eles que funciona muito bem, desenvolve muito bem. É o interesse deles, porque eles vêm os outros serem premiados aí querem também. Então isso faz com que eles se esforcem mais, se dediquem mais. Muitos até melhoram de comportamento por conta disso, né (M4).

Não foram feitas indicações ao uso de materiais específicos das redes de ensino, apostilas próprias ou cadernos de atividades, que poderiam se mostrar como influenciadores da prática desses professores.

Em relação às redes de ensino, conforme indicado no quadro 12, dos 11 depoimentos que apontaram, com maior ou menor frequência, uso de diferentes materiais, três pertencem as redes privada, federal e municipal cada uma e um pertence a rede estadual. Com relação a variedade do uso de estratégias, também variando a frequência, foram feitas 12 indicações, sendo quatro dos entrevistados da rede federal, três pertencentes as redes privada e municipal cada uma e dois pertencentes a rede estadual. Assim, os dados produzidos dentro deste micro universo recortado pela pesquisa, apontam uma ligeira tendência da rede estadual em relação a pouca variedade de usos de materiais e estratégias diversificadas, como exemplificado no relato a seguir.

O ponto básico, dentro da minha área de magistério, é o desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático. Por sinal, sempre tento mostrar por A mais B, todo início de curso, que esse processo é comum em qualquer disciplina. E, lógico, evidentemente, eu coloco que, nesse caso, vamos fazer esse trabalho usando material de química, que é tão interessante como qualquer outra disciplina (E1).

Uma hipótese seria a influência das condições de trabalho e organização do trabalho da rede, conforme é apontado na pesquisa de Souza (2014, p.156).

Plano de Metas, que vão cerceando a autonomia docente e diminuindo os espaços de elaboração intelectual, transformando o docente crescentemente em mero executor e reprodutor de conhecimentos. (...) a atividade pedagógica do professor a SEEDUC está se estreitando e se direcionando crescentemente ao que é aferido pelas avaliações externas, deixando de lado conhecimentos e aspectos pedagógicos importantes. Em muitas escolas, como discutido acima, não há mais provas bimestrais, somente as avaliações externas, o que tem direcionado a atividade pedagógica para uma espécie de “treinamento” para as avaliações externas.

Um aspecto que não pode ser desconsiderado é que, apesar do esforço individual de muitos docentes em patrocinar materiais ou compartilhar os seus de uso pessoal, as disciplinas na qual cada um atua, a precariedade de condições de funcionamento de instituições e da rede de ensino influenciam de alguma forma a escolha das práticas docentes.

Então, às vezes o que se prepara, você não consegue aplicar em sala de aula porque, a gente tem turmas cada vez mais cheias, né com uma infraestrutura que não é adequada, a cinquenta alunos numa sala em que funciona um ventilador, então tem o calor, tem a questão da alimentação, tem a questão de tudo que influencia a sua prática pedagógica e o seu planejamento de sala de aula (E4).

Em outro relato, uma professora apontou que além dos materiais prontos que utiliza, ela e outra colega produzem materiais para as aulas. Desta forma, usando sua capacidade de autonomia e autoria para criar materiais que se adaptem melhor a turma a partir do seu olhar sobre as necessidades.

Às vezes eu uso o livro didático, mas bem pouco. Normalmente eu uso materiais que eu e a outra professora da série produzimos... o trabalho pedagógico, ele é também um trabalho criativo, um trabalho de invenção, de criar coisas a partir da turma que você tem (F3).

O trabalho docente exemplifica-se como prática de liberdade iniciada, de acordo com Freire (2017), no diálogo do professor com a seleção do conteúdo (e materiais) aliado a realidade do aluno. Assim, corroborando com Valério (2017), ao analisar o trabalho de Contreras sobre o conceito de autonomia, quando aponta que este se inicia com a superação do fazer instrumental e do profissionalismo docente, imprimindo na docência (nos conteúdos, práticas, avaliações) a reflexão

crítica sobre sua forma de interpretar o mundo, experiências e ambições. Desta forma, em acordo com o exemplo da entrevistada F3, a autonomia poderia ser compreendida como qualidade educativa.

Mesmo com a precariedade de algumas instituições em não possuir uma variedade de materiais disponíveis, há algumas disciplinas ou conteúdos que permitem o melhor aproveitamento, adaptação e uso de outros materiais não específicos. Algumas dessas influências foram exemplificadas no relato do professor M1.

Trabalho alguns semestres com o vôlei, vôlei adaptado, algumas atividades adaptadas, trabalho com panos, com coletes, com objetos que tenham próximos a gente, adaptados. Trabalho com alunos vendados, só com o som da natureza, só com palmas, trabalho com lateralidade, educação psicomotora, trabalho a questão de o aluno ter uma perna só, dele não enxergar, ele tem uma mão só, amarrar o tênis só com uma mão, ser guiado com os olhos fechados, só através do som.

Além das referências feitas aos materiais e estratégias utilizadas, em três depoimentos foi mencionado o uso de diferentes ambientes para as aulas, incluindo biblioteca, sala de leitura, quadra, pátio e laboratório de informática. Dois dos relatos são de professores trabalhando com Língua Portuguesa, na rede federal, e o outro com Geografia, na rede privada, exemplificado com um dos relatos abaixo.

Planejo aulas ao ar livre aproveitando a estrutura da escola. Por exemplo, aula sobre Arcadismo foi um piquenique - para integrar o tema do bucolismo à experiência em meio à natureza (F2).

Uma hipótese para estes casos seria a estrutura institucional: o tamanho, a possibilidade e a permissividade de utilização do espaço. Também se considera alguma influência da disciplina de atuação com reflexos nas escolhas e, consequentemente na prática.

6.2 Diante das Dificuldades

As práticas educativas em sala de aula não possuem só relatos de objetivos alcançados, de êxitos, também são constituídas de desafios, de dificuldades. Como também aponta Vieira (2002) muitas vezes esses desafios não surgem isoladamente,

mas representam a soma de variadas interferências no desenvolvimento do trabalho desejado, complexificando as soluções.

Relatar os sucessos e os insucessos dá visibilidade aos desafios e as dificuldades, e de como foram, ou não, superados. Nesta pesquisa, na busca pelos marcos de desenvolvimento da profissionalidade nas trajetórias desse grupo de docentes, os participantes foram estimulados a relatar como reagem diante de resultados de aprendizagem não esperados (não alcançados) e dificuldades relacionadas a aprendizagem dos alunos (quadro 13). Assim, tornando-se mais um aspecto a ser explorado, perseguindo indícios para as mudanças que provocaram nas práticas desses professores e podendo também, servir de parâmetro e referência para a reflexão de outros professores, porém nunca uma receita.

Quadro13: Ações docentes diante de resultados e dificuldades dos alunos*

Ações diante de maus resultados¹	
Mudança de estratégia	7
Reflexão	5
Adaptação/Recuperação	5
Diálogo	3

¹ O total de ações é superior ao número de entrevistados pois houve a indicação de mais de uma ação. * Construção da pesquisadora a partir do relato dos entrevistados.

Com relação aos resultados negativos e dificuldades de aprendizagem, oito entrevistados (um da rede privada, três da rede federal, um da rede estadual e três da rede municipal) pontuaram que buscavam outras estratégias e materiais, tentando garantir a aprendizagem dos alunos. Desses, quatro deles (dois da rede federal e dois da municipal) indicaram que fazem essa opção após uma reflexão crítica sobre sua prática, seu trabalho. Além dos quatro docentes citados, a ênfase na "reflexão" docente com a perspectiva de repensar as dificuldades dos alunos foi apontada por um docente da rede privada. Não havendo referência sobre essa ação na rede estadual.

Pode-se perceber que ora essa "reflexão" apresentou foco sobre a própria prática, ora na busca pelas limitações individuais no contexto social e familiar dos alunos. Zeichner (2008) realiza uma análise do conceito reflexão enquanto contribuição para o desenvolvimento dos professores e da qualidade da educação,

percebendo sua fragilidade como processo com fins em si mesmo, atendendo a modismo, desconectado de questões sociais mais amplas onde provocariam consequências culturais, práticas e políticas.

Ações voltadas para adaptações e recuperação foram citadas por cinco professores, sendo três pertencentes à rede estadual, um da rede municipal e um da rede privada, todos os depoimentos focando no conteúdo trabalhado pela disciplina. Os relatos dos professores pertencentes à rede estadual de ensino, interligam-se com os dados produzidos de acordo com a pouca variação no uso de materiais e estratégias.

A busca pelo diálogo com os alunos foi apontada de forma direta por três docentes, um da rede privada e dois da rede federal. Nas redes de ensino estadual e municipal não surgiram indicações sobre este elemento diretamente. Em alguns casos, de forma indireta, o diálogo foi intermediado pelo uso de tecnologias e redes sociais, evidenciando-se de forma reduzida. Em outros depoimentos, apresentaram-se algumas estratégias mais ativas, pautadas numa relação dialógica entre o professor e o aluno. Assim, no que tange a atuação nas diferentes redes e as formas como os professores entrevistados lidam com as dificuldades dos alunos conclui-se que há indícios de influência que correlaciona as características e práticas de cada rede com a autonomia e perfil profissional dos docentes.

Cruzando os dados, em diferentes relatos, ficou evidenciada a influência do tempo de docência no trabalho dos professores, como fator agregador, corroborando com a escolha de docentes que se encontram na fase da diversificação, indicada por Huberman (1995) para essa pesquisa. O tempo de docência foi apontado como base de experiência prática e emocional, permitindo maior clareza e tranquilidade diante das imprevisibilidades da atividade docente, surgindo em algumas narrativas.

Quando eu tenho um mau resultado, na própria hora - até por prática, é diferente você ter quase 20 anos de magistério - eu consigo tentar um "plano b", mudar a atividade (M2), ...conforme a gente vai tendo mais experiência, a gente vai adaptando as situações (E2).

6.3 Conhecimentos

As teorias informam o conhecimento, explicam, estabelecem referenciais. Mas é na prática pedagógica que o conhecimento se realiza e se adquire (BRITO, 2011)

Muitos são os trabalhos desenvolvidos sobre os conhecimentos e saberes docentes, tendo os estudos de Tardif (2014) como base. Em suas discussões sobre os saberes docentes e a formação profissional, o autor sempre pontua que os saberes docentes são compostos por variados saberes, originários de variadas fontes (TARDIF, 2014, p.33). Esses trabalhos geralmente objetivam mapear e compreender quais são os conhecimentos e saberes docentes necessários e mobilizados para atuação e caracterização da docência, por vezes categorizando-os por tipos: curricular, disciplinar, da formação inicial ou experiencial (RIBEIRO, 2013; BLOCK, 2015; VICTOR, 2015; SANTOS, 2017; DORTA, 2017, entre outros). Tem-se como principal objetivo evidenciar os conhecimentos que conferem especificidade da docência com vista a sua profissionalização e valorização profissional.

Em referência ao relato das práticas, os professores apontaram quais foram os conhecimentos adquiridos que eles consideravam mais importantes para sua atuação e quais eles consideravam ter faltado (quadro 14).

Quadro 14: Conhecimentos considerados relevantes para a ação docente segundo os professores entrevistados

Conhecimentos relevantes	
Tipos de conhecimentos*	Conhecimentos importantes na trajetória
Conteúdo da área disciplinar	10
Da prática de sala de aula	6
Competência Relacional	4
Holístico	1
De outra língua e cultura	1

*Categorização construída pela autora a partir do campo.

Na maior parte dos relatos colhidos, 10 entre os 16 (três nas redes privada e federal e dois das redes: estadual e municipal), os conhecimentos relativos aos conhecimentos e saberes específicos a área de conhecimento foram apontados

como bons e importantes, por serem fornecedores de formação sólida para informar e embasar corretamente a aula e quando dialogam com a prática. Mesmo assim, de acordo com alguns desses relatos, esses conhecimentos foram caracterizados como muito amplos, voltados para a pesquisa, dificultando sua transposição para aprendizagem do aluno:

Em termos acadêmicos foram muito bons e realmente fazem diferença hoje na questão acadêmica, na questão de conteúdo, isso talvez pese sim, ter tido acesso a bons conteúdos, da forma que foi apresentado (P2).

Na faculdade a gente acaba vendo o conteúdo muito aprofundado, numa realidade muito diferente do que a gente realmente vai ensinar, né. A gente vê as coisas muito mais complexas, muito mais profundas e, na verdade, o que a gente vai ensinar uma coisa bem mais simples, que é o que a gente realmente aprendeu na escola (M4).

Também foram apontados como importantes o conhecimento "holístico", entendido como um conhecimento ampliado, mais abrangente por relacionar diferentes aspectos. E, além desse, o conhecimento de uma língua estrangeira e outra cultura também foram citados em menor quantidade, uma vez cada um, vislumbrando uma perspectiva de ampliação cultural e integração dos conteúdos.

É o conhecimento holístico. Onde você tem uma diversidade, onde você considera todos os pontos, não só da disciplina que eu leciono, mas também os demais, que tudo é integrado, para você analisar o que ocorre de fato na natureza (E1).

Nos depoimentos acima, percebem-se perspectivas diferenciadas no tocante a importância do conteúdo da área disciplinar, ora perpassando o viés interdisciplinar, ora o do conhecimento simplesmente aplicável, ou aquele que serve de alicerce. Assim, legitimando os tipos diferenciados das práticas e profissões destes professores.

Conhecimentos relacionados aos saberes da prática são entendidos como aqueles necessários para gerir e atuar na sala de aula, como também, os que dizem respeito a forma de inserção do professor, sua adaptação às regras e sua vivência em cada sistema institucional. Eles foram indicados por seis professores, sendo que diretamente por nenhum docente da rede municipal. A maior parte destas referências foram indicadas em relação ao próprio funcionamento da instituição, a forma de organizar e fazer da aula, além de modelos de práticas.

A prática de alguns professores me inspirou a ser o que eu sou hoje. Então eu considero que isso é o conhecimento, o conhecimento em ação (F4).

Entretanto, no contexto desta mesma prática, a competência relacional, entendida como a capacidade de se relacionar, avançar e recuar, ouvir, reconhecer e respeitar as opiniões do outro para o eficaz diálogo entre professor e os alunos no ambiente da sala de aula, também foi evidenciada diretamente por quatro professores.

Eu acho que para me tornar professora que eu sou hoje, o conhecimento, para mim, mais importante, é saber lidar com o ser humano, saber compreender as diferentes formas de personalidades que existem, de realidade que a gente está indo (M2).

Conforme pontua Tardif (2014, pág. 128) o objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. Portanto, a forma de socialização e relacionamento que se estabelece é um elemento que pode favorecer a convivência no espaço educacional, a melhor percepção sobre as diferentes relações e a aprendizagem dos alunos. Assim, corroborando com Barrére (2001) sobre a relevância pelo desenvolvimento de uma competência relacional, que ressignifique as antigas relações pedagógicas de caráter transmissivo e as relações de autoridade. A competência na dimensão relacional também foi evidenciada como característica-chave, favorecendo a gestão via autoridade negociada, identificada no trabalho de Mesquita (2018), que objetivava identificar as características de um bom professor atuante no ensino médio.

Também surge no estudo de Dorta (2017) sobre saberes relacionais e profissionalidade docente na educação infantil, que diz respeito às demandas das relações que as professoras estabelecem com os alunos e com as famílias, com seus colegas e demais agentes da comunidade escolar, figurando como parte integrante de seu trabalho.

Uma aproximação necessária. Ao se reunir as indicações dos conhecimentos relacionados às atividades práticas e a competência relacional, ambos vivenciados no contexto da prática em sala de aula, o quantitativo se iguala às indicações feitas aos conteúdos disciplinares, gerando equilíbrio na evidenciação de conhecimentos relacionados à prática e aos formação teórica de cada área. Em acordo com Tardif

(2014), que afirma ser plural o saber dos professores, sendo acessados conforme as necessidades da atividade docente.

Após a evidenciação dos conhecimentos considerados importantes, os entrevistados indicaram àqueles que, em algum momento de suas trajetórias, representou uma lacuna para a prática. Alguns professores também relataram como estas lacunas foram preenchidas de forma consciente, pela busca de informação ou formação, ou ocasionalmente, lidando com as situações da prática.

Quadro 15: Conhecimentos que "faltaram" para a ação docente segundo os entrevistados

Conhecimentos	
Tipos de conhecimentos*	Conhecimentos que faltaram para a prática
Ligados à prática	8
Ligados à inclusão	2
Ligados à diversidade e desigualdade	1
Competência Relacional	3
Teórico em diálogo com as práticas	1
Ligados ao desenvolvimento infantil	1

*Categorização construída pela autora a partir do campo.

Contrariamente, a indicação dos conhecimentos relevantes para a prática, os conhecimentos relacionados aos conteúdos disciplinares de cada área, não foram citados pelos entrevistados como lacuna.

Dois depoimentos apontaram a falta de conhecimentos ligados a algum saber, no caso, de área diversa a do entrevistado, sendo eles: o desenvolvimento infantil, sobre transtornos e déficits de aprendizagem.

O maior quantitativo de indicações fez referência aos conhecimentos ligados à prática, sendo de forma direta por oito docentes, fazendo referência ao funcionamento da instituição, à organização e à gestão da sala de aula, incluindo aí todos os docentes da rede estadual. Contudo, conforme é possível observar no quadro 15, outras indicações feitas têm como pano de fundo a prática, principalmente ligadas ao aspecto relacional: competência relacional, conhecimentos ligados à diversidade, desigualdade a até mesmo inclusão. Desta forma, salientando através desses relatos a necessidade de um diálogo maior entre a teoria e a prática durante a formação inicial.

Um entrevistado pertencente a rede federal apresentou, em seu depoimento, outro olhar sobre a lacunas de conhecimentos.

Sempre vai faltar conhecimento. A gente está permanente formação, acho que querendo ou não querendo, porque a realidade muda o tempo todo, o tempo inteiro. Enfim, a realidade, ela é mutável, ela é impermanente (F4).

Assim, o entrevistado F4 faz alusão a incompletude da formação, chancelando a visão de *continuum* que apontam para o desenvolvimento da profissionalidade docente (CRECCI, 2018; ROLDÃO, 2017; VALÉRIO, 2017; NÓVOA, 2017, GORZONI, 2017).

A relação entre conhecimento teórico e prático foi apontado diretamente por um entrevistado, porém surgindo em outros depoimentos indiretamente.

Em termos de didática, apesar de ter tido disciplina de didática, ter tido algumas disciplinas na faculdade sobre educação, eu acho que a gente só aprende na prática mesmo. Porque vê essa parte essa parte, só a teoria, é muito falha, fica muito vazia. Na prática mesmo acaba sendo muito diferente do que a gente só estudando, a parte teórica (M4).

A parte didática, a parte pedagógica, esse lado "curso de pedagogia", não representou a realidade da escola... Como se houvesse uma distância entre o que se fala na academia e o que eu encontrei numa sala de aula (P4).

Em estudo que analisou as propostas curriculares de cursos de licenciatura, contexto de formação dos sujeitos dessa pesquisa, Cruz (2017, p. 1180), indicou maior prioridade no conhecimento dos conteúdos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

Candau e Lellis (2008), sobre a relação teoria e prática na formação docente, salientam que o tema é alvo de constantes críticas dos educadores, paralelo ao desejo de reformulação da relação destas duas dimensões. Sendo as diferentes concepções desta relação: separação, oposição ou de indissolubilidade, influência nas diferentes práticas de formação.

A concepção de indissolubilidade da relação teoria e prática exemplificou-se de forma diferenciada no relato de dois entrevistados.

A gente encontra também na universidade algumas releituras, algumas instruções, que talvez a gente não tenha maturidade quando está fazendo o curso, de compreender na prática. Fica muito no campo da teoria, e aí quando você entra

numa sala de aula, quando você se depara com outros colegas, com direção, com coordenação, com orientador educacional, com psicólogo, aquele turbilhão cobranças, de exigências, você fica assim “Poxa, e a aula?” (P4).

Então, esse conhecimento foi importante. E eu acho que ele é um produto da experiência em sala de aula, ele não é um produto, exatamente, da teoria universitária. Embora a gente só possa estar na sala de aula com a teoria. Não é possível estar na sala de aula sem a teoria, mas é a partir dessa teoria, na prática, que os conhecimentos realmente fundamentais aparecem (F4).

A possível influência em relação às redes de ensino para as práticas docentes, apontaria para o momento de inserção do docente na instituição pela forma como se estabelecem às relações, podendo ocorrer de forma mais ou menos satisfatória, o que é indicado por Vieira (2002) em investigação sobre ser professor e o ambiente de trabalho, também através da valorização e facilitação para a continuidade do processo formativo docente.

De forma mais abrangente, os dados produzidos indicam uma preocupação com o planejamento para atender as diferentes demandas dos alunos, prevendo adaptações e mudanças de estratégias. A busca por métodos e atividades em que a participação dos alunos seja mais ativa também aparece de forma mais clara ou mais indireta em vários depoimentos, pautando-se na parceria e autonomia do aluno. Assim, indicando uma visão educativa oposta à uma aprendizagem passiva, onde a apresentação dos conteúdos se constitui como única estratégia didática conduzida pelo professor, pautando-se elemento relacional e no diálogo, conforme os exemplos a seguir.

Então a gente planeja as nossas atividades a partir disso. A gente sempre tenta aliar um trabalho mais sistemático a um trabalho lúdico. Então ora a gente usa vídeos, ora a gente usa a sala de leitura do colégio - que é a sala de português, ora a gente explora o pátio. Muitas vezes ficamos em sala de aula trabalhando com os textos, mas a gente sempre busca fazer esse equilíbrio. E quando uma atividade não sai como eu imagino, eu tento avaliar o que não deu certo e pensar na próxima, porque, muitas vezes dá certo com uma turma, não dá certo com outra. Isso não inviabiliza o trabalho de maneira alguma... Os alunos não precisam se identificar, mas eles são convocados a dizer o que funcionou no trimestre, que não funcionou, o que pode melhorar, como é o nosso relacionamento, como eles vêem o nosso relacionamento. Porque acredito que o trabalho pedagógico ele é um trabalho tanto de relacionamento, quanto de boas práticas (F3).

Quando a gente abre para o diálogo, para a construção e o resultado dá errado, a solução também é conjunta. Eu falo assim “Então, galera, deu errado, o que houve?” e aí acho que é mais fácil de encontrar outro caminho (P2).

A hipótese de influência das redes sobre as práticas apresenta aspectos ligados à estrutura institucional e organização do trabalho, por meio das possibilidades que este ambiente proporciona, com espaços para discussão, com organização de carga horária para trocas, construção e fortalecimento de relações, e dos limites de diferentes aspectos que impõe.

7

Marcos provocadores de Mudanças

Após a exploração feita em relação à formação, às trajetórias e à atuação destes profissionais indicados e referenciados por seus pares, por possuírem trajetórias que apontam para o desenvolvimento de uma profissionalidade diferenciada, passa-se a investigar os marcos impressos nessas trajetórias, com o objetivo de identificar como as práticas foram influenciadas por tais marcos, causando modificações.

Para tal, com base nos depoimentos buscou-se a origem destes marcos para depois identificar que tipo de mudanças eles propiciaram, conforme o seu significado: construtivas ou não-construtivas para a prática destes professores.

Assim, os entrevistados foram convidados a revisitar as suas trajetórias profissionais, indicando marcos que tenham sido reconhecidos como provocadores de mudanças em suas práticas docentes. Esses marcos foram apresentados ora como fatos, ora como desenrolar de ações próprias ou de outras pessoas, e até mesmo como elementos presentes nos contextos de suas vivências.

7.1

Marcos de origem positiva e de origem negativa

Segundo os depoimentos dos entrevistados, foram apontados 44 marcos que provocaram mudanças na prática dos sujeitos desta pesquisa. Esses marcos foram separados inicialmente de acordo com a sua origem, a situação ou contexto gerador, sendo 14 originados por acontecimentos de aspectos negativos e 30 originados por aspectos positivos. Portanto, os marcos de origem positiva atingiram um índice maior que o dobro dos marcos de origem negativa.

Mas o que designaria a vivência de marcos de origem positiva ou negativa? Para os fins desta pesquisa, os marcos foram assim designados - de origem positiva ou de origem negativa- com base na qualificação dos fatos vivenciados ou nas reflexões feitas pelos próprios entrevistados.

Um aspecto que não pode ser desconsiderado é que em cada uma das trajetórias, estão impressos elementos externos que independem do controle dos professores, assim como elementos de origem subjetiva, por fazerem parte das

escolhas pessoais de cada docente. Ambos os elementos, externos e subjetivos, se aliam ao momento da vida pessoal, às oportunidades surgidas e a experiência profissional adquirida. Desta maneira, tornam cada trajetória peculiar, justificando-se a importância de um olhar aproximado sobre elas, para explorá-las, e melhor encontrar seus marcos.

A relevância em considerar o elemento subjetivo nas pesquisas é apontada por vários autores, seja focando na formação de professores (NÓVOA, 2013; SILVA, 2013; entre outros) ou em sua importância para o desenhar e desenvolvimento do currículo (GOODSON, 2013), como também nos conhecimentos necessários e acessados para o fazer docente (TARDIF, 2014). Tardif (2014) sustenta a necessidade de se colocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do tempo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e ordena (TARDIF, 2014, p. 230).

Os dados produzidos referentes aos marcos foram combinados conforme à origem (positiva ou negativa) dos marcos e às redes de ensino de atuação, em acordo com o levantamento das indicações feitas pelos entrevistados (quadro 16).

Quadro 16: Marcos de acordo com origem e rede de ensino de atuação dos professores pesquisados

Marcos: origem e rede de ensino*		
	Origem Positiva	Origem Negativa
Rede Privada - 4 prof.	6	4
Rede Federal - 4 prof.	11	3
Rede Estadual - 4 prof.	5	2
Rede Municipal - 4 prof.	8	5
Total por origem	30	14
Total absoluto	44	

*Construção da pesquisadora a partir do campo.

Os marcos apontados como de origem positiva apresentaram maior variabilidade quantitativa pelas redes de ensino. Os professores da rede de ensino

federal apresentaram uma quantidade maior de marcos de origem positiva, o que pode ser justificado não somente pelas possibilidades abertas diretamente por essa rede quanto à estabilidade de sua estrutura e organização de trabalho, mas sobre incentivo à formação e previsão do tempo para atividades pedagógicas, conforme já apontado anteriormente.

Contudo, é importante ressaltar que os marcos, sejam de origem positiva ou negativa, ocorreram no decorrer das trajetórias destes professores, não se referindo somente à rede ou instituição a que pertencem atualmente os docentes, mas estão impressos ao longo de todo percurso profissional de cada um deles.

Portanto, as hipóteses relacionadas às redes de ensino, sozinhas não justificariam, por si só, a maior ou menor quantidade de indicação dos marcos de origem positiva. Para tal, elas devem ser consideradas conforme o tempo de pertencimento do docente a esta rede para vivência dos elementos apontados. Diante disso, outro fator de influência a ser considerado, de forma concomitante, seria a maior diversidade de ambientes e instituições em que as trajetórias desses professores foram vivenciadas. Nessa premissa, ampliando a vivência de marcos, pelo fato dos dados produzidos coincidirem com a variação ocorrida com a experiência em diferentes locais de atuação, seguindo sequencialmente a mesma ordenação (federal e municipal, privada e estadual). Deste modo, apontando uma maior variabilidade de ambientes de atuação e marcos positivos dos docentes das redes federal e municipal. Em seguida, estaria o grupo de docentes rede privada com variabilidade intermediária de marcos e redes. Finalizando, a menor variabilidade de ambientes de atuação dos docentes da rede estadual, assim como de marcos de origem positiva, conforme os depoimentos dos entrevistados.

A origem negativa dos marcos apresentou menor diferença em relação às redes de ensino, aumentando ou diminuindo com pouca diferença entre elas nesta pesquisa. Esse tipo marco recebeu maior indicação dos docentes da rede municipal de ensino (cinco indicações), sendo a maior parte ligada a estrutura e funcionamento do sistema municipal de ensino. Seguindo a ordem decrescente de marcos de origem negativa, vieram o grupo de docentes da rede privada (quatro), da rede federal (três) e da rede estadual (dois).

A menor variação geral em relação aos marcos de origem positiva ou negativa foi encontrada na rede estadual. Contudo, não foi identificado um motivo ligado diretamente a essa situação, podendo surgir indícios caso fossem combinados com

os dados produzidos nos capítulos anteriores. Porém, o que na verdade os dados anteriores alusivos à trajetória e à formação evidenciaram, foi uma maior fragilidade nas condições de trabalho dos professores atuantes na rede municipal. Seria a adversidade uma condição favorável para os professores desenvolverem a capacidade de resiliência? Seria um marco provocador de mudança?

Após este primeiro levantamento, os marcos de origem positiva ou negativa foram categorizados individualmente, conforme os quadros 17 e 18.

Quadro 17: Marcos qualificados como de origem negativa apontados pelos professores pesquisados

Marcos de origem negativa*	
Violência e desprezo profissional (questões familiares dos alunos/colegas(prof.) agredidos)	3
Funcionamento do Sistema (desvalorização profissional e estrutura da escola pública)	3
Interlocução negativa ou nula com 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

*Categorização construída pela pesquisadora a partir do campo.

Os marcos de origem negativa revelados foram categorizados em oito tipos, alinhando-se a três dimensões: relacional, estrutura institucional e prática docente. Essas dimensões caracterizam de forma direta esses oito tipos de marcos, porém, também podem se inter-relacionar a medida em que é acionada mais de uma dimensão.

A dimensão relacional como negativa, referente ao relacionamento entre o professor e o aluno e os pares, apresentou sete indicações, sendo a violência (verbal ou física) na perspectiva de desprezo profissional um dos tipos de marco com maior indicação (três), seguida da interlocução negativa ou nula com os pares (dois) e o relacionamento difícil com a turma devido à indisciplina (dois).

A dimensão da estrutura institucional como negativa, relativa à estrutura, organização e funcionamento do sistema escolar, evidenciou-se com seis indicações, como o tamanho do corpo docente (um), a quantidade de carga horária

de trabalho maior ou menor (dois), a estrutura e o funcionamento de instituições ou redes (três) relacionados à desvalorização profissional, sendo essas três citações referentes à professores da rede municipal.

A dimensão da prática docente como negativa, baseada nas ações do cotidiano da sala de aula, foi exemplificada em um depoimento com indicação de reprovação de um grupo de alunos em disciplina diferente a do professor entrevistado, porém apresentando-se significativo para sua prática.

Quadro 18: 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

*Categorização construída pela pesquisadora a partir do campo.

Os dados produzidos que foram caracterizados como marcos de origem positiva também foram categorizados em oito tipos, não de forma proposital, também seguiram as indicações dos relatos dos entrevistados. Estes marcos ligados a seis dimensões: cronológica, da formação, relacional, da prática, institucional e pessoal, podem também se inter-relacionar na qualificação de um mesmo marco.

A dimensão relacional de origem positiva recebeu um total de dez indicações, considerando-se a mudança de público discente – para o ensino médio, EJA, curso comunitário e ensino carcerário – com quatro indicações, seguida pelo contato com ex-alunos (três), bom relacionamento com pares (dois) e contato com professores novos (um).

Na dimensão formativa positiva, relacionada a perspectiva de *continuum* da formação, foram apontados sete marcos referentes ao curso de mestrado, desenvolvimento de pesquisa, outros cursos, residência docente e acesso a cultura de um modo geral.

A dimensão cronológica como positiva foi indicada em seis relatos, estando relacionada ao tempo de exercício da profissão, no caso dessa pesquisa professores que se encontram na fase da diversificação (HUBERMAN, 1995), assim com aquisição de maior experiência indicando maior tranquilidade em relação à solução de conflitos e no relacionamento com os pares. Os marcos referentes a esta dimensão não são peculiares a profissão docente, pois todos os profissionais com maior tempo de exercício de sua profissão, tendem a adquirir mais experiência.

A mudança de ambiente de trabalho, caracterizada pela atuação em diferentes estruturas de organização e funcionamento em redes ou instituições, foi apontada por quatro professores como um marco positivo em sua trajetória profissional. Esse marco pode ser caracterizado pela inter-relação com as dimensões relacional, da prática e formativa, conforme depoimento dos professores.

Em seguida, estão as dimensões da prática docente como positiva, indicada por intervenção feita para auxílio a um aluno em dificuldade pessoal que refletia em seu desenvolvimento. E a dimensão pessoal positiva, indicada pelo nascimento de filhos, paternidade e maternidade, ambas as dimensões são apontadas como marcos provocadores na forma de ser professor do entrevistado.

Em estudo que busca mapear os aspectos positivos e negativos da profissão docente, Mendes et al (2016), encontram de forma mais convergente aspectos negativos da profissão, apresentando-se em três grupos que também foram evidenciados nessa pesquisa: condições de trabalho em relação aos aspectos organizacionais, à indisciplina dos alunos e a situação emocional do próprio professor. Segundo os autores, os aspectos positivos se apresentaram mais divergentes, alguns também coincidindo com os achados dessa pesquisa, são eles: relações interpessoais, reconhecimento, práticas participativas.

Identificados os marcos relativos aos objetivos desta pesquisa, o olhar se desloca para as mudanças que eles proporcionaram, mas não sem antes pensar nas ações envolvidas para que estas mudanças ocorressem. Apesar dessas ações serem múltiplas entre os participantes, foi possível perceber algumas evidências. Identificou-se como ações que produziram mudanças, aquelas que demandaram reflexão sobre os marcos (ex: maternidade, tempo de profissão, ampliação do repertório formativo) e outras que se apresentaram mais reativas (ex: medo diante da violência, irritabilidade e cansaço pela carga de trabalho). Contudo, essas ações, que intermediaram os marcos até se chegar às mudanças que eles provocaram, não

se conectam linearmente em relação à origem dos marcos com o significado das mudanças, o que encaminha esta pesquisa para a exploração das mudanças que ocorreram.

7.2 Mudanças

Independentemente de sua origem positiva ou negativa, os marcos apontados pelos professores nesta pesquisa, promoveram mudanças e transformações que foram significativas nas práticas destes docentes, seja no modo de fazer, na forma de analisar uma situação ou de se relacionar com as pessoas ou grupos. Porém, nem sempre essas modificações apresentaram-se construtivas, como relatam os professores

De início, os marcos encontrados e caracterizados conforme sua origem, foram distribuídos em relação ao significado das mudanças provocadas (Ver quadro 19).

Quadro 19: Marcos e Mudanças

Relação entre a origem dos marcos e as mudanças provocadas*		
Origem dos Marcos	Mudanças construtivas	Mudanças não - construtivas
Origem negativa (14)	3	11
Origem positiva (30)	29	1
Total	32	12

*Categorização construída pela pesquisadora a partir do campo

Dos 44 marcos provocadores de mudanças na prática docente identificados na pesquisa, a maior parte dos que apresentaram origem positiva foram apontados como indicadores de mudanças significativamente construtivas nas práticas dos docentes entrevistados, melhorando a qualidade da prática. Relação que não pôde ser feita com aos marcos de origem negativa.

Dos 14 marcos de origem negativa, a maior parte deles (11) provocou mudanças não-construtivas, isto é, aquelas que pouco acréscimo trouxe ao desenvolvimento profissional dos professores.

Além disso, os depoimentos demonstraram que um marco de origem negativa não está relacionado diretamente à uma mudança com característica de significado

semelhante, podendo provocar também uma transformação construtiva. Isso ocorre, pois, essa mudança na prática docente resulta das conexões possíveis entre o marco, localizado num tempo e no espaço, e o elemento subjetivo de cada indivíduo, que permitem que sejam feitas escolhas, intermediadas pela reflexão e reações diversas.

Para exemplificação, foi eleito um mesmo marco, "o trabalho em uma turma disciplinarmente difícil", que, guardadas as devidas proporções, provocou mudanças diferenciadas entre os professores entrevistados. Para um professor (M4) foi apontado como um choque de realidade e como um elemento dificultador do trabalho, o que corrobora com os achados de Oliverio e Lelis (2014, p. 5889) ao relatar que *o fato de, não só enfrentar escolas mais difíceis, mas também iniciar em turmas mais complexas foi um fator que potencializou o "choque da realidade" na rede municipal.*

Já no relato de outro professor entrevistado (F3), provocou uma reflexão sobre a necessidade de diálogo com a turma, com uma grande modificação no relacionamento entre esse docente e seus alunos, refletindo no processo de aprendizagem. Desta forma, identificou-se indícios de que o fio condutor entre o marco negativo e a mudança, dependendo do seu formato, pode influenciar construtiva ou não-construtivamente para a mudança provocada, no exemplo, na reação em sentido contrário a reflexão.

Analisando de outra forma, para identificar onde ocorreu a maior variação no tocante ao caráter das mudanças provocadas, os dados produzidos de acordo com as dimensões dos marcos foram associados aos tipos de mudanças proporcionadas.

Quadro 20: Dimensões dos Marcos e Mudanças na prática docente dos professores entrevistados

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

*Categorização construída pela pesquisadora a partir do campo.

Ao procurar relacionar as dimensões alcançadas pelos marcos às mudanças provocadas com base nos dados das entrevistas, pode-se vislumbrar quais dimensões apresentaram maior variação de acordo com sua significação.

Somente os marcos com dimensões relacional e institucional apresentaram variabilidade de acordo com a significação das mudanças, entre construtivas e não construtivas. Os marcos da dimensão formativa, assim como os demais, acarretaram somente mudanças significativamente construtivas.

Os marcos referentes à dimensão relacional provocaram mais mudanças construtivas (doze) do que mudanças não-construtivas (cinco), conforme exemplificação dos relatos abaixo:

Um dos pontos chaves para eu ir mudando a minha prática e ir melhorando e tentando trazer coisas novas possíveis, é primeiro sentar em grupo, em equipe, com outros professores, com coordenação, orientação e ver o que está sendo pedido na atualidade (M1).

Eu nunca passei por uma situação de violência, de confronto, mas eu tenho colegas que já foram confrontados, já foram ameaçados por alunos. Desenvolveram síndrome do pânico, crises de ansiedade. Então são coisas muito complicadas que a gente precisa tá o tempo inteiro sabendo o que fazer pra administrar esse tipo de situação (E4).

Em situação oposta, a distribuição dos marcos de origem institucional acarretou mais mudanças não-construtivas (sete) do que mudanças construtivas (três), sendo que nesta dimensão encontra-se o único marco de origem positiva que provocou uma mudança não-construtiva, indicado como o choque produzido na mudança para o ambiente da rede municipal. Algumas mudanças evidenciadas nos relatos de dois docentes.

No município foi um choque muito grande em relação à quantidade de alunos, em relação a ter domínio da sala de aula, em relação a entender um processo de aprendizagem, que eu acho que eu não tive uma boa formação na faculdade (M4).

Essa relação é muito mais produtiva, porque nós temos reuniões semanais com a gestão direta, com a coordenação da disciplina direta, mas a direção da escola também está sempre aberta para o diálogo, para ouvir, tem uma construção coletiva. Enfim, tem uma construção que é mais coletiva (F3).

Assim como evidenciado nesta pesquisa, 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) e contribuindo, ou não, para o seu desenvolvimento profissional. No ambiente escolar o efeito-professor, conforme aponta Marafelli (2011) em seu estudo sobre o efeito-professor em escolas de bom desempenho da rede pública e privada do Rio de Janeiro, apresenta-se com destaque em ambientes que valorizem o coletivo e o trabalho em equipe, favorecendo a aprendizagem dos alunos e o enfrentamento das dificuldades. Assim, fazendo referência a um profissional comprometido independente do ambiente onde trabalha (MARAFELLI, 2011, p.99).

Quanto ao caráter construtivo das mudanças ocorridas na dimensão formativa, essa mais uma vez elucida a importância da formação e dos variados saberes que se somam e são acionados na trajetória desses professores, contribuindo no seu desenvolvimento profissional para a ampliação de sua profissionalidade, o que é corroborado nos depoimentos dos professores.

Na prática, eu acho que a experiência mesmo de sala de aula e o meu mestrado profissional. Assim, eu topo nele a todo momento, porque foi muito marcante, muito marcante mesmo (E3).

Como diz Paulo Freire, o professor-aluno, que é o docente-discente. Todos nós somos isso, ao mesmo tempo. Então, esse conhecimento para mim foi fundamental, foi fundamental para a minha prática cotidiana. Conhecer Paulo Freire, ler Paulo Freire, estar lendo Paulo Freire, estar relendo Paulo Freire (F4).

Autores como Garcia (2013), 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 (NÓVOA, 2017, p.1115), permitindo um processo de renovação do trabalho docente individual e coletivo.

No que tange as mudanças construtivas ocorridas na dimensão cronológica, essas não ocorreram em um só tempo, elas foram sendo percebidas através do resgate memorativo e sendo percebidas em diferentes estágios e momentos da trajetória docente. 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 pessoal e profissional. Um tempo de refazer identidades, acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 2013, p. 16), exemplificado no relato dos entrevistados E3 e F4.

E essa é a experiência também, em saber lidar melhor com as dificuldades dos alunos, em perceber e envolver o conhecimento prévio deles nas atividades, nas explicações (E3).

Ao longo do tempo de trabalho em uma instituição de ensino, ela acaba sendo favorável em alguns aspectos e desfavorável em outros aspectos. Para a mim, particularmente, eu acho que ela acaba sendo mais favorável do que desfavorável porque, de um modo geral, as relações, os relacionamentos se aprofundam, e com aprofundamento das relações, você acaba ficando mais afiado para fazer qualquer tipo de trabalho em conjunto, com outro colega qualquer. Seja da sua própria equipe, seja de outra equipe (F4).

Os marcos relativos à dimensão pessoal, nos relatos indicados como a maternidade e a paternidade, permitiram a esses docentes experienciar um outro papel em suas vidas. Papéis que estão embutidos de parâmetros que fogem a este estudo, mas como não são alheios ao profissional, influenciam o olhar, o convívio e a tomada de decisões.

A minha identidade foi refeita recentemente com a chegada da minha filha Carolina e com a chegada do meu filho Gabriel Inácio. Mas a minha identidade não é só identidade de pai, a minha identidade é a minha identidade de professor também (F4).

A vida particular dos professores faz parte da sua profissão. Como aponta Nóvoa (2013, p.15), 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 a dimensão cronológica, sempre intermediadas pela reflexão. Trata-se de um olhar para o outro, como um elemento importante e provocador de mudanças nas ações dos professores entrevistados. O que reforça a ideia de que não há neutralidade pedagógica no exercício da docência, pois como aponta Tardif e Lessard (2005), a docência é uma profissão de interações humanas.

Ela era excelente no ano passado e esse ano caiu o rendimento para caramba. Ela caiu tanto no rendimento numericamente falando, como participativo nas aulas. E aquilo me chamou atenção e eu falei “Fulana, porque você está assim?” e ela falou “Ah, professor, eu deixei de ir ao psicólogo, minha mãe me tirou do psicólogo e eu não estou bem. Minha mãe acha que eu não preciso mais.” Aí eu fui lá, falei com o

orientador educacional, o orientador pedagógico, expliquei a situação para ela, pedi que chamasse a mãe e assim o orientador fez, conversou com a mãe. Eu nem fui essa conversa não, eu só fiz esse chamado por orientação. Chamou a mãe, a mãe foi à escola, conversou e a menina voltou psicóloga e depois veio me agradecer. E ela já tá tendo outro rendimento, outra participação da sala de aula (P4).

Ao observar-se os dados produzidos dentro do universo dessa pesquisa, referentes aos marcos e mudanças, percebe-se que a maior parte das mudanças foram caracterizadas como construtivas, advindas, em sua maioria, de marcos de origem positiva, todavia também foram promovidas construções a partir de marcos de origem negativa.

A dimensão relacional destacou-se tanto na perspectiva ligada a origem dos marcos como às mudanças provocadas. Desta forma, conforme já indicado pelos entrevistados ao discorrerem sobre sua atuação, é importante trazer para a discussão a relevância do desenvolvimento de uma competência relacional, num exercício contínuo, conforme exemplo do docente F4 sobre sua turma.

Então, eu acredito que a relação que eu vou construindo com eles, ela favorece um bom desempenho ou mau desempenho. Se o desempenho ruim, tiro o pé do acelerador, e tento produzir diálogos mais acentuados, no sentido de tentar mostrar a importância, no sentido de tentar mostrar a validade daquele conteúdo, que eles não estão alcançando, e tentando entender por que não está alcançando. (F4).

A reflexão também se evidenciou entre os marcos e as mudanças construtivas. Entretanto, há diferentes formas de se pensar a reflexão, conforme já apontado por Tardif (2018), quando traz para o debate a concepção de “profissional reflexivo”, por considerar o empobrecimento desta ideia no campo da Educação.

Sem perder de vista que a reflexão é uma atividade humana, que então todo profissional reflete sobre e durante sua prática, a análise se direciona para aquilo que é refletido. Percebendo-se então, que há múltiplos elementos e dimensões que são acionados neste processo, não podendo resumi-lo a um fio de ligação único para o reconhecimento e soluções teóricas a problemas, conforme complementa 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 contingente (p. 395).

Ampliando 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 desta reflexão, porém não perdendo de vista que esse processo não possui características somente individuais. A capacidade de crítica é alimentada na identificação da reflexão outro, com o seu confronto ou com o seu agregar.

Então as experiências proporcionadas pelos marcos expostos nesta pesquisa remetem a atenção para a formação e desenvolvimento profissional docente, pois mudar a prática tem ligação com o desenvolvimento da profissionalidade e da forma de conceber a própria profissão.

Nesta perspectiva, oportunizar a vivência de situações no campo de atuação, em contextos variados e interligados por relações de diferentes natureza: entre professor e aluno, entre os pares mais ou menos experientes, entre professor e gestão, instituição e redes, cada qual imbuído de elementos subjetivos que são acessados nessas relações, evidencia-se como aspecto agregador e defendido por diversos autores e estudos (NÓVOA, 2017; LUDKE E BOING, 2012; GARCIA, 1999; entre outros), tendo a perspectiva redimensionada à medida que a reflexão é compreendida nas suas diferentes concepções.

Apesar dos marcos apontados não se reportarem somente a rede de atuação atual dos docentes entrevistados, a influência das redes foi percebida quando compreendidas com aspectos apontados sobre a trajetória e prática destes docentes, principalmente na dimensão institucional e na dimensão relacional, onde também foram encontradas a maior quantidade de mudanças da prática docente. Essas mudanças afetaram tanto as práticas como a própria profissão docente. Talvez pois mudar a prática tem ligação com o desenvolvimento da profissionalidade e da forma de conceber a própria profissão.

8

Considerações (finais)

Inicia-se um "sobrevoo" final sobre a pesquisa, numa busca para reunir todos os seus achados, formando um grande diálogo sobre como ocorreu o desenvolvimento profissional destes professores que se permitiram ser investigados, apontando caminhos para a construção de uma profissionalidade diferenciada, reconhecida e referenciada por seus pares.

Para os objetivos desta pesquisa, no grupo de professores as características semelhantes de acordo com a formação, atuação e as delimitadas pela pesquisa tornaram-se critérios de seleção. Contudo, ao escutar os depoimentos para capturar a forma como esses sujeitos interpretavam e atribuíam significado as situações vividas, demonstrando o formato de cada desenvolvimento profissional, micro universos se revelaram, únicos e carregados de especificidades em cada entrevista. Desta maneira, chancelou-se a escolha pela fase da diversificação, para situar no trabalho a etapa do ciclo que foi investigada, devido a riqueza proporcionada pelo tempo de atuação profissional.

Diante das novas demandas sociais, o campo de atuação destes professores vem passando por transformações, ressignificando identidades, contextos sociais e culturais múltiplos, intensificando a comunicação e uso de tecnologias, modificando relações de trabalho e de produção. Desta forma, influenciando diretamente o desenvolvimento da profissionalidade docente.

O referencial teórico da pesquisa aponta para uma profissionalidade que se refere ao desenvolvimento profissional e pessoal do docente, que se dá de forma progressiva e contínua, vai desde a escolha da profissão e continua por toda vida (NÓVOA, 1995) o que foi evidenciado pela análise dos dados quando, ao discorrerem sobre suas trajetórias, os entrevistados fizeram alusão a elementos de sua vida pessoal, a influência de pessoas da família, ex-professores e outros docentes.

Em relação à formação e os conhecimentos necessários à prática, os dados apontaram que este grupo de docentes considerou ter tido uma boa formação, com a maioria dos entrevistados buscando níveis elevados de formação, podendo ser indício de agregação de saberes para uma prática mais reflexiva. Contudo, a

formação foi apontada como limitada na relação entre os conhecimentos didáticos, a prática e a realidade da sala de aula, principalmente no tocante a temas como competência relacional, além da diversidade, inclusão, temas considerados cada vez presentes nas salas de aula e que foram sendo vivenciados de forma experiencial, desprovida de informações e saberes relevantes, o que é apontado por Tardif (2014, p. 241) quando aponta a necessidade do currículo da formação de professores abrir maior espaço para conhecimentos daqueles que lidam com a prática, por se correr o risco dessa formação não possuir valor simbólico ou prático. Aspecto também considerado nas pesquisas de Block (2015) e Ribeiro (2013, p.127).

...visto que não basta ter conhecimento da matéria ou disciplina, ou possuir experiência, cultura geral, ou ainda conhecer o currículo, é fundamental encontrar meios para dialogar com os conteúdos, de maneira original e criativa, que permitam ao acadêmico uma organização desses conhecimentos.

Em relação à trajetória, a pesquisa mostrou variedade de ambientes de atuação, sendo a rede particular um contexto bastante comum ao grupo de entrevistados, muitas vezes apresentando-se como espaço de iniciação da carreira. A influência das redes de ensino foi percebida no tocante a forma de organização da carreira ou organização interna de cada instituição, assim como ao apoio dado ao *continuum* da formação. Esse apoio, indicando um discurso voltado para a propaganda de seminários e pequenos cursos, ou pautados no desenvolvimento de habilidades técnicas, mas com poucas ações que possibilitassem a continuidade de formação ou que abrisse espaço para discussões. A abertura de *espaços híbridos* ou *terceiro espaço* com finalidade formativa é apontado por Zeichner (2010) e Barreto (2015), tema tratado na pesquisa sobre formação continuada de Genske (2017, p.166).

Compreende-se a necessidade de ouvir os professores, de realizar diagnósticos para identificar suas necessidades formativas, assim, as respostas a esses diagnósticos podem fornecer subsídios para o desenvolvimento profissional dos professores por intermédio de um programa de formação continuada.

Em relação à prática, os dados evidenciaram com destaque a dimensão relacional, no diálogo entre professor e aluno, como elemento que busca a compreensão e a aproximação à realidade do outro, na tentativa de alcançar práticas que atendam a essa diversidade. No relacionamento como os pares evidenciou-se

uma busca pelo diálogo e trocas profissionais, facilitadas pelos frequentes encontros de equipe, mas apresentando-se como uma lacuna em contextos menores. A alteridade de visão sobre a prática apresentou-se como elemento causador de maior tensão. Contudo, o tempo de experiência mostrou-se influenciador das relações tornando-as mais tranquilas e com uma tentativa, se não de aproximação, mas sim, de respeito a opiniões e posicionamentos diferentes.

Ainda na prática evidenciou-se a preocupação com a preparação das aulas, com o uso de variadas estratégias e alguns recursos diferentes. Contudo, esses elementos não se apresentaram como protagonistas dessas práticas, apresentando-se mais como motivadores à aprendizagem, sendo seu papel principal desempenhado pelas relações firmadas e o diálogo entre o professor e o aluno, conforme já apontado anteriormente. A importância da relação entre o docente e seus diferentes interlocutores é apontada por Mesquita (2018) e também na pesquisa de Ribeiro (2013), trabalhos com foco no “bom professor”, que compreendem que o processo educacional é formado por interações humanas, por isso a prática do bom professor requer a formação de um vínculo social de confiança entre os sujeitos envolvidos (RIBEIRO, 2013, p.128)

As trajetórias pesquisadas desses professores foram impressas por marcos de diferentes origens e dimensões. O tempo, a experiência, conjuntamente com uma maior formação embasaram ações reflexivas que provocaram mudanças mais construtivas na prática, representadas por mudanças na forma de agir, de perceber o outro e analisar as situações do cotidiano.

Assim, esta pesquisa responde quais são os principais marcos provocadores de mudança identificados na trajetória profissionais de professores que hoje são referenciados por ser pares por terem uma prática docente de relevância.

As mudanças provocadas na prática docente por esses marcos afetam também a própria profissão docente, pois mudar a prática tem ligação com o desenvolvimento da profissionalidade e da forma de conceber a própria profissão.

Por fim, à visão que os entrevistados apontaram sobre o que é ser um professor profissional, faz alusão à preocupação com o aluno, aliada ao reconhecimento de sua formação profissional. A valorização profissional foi evidenciada através da questão salarial, proporcionando outros elementos considerados relevantes para uma melhor prática, como aquisição de materiais e formação.

Em relação a como se veem profissionalmente, os entrevistados relataram que se veem com foco nos alunos, possuem preocupação com sua formação e compromisso com a profissão. Por outro lado, a desvalorização também foi apontada pela falta de reconhecimento e questões salariais, ligadas às redes públicas (municipal e estadual).

Como parte integrante de um social, as profissões necessitam ser aperfeiçoadas, ou seja, passar por um desenvolvimento de suas práticas e conhecimentos, que vão sendo ressignificados ao longo de toda trajetória profissional, sem conotação linear, mas evolutiva e contínua. Segundo Imbernón (2004), o desenvolvimento profissional docente apresenta-se como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (p.45). Complementado, por Garcia (1999) e corroborado por Formosinho (2009) que indicam um desenvolvimento que não é centrado somente no elemento individual, mas que considera as interações com pares e a finalidade do ensino, a aprendizagem do aluno.

Definimos, assim, desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativa em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (FORMOSINHO, 2009, p.226).

No percurso do desenvolvimento profissional dos professores estão inclusos o desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da profissionalidade dos professores, através de sua inter-relação.

O desenvolvimento profissional dos professores relaciona-se diretamente com o desenvolvimento da escola enquanto espaço de formação de professores, como também espaço de atuação profissional, numa 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 tal forma é difícil pensar numa sem a outra (GARCIA, 1999, p. 139).

A autonomia que os professores conseguem conquistar, individual ou coletiva, é determinada pelo seu desenvolvimento profissional, possibilitando a

capacidade de tomar decisões relativas à 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, de formação e atuação.

O desenvolvimento do ensino, função do professor, remete-se a forma como esse é concebido, numa visão técnica ou 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.

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.

De acordo com Massabni (2011, in: GORZONI, 2017) 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 através do relato dos docentes que foram caracterizados como um grupo, conclui-se que a profissionalidade dos entrevistados vem sendo desenvolvida de forma diferenciada, sendo influenciadas por marcos que foram experiências únicas em cada trajetória.

Essas experiências foram interpretadas de acordo com 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.

Então as experiências proporcionadas pelos marcos expostos nesta pesquisa remetem a 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 sua relação com os elementos pessoais.

Desta forma, os indícios encontrados nesta investigação 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 a estrutura física; a construção de uma competência relacional e reconhecimento salarial.

Por fim, pelo menos temporariamente, tendo consciência de que a posição daquele que pesquisa interfere na análise dos dados e reconhecendo limites culturais, pessoais e acadêmicos, 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, também a ampliação do grupo de entrevistados. Assim, possibilitando aumento do cruzamento de informações das redes de ensino e instituições, ampliando as comparações entre essas redes e a influência delas na profissão dos docentes.

Referências

ABREU, A.; AUGUSTO, M. O EaD e o crescimento da Educação Superior no Brasil. **Foca News**, 1 abr. 2009. Disponível em: <https://focanews.blog/2019/04/01/o-ead-e-o-crescimento-da-educacao-superior-no-brasil>. Acesso em: 17 jul. 2019.

ALFANO, B. Em três anos, estado do Rio perdeu 62 mil vagas de 6º a 9º ano em escolas públicas. **Jornal Extra**, 24 mar. 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/em-tres-anos-estado-do-rio-perdeu-62-mil-vagas-de-6-9-ano-em-escolas-publicas-23544746.html>. Acesso em: 14 ago. 2019.

AMBROSETTI, N. B; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set.-dez. 2009.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006.

BARRERE, A.; MARTUCCELLI, D. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 258-277, out. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a14v2276.pdf>. Acesso em: 1 maio 2020.

BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 20, n. 62, jul.-set., p. 679-701, 2015.

BARROS, L. de M, **Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na educação superior**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BLOCK, O. **Compreensões de Pedagogas acerca dos Saberes Docentes**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

BRASIL. **Lei 12.772/12, de 28 de dezembro de 2012**. Estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília-DF: Congresso Nacional, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Lei 13.467, 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília-DF: Congresso Nacional, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

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

BRITO, T. T. R. **O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia**: trajetórias, carreira e trabalho. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13871>. Acesso em: 20 set. 2019.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. Revista Psicologia da Educação, São Paulo: Revista do Programa de Estudos pós-graduados PUC-SP, n. 6, p. 9-27, jan/jun. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 10 abr.2020

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. *In*: CANDAU, V. M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARDOSO, S. Ciclo da Carreira Docente: O que dizem as pesquisas brasileiras? *In*: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017. **Anais [...]**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018.

CARDOSO, D. **Formação continuada de professores**: Ação-Reflexão-Ação Na Educação Em Saúde. BLUMENAU, 2013. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2013/353135_1_1.PDF. Acesso em: 23 jul.2019.

CASSÃO, P. A. **Professores iniciantes**: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90135>. Acesso em: 17 jul. 2020.

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

CAVALCANTE, E. R de C. **Entre a Vida Formativa e a Vida Profissional**: Produção Subjetiva sobre o Ingresso Docente no Sistema Público de Ensino do DF. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 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.

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

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional em Comunidades de Aprendizagem Docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-20, jan. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e172761.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

CRUZ, G. B. da. Ensino de Didática e Aprendizagem da Docência na Formação Inicial de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47 n. 166 p. 1166-1195 out.-dez. 2017.

DEMARCHI, T. A. **Princípios que norteiam a formação inicial de professores nas universidades de Helsinque e Jyväskylä**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2015/359362_1_1.pdf. Acesso em: 13 out. 2018.

DORTA, N. M. P. **Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152043/dorta_nmp_m_e_rcla.sub.pdf?sequence=8&isAllowed=y. Acesso em: 11 out. 2018.

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.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. D. Aderência à profissão Educação Física: estudo de casos no magistério público estadual de Santa Catarina. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 353-367, 2009.

FONTOURA, M. M. Fico ou Vou-me Embora? *In*: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

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. Acesso em: 10 fev. 2020.

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>. Acesso em: 10 fev 2020.

GATTI, B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENSKE, S. **Formação Continuada em serviço**: Memórias de professores do ensino fundamental na fase final de carreira. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2017/363240_1_1.pdf. Acesso em: 10 fev 2018.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013.

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.

GURGEL, L. H. Relato de prática: o que escrever? como escrever? Entrevistados: *Luiz Percival Leme Britto, Anna Helena Altenfelder, Maria Tereza Antonia Cardia e Zoraide Faustinoni*. **Escrevendo o futuro**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/orientacao-para-relatos/artigo/660/relato-de-pratica-o-que-escrever-como-escrever>. Acesso em: 22 jan. 2020.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

LELIS, I. A. O. M. et al, O Trabalho Docente: a Tensão entre Intensificação e Bem-estar Profissional, in: LELIS, I. A. O. M (Org.), Trabalho Docente no Século XXI: Quais Perspectivas? - 1ªed. – Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2015.

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. O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**,

Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2528100.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai.-ago. 2005.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; OLIVERIO, V. C. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 59-83, abr. 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.

MARAFELLI, C. M.; RODRIGUES, P. A. M.; BRANDÃO, Z. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 982-999. 2017.

MARCELL, J.; CRUZ, G. B. Ethos Docente de Professores Referenciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 363-380, jan.-mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n1/2175-6236-edreal-68903.pdf>. Acesso em: 18 abril 2020.

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.

MENDES, T. C.; BACCON, A. P. Profissão docente: o que é ser professor? In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. **Anais [...] Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17709_7650.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.**

MENDES, T.; CLOCK, L.; BACCON, A. L. Aspectos positivos e negativos da profissão docente: entre a satisfação e o desejo do professor. **Com a Palavra, o Professor**, [S.l.] v. 1, n. 1, p. 74-94, dez. 2016. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/33>. Acesso em: 10 out. 2018.

MESQUITA, S. S. A. de Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 506-531 abr.-jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-506.pdf>. Acesso em: 17 abril 2020.

MILIORINI, L. K.; VIEIRA, A. M. D. P. Memórias de professoras: A escolha da profissão docente. **Revista Teias**, [S.l.], v. 20, n. 57, p. 261-

274, jun. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37917>. Acesso em: 19 jul. 2019.

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>. Acesso em: 13 fev. 2019.

MIRANDA, T. Professor da rede pública poderá dedicar um terço da jornada para atividade extracurricular. **Agência Câmara de Notícias**, 23 fev. 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/532464-professor-da-rede-publica-podera-dedicar-um-terco-da-jornada-para-atividade-extracurricular/#:~:text=Tramita%20na%20C%C3%A2mara%20dos%20Deputados,extracurriculares%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20cultura>. Acesso em: 15 abril 2020.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e Transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

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>. Acesso em: 12 set. 2018.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

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.observatoriopne.org.br/dossie>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ODELIUS, C. C; RAMOS, F. O Brasil, seus estados e o sofrimento psíquico do educador. In: CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, número

especial, p. 17-35, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/02.pdf. Acesso em: 08 jul. 2019.

OLIVEIRA, L. M. E. de. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_547320725b18e94d4e54001cf75b75f5. Acesso em: 15 ago. 2018.

OLIVERIO, V. C. M. P. **Professores iniciantes: inserção nas redes de ensino e condições de trabalho desiguais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/37755/37755_1.PDF. Acesso em: 11 março 2020.

OLIVERIO, V. C. M. P.; LELIS, I. A. O. M. **Professores iniciantes: inserção em diferentes redes de ensino** /n: Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, EdUECE livro 2, 2014. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/PROFESSORES%20INICIA NTES%20INSER%C3%87%C3%83O%20EM%20DIFERENTES%20RED ES%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em 13 set. 2019.

OLIVERIO, V.C.M.P. Um olhar sobre o(s) sentido(s) do mestrado na formação continuada de professores do colégio Pedro II. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 295-315, ago.-dez. 2008.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr.-jun, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a02v39n2.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

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.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/ outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio Revista pedagógica**, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, mai.-jul. 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10416203-Dez-novas-competencias-para-uma-nova-profissao.html>. Acesso em: 23 set. 2019.

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

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, A. J. **Os Saberes do Bom Professor na Compreensão de Acadêmicos e Professores do Curso de Direito**. 2013. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013.

RIO DE JANEIRO. **Lei 1614/90, de 24 de janeiro de 1990**. Dispõe sobre o plano de carreira do magistério público estadual e dá outras providências. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/91064/lei-1614-90>. Acesso em: 14 jun. 2019.

RIO DE JANEIRO. **Lei 5623, de 1 de outubro de 2013**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro: Câmara dos Vereadores, 2013. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/7cb7d306c2b748cb0325796000610ad8/d80e5d992b53402803257bf90059dc60?OpenDocument>. Acesso em: 14 jun. 2019.

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/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

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>. Acesso em: 17 jul. 2019.

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas** 22 (2) 191-202, maio, 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SANCHES, A. P. R.; GAMA, R. P. O mal-estar docente no contexto escolar: um olhar para as produções acadêmicas brasileiras. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 2, n. 3, p. 149-162. 2016. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/188>. Acesso em: 22 set. 2018.

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

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 23 set. 2018.

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,

n. 4, p. 1026-1052, dez. 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3215/2228>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SILVA, F. L. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 295-304, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a15.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

SILVA, J. T. da. **Maneiras de construir a profissionalidade docente:** quais rotas, percursos e percalços (im)possíveis? 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/djantrajano.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SILVA, V. C. da. **Impactos da pós-graduação stricto sensu na formação de professores de português da educação básica:** do processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/122345>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SOARES, J. F.; COLLARES, M. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. **Dados**, [S.l.], v. 49, n. 3, p. 615-650. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/dados/v49n3/a07v49n3.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

SOUZA, V. H. F. de. **A recomposição do trabalho docente e a diminuição dos espaços de elaboração intelectual do docente:** o caso da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). 2014. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7847. Acesso em: 11 março 2019.

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. Acesso em: 15 jul. 2019.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, mai.-ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

TURRA, B.; COSTA, C. S. da; ROSSI, F. Concepções de ser professor e motivos de escolha pela docência. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 8, n. 3, p. 88-108 set.-dez. 2019. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/29626/20160>. Acesso em: 10 ago. 2019.

VALÉRIO, C. **Atratividade da carreira docente no curso de licenciatura em pedagogia**: dilemas, escolhas e inserção profissional. 2012. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121658/valerio_c_tcc_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 fev. 2020.

VALÉRIO, M. Autonomia de Professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 327- 332, out.-dez, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/52325>. Acesso em: 10 ago. 2019.

VICTOR, G. **Desenvolvimento profissional docente**: narrativas de professores de espanhol que atuam no ensino médio. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2015/360448_1_1.pdf. Acesso em: 5 out. 2018.

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>. Acesso em: 03 fev. 2019.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, mai.-ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 03 ago. 2019.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai.-ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

10 Anexos

Anexo 1 (Roteiro de entrevista com os professores)

1. Questões/Proposições:

1.1. Trajetória formativa

- Gostaria que você falasse como foi sua trajetória escolar? Que curso fez desde o ensino médio? Onde estudou?
- Como você considera ter sido a contribuição (qualidade) de sua formação para a sua prática profissional atual?

1.2. Trajetória profissional

- Agora me conte como você se tornou professor. Foi uma escolha?
- Como foi sua trajetória? Você escolheu a série onde começou sua trajetória?

1.3. Prática docente:

- Como é sua prática, como você planeja suas atividades?
- E quando você tem um mal resultado, como age?

1.4. Conhecimentos:

- Que conhecimentos você considera que foram mais importantes para você se tornar o professor que é hoje?
- Quais conhecimentos você considera que faltaram? Como fez para adquiri-los?

1.5. Fatores influenciadores:

- Conte como é a sua relação com os seus colegas do mesmo grupo: E com aqueles de outras disciplinas? E com aqueles que possuem diferentes pontos de vista?
- Esta relação com seus colegas apresentou mudanças com o tempo? Quais você percebe?
- Como era (é) a relação entre a gestão e os professores em cada local que você trabalhou (a)?
- Estas instituições incentivavam o seu desenvolvimento profissional? Como?

1.6. Mudanças na atuação docente:

- Você percebe diferença no professor que você era no início da carreira e que é hoje? Quais?
- Você consegue apontar que fatos marcantes (positivos ou negativos) colaboram (ou provocaram) para essas mudanças na sua prática?

1.7. O profissional:

- Gostaria que você apontasse o que torna um professor um profissional?
- Hoje, o que seria um professor de alto reconhecimento profissional? Qual reconhecimento você considera mais importante: da instituição, dos seus pares, dos alunos ou de suas famílias? Explique:
- Que profissional você diria que você é hoje?

2. Indicações:

- Você indicaria um parceiro profissional dentro das características apresentadas na pesquisa?
(Estilo próprio na organização do trabalho, prática reflexiva voltadas para inovação, e o aprendizado colo partilhar experiências com os pares, desenvolver ideias e posicionamentos relevantes coletivamente, afirmando a profissão)

Anexo 2



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR

Prezado/a _____, venho, por meio deste convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Trajetórias Docentes e Desenvolvimento da Profissionalidade: buscando marcos significativos

Pesquisador: Mestranda: Simone Henriques Gonçalves Lima [/simonehego@gmail.com/](mailto:simonehego@gmail.com)
Tel: (21) 998521968

Orientador: Prof. Dr. Silvana Soares de Araújo Mesquita [/silvanamesquita@puc-rio.br](mailto:silvanamesquita@puc-rio.br) /
Tel. (21) 3527-2724

Justificativas: Essa pesquisa se justifica por contribuir na identificação de fatores influenciadores do desenvolvimento profissional docentes e, com isso, apontar caminhos para o a formação docente afetando as práticas pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem.

Objetivos: Identificar nas trajetórias docentes, experiências marcantes provocadoras de mudanças significativas na atuação profissional de professores do segundo segmento do ensino fundamental, visando o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Metodologia: entrevista através de audiogravação. As entrevistas serão realizadas fora do ambiente escolar, do trabalho do docente, para que o entrevistado não se sinta constrangido ao responder quaisquer questões referentes ao seu trabalho e a instituição onde atua.

Desconfortos e riscos possíveis: Não há riscos físicos para os envolvidos na participação na pesquisa, porém há possibilidade de algum tipo de constrangimento ao abordar a temática. Caso os entrevistados optem por não falar sobre algum assunto da entrevista, será garantida a liberdade de escolha. Os participantes da pesquisa terão sua privacidade assegurada e serão identificados com nomes fictícios. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, consoante com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução de nº 510 de 7 de abril de 2016.

Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenados nos arquivos do mestrado por um período 5 (cinco) anos, estando à disposição de seus participantes.

Benefícios: Ao participar da pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. No entanto, esperamos que essa investigação contribua com reflexões sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente, sobre o campo do exercício da docência, bem como, para fomentar as discussões sobre a formação de professores (inicial ou continuada) focando na profissionalidade docente.

Confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua identidade e participação.

Comitê de Ética em Pesquisa PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Prédio Kennedy/ 2º andar
Gávea/CEP 22453-900/ RJ,
Tel. (21) 3527-1619

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Para maiores informações, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio) se coloca à disposição para fornecer quaisquer outros esclarecimentos que fizerem necessários ao assunto em pauta no telefone: (021) 3527-1618.

Assinatura do voluntário da pesquisa

Mestranda Simone Henriques G. Lima

Nome Completo: _____

E-mail: _____

Tel.: _____ RG: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2019.

Observação: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

Comitê de Ética em Pesquisa PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Prédio Kennedy/ 2º andar
Gávea/CEP 22453-900/ RJ,
Tel. (21) 3527-1619

Anexo 3

TABELA 16 Escolaridade do professor por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017 (conclusão)

		Educação Básica	Educação Infantil		Anos Iniciais		Anos Finais		Ensino Médio	
			N	%	N	%	N	%	N	%
2013	TOTAIS	2.017.071	478.811		750.366		802.902		507.617	
	Fundamental incompleto	1.429	593	0,1	403	0,1	515	0,1	107	0,0
	Fundamental completo	4.731	2.556	0,5	1.373	0,2	1.107	0,1	97	0,0
	Ensino médio	504.008	187.135	39,1	213.236	28,4	135.030	16,8	36.739	7,2
	Superior	1.506.903	288.527	60,3	535.354	71,3	666.250	83,0	470.674	92,7
2017	TOTAIS	2.078.910	557.541		761.737		764.731		509.794	
	Fundamental incompleto	1.281	502	0,1	442	0,1	443	0,1	96	0,0
	Fundamental completo	3.985	2.159	0,4	1.211	0,2	927	0,1	113	0,0
	Ensino médio	443.695	180.451	32,4	179.451	23,6	111.329	14,6	32.968	6,5
	Superior	1.629.949	374.429	67,2	580.633	76,2	652.032	85,3	476.617	93,5

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Anexo 4

TABELA 26 Professores por quantidade de escolas em que lecionam e por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2009	Uma escola	315.326	83,5	580.810	78,7	518.516	66,0	268.123	58,3
	Duas escolas	57.392	15,2	138.859	18,8	212.043	27,0	143.216	31,1
	Três escolas	3.655	1,0	13.953	1,9	42.963	5,5	37.376	8,1
	Quatro ou mais	1.187	0,3	4.211	0,6	11.687	1,5	11.308	2,5
	Total	377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	Uma escola	403.442	84,3	587.088	78,2	530.977	66,1	307.338	60,5
	Duas escolas	68.843	14,4	143.632	19,3	216.414	27,0	150.823	29,7
	Três escolas	4.798	1,0	14.925	2,0	43.149	5,4	37.795	7,4
	Quatro ou mais	1.728	0,4	4.721	0,6	12.362	1,5	11.661	2,3
	Total	478.811		750.366		802.902		507.617	
2017	Uma escola	473.731	85,0	597.270	78,4	502.449	65,7	313.372	61,5
	Duas escolas	75.732	13,6	143.455	18,8	205.802	26,9	146.268	28,7
	Três escolas	5.750	1,0	15.555	2,0	43.078	5,6	37.639	7,4
	Quatro ou mais	2.328	0,4	5.457	0,7	13.402	1,8	12.515	2,5
	Total	557.541		761.737		764.731		509.794	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Anexo 5

TABELA 27 Professores por quantidade de turmas em que lecionam e por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2009	Uma turma	242.241	64,2	382.572	51,9	65.078	8,3	10.846	2,4
	Duas turmas	88.913	23,5	164.990	22,4	48.062	6,1	15.522	3,4
	De 3 a 5 turmas	19.764	5,2	66.748	9,0	212.761	27,1	88.088	19,1
	De 6 a 10 turmas	12.882	3,4	58.491	7,9	264.660	33,7	179.434	39,0
	Mais de 10 turmas	13.760	3,6	65.032	8,8	194.648	24,8	166.133	36,1
	Total	377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	Uma turma	308.217	64,4	370.962	49,4	60.134	7,5	14.412	2,8
	Duas turmas	110.381	23,1	172.653	23,0	50.261	6,3	19.754	3,9
	De 3 a 5 turmas	24.882	5,2	70.327	9,4	227.725	28,4	103.605	20,4
	De 6 a 10 turmas	16.945	3,5	63.148	8,4	272.927	34,0	196.805	38,8
	Mais de 10 turmas	18.386	3,8	73.276	9,8	191.855	23,9	173.041	34,1
	Total	478.811		750.366		802.902		507.617	
2017	Uma turma	356.260	63,9	359.274	47,2	52.643	6,9	16.250	3,2
	Duas turmas	125.912	22,6	175.872	23,1	47.110	6,2	20.839	4,1
	De 3 a 5 turmas	33.113	5,9	78.854	10,4	216.168	28,3	106.051	20,8
	De 6 a 10 turmas	19.973	3,6	69.074	9,1	264.327	34,6	197.942	38,8
	Mais de 10 turmas	22.283	4,0	78.663	10,3	184.483	24,1	168.712	33,1
	Total	557.541		761.737		764.731		509.794	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Anexo 6

(Transcrição na íntegra de uma das entrevista realizadas com os professores)

1.1. Trajetória formativa:

Eu estudei em duas escolas particulares. XXX - dos 2 anos até os 10 anos. Depois, da antiga 5a série até o ensino médio, no colégio curso Martins. Cursei graduação em Letras na XXX - onde também fiz o Mestrado em XXX e o Doutorado em Xxx.

A contribuição foi fundamental para a minha formação como professora, porque os conhecimentos adquiridos desde a graduação foram discutidos em sala de aula, com meus alunos - adequando as questões a cada série. Na graduação, participei de um grupo de estudos que acrescentou profundamente em meu repertório literário, possibilitando um amplo conhecimento de vários temas e vários autores.

1.2. Trajetória profissional:

Eu me tornei professora por opção. Passei por muita dificuldade na escola, pois gostava de diversas matérias e julgava diversas profissões interessantes. Pensei em fazer medicina, mas percebi que era uma escolha mais dos meus amigos e incentivava pela escola onde eu estudava do que um desejo meu. Quando percebi isso é entendi que estava apaixonada por Literatura, decidi seguir na carreira de licenciatura.

Minha trajetória começou em monitoria, na escola onde eu havia estudado, e em estágios na XXX. A primeira experiência como professora aconteceu no Colégio XXX - onde não escolhi a série, mas trabalhei com uma faixa etária com a qual me identifiquei muito: a antiga 8ª série. Em paralelo, voltei a trabalhar no XXX com a então 6ª série. No ano seguinte, passei no concurso para XXX - onde também comecei trabalhando com a então 8ª série. Depois de 9 anos, fui realocada no ensino médio - como era meu objetivo -, pois buscava dar aula apenas de literatura.

1.3. Prática docente:

Minha prática de aula envolve uso de slides, pois trabalho textos associados a imagens - em especial obras de arte. Utilizo vídeos e memes também. Costumo ter um planejamento bimestral detalhado por semana - mas - quando trabalho com série nova - monto o material semanal ou quinzenalmente. Planejo aulas ao ar livre aproveitando a estrutura da escola. Por exemplo, aula sobre Arcadismo foi um

piquenique - para integrar l tema do bucolismo à experiência em meio à natureza. Trabalho ainda com música e apresentação de seminários e pequenas esquetes de teatro elaboradas pelos alunos.

Sobre resultado. Acabei de passar por uma experiência dessas no primeiro ano do ensino médio - em que tive 33 (de um total de mais ou menos 110 alunos, em recuperação). Como foi a minha primeira experiência com essa série, procurei adaptar às aulas para serem mais lúdicas - em especial com atividades musicais (pois a turma mostrou interesse). Além disso, adaptei as avaliações para serem menores e em maior quantidade. Também recorri à apresentação de trabalhos em que os alunos pudessem ser mais criativos - como apresentação de seminário junto com encenação teatral.

1.4. Conhecimentos:

Conhecimentos que adquiri para me tornar a professora que eu sou hoje. Bom, eu acho que todos os conhecimentos desde a graduação até o doutorado, mas eu destaco o trabalho do Colégio XXX, porque através desse trabalho, eu pude ver a união mesmo, da teoria, de tudo que a gente aprendia na faculdade, e a prática em sala de aula, a convivência com alunos de diversas idades, diversas realidades, então esse trabalho foi primordial. Primordial para eu saber que eu queria ser professora mesmo, estar nesse ambiente escolar de um colégio de aplicação. E eu destaco também o grupo de estudos do qual eu participei desse a graduação e que acabou gerando o projeto para o mestrado e a relação com o meu orientador e os meus amigos da época. Então, tenho esses dois destaques. Depois, o que eu fiz para adquirir, as outras questões. Acho que foi a pratica mesmo. Um ponto fundamental foi praticar em diferentes ambientes. Eu trabalhei em escola particular também. E ver como é o dia-a-dia de uma escola, e buscar dentro da realidade de cada idade, de cada momento mesmo.

1.5. Fatores influenciadores:

Em relação com os colegas. Tenho uma ótima relação com os colegas, amo fazer trabalho interdisciplinar. No ensino médio, pelo menos uma vez ao ano, a gente tem um trabalho grande, no 2º ano do ensino médio, chamado “O Cortiço é o mundo”. Idealizei o projeto e, para a ele funcionar, eu preciso dos professores de biologia, história e geografia. Para o contexto literário da época, a biologia é importante, a questão da ciência, o contexto histórico par os alunos entenderem o romance, o livro “O Cortiço”, e a professora de XXX apresenta uma visão

atualizada dos questionamentos do livro, num contexto de geopolítica. E amo fazer esse tipo de trabalho. No 1º ano também fiz com professor de história, acho que é a parceria mais fácil que tem, fazer literatura e história, então gosto muito. Com os colegas que têm um diferente ponto de vista, se fosse... a pergunta está um pouco ampla, mas se for em termos pedagógicos, obviamente, eu tenho uma opinião forte, então acabo tendo alguma dificuldade, acho que é natural. Então, por exemplo, sobre a possibilidade, como já surgiu na escola o assunto, de fazer uma turma de alunos especiais, eu sou radicalmente contra. Já vivi isso, quando eu era aluna, acho que é extremamente negativo. Então eu tenho uma opinião forte, mas é sempre com educação, eu sempre com um relacionamento cordial.

A relação com os colegas mudou com o tempo sim, porque são 14 anos na mesma escola, então os que ficaram, estão esse tempo todo, e a gente acabou... ou há bastante tempo, acabou tendo mais intimidade. E aí existem as afinidades também, como eu tenho com o professor de história, então a gente sempre fecha parcerias. Mas acho que a relação muda para melhor, alguns desgastes são naturais, do convívio da vida adulta, mas eu vejo só questões positivas.

Sobre a relação à gestão e os colegas, acho que a pergunta um pouco ampla também. Eu acho muito difícil responder, mas de uma maneira geral, tem as discordâncias, que são saudáveis, os posicionamentos, eu acho que os meus colegas sempre se posicionam super bem, com bastante firmeza, e nem sempre é possível conciliar todas as questões, porque muitas questões são opostas. Eu acho que, dentro do que é possível, de mentalidades diferentes, enfim, divisões diferentes, existe uma boa convivência. Com relação a mim e ao estudo, eu posso dizer que desde que eu entrei praticamente na escola, que eu fazia mestrado, até o doutorado, eu fui muito incentivada. Tive um ajuste de horário duas vezes, que foi primordial para seguir nessa sequência de especializações, então sempre fui incentivada. Quando eu precisei mudar o horário para participar de congresso foi possível, todos os ajustes foram possíveis. Quando eu tive 3 meses de licença para estudar a gente conciliou o horário, o que era melhor para a escola e que seria interessante também para mim, chegamos ao meio termo. Então sempre fui estimulada.

1.6. Mudanças na atuação docente:

Essa pergunta que acho que a mais interessante, se observo diferenças. Sim, com certeza, vejo uma mudança radical, ainda bem, nesses 14 anos, na verdade são 15 de experiência, 14 só em uma escola. Eu mudei muito como profissional,

principalmente pela questão da pesquisa, porque eu fui ampliando o repertório, então eu tive o privilégio de trabalhar durante 9 anos em uma mesma série, no 9º ano, então eu tive 9 anos para me aprimorar. Desse período maravilhoso saiu a minha ideia doutorado, de tanto que eu pesquisei, me dediquei, busquei mudar a cada ano a escolha de textos, enfim, mudar a leitura, mudar a percepção para os alunos, e isso acabou me ajudando muito profissionalmente. Então a mudança é da pesquisa mesmo, do conhecimento adquirido e da experiência em sala de aula. No início da profissão eu sentia muitas angústias, ou medo de não dar conta, da descoberta também de estar coordenando ali, estar à frente de turmas, com uma diferença pequena de idade para os alunos. Só que isso me acrescentou muito, eu cresci muito rápido, então mudei demais. A prática e a pesquisa, sempre os 2 aliados, esses 2 pontos aliados.

Bom, se eu consigo marcar pontos... Eu acho que cada turma acabou me marcando de alguma maneira, mas no início da minha carreira eu tive duas turmas de 9º ano que não tinham uma convivência muito harmônica. Eles acabavam se estressando, brigando, por questão de adolescente mesmo, dos adolescentes. E nós - eu realizei junto com o professor, na época de filosofia e história - nós realizamos um trabalho de teatro, então as duas turmas para trabalhar juntas, porque foi uma peça única, e foi incrível, porque vi a mudança deles na responsabilidade, na convivência uns com os outros, na mistura das turmas. Me marcou demais, foi maravilhoso. Quando eu saí também do ensino fundamental e fui para o ensino médio, também me marcou demais. Como isso aconteceu há mais ou menos 5 anos, foi como recomeçar, como ser uma professora nova de novo. Acumular a experiência e a segurança tem sido um processo interessante. E agora, este ano, com a turma do 1º ano, as 4 turmas de primeiro ano me marcaram demais, demais, porque mesmo estando no ensino médio eu precisei me readaptar à questão da faixa etária. E eu me redescobri também trabalhando com mais facilidade com teatro, com a criatividade, então me deu um novo norte sobre o que é a minha profissão, sobre o que é ser professora de literatura. Porque com esse 1º ano veio a necessidade de ser uma professora mais lúdica, menos teórica, talvez menos empolgada com as coisas que eu aprendi um doutorado e mais da prática, do aluno que quer sentir a aula, precisa de cores, de movimentação, de energia, então aprendi demais esse homem.

1.7. O profissional:

O que torna o professor profissional é a sua capacidade de unir o seu conhecimento acadêmico à sua prática, de acordo com cada série. Então o professor é um conjunto, do conhecimento profissional, mas que não pode ser frio, precisa estar acessível aos seus alunos.

Bom, eu acho que sobre o reconhecimento, tanto que escolhi, certamente o principal reconhecimento vem dos alunos. Eles são o motivo de tudo, então o maior reconhecimento vem do elogio de um aluno, de um aplauso, um abraço, de uma mensagem que chega, muitas vezes pelas redes sociais, então o principal reconhecimento do profissional é o do aluno. E eu acho que depois, dos pares e das famílias, é uma consequência disso. O aluno, ele transmite, para os seus familiares, o que é a aula. Então, a primeira ponta, com certeza os alunos.

Eu diria que eu sou uma profissional segura, com minha experiência, segura do meu papel na sociedade, mas com aquela pontinha de frio na barriga, a cada ano que começa, principalmente. Porque acho que é muito importante a gente ter a noção de que está diante de alunos novos, que podem ter necessidades novas, e a gente não pode vir achando que sabe tudo e ter tudo pronto, tudo teórico. Então eu sou uma profissional que tem a segurança do tempo de trabalho, do estudo, do investimento intelectual, mas que também gosta de ter frio na barriga e poder encarar desafios.

2. Indicações:

Eu indicaria sim. Eu não sei se na questão da indicação, se você quer realmente o nome de alguém, mas eu indicaria o professor XXX de XXX, que é incrível. Eu indicaria porque ele é uma pessoa que já tem profundo conhecimento da sua área, você pode falar sobre qualquer período histórico e ele vai saber as questões e vai saber curiosidades. Então ele é um pesquisador, está fazendo mestrado agora, e é um cara muito curioso, então o que eu fico encantada, é que ele traz a questão, não só da história didática dos livros, mas do dia-a-dia, como era o dia ali, ele traz curiosidades para os alunos. Eu faço com várias parcerias com ele, fiz no 1º ano e 2º ano, sempre essa casadinha de história e literatura.