

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PERSPECTIVAS DE CONSTRUÇÃO DE SABERES

PROFESSIONAL TEACHING DEVELOPMENT: KNOWLEDGE CONSTRUCTION PERSPECTIVES

Michael Santos Silva 1

Claudia Nakanichi 2

Arlindo José de Barros Junior 3

João Freire Junior 4

Débora Inácia Ribeiro 5

Juliana Marcondes Bussolotti 6

Neusa Banhara Ambrosetti 7

Arte Educador, Artista Visual e Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté – UNITAU (2020).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1637213270762508>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5138-9090>.
E-mail: michaelsjc.silva5@gmail.com

Mestrado no programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (2020).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8994097410619324>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6054-0568>.
E-mail: cnakanichi@gmail.com

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (2020).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6125767119571486>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0625-6835>.
E-mail: barros.aman@yahoo.com.br

Professor de Metodologia da Pesquisa Científica (AMAN), Logística, Gestão de Processos e Gestão de Projetos. Mestrado em Educação pela Universidade de Taubaté – UNITAU (2020).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7025261803172310>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5068-0751>.
E-mail: professordrfreire@gmail.com

Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018) e Mestrado em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté - UNITAU (2013).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7048029511754621>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3287-6889>.
E-mail: deborari@hotmail.com

Mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté – UNITAU (2002) e Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP (2011).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8560-0974>.
E-mail: julianabussolotti@gmail.com

Doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (1996) e Pós-doutorado no Programa de Psicologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (2006).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0894653899921409>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1710-8942>.
E-mail: nbambrosetti@uol.com.br

Resumo: Este estudo propôs-se a investigar as perspectivas de construção profissional docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa com objetivo descritivo tendo como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada realizada com duas professoras da Educação Básica, em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Os dados foram analisados à luz dos conceitos apresentados por: Huberman; Tardif e Raymond; Roldão; Gatti; e Marcelo Garcia, dentre outros expoentes da área. Os dados destacam que o conhecimento profissional se consolida ao longo da carreira através de variadas fontes, bem como destaca a importância da escola se estabelecer como espaço de formação docente. Assim, os resultados deste estudo expressam o quão complexo é o saber docente e o quão difícil é enquadrar os professores em uma determinada fase de carreira.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Formação Docente. Saberes Profissionais.

Abstract: The purpose of this study is to investigate the perspectives of Teacher Professional Development in the early years of Elementary Education. A qualitative approach combined with a descriptive objective was adopted for the research. The procedure used for data collection was a semi-structured interview which was carried out with two Basic Education teachers from a municipality belonging to the Paraíba Valley Metropolitan Region and Northern Coast. The data were analyzed in the light of the concepts presented by: Huberman; Tardif and Raymond; Rollover; Gatti; and Marcelo Garcia, among other exponents of this area of study. The data highlight that professional knowledge is consolidated throughout the career through various sources, as well as the importance of the School as a space for teacher training. Thus, the results of this study show how complex the teaching knowledge is and how hard it is to fit teachers into a particular career stage.

Keywords: Education. Teacher Training. Professional Knowledge.

Introdução

O presente artigo tem como tema o aprendizado e o desenvolvimento profissional docente sobre as reflexões acerca do desenvolvimento profissional na disciplina 'Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional' do Mestrado Profissional em Educação na maior Universidade Municipal do país (BRASIL, 2018). Objetivou-se neste texto analisar a construção de saberes e a trajetória profissional de docentes que atuam em uma escola municipal situada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, sob a ótica da seguinte problematização: quais as expectativas e percepções sobre os saberes docentes em diferentes estágios da carreira, a partir da formação inicial e do conhecimento obtido pela formação continuada?

Com base na problemática colocada como ponto de partida para a obtenção de respostas ao tema proposto, salienta-se como objetivo geral: analisar as perspectivas da profissionalização e da construção profissional docente de professoras de uma cidade da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, em momentos distintos da carreira.

De acordo com Tardif (2014, p. 14), os docentes estruturam os seus saberes por meio de diferentes fontes, sendo de natureza social, uma vez que “[...] incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”, é que esses saberes se constroem.

Araújo e Ambrosetti (2018, p.128) pontuam:

Um aspecto relevante, quando se discute o aprendizado da docência, é entendê-lo como um processo contínuo, que se dá ao longo da vida profissional, Nessa trajetória os professores incorporam à sua ação pedagógica, além dos conhecimentos da formação profissional – inicial e continuada –, atitudes e procedimentos vivenciados no cotidiano escolar por meio da experiência e interação com os demais atores escolares, especialmente com os pares, alunos e gestores.

Acredita-se que a relevância do artigo está em poder analisar o desenvolvimento profissional docente a partir do ambiente escolar, enquanto local organizado, estruturante e socialmente separado dos outros espaços da vida cotidiana (TARDIF; LESSARD, 2005). Ainda foi possível identificar como justificativa na construção deste artigo, a possibilidade da construção de relação entre a atividade laboral de duas participantes com bases teóricas acerca da construção de saberes.

Percurso metodológico

Em Silva e Menezes (2005, p.20), é possível classificar uma pesquisa com uma abordagem qualitativa se houver “[...] relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. A característica descritiva desta pesquisa pode ser evidenciada, mais uma vez, por se tratar de um trabalho acerca da atuação prática das participantes realizado *in loco*.

Gil (2008) aponta essa característica como sendo da pesquisa descritiva em proximidade com a exploratória. “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (GIL, 2008, p. 28)”.

Tendo como referência Gil (2008) sobre a classificação de pesquisas, cabe aqui destacar que a pesquisa se acha classificada como uma pesquisa descritiva, pois tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008).

A coleta e a análise dos dados foram realizadas por intermédio de entrevistas gravadas e transcritas pelos pesquisadores, apoiando-se nas ideias e asserções de bibliografias consagradas. Essa coleta permitiu a oportunidade de trabalhar, de maneira colaborativa, na construção de reflexões e entendimentos sobre questões relacionadas à aquisição de conhecimento pro-

fissional e sua aplicabilidade.

As participantes da pesquisa são atuantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e foram escolhidas pelos pesquisadores com base no tempo de magistério – uma professora iniciante e uma professora veterana. Elaborou-se um roteiro de perguntas a ser apresentada às entrevistadas. As perguntas foram construídas de forma semiestruturada para que as entrevistadas pudessem expressar todas as suas percepções. Os dados foram coletados por intermédio de gravador e transcritas em arquivo editável. Ao final deste processo, o arquivo foi apresentado às entrevistadas para que pudessem ser realizadas a leitura e os ajustes que se fizessem necessários.

Em relação à montagem das perguntas, observou-se as ideias e conceitos defendidos por autores expoentes da área, tais como: Huberman (1995); Tardif e Raymond (2000); Roldão (2007); Marcelo Garcia (1999, 2009a e 2009b); Tardif (2014) dentre outros, os quais serviram de referencial teórico para as interpretações apresentadas.

Para tabulação e análise, procedeu-se a uma leitura das questões e das respostas apresentadas, quase que sequencialmente, até que se pudessem ser levantadas as “ideias-força” de cada resposta, assim como, suas correlações entre si e entre os referenciais teóricos mencionados anteriormente. Ao término dessa fase, iniciou-se à análise dos dados coletados buscando relacionar os conhecimentos levantados com as pesquisas com o desenvolvimento profissional docente.

O conhecimento profissional docente

A seção destina-se a elucidar pontos sobre a obtenção e manutenção dos conhecimentos profissionais docentes pertencentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, numa escola municipal situada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, a partir de duas professoras, nos seguintes tópicos: Obtenção de conhecimentos inerentes à profissão docente; Os saberes/conhecimento docente x ambiente de trabalho e A Identidade Docente.

As três categorias de análise foram definidas por meio dos excertos das entrevistadas, devidamente destacados, dialogando com autores expoentes da área: Marcelo Garcia (1999,2009), Silva (2017), Gatti (2016), Roldão (2007), Tardif e Raymond (2000), Huberman (1995), dentre outros.

A docência em si consiste em uma profissão peculiar, em que o aprendizado prático objetiva-se para além do estágio de observação realizado durante a graduação, inicia-se bem antes da formação inicial como professor e de sua atuação com o aluno em uma sala de aula. Ao tornar-se professor, o indivíduo já traz o conhecimento docente e adquire modelos que podem ser replicados e/ou evitados, uma vez que:

[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216-217).

Ainda sobre ao processo de profissionalização docente, enquanto estudante de educação básica, é importante destacar a afirmação de Freire (1991, p. 58) que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Segundo Marcelo (2009a), a pessoa vai adquirindo sua identidade docente de forma gradativa, “paulatina e pouco reflexiva”, pois pauta-se em modelos de professores com os quais se identifica tanto em aspectos racionais quanto em emocionais (MARCELO GARCIA, 2009a, p 116).

Em André (*apud* ARAÚJO; AMBROSETTI, 2018), faz-se necessário destacar que, ao se abordar a temática de aprendizado da docência, esta se constitui num aprendizado contínuo ao longo do percurso da carreira. Nesse contexto, agregam à sua ação pedagógica, atitudes e procedimentos vivenciados no ambiente escolar pela experiência e interação com os demais atores.

Ao tratar da fonte dos “saberes docentes”, assim chamados os conhecimentos docentes por Tardif e Raymond (2000), eles salientam essa percepção afirmando:

[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

No que tange à citação acima, em Tardif e Raymond (*apud* ARAÚJO; AMBROSETTI, 2018) é possível compreender que o saber dos professores possui uma natureza social e relacional, ou seja, o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Neste mesmo pensamento, esse professor tem a capacidade de avaliar, interpretar e retraduzir esses saberes, incorporando-os à sua prática.

Obtenção de conhecimentos inerentes à profissão docente

Para iniciar a reflexão acerca do processo formativo, o quadro a seguir apresenta de forma resumida informações das participantes:

Quadro 1. Caracterização das docentes.

Professora.	Formação Inicial	Formação Continuada	Tempo de Atividade ¹	Tempo na Instituição Atual ²
A	Pedagogia	Extensão em Didática da Matemática e Formações oferecida pela Rede	2-	2-
B	Magistério	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação lato-sensu em Psicopedagogia e Formações oferecida pela Rede	31	26

Fonte: elaboração própria dos autores.

Questionadas sobre os motivos pelos quais as participantes da pesquisa, optaram pela carreira docente, a professora “A”³ descreveu assim sua escolha: *“Eu sou filha de professor, sempre tive muito próxima no contexto escolar, então sempre convivi com escola até mesmo antes de estar dentro da escola estudando, eu já frequentava com a minha mãe”*.

A professora “B”⁴ assim se posicionou em relação à escolha pela carreira docente: *“e ela sempre dizia para a gente ‘que o primeiro marido que ela ia nos dar, era o magistério’, ela falava que com o magistério”*. Complementando os relatos acima, a formação docente inicial das

1 Tempo em anos, ainda que incompletos.

2 Tempo em anos, ainda que incompletos, de docência na atual instituição/Rede de Ensino.

3 Professora A. Entrevista concedida a XXX. São José dos Campos, 2019. mp4 (23 min).

4 Professora B. Entrevista concedida a XXXX. São José dos Campos, 2019. mp4 (33 min).

professoras foram: Pedagogia (professora A) e Magistério (professora B), tendo aquela cursado Pedagogia logo no início de sua carreira.

Com base nos preceitos de Tardif e Raymond (2000) e Marcelo Garcia (2009a), foi possível perceber similaridades entre as respostas das professoras “A” e “B” com relação às suas motivações para a carreira, observou-se que as duas participantes tiveram sua inspiração para a carreira docente provindas de suas “socializações primárias”, ou seja, da família e do ambiente de vida, por intermédio da figura materna que era professora e do meio escolar que frequentavam como alunas e no acompanhamento do trabalho da mãe.

Em relação a esse acompanhamento, Tardif (2014) deixa claro a importância de oportunidades formativas em que os docentes são levados a “objetivar os saberes experienciais”.

Dando continuidade à análise das entrevistas e destacando-se os excertos relevantes, questionou-se as entrevistadas sobre a formação inicial, indagando-as sobre a relação entre teoria e realidade, se o que foi aprendido nos cursos de formação inicial relacionava-se com a realidade vivida em sala dentro da expectativa de cada uma. Aqui, as professoras fizeram suas considerações a partir de perspectivas diferentes.

Segundo a professora “A”:

Não, não. Foi diferente do que eu esperava, eu acredito que a escola, ela [...] até porque eu estudei em escola pública a vida inteira, quando eu comecei a trabalhar, no estágio, eu trabalhei em escolas públicas, então é uma realidade que eu já esperava encontrar dentro da escola dada as circunstâncias que a nossa sociedade está.

Pela fala da professora “A”, pôde-se compreender que a realidade não estava muito longe da prática, pois havia estudado em escola pública. Relacionou uma possível dificuldade sob a ótica político-social da educação no país:

Por outro lado, pela fala da professora “B”:

Não, a realidade é completamente diferente da prática, a teoria e prática não conversam muito, pelo contrário, você vai aprender a ser professor na frente da sala com 30 alunos na sua frente. Você não vai aprender a ser professor com professor de didática te falando, anotando as coisas no caderninho não, você vai aprender dando a cara à tapa, estando na frente da sala, falando, agora a sala é minha, eu vou fazer o melhor, eu vou fazer por eles.

Pelo excerto da fala da professora “B”, constatou-se que ela teve seu “choque de realidade” relacionado à atuação do professor em uma sala de aula regular.

Em Huberman (1995) dentro do ciclo de vida dos professores, é o período em que o docente toma ciência, de forma efetiva que existe um distanciamento da teoria com a prática profissional.

Tardif e Raymond (2000), ao tratarem das “Fases iniciais da Carreira” afirmam que as “bases” dos saberes docentes tendem a se solidificar no início da carreira, até o quinto ano. Porém, concluem que, no início da carreira, há uma fase de reajustes ao que foi aprendido na teoria. “O início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226).

Percebe-se essa tendência aos ajustes por conta das realidades do trabalho no excerto da fala da professora “A”:

A maioria do que eu aprendi eu levei muito a ferro e fogo, tanto que eu estou sempre citando [...] sinto muita falta da faculdade. Dá vontade de fazer uma universidade 2.0. Mas a questão de como eu vejo o conteúdo a ser dado ao meu aluno, a questão de como eu enxergo o meu aluno, como eu planejo as minhas aulas, tudo isso está ainda muito presente, eu procuro usar tudo o que eu aprendi na faculdade na minha sala de aula.

Pela fala da professora “A”, pôde-se compreender a relação dos elementos trazidos da formação acadêmica para a prática. Para ela, existia a necessidade de ajuste, pois a teoria não contemplava a complexidade de uma aula.

Em resposta a esse questionamento, a professora “B” assim se posicionou:

Aquilo que eu falei sabe, a parte da teoria é bem diferente da nossa prática mesmo, eu acho que assim mais vale a sua intuição, a sua parte mesmo humana para você lidar com algumas situações ainda mais no 1º Ano, 2º ano que você além de professora você é a psicóloga, você é a médica, você é a terapeuta, você é tudo para a criança, só assim algumas coisas ficam, mas acho que aquilo que vai realmente valer a pena é quando você tá na frente da sala com 30 alunos (grifo nosso).

Pôde-se observar pela fala da professora “B” uma abordagem mais próxima ao aluno, não ao conteúdo a ser ensinado.

Foi possível relacionar a resposta da professora “B” ao tipo de conhecimento docente que Marcelo Garcia (2009a) classificou como “Conhecimento na Prática” (ao tratar de “Constantes” da identidade docente). Segundo o autor, esse tipo de conhecimento aprende-se ensinando, ou seja, em sala, e busca-se o conhecimento necessário na ação, já que:

Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios. Nas suas investigações, Lortie (1975) afirma que as milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, e, por outro lado, ajuda-os a interpretar as suas experiências na formação. Por vezes, estas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma trans-formação profunda nessas mesmas crenças (MARCELO GARCIA, 2009b, p.13).

Em consonância com afirmação acima, Silva; Bussolotti (2020) destacam que é no contexto da sala de aula enquanto aluno (educação básica e licenciatura) e a sala de aula como educador (profissional) que o saber docente se estabelece, uma vez que as teorias podem realmente serem compreendidas e reelaboradas diante da ação, isto é, do fazer docente.

Para Marcelo Garcia (2009a), o que os professores sabem é proveniente da “reflexão da prática” e do conhecimento mais profundo dessa prática, ficando o ensino como uma atividade não linear e incerta. As situações corriqueiras da vida (em especial a vida dos alunos) conduzem os docentes a uma necessária contextualização prática em sala. “O conhecimento está situado na ação, nas decisões e julgamentos dos professores.” (MARCELO, 2009a, p. 121).

Percebeu-se, assim, que a formação docente passa pelo campo dos conhecimentos múltiplos (formais e informais), facilitando, inclusive, as suas práticas. Existia uma apropriação de

responsabilidades que tendem a extrapolar o ambiente de sala de aula.

Os saberes/conhecimento docente x ambiente de trabalho

Pretendeu-se nesta breve seção, levantar elementos para análise os conhecimentos das professoras “A” e “B” com indagações sobre cursos e oportunidades de desenvolvimento continuado que lhes foram oferecidos, ou ainda, que tiveram interesse.

Questionadas sobre a oferta de cursos de formação continuada e/ou aperfeiçoamento, a professora “A” relatou que buscou cursos por conta própria, além dos que foram oferecidos pela Rede, pois conseguiu identificar diferenças na abordagem: “[...] *de cara você vê o cerne, a questão do olhar pedagógico, nos outros cursos que eu acabei procurando, deparei-me com um olhar totalmente construtivista ou pós-construtivista.*” Acreditou, porém, que a Rede em sua cidade oferecia formação com linhas semelhantes às aquelas que foram oferecidas em instituições particulares: “[...] *em se tratando daqui – Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, elas seguem a mesma linha.*” Em outro exemplo, mencionou a formação em matemática durante a graduação, que considerou deficitária para a atuação em sala: “[...] *a gente sabe que não é suficiente, três semestres de matéria não são suficientes para você abarcar com todas as dinâmicas o que acontece na sala de aula.*”

Em contrapartida, a professora “B” acreditava que as formações deveriam ter um foco diferente para grupos de professores em diferentes momentos da carreira. Demonstrava, com isso, uma abordagem diferente em relação à continuidade da carreira no que tange a cursos e formações. Ela avaliava que as formações eram importantes, mas para um “veterano”, perdia-se o foco devido à repetição de informações. “[...] *as formações são importantes, troca de experiências é muito válida, mas acho que tem que ter um foco principal para atender todos, senão uns ficam contemplado e outros não.*” Mencionou, ainda, que as formações oferecidas pela escola também se tornavam “maçantes” e “muito burocráticas”.

O que a professora “B” destacou referente à formação continuada, está em consonância com a pesquisa de Silva; Bussolotti (2020, p. 107-108), no qual revela:

[...] os professores expressam o propósito de participar por formações com aplicação em sala de aula e que apresentem novidades.

O estudo aponta para a importância das Instituições Educativas desenvolverem formações direcionadas por tempo de atuação profissional com a intenção de maior saliência e significação em suas propostas formativas, uma vez que um professor no início de sua carreira tem necessidades diferentes de um educador que está finalizando o seu ciclo profissional docente.

Salienta-se que o processo de formação continuada foi necessário para as professoras no sentido de fazer com que possam ampliar seus conhecimentos; aconteça a troca de experiências; favoreça o aperfeiçoamento da prática pedagógica; a melhoria do desenvolvimento das atividades junto aos discentes; e contribua para o diálogo profissional em uma determinada Instituição.

Marcelo Garcia (1999) destaca a dimensão do professor como pessoa que aprende, “como profissional”, afirmando que para que haja desenvolvimento é necessário atentar para a “importância de aprofundar o profissional como dimensão necessária da formação de professores (MARCELO GARCIA, 1999, p.145)”.

Em análise às percepções das professoras acerca de formação continuada, observou-se a diferença de percepção sobre os saberes e o que pôde ser agregado para aumentar seus repertórios.

Como Tardif e Raymond (2000) apontam, a natureza dos saberes docentes, além de plurais, “[...] trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do

saber-fazer e do *saber-ser* bastante diversificados” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Acredita-se, à luz dessas constatações, que os componentes necessários para a formação de uma “compósita”, usando a expressão de Roldão (2007), foram abundantes para a professora “A” ao passo que foram raros para a professora “B”.

Roldão (2007) explica, em outras palavras, que não basta agregar novos componentes, por mais variados que sejam, a uma base para se formar um novo conhecimento, ou aumentar as bases de conhecimento, no caso das professoras participantes. “Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa *acção transformativa*” (ROLDÃO, 2007, p. 100, grifo da autora).

Entende-se, a partir dessa definição e das respostas em análise, que os saberes, mesmo não sendo a simples adição de novas partes a um todo, acabam por se reverberar na ação do professor em situações de sala de aula.

Em outras palavras, a professora “A” ainda busca diferentes tipos de informação e formação ao passo que a professora “B” já não consegue dimensionar novos saberes através das formações continuadas, ou seja, destaca-se a relação entre tempo de atuação profissional das entrevistadas com o seu desenvolvimento docente.

Analisando-se o que fora transcrito anteriormente, cabe salientar que o desenvolvimento profissional docente possui uma amplitude de ações que vão desde o próprio indivíduo, até a comunidade escolar.

Em Oliveira (2016), pode ser dito que a formação continuada contribui significativamente para a transformação do espaço escolar e para a concretização do desenvolvimento profissional, não menos importante, as consequências de sua aplicabilidade para uma educação de qualidade, considerando as mudanças que vem ocorrendo na sociedade e nas organizações dos currículos institucionais.

Na seqüência, ainda focando na análise dos saberes do amplo para o restrito, perguntou-se sobre as possíveis influências do ambiente de trabalho na atuação docente em sala.

A professora “A” afirmou que a prática em sala é diretamente afetada pelo ambiente escolar, e que um clima “harmônico” e respaldado favoreceria a coerência das práticas dos professores em sala. Atribui o fracasso da harmonia institucional a fatores que chamou de “clima de confronto”, que afeta o emocional do profissional e, conseqüentemente, o trabalho em sala: “*quando a gente tem um clima harmônico de formações, sempre respaldando [...] a gente consegue trabalho em sala de aula muito melhor, agora quando a gente tem um clima na escola de confronto [...] nisso se perde muito*”.

A percepção da professora “B”, por sua vez, relaciona-se com fatores normativos. Percebe-se que a observância total às regras institucionais pode influenciar negativamente no trabalho do profissional docente em sala: “*A influência é que a gente precisa cumprir as regras, os combinados, na medida do possível a gente vai contemplando isso, [...] a gente fecha a porta e faz o trabalho da melhor maneira possível*”.

É possível constatar, a partir desses excertos das entrevistas das professoras “A” e “B”, que as docentes em idades profissionais diferentes percebem suas próprias barreiras em situações bem distintas.

Enquanto questões de cunho interpessoal afetam mais o iniciante, questões relacionadas a regras e normas têm efeitos negativos na prática do veterano. Essas questões normativas acabam influenciando, inicialmente, o emocional de um professor veterano, que pode encontrar-se enfastiado com os dilemas institucionais.

Ademais, entende-se que as barreiras encontradas no ambiente escolar são de cunho social, o que corrobora com a teoria de Tardif e Raymond (2000) sobre a dimensão social dos saberes do docente.

Tardif e Raymond (2000) complementam, que as bases para o ensino (o que eles chamam de “fundamentos”) são “sociais” porque certos grupos sociais, incluindo legisladores e “autoridades curriculares”, pais e orientadores educacionais legitimam os saberes docentes.

Leva-se Levando em consideração que a “consciência profissional” do docente não é um arcabouço de conhecimentos desconexos que podem ser acessados conforme necessidade ou conveniência.

Cabe ao professor, dentro de sua idade profissional, relacionar-se com seus saberes de forma a influenciar sua prática docente positivamente. “O uso desses saberes pelo professor implica, pois, em uma relação social com esses mesmos saberes, bem como com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

No alinhamento do que foi dito pela professora “B”, Imbernón (2011) afirma que uma formação continuada deve dotar os docentes de conhecimentos, habilidades e atitudes, tornando-os mais reflexivos, ou seja, levá-lo a fazer uma reflexão sobre sua *práxis* profissional e que, nos quesitos de competência profissional, essa será formada na interação com os próprios profissionais da educação, interagindo na prática de sua profissão.

Por fim, conforme expressa Gatti (2016), os docentes desenvolvem a sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, quanto nas suas experiências com a prática docente. Ficou evidente que a sua formação ocorre, também, no transcurso de sua carreira e, principalmente, no contexto da sala de aula.

A Identidade Docente

No decurso das análises das entrevistas, lançou-se o seguinte questionamento: “O que é ser professora para você?”. No que se refere à professora “B”, assim foi relatado:

Ser professora para mim é tudo, é chegar dentro de uma sala com 30 crianças te olhando, 30 crianças querendo te copiar, porque você é um exemplo, você se vê nos alunos, você se vê falando, você vê um aluno conversar com outro você está se vendo ele falando, eles estão praticamente imitando, então você tem que saber muito que você fala, já que marca o aluno, você tem que saber muito o que você faz porque você é espelho para ele, então assim é uma profissão assim bastante delicada, bastante significativa que aquilo que eu falei que eu gostaria de ser lembrado pelos meus alunos, quando eles fossem maior, é uma profissão que tem todos os méritos, méritos bons e ruins [...] você pode ter uma influência na vida daquela criança para o resto da vida (grifo nosso).

Através do relato mencionado, pode-se afirmar que: “a identidade se constrói e se transmite” (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 109). Os relatos deixam transparecer que a identidade docente é desenhada em contextos e nas interações sociais onde se produz o conhecimento.

Em Marcelo Garcia (2009b, p. 11), “a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros” e nos relatos, percebe-se a construção do profissional, de “si mesmo” evoluindo no transcurso da sua atividade. Ainda, a professora “B” relata: “O professor precisa saber a sua função, não é só chegar e dar uma aula e vira as costas e ir embora, saber que você deixou alguma coisa em cada uma daquelas crianças que você teve ao longo da sua carreira, em que pelo menos alguma coisa tenha ficado de bom”.

Pôde-se depreender, pela fala da professora “B”, que existiam o compromisso pessoal, a predisposição em compreender o valor de ensinar e de transmitir crenças, valores e o conhecimento da disciplina.

Foi possível, portanto, observar na fala da participante “B” outras fases de Huberman (1995): o “desinvestimento” e o “conservantismo” pelo seu tempo de serviço. Este, trata das dúvidas em relação ao futuro e nostalgia do passado, aquele, sereno para que outros interesses da vida pessoal ganhem espaço. É necessário, entretanto, salientar pelo discurso da professora “B” uma “serenidade” em sua prática pedagógica, sem comprometimento de seu engajamento ou compromisso, não uma “amargura” ou “sofrimento” pelo longo percurso profissional. Apesar de seu longo percurso laboral no magistério, a “luminosidade” ao falar de sua atuação em sala ainda é muito nítida.

Ao analisar os relatos no discurso da professora “A”, foi dito: “Ser professora para que [...], eu tenha sido responsável por mudar a vida de algumas crianças, mudar as concepções,

para que elas ampliem essa visão, esses conhecimentos, ampliem essa visão do mundo". Notou-se, assim, que apesar da diferença de formação, experiências e tempo de atuação, o sentimento de responsabilidade e de compromisso com a profissão permanecem similares aos da professora "B" e construídos no decorrer dos anos e do processo formativo. Dessa forma, cabe salientar a partir de Marcelo Garcia (2009a, p. 12) que:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Por conseguinte, o questionamento apresentado às professoras, no momento da entrevista, faz com que se compreenda que a identidade profissional é uma constante construção, obtida por intermédio de um complexo e dinâmico equilíbrio de papéis a serem desempenhados. "A própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar" (BEIJAARD, MEIJER, & VERLOOP, 2004).

Ainda, percebe-se na professora "A", características relacionadas à coragem, desprendimento e vontade de querer contribuir para a mudança da sociedade mediante o ambiente escolar. "Constante lutadora por uma realidade que ela pode sim ser alcançada, a gente não pode chamar ela de ideal, porque ela não é uma realidade idealizada, é uma realidade que ela pode ser alcançada por meio de uma luta coletiva".

Nesse contexto, pôde-se verificar que a professora em destaque, possui, independente do seu tempo de profissão, nítida consciência de que a escola configura não somente um local de aprendizado, mas também uma comunidade de aprendizagem e uma instituição fundamental na socialização da população, como bem expressa Nóvoa (2009, p.30):

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

Considerações

Este artigo centrou-se em investigar o desenvolvimento do conhecimento profissional docente, a partir da perspectiva de duas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, que vivem momentos distintos da carreira.

Foi possível perceber através dos dados coletados que as relações estabelecidas entre os saberes docentes e a prática em sala de aula mobilizam saberes de "fontes diversas" (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212) e exigem que "[...] os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217)".

Os resultados desta pesquisa alinham-se com os de outros estudos Tardif (2014), na demonstração que o conhecimento profissional se consolida ao longo da carreira, por intermédio de variadas fontes, tendo como referência a prática profissional das professoras.

Ademais, os resultados da presente pesquisa perpassam por uma das questões fasci-

nantes de investigação elencadas por Huberman (1995) em que ele indaga se há fases ou estádios no ensino, será que os docentes passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos típicos ou haverá percursos diferentes, em consonância com o momento histórico que estão vivendo?

Pelas entrevistas, percebeu-se que a professora “B”, embora possua um longo tempo de atuação no magistério, 31 anos, não é uma profissional que se caracteriza por um distanciamento afetivo de seus alunos ou um desinvestimento em relação à sua carreira, pelo contrário, a professora ainda continua com “brilho nos olhos” ao ensinar, ciente de sua responsabilidade e compromisso. Compromisso esse compartilhado pela professora “B”, com pouco tempo laboral de magistério. Esses resultados ratificam o quão complexo é o saber docente e o quão difícil é enquadrar os professores em uma carreira determinada por fases-tipo.

Da análise das entrevistas realizadas com as professoras, ratificou-se os dados que revelam a necessidade de formação em nível superior (graduação e pós-graduação) e sobretudo da importância da formação continuada, com o intuito de atender às necessidades da prática pedagógica em sala de aula. Outro ponto relevante levantado está na aprendizagem com colegas professores que, em muitos momentos, tornam-se modelos aos iniciantes.

Evidenciou-se neste referido artigo a necessidade de garantir que a escola se torne, além de espaço de trabalho, um lugar da formação docente, um espaço em que tanto a formação como a prática educativa, uma vez interligadas, enriqueçam o conhecimento profissional em outros âmbitos, conforme Fusari (1984) discorreu em sua dissertação de mestrado.

Em suma, que a escola se configure em um “lócus” que fomente a análise e reflexão sobre a prática educativa, em benefício do docente e do processo ensino-aprendizagem, tornando-se imprescindível a ação de ouvir os profissionais da educação, considerando suas opiniões e reconhecendo-os como sujeitos da própria formação, da formação de seus alunos em um processo de ressignificação de concepções e crenças sobre o próprio conhecimento pedagógico, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino (ROLDÃO, 2007; MARCELO GARCIA, 2009a; IMBERNÓN, 2011).

Referências

ARAÚJO, D. A.; AMBROSETTI, N. B. Diversidade de Saberes e de Práticas Formativas: A Construção do Aprendizado Profissional Docente. In: CALIL, A. M. G. C. [Org.]. **Formação continuada transformando a realidade**. Taubaté/SP: Ed. Unitau, 2018. Disponível: <https://editora.unitau.br/index.php/edunitau/catalog/book/11>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BEIJAARD, D., MEIJER, P., & VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, 20, 107–128.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. 2018. Disponível: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: o treinamento dos professores em questão**. São Paulo; 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v.1, n.2, pp. 161-171, 2016. Disponível em: <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/%20index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 27 jun. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação Professores e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paul: Cortez, 2011.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: revista de ciências da educação v. 8, p. 7–22, 2009b. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247> . Acesso em: 22 jun. 2020.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009a. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticae-ditora.com.br> . Acesso em: 22 jun. 2020.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Ed. Educa, 2009.

OLIVEIRA, S. M. de. Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor formador. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, M. S.; BUSSOLOTI, J. M. Reflexões sobre a formação docente: a prática artística em sala de aula. In: PURIFICAÇÃO, M. M.; CATARINO, E. M.; MARTINS, P. C. B. (Org). **Processos de organicidade e integração da educação brasileira 1**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/ebookPDF/3268>. Acesso em: 26 jun. 2020.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 26 jun. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 25 jun. 2020.