

CONTRIBUIÇÕES DOS SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES DE ESPANHOL FRENTE À MIGRAÇÃO VENEZUELANA EM BOA VISTA-RORAIMA

CONTRIBUCIONES DE LOS SABERES Y COMPETENCIAS DOCENTES A LA CONSTITUCIÓN DE LA PROFESIONALIDAD DE PROFESORES DE ESPAÑOL FRENTE A LA MIGRACIÓN VENEZOLANA EN BOA VISTA- RORAIMA

Jennifer Barbosa Barros 1

Jéssica de Almeida 2

Resumo: Neste artigo, problematizam-se dados de uma pesquisa que objetivou compreender como a profissionalidade dos professores de Língua Espanhola do Ensino Fundamental influencia as práticas destes e de que maneira esta se articula aos saberes docentes frente à migração venezuelana. A investigação, de cunho qualitativo, utilizou entrevistas semiestruturadas para a produção de dados, que foram estudados por meio de análise temática. Como resultados, aponta-se que os conflitos emergentes do contexto da migração venezuelana exigiram do professor competências e saberes que ultrapassaram a formação inicial e adentraram no exercício de sua profissão. Constata-se, com isso, que a profissionalidade se constitui e articula-se com base em saberes provenientes dos processos formativos institucionalizados e, também, de outras experiências. No contexto da migração venezuelana, esse processo desenvolve-se mediante a prática reflexiva docente, evidenciando o lugar de fala do professor, preenchido por suas subjetividades, percepções e interpretações ante as demandas, experiências e lugares em que atua.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente. Saberes Docentes. Migração Venezuelana.

Resumen: este artículo problematiza datos de una investigación que tuvo como objetivo comprender como la profesionalidad de los profesores de lengua española de la enseñanza fundamental influye en sus prácticas y como se articula con los saberes docentes frente al fenómeno de la migración venezolana. La investigación, de carácter cualitativo, utilizó entrevistas semiestructuradas para producción de datos, que fueron estudiados a través del análisis temático. Como resultado, se señala que los conflictos emergentes del contexto de la migración venezolana demandaron del docente competencias y saberes que traspasaron su formación inicial e ingresaron en el ejercicio de su profesión. Se constató, por tanto, que la profesionalidad docente se constituyó y articula a partir de los saberes provenientes de los procesos formativos institucionalizados y, igualmente, de otras experiencias. En el contexto de la migración venezolana, este proceso se desarrolla a través de la práctica reflexiva docente, evidenciando el discurso del docente colmado de sus subjetividades, percepciones e interpretaciones frente a las demandas, experiencias y lugares donde actúan.

Palabras clave: Profesionalidad Docente. Saberes Docentes. Migración Venezuelana.

-
- 1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Graduada em Letras – Espanhol e Literaturas Hispânicas pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Educadora social no Instituto Pirilampus – Grupo de Visitas e Ações Voluntárias de Roraima junto ao Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9404458264298117>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7738-6015>. E-mail: jenny.jbb@gmail.com
 - 2 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora na Universidade de Brasília (UnB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0437894322830052>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0752-120X>. E-mail: jessica.almeida@unb.br

Introdução

O artigo objetiva problematizar dados de uma pesquisa de mestrado que tematizou a profissionalidade e os saberes docentes (BARROS, 2022). Como lócus do estudo, elencou-se a prática docente de professores de espanhol do Ensino Fundamental imersos na problemática da migração venezuelana que ocorreu em Boa Vista, Roraima. De forma específica, a pesquisa que embasa este artigo visou compreender como a profissionalidade dos professores de Língua Espanhola do Ensino Fundamental influencia as práticas destes e de que maneira estas se articulam aos saberes docentes frente à migração venezuelana.

Para tanto, adotou-se na investigação um desenho qualitativo em que se realizaram entrevistas semiestruturadas com três professoras de espanhol do Ensino Fundamental, atuantes em escolas estaduais da rede pública do contexto supracitado. As respostas, tomadas como materiais de pesquisa, foram estudadas a partir da análise temática (SOUZA, 2019), considerando quatro eixos temáticos advindos do referencial teórico da pesquisa e, também, dos próprios direcionamentos dados pelas professoras: i. reflexão sobre a prática; ii. Relações sociais; iii. Relevância do professor de espanhol; e iv. planejamento e metodologias de aula.

A profissionalidade e os saberes docentes

Ao estudarem-se práticas profissionais de docentes, relativas à profissionalidade e saberes destes, assume-se uma relação direta e indissociável entre eles. Isso porque se entende que a profissionalidade é a busca da especificidade da ação docente que está relacionada aos saberes, competências e habilidades docentes aplicadas para o exercício da profissão. Essa perspectiva é endossada pela área da Educação, em que grande parte das pesquisas realizadas sobre profissionalidade docente, nos últimos dez anos¹, consideram, em seus estudos, processos formativos, saberes adquiridos e contextos pelos quais professores e professoras perpassam para a construção de sua profissionalidade. Além disso, a área parece dar destaque à percepção dos professores na constituição e desenvolvimento de sua profissionalidade. Nesta, cruzam-se fatores individuais e coletivos, internos e externos aos contextos de trabalho, além de saberes relacionais que se vinculam ao exercício da docência.

Convém, porém, explicitar, com mais profundidade, o entendimento dos dois conceitos que constituem a temática da pesquisa problematizada neste artigo.

Para delinear-se a compreensão sobre profissionalidade, adotada na pesquisa, parte-se do conceito de “profissionalização docente”, este sendo um processo contínuo e descontínuo de representação da profissão docente ao longo de seu transcurso histórico-político (RAMALHO; NUÑEZ, 2008) na busca de qualificação para a profissão (IBERNÓN, 2006). Em outras palavras, ela é construída, segundo Bourdoncle (1998), no decorrer do processo pelo qual uma ocupação passa, a fim de ser reconhecida como uma profissão. Nesse contexto, ela engloba processos de formação inicial e continuada dos docentes e, também, o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional, conforme sinalizam Shiroma e Evangelista (2010).

Nessa teia que sustenta a profissionalização docente, apresentam-se dois aspectos: um externo, conhecido como profissionalismo, e outro interno, conhecido como profissionalidade (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Enquanto aspecto externo, o termo profissionalismo, referente à reivindicação de um status relativo à visão social do trabalho, que demanda negociações promovidas por grupo de atores e, enquanto aspecto interno, a profissionalização é compreendida como a construção de uma profissionalidade no qual o professor adquire conhecimentos, saberes, técnicas e competências necessárias para suas atividades docentes (RAMALHO; NUÑEZ, 2008, p. 4). Nessa direção, a

¹ Adquiriram-se dados com base no levantamento de pesquisas correlatas sobre a profissionalidade docente, realizado no período de 2012 a 2018, por Macenhan (2019), em sua tese de doutoramento intitulada “Desenvolvimento da profissionalidade docente: representações de professoras dos anos iniciais da Educação Básica”, além da inserção dos dados obtidos a partir do levantamento de outras investigações realizadas por Barros (2022), entre os anos de 2019 e 2022, na dissertação de mestrado supracitada neste artigo.

profissionalidade docente está relacionada aos saberes, às competências, à pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, ao aperfeiçoamento, à capacitação, inovação e criatividade, entre outros componentes que se integram aos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão (RAMALHO; NUÑEZ, 2008, p. 4).

Diante do exposto, entende-se que o profissionalismo e a profissionalidade são aspectos emergentes do processo da profissionalização, ambos estão interligados, porém são interdependentes. O profissionalismo corresponde às condições objetivas e a profissionalidade, por sua vez, às condições subjetivas.

Reforçando esse entendimento, Lins, Leocádio e Santos (2017, p. 127) conceituam profissionalidade como “natureza elevada e racional dos saberes bem como a competência para utilizá-los no exercício da profissão”. Essas capacidades são construídas por meio da ação e da formação contínua que promovem o aperfeiçoamento das competências e a utilização de saberes racionais no exercício da profissão, em um processo coletivo e individual.

Em concordância, Tardif e Faucher (2010) explicam que a profissionalidade se constrói de forma progressiva e contínua, fundamenta-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, que se inicia na profissionalização e se prolonga ao longo de toda a carreira, a partir de um processo que permite aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (p. 35). Dessa forma, compreende-se que a profissionalidade está ligada às experiências pessoais e profissionais dos professores no decorrer de sua trajetória profissional, marcadas pelo contexto social e pelas relações de trabalho e que essa profissionalidade se transforma a partir de uma construção social e profissional.

Encontram-se, ainda, na literatura, modelos (MORGADO, 2005), descritores (ROLDÃO, 2005) e dimensões da profissionalidade (CONTRERAS, 2012), cada qual reforçando aspectos de um indivíduo-coletivo imerso em uma prática política e social alimentada de intersubjetividades. Esses elementos fundamentam o entendimento sobre as conexões entre saberes e profissionalidade, que vão ao encontro dos seis princípios fundamentais discutidos por Tardif (2014): a relação entre saber e trabalho, a diversidade do saber, a temporalidade do saber, a experiência para construção do saber, a interação com os sujeitos escolares e a relação entre saberes, e a formação profissional.

Cada um desses princípios demonstra a articulação entre as estruturas da própria profissão e o conceito de desenvolvimento profissional, representados na prática docente por meio de um diálogo com o contexto escolar, em relação à diversidade desses saberes e às representações e crenças que referenciam a atuação docente.

Além disso, Severo (2016) reforça que esse movimento inclui a subjetividade do professor em sua ação educativa e revela o nível de profissionalismo impresso por este. A visibilidade dessa subjetividade, vinculada aos saberes, competências e exigências da atividade docente, concebe os modelos, dimensões, descritores e princípios que qualificam sua ação.

De modo geral, consideram que o professor qualifica seu trabalho a partir de sua profissionalidade, pois os aspectos versados introduzem nesse conjunto características profissionais inerentes à profissão docente. Encaminham o professor a refletir sobre a ação docente para atender as necessidades do trabalho, exercer o compromisso profissional frente à comunidade para alcançar os objetivos almejados, considerando as relações e interações sociais, e a posicionar-se com autonomia para intervir nos diferentes contextos sociais e favorecer o ensino.

Em vista disso, entende-se que esses aspectos objetivam o aperfeiçoamento das competências e a utilização de saberes docentes no exercício da profissão. Tardif (2002) define esse saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Nessa direção, situa o professor como sujeito ativo, sendo o produtor dos saberes necessários para o desenvolvimento de seu trabalho a partir de sua subjetividade. Seguindo essa lógica, Nóvoa (2009) ressalta a relação das dimensões pessoais e profissionais do professor, reforçando a pessoa-professor e o professor-pessoa; uma abordagem relevante no que diz respeito à formação dos professores e construção de sua identidade.

Além disso, Nóvoa (2009) nos apresenta a Teoria da Pessoaalidade do professor que se inscreve no interior da Teoria da Profissionalidade. Refere-se à necessidade de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) em relação ao conhecimento profissional e de perceber o sentido

de uma profissão para além de uma matriz técnica ou científica. Esse esforço conceitual é relevante para se compreender a especificidade da profissão docente, assim como para a criação de percursos significativos de aprendizagem ao longo de sua vida e formação.

Dessa forma, compreende-se que a profissionalidade é um caminho para se entender como as subjetividades do professor, somadas às suas experiências, saberes, conhecimentos, técnicas e habilidades se articulam e como a mobiliza para refletir sobre sua ação docente diante dessa nova demanda emergida do contexto da migração venezuelana.

Em suma, as articulações que tratam da profissionalidade docente abrangem variados aspectos relacionados aos saberes e subjetividades dos docentes mobilizados para o exercício da profissão, bem como a natureza do trabalho docente, a participação direta e efetiva do professor, em relação à produção de conhecimentos, a organização do espaço de trabalho e os requisitos necessários para o exercício da profissão a fim de atender as demandas sociais.

Discussão dos dados

Conforme exposto anteriormente, utilizou-se da análise temática (SOUZA, 2019) para desfragmentar os dados resultantes da entrevista realizada² e, também, reorganizar os fragmentos com base em novos pressupostos em unidades de significação, articulando aos objetivos centrais às referências teórico/conceituais da pesquisa. Dessa forma, o mapa temático final, resultante da comparação das respostas das participantes, de acordo com cada questionamento apresentado na entrevista, e as temáticas definidas a partir da análise temática, nortearam as discussões e os resultados percebidos na investigação. Entre os elementos apresentados no mapa, temático, ressaltam-se:

- a) reflexão sobre a prática: que abrange os conhecimentos adquiridos, o aperfeiçoamento profissional e a obrigação moral;
- b) relações sociais: que trata da interação com os pares (sujeitos escolares) e da integração e participação dos alunos nas aulas;
- c) relevância do/a professor/a de espanhol: que trata do papel desempenhado por esse profissional na escola e da relevância dele para o aluno;
- d) e planejamento e metodologias das aulas: que trata da necessidade de “plano B”/saber-fazer, das demandas e da autonomia e competência.

Destaca-se, a princípio, a questão da reflexão sobre a prática revelada no discurso das professoras que se questionaram e confrontaram sua prática, buscando excelência no trabalho que desenvolviam. Evidencia-se essa reflexão e preocupação nas seguintes falas:

Estudar um pouco mais e preparar aulas com uma qualidade melhor, não que eu não fizesse, mas eu me dediquei mais. É uma oportunidade muito grande para que nós pudéssemos estudar a cultura inserida ali, de maneira vivenciada (Professora Maria).

Como professores temos que melhorar a nossa didática e as nossas aulas práticas para que tudo tenha uma harmonia dentro da sala de aula. Vejo que é uma oportunidade de aprender e de melhorar aquilo que a gente precisa realmente ensinar na sala de aula (Professora Eva).

É uma oportunidade que incentiva a estudar um pouco mais essa nova cultura. Devemos buscar aperfeiçoamento profissional para melhorar as aulas e para não demonstrar

2 Destaca-se que tais procedimentos ocorreram posteriormente à aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), número do parecer n.º: 5.105.674. Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo CEP, orientaram-se as participantes quanto ao processo da realização da entrevista semiestruturada, à garantia do sigilo dos dados coletados, à preservação da identidade por meio da utilização de pseudônimos, e ao uso dos dados recolhidos.

despreparo ou insegurança aos alunos para que isso não venha a desmotivá-los (Professora Ester).

Essa reflexão sobre a prática é um movimento de (re)construção dos saberes docentes acerca do saber-fazer, para o saber-fazer e a partir do saber-fazer (SEVERO, 2016). Pimenta (2010) declara que o contato com os saberes docentes e a reflexão sobre a prática conduzem os professores a interrogarem e alimentarem suas práticas, ao mesmo tempo em que a confrontam.

É notório que o fenômeno da migração venezuelana, dentro da sala de aula, impulsionou essa reflexão sobre a prática por parte das professoras, que reforçaram o desejo de estudar e de se qualificar mais para aperfeiçoar a prática docente e, conseqüentemente, a qualidade das aulas. O discurso apresentado por elas denota uma postura de preocupação em exercer sua obrigação moral, o compromisso que adotam com os alunos e seu desenvolvimento e o atendimento a eles, sendo este um dos elementos constituintes da profissionalidade docente, presente na dimensão da obrigação moral citada por Contreras (2012).

Arelado ao exposto, ressalta-se que o modelo de profissionalidade definido por Morgado (2005), como racionalidade prática, fundamenta a reflexão sobre a atuação docente, à medida que considera a prática reflexiva como inerente ao ensino e à atuação do professor, conforme os relatos a seguir:

eu me dediquei mais porque eu ficava preocupada com eles (Professora Maria).

Com a chegada dos discentes venezuelanos, tivemos que adaptar nossas aulas com algumas estratégias diferenciadas para que eles também sentissem o prazer de estar aprendendo (Professora Eva).

Essa postura das professoras emergiu da percepção que elas possuem acerca do contexto social em que estão inseridas e da relação de afetividade e compromisso que possuem com os alunos. Evidencia-se, em outros depoimentos, que elas demonstraram certo receio quanto à falta de domínio do idioma hispânico e à preocupação com o surgimento de supostos julgamentos por parte dos discentes migrantes. Posto isto, entende-se que a profissionalidade das professoras se constituiu a partir deste confronto com os conhecimentos que possuíam, que as instigaram a refletirem e ressignificarem suas práticas.

Eu fiquei meio receosa, principalmente no que diz respeito a falar em espanhol [...] o que será que eles estão achando disso? (Professora Maria).

Eles sempre estão ali para nos auxiliar e também para nos criticar (Professora Eva).

Tive um pouco de receio em falar algo que não poderia ser certo e eles me corrigiram. Eu não domino a língua e eu vou precisar da ajuda dos mesmos (Professora Ester).

No que concerne à relação de afetividade entre os pares, percebe-se, nos relatos das professoras, que, devido à boa relação que possuem com os alunos, elas podem contar com a contribuição destes em relação à resolução de conflitos com os quais se deparam.

Outro ponto relevante explicitado nas falas das participantes refere-se às relações de interação estabelecidas com os pares. A construção da profissionalidade docente se dá com base nas relações com o outro, com os sujeitos escolares, sejam eles membros de unidades de ensino, comunidade ou alunos, conforme expõe Roldão (2005) no descritor que trata do pertencimento a um corpo coletivo.

No tocante às relações estabelecidas com os discentes, as professoras revelaram que mantêm uma boa relação com os alunos, sejam eles brasileiros ou venezuelanos, conforme os depoimentos apresentam:

eu tenho uma relação muito boa com eles, tanto com um grupo como com outro, na verdade, não dá nem para dividir assim como dois grupos (Professora Maria).

Com os alunos brasileiros tenho uma relação amigável, em relação aos venezuelanos tenho uma relação, vamos dizer assim, com mais atenção pela questão do idioma (Professora Eva).

Com os brasileiros é superaberto, eu não tenho receio nenhum, já com os venezuelanos eu tenho um pouco, eu tomo um pouco de cuidado com as palavras (Professora Ester).

Observa-se que, nos dois últimos relatos, duas das professoras entrevistadas demonstraram inseguranças com relação aos migrantes, pois preocupam-se com os significados divergentes que as palavras podem apresentar para eles. Esse posicionamento adotado por elas sinaliza aspectos da profissionalidade docente, tais como a reflexividade para a prática, a (in)segurança quanto ao saber-fazer e a sensibilidade e atenção aos alunos e ao contexto.

Além disso, percebe-se que essa insegurança apresentada pelas professoras e certa cautela no trato com os alunos estrangeiros ultrapassam as questões linguísticas. Destaca-se a seguinte fala para representar essa questão:

outra experiência em que eu me senti insegura, foi devido a uma situação que enfrentei, onde um aluno dizia e batia no peito que ele sabia mais do que eu porque ele era venezuelano e eu era brasileira, ele que sabia falar porque era a língua dele, era a língua materna dele. Então eu disse para ele que era verdade mesmo, com certeza ele saberia mais do que eu, então eu vi que quando eu admiti para ele que eu realmente poderia saber menos do que ele, mas que eu iria aprender com ele e com os demais, percebi que ele sentiu um impacto e os outros que estavam lá também ficaram impactados. Eles não acreditaram que o professor podia admitir que sabia menos do que eles. Então depois eles perceberam que isso não era uma verdade, que ninguém ali sabia mais do que ninguém, na verdade a gente estava trocando conhecimentos e experiências, porque eu tinha conhecimento teórico e eles tinham a prática e um pouquinho de conhecimento teórico, o que poderíamos fazer era somar e foi que aconteceu, nos somamos, tanto que coloquei eles como monitores, eles eram monitores na sala. Estamos tentando e caminhando juntos, tá dando certo (Professora Maria).

Durante a entrevista, a professora Maria relatou que se sentiu despreparada para atender os alunos naquele momento e entendeu que a única maneira de contornar a situação seria convencendo-os de que precisariam aprender com eles e integrando-os como monitores primários na realização de suas aulas. Essa postura foi unânime entre elas. Nas entrelinhas das entrevistas, todas transpareceram essa insegurança e cuidado redobrado com os alunos migrantes.

Nota-se que esse episódio possui uma característica particular que envolve o contexto da migração venezuelana e a questão da formação do professor de língua espanhola que reverbera sobre sua ação docente e sobre suas metodologias de ensino. O liame dos pontos supracitados revela a necessidade de se abordar, no processo de ensino do espanhol, mais que aspectos gramaticais, léxicos ou semânticos da língua, ampliando-os para questões culturais, como um todo, pois os alunos estão enfrentando um conflito cultural, não apenas linguístico.

Ressalta-se que esses conflitos também foram manifestados entre os alunos brasileiros e venezuelanos. As professoras relataram que era perceptível a divisão da turma em dois grupos, um formado por venezuelanos e outro apenas por brasileiros, pois os alunos selecionavam seus grupos

e não queriam se envolver com os demais da outra nacionalidade. Apenas uma das professoras apresentou opinião divergente, descrevendo que os alunos brasileiros buscavam estar mais próximos aos alunos venezuelanos, apesar do distanciamento criado por eles. Ela declarou que

os brasileiros realmente são um pouco mais corteses, eles sentem vontade de aprender e de estar junto dos venezuelanos, mas os venezuelanos por sua cultura e por seu modo de viver, não têm esse convívio e aproximação que nós temos com brasileiros, mas eu nunca deixei de fazer com que eles ficassem próximos para aprenderem um com o outro (Professora Eva).

Um ponto comum, observado nas falas das participantes que sinaliza uma semelhança quanto à ação docente destas, deve-se ao fato de todas as professoras relatarem que desenvolveram um trabalho de cooperação e interação entre os discentes venezuelanos e brasileiros. Os trechos a seguir revelam essa estratégia adotada pelas docentes:

eu faço eles trocarem conhecimento, terem essa troca de conhecimento na sala [...] e assim, vou rompendo a barreira do preconceito, a barreira de venezuelano só querer formar grupo com venezuelano, de brasileiro só querer fazer trabalho em grupo com brasileiro. Eu sempre tento romper isso, colocar um para ensinar o outro, eu digo para eles que eles são monitores um do outro e eu acho que tá dando certo (Professora Maria).

Sempre busquei trabalhar envolvendo os dois públicos, eu já tive oportunidade de selecionar alguns venezuelanos e inserir num grupo onde tivesse só brasileiros, um venezuelano para cada grupo, isso contribuiu muito, ajudou os alunos brasileiros, eles conseguiram elaborar um trabalho em espanhol que os venezuelanos mediarão, todos conseguiram executar o trabalho (Professora Ester).

Destaca-se outro fator relevante referente à integração dos discentes venezuelanos nas aulas, as professoras narraram que desenvolvem suas aulas apropriando-se dos conhecimentos que os migrantes possuem, devido à sua bagagem cultural e idiomática, e os envolvem como atores essenciais no processo de ensino.

Eu vejo esses estudantes como uma porta aberta para melhorar o ensino, porque eles são pessoas que somam demais. Eles estão contribuindo como agentes ativos para melhoria do aprendizado na sala de aula, pelo menos nas minhas aulas (Professora Maria).

Eu vejo que o melhor a se fazer é utilizar esse aluno, que é estrangeiro, na nossa prática, na sala de aula, como uma ferramenta importante, não excluir, mas pedir ajuda e fazer com que ele se sinta valorizado (Professora Eva).

Precisamos olhar com mais atenção a bagagem cultural que os alunos trazem consigo e aproveitar isso para desenvolver as aulas. Eu sempre deixo isso bem claro, que eles irão me dar suporte em qualquer dificuldade que eu tenha (Professora Ester).

Considerando-se esse panorama migratório, as professoras expuseram que, a princípio, a diversidade cultural presente em sala de aula lhes causou um impacto, mas, posteriormente, perceberam nesse desafio a oportunidade de modificarem suas aulas com base na participação desses alunos. Elas deixaram claro que a contribuição dos discentes migrantes favorece o

aprendizado de todos os envolvidos no processo, incluindo o docente, que também se beneficia e adquire novos saberes.

Eu vi isso como ponto positivo, onde eles pudessem contribuir na aprendizagem da sala em geral, tanto para eles quanto para mim e para os outros alunos (Professora Ester).

Eu sempre pedi ajuda para que eles viessem com seu conhecimento, já adquirido, para nos ensinar também (Professora Eva).

Esses depoimentos, explanados até o presente momento, demonstram que as docentes estabelecem essas relações e articulações com os discentes, o que confirma o desenvolvimento de sua profissionalidade, pois a prática docente se realiza por meio dessas interações, segundo o Princípio das Relações Sociais, descrito por Tardif (2014).

Nessa perspectiva, evidencia-se, ainda, a relevância que a figura do professor de Língua Espanhola adota no contexto da migração venezuelana — na esfera escolar. As professoras relataram que sua ação docente transita por todos os atores escolares, podendo ser tanto os discentes ou responsáveis por estes ou até mesmo funcionários e a gestão da escola. Destacam-se alguns trechos das entrevistas para ilustrar o protagonismo das professoras nessa conjuntura:

eu me senti muito útil, muitos deles me buscavam para que os ajudasse a entender as coisas (Professora Maria).

Bem, como professora de espanhol aqui na escola, eu me vejo como uma pessoa especial. Muitas vezes chegam alunos, pais ou até mesmo pessoas da comunidade que são venezuelanos, funcionários e a gestão da nossa escola que vem até mim para que eu possa ouvir e conversar com aquele público [...] então eu me vejo como uma peça fundamental na escola, como professora de espanhol (Professora Eva).

Concernente à relação estabelecida entre os docentes, apresenta-se, nos relatos a seguir, o trabalho desenvolvido com outros integrantes do corpo docente, como exemplo:

eu sempre procurei ter um relacionamento com o professor de português. Eu sempre trabalho com o professor de português, não oficialmente, mas sempre conversando com o professor a respeito dos conteúdos (Professora Maria).

Sempre utilizei pequenos projetos que envolvessem as outras disciplinas e professores, como as mostras culturais dos países hispânicos, no qual cada professor trabalhava o tema de acordo com sua área de atuação (Professora Eva).

As falas acima reforçam o que foi explicitado anteriormente, de que a atividade docente se realiza com e por meio das relações entre as pessoas, não apenas individualmente, pois o professor está incluso em um corpo coletivo, caso contrário, esse individualismo prejudicaria e ocasionaria a ausência de um corpo e falta de pertencimento a este (ROLDÃO, 2005). Posto isto, entende-se que a prática educativa e o exercício profissional emergem das relações que irradiam sobre os saberes docentes conferindo-lhes uma profissionalidade.

De acordo com Gauthier (2006), a profissionalidade docente insurge da mobilização de saberes no contexto escolar com base no exercício profissional que propicia o compartilhamento de informações e de experiências entre os pares. Na sequência, apresentam-se as declarações que retratam o trabalho conjunto que as professoras de língua espanhola desenvolvem juntamente a outros professores da mesma disciplina para atender às necessidades pedagógicas no âmbito educacional em que desenvolvem sua atuação docente:

Juntamente com as outras professoras de espanhol, resolvemos montar uma apostila que nós chamamos de caderno de atividades. Enquanto os professores de português se reuniam para elaborar o conteúdo de português, todos os professores de espanhol da escola do Ensino Fundamental se reuniam para elaborar esse caderno de atividades trimestralmente (Professora Maria).

Em relação ao material didático, nós, as professoras de espanhol, adaptamos uma apostila para melhor aprendizado do aluno, uma apostila para reforçar o que também tem no livro didático (Professora Eva).

As apostilas foram elaboradas por mim e por alguns colegas aqui da escola (Professora Ester).

Esses depoimentos articulam-se às reflexões apresentadas por Pimenta (1999), em seus estudos, quando ela afirma que os saberes pedagógicos abrangem a questão do conhecimento e são construídos com base nas necessidades pedagógicas reais, juntamente ao saber da experiência e dos conteúdos específicos. “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (PIMENTA, 1999, p. 27).

A autora acima citada categoriza os saberes docentes em três tipologias: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos, que se associam aos princípios expostos por Tardif (2014), sendo eles: experiências para a construção do saber e a diversidade do saber. Em suma, esses saberes são constituídos durante o exercício da profissão, por meio de um processo reflexivo que implica um saber-fazer e a elaboração de referenciais para sua atuação, frente às situações complexas que se apresentam no cotidiano docente.

Dessa forma, entende-se que o trabalho conjunto, realizado pelas professoras, adveio do contexto migratório e reflete as dinâmicas de trabalho que estas adotaram para atender essa nova demanda. Esse movimento revela algumas especificidades da ação docente, resultantes dos saberes e competências que o professor possui e que são exemplificadas por Severo (2016). Essas especificidades se resumem à percepção do professor frente às mudanças que acontecem no âmbito educacional, à orientação de sua prática ao encontro dessas mudanças, à reorganização das concepções e aos conhecimentos a serem lecionados aos discentes.

Em relação ao exposto, ressalta-se que a subjetividade das professoras constitui um elemento crucial nesse processo; o lugar ocupado por elas as conduz a atribuir novos significados para sua ação docente, considerando-se as inúmeras demandas e contextos que cruzam com o exercício de sua profissão. Posto isso, destacam-se as declarações que retratam as estratégias adotadas pelas professoras no processo de ensino.

Eu faço um trabalho de colaboração com eles, [...] eles são monitores um do outro, o brasileiro que sabe um pouco do português vai trocar essa experiência com o venezuelano e o venezuelano vai ensinar para o brasileiro. É uma troca de conhecimento na sala e assim vão se relacionando e aprendendo um pouquinho um com o outro (Professora Maria).

Tivemos que adaptar as nossas aulas também para que eles pudessem compreender o português e ao mesmo tempo aprender o espanhol (o aluno venezuelano não domina gramaticalmente seu idioma). Sempre coloquei um aluno ao lado do outro para ajudar na escrita e coloquei o brasileiro para ouvir o que o venezuelano tem para ensinar. É uma troca na sala de aula, uma troca entre os dois (Professora Eva).

Eu procuro fazer uma interação geral dos brasileiros com os venezuelanos (Professora Ester).

Durante as entrevistas, as professoras relataram que adotaram tais estratégias devido à necessidade de intervir nas relações pouco afetivas entre os discentes que experienciaram o impacto da migração venezuelana que adentrou a sala de aula. As reações manifestas pelos alunos brasileiros e venezuelanos evidenciam os conflitos culturais revelados nas seguintes falas das professoras:

teve um impacto muito grande nesses dois grupos, vamos dizer assim. Sempre colocava para trabalhar junto um brasileiro e um venezuelano, mas havia uma resistência muito grande [...] hoje eu percebo que a coisa está bem melhor, estão bem mais próximos (Professora Maria).

Sobre a questão dos conflitos existentes entre eles, muitas vezes os alunos brasileiros acham que um aluno venezuelano tem que tirar 10 na prova de espanhol, valendo 10. Eles cobram de mim o porquê meu aluno não tirou 10. Outros dizem que eles tiraram 10, na prova valendo 10, porque são venezuelanos, e eles retrucam: Ah, professora você tem que fazer uma prova em português para eles, porque desse jeito eles vão tirar 10 sempre. E aí eu consigo fazer eles entenderem que a coisa não é bem por aí, porque se fosse assim, eles tiravam 10 em todas as provas de língua portuguesa. E eu digo para eles: Nós somos brasileiros, vocês estão tirando 10 na prova de língua portuguesa? E eles me respondem: Não, professora. Então eu digo para eles: É a mesma coisa, sua língua materna é a língua portuguesa e a língua materna deles é língua espanhola, não são todos aqui que tiram 10 nas provas de espanhol, assim como não são todos aqui que tiram 10 na prova de português (Professora Maria).

Com a chegada dos discentes venezuelanos houve pequenos conflitos (Professora Eva).

Em relação aos alunos brasileiros, eu vi que quando eles tiveram esse contato com os venezuelanos, eles ficaram receosos em relação à língua (Professora Ester).

Percebe-se que esses conflitos são causados pelas questões culturais e linguísticas, provavelmente resultantes de percepções equivocadas ou estereótipos criados pelos discentes, falhas na comunicação ou falta desta, condutas inapropriadas, inseguranças, competitividade por notoriedade e espaço, entre outros. A estratégia metodológica adotada pelas professoras para o enfrentamento desses conflitos teve o intuito de contornar a situação, pacificamente, e transformar o conflito em um momento de diálogo e interação entre os discentes.

Oliveira e Silva (2018, p. 5) retratam que

o processo de mediação tem por objetivo dar luz às diferenças existentes entre partes que não conseguem alcançar a solução por elas mesmas. Cabe ao mediador ajudar as partes a encontrarem, de comum acordo e espontaneamente, uma resolução reciprocamente aceitável sobre o tema em disputa, promover a conciliação por meio da cooperação e da comunicação. Esse processo visa proporcionar uma reorientação das relações sociais, novas maneiras de colaboração, de confiança, formas mais maduras, espontâneas

e livres de resolver as diferenças pessoais e coletivas, conduzindo a atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual.

Posto isto, compreende-se que as percepções pessoais e profissionais das docentes frente a esses percalços, apresentados em sala de aula, contribuíram para a tomada de decisão das estratégias definidas por elas para favorecer o ensino. O poder de decisão refletido na postura adotada pelas docentes permite que sua autonomia, saberes, conhecimentos e experiências reverberem sobre sua ação docente, conforme destaca o terceiro descritor elencado por Roldão (2005) que discorre sobre poder de decisão e autonomia docente.

A postura adotada pelas professoras relaciona-se, também, à terceira dimensão da profissionalidade descrita por Contreras (2012) como competência profissional. Trata-se dos recursos intelectuais empregados no desenvolvimento da ação docente com base na reflexão sobre a prática para o cumprimento de suas responsabilidades sociais.

Essa competência profissional revela-se como uma exigência e uma obrigação moral, pois o professor se preocupa com sua ação e assume-se como responsável por atuar e intervir nos diversos contextos. Diante disso, entendemos que o panorama inédito da migração venezuelana em Boa Vista induziu as professoras a criarem um “Plano B”, uma nova estratégia didático-pedagógica, a partir de um saber-fazer diversificado que se relaciona mutuamente com a diversidade de saberes que possuem.

No tocante aos saberes adquiridos no decorrer da trajetória docente, identificam-se, nas narrativas das professoras, aspectos da profissionalidade que alicerçam sua prática e competência profissional. Elas enfatizam que as experiências vivenciadas, em seu percurso formativo, propiciaram a construção dos saberes necessários à sua atuação, mas também o aperfeiçoamento destes.

Quando questionadas sobre o embasamento de suas ações docentes quanto às adaptações metodológicas adotadas frente ao contexto da migração venezuelana, elas apresentaram respostas similares, reveladas nas falas a seguir:

na realidade essas adaptações são feitas da somatória dessas duas coisas. Eu procuro sempre usar o conhecimento da minha formação inicial, que a gente aprende na universidade, mas que na vivência a gente percebe que nem tudo é como na teoria. Não fico apenas seguindo a teoria, mas vou ao encontro da realidade que chega para mim, tento adaptar essas aulas de acordo com a necessidade e me aproveito da experiência que eu já tenho esse tanto de tempo dando aula (Professora Maria).

Utilizo meu conhecimento, que veio lá dos meus professores da academia, dos professores formadores e da experiência com os alunos acadêmicos (Professora Eva).

As duas coisas, a formação inicial me capacitou e eu tive esse privilégio de exercê-la durante o exercício da profissão e as experiências vividas, também se fizeram necessárias para as novas estratégias dentro da minha prática docente (Professora Ester).

A partir desses relatos, compreende-se que os saberes advindos da formação inicial perpassam pelas experiências vividas pelas professoras, num movimento de permanente (re) construção e ressignificação desses saberes que reverberam em sua atuação.

Corroborando o exposto, Tardif (2014) discorre sobre o Princípio da Experiência para a construção do saber, reforça que o professor produz novos saberes com base em anteriormente adquiridos ao longo de sua trajetória, que também podem ser modificados. Define que esse professor é um sujeito ativo que assume sua prática a partir dos significados e saberes produzidos para o desenvolvimento de seu trabalho. Esses saberes são adquiridos, construídos e alterados no percurso da construção da profissionalidade docente, conforme Tardif (2014) elucida em relação ao

Princípio da Temporalidade do Saber.

Por fim, constata-se que a constituição da profissionalidade docente ocorre com base em um processo dinâmico, progressivo, interativo, extenso e flexível, presente nos modelos, dimensões, descritores e princípios explanados neste trabalho. No contexto da migração venezuelana, esses elementos são constituídos com base na prática reflexiva docente, preenchida por suas subjetividades perante as demandas, experiências e lugares em que estão inseridos.

Entende-se que o contexto da migração venezuelana inquietou as docentes e as instigou a repensarem sua prática, considerando as relações estabelecidas entre os pares e os conflitos emergentes da migração que envolvem as questões culturais, sociais e linguísticas que se entrelaçam. Além disso, outros aspectos foram percebidos em relação a esse panorama, tais como: os significados atribuídos pelas docentes quanto à sua atuação, os significados atribuídos pelos alunos, referentes à realidade escolar, a forma como estes vivenciam o aprendizado e percebem o professor, as trocas de experiências e conhecimentos no âmbito escolar e as intervenções docentes frente aos conflitos culturais e educacionais. Nota-se que esse fenômeno marca, perenemente, os atores envolvidos no processo, podendo refletir sobre o campo educacional, em seu sentido mais abrangente, por considerar a intensidade dessa migração tanto na cidade de Boa Vista quanto nas escolas.

Considerações Finais

Ressalta-se que se teceram as considerações finais deste artigo com base na metáfora da casa, inspirada no poema “A Casa”, de Vinicius de Moraes, conforme apresentado na pesquisa citada. Entende-se que os processos que levam à construção da casa são os mesmos que subsidiam a constituição da profissionalidade docente. O processo de construção de cada parte da casa — como chão, parede, janela, porta, o teto, e inclui-se, ainda, o bairro (onde esta casa se localiza) — evidencia os elementos constituintes da profissionalidade e saberes docentes presentes nos modelos, dimensões, descritores e princípios da profissionalidade.

“Esta casa era vazia, não tinha nada e nela não se podia fazer nada.”

Ao associar-se a frase evidenciada anteriormente ao fenômeno da migração venezuelana que adentrou as escolas de modo desenfreado na cidade de Boa Vista, percebe-se, a princípio, que esse fenômeno ocasionou um impacto nas professoras, que se sentiram despreparadas para atuarem frente a essa nova demanda. Este é o ponto crucial que instigou as docentes a questionarem se elas poderiam ou não fazer algo diante dessa realidade.

Essa compreensão reflete o que Pimenta (2010) e Morgado (2005) retratam acerca da racionalidade prática frente às inúmeras situações que se apresentam no âmbito educacional. Dessa forma, percebe-se que a construção da profissionalidade docente advém de diversos fatores e, nesse caso, emergiu das inquietações das professoras e da forma como elas percebem esse novo contexto.

O defrontar com a migração venezuelana, em sala de aula, conduziu as professoras a repensarem sua prática, os conhecimentos que possuíam e as estratégias metodológicas utilizadas no processo de ensino do espanhol. Sendo assim, o professor se configura como um profissional reflexivo quando, ao se deparar com situações imprevisíveis, é capaz de flexibilizar-se e agir com inteligência na resolução das demandas problemáticas que enfrenta no cotidiano de sua prática, conforme retrata Morgado (2005) em seu modelo de profissional reflexivo.

Quanto à afirmativa destacada, compreende-se que, a princípio, esta casa, que aparentava estar vazia, não está, pois, ao questionarem sua prática e refletirem sobre ela, relataram possuir conhecimentos, sejam eles científicos, técnicos ou práticos, provenientes de sua atuação docente. Ao relacionar o exposto ao processo inicial de construção da casa, entende-se que tais conhecimentos configuram a base da casa, em que os conhecimentos adquiridos por meio da educação institucionalizada e não institucionalizada repercutem sobre o trabalho desenvolvido pelas docentes, e alinham-se a outros elementos que constituem a profissionalidade.

Concernente às paredes dessa casa, considera-se que estas fazem referência à formação docente, ao exercício da profissão, às experiências vivenciadas pelas professoras e aos saberes

mobilizados para a atuação docente. Tais elementos constituem as paredes dessa casa que estão sustentados pela base, o chão, que é um dos segmentos da casa que favorece a constituição da formação docente e a reflexividade sobre a prática alinhada às experiências e aos contextos e demandas que se apresentam.

Diante das respostas apresentadas nas entrevistas, as professoras consideraram um desafio atuar frente à migração venezuelana devido aos conflitos culturais, às inseguranças quanto ao saber-fazer, ao receio quanto ao domínio do idioma hispânico e aos conflitos percebidos entre os alunos — desafio que fez com que as paredes tremessem. Em contrapartida, viram, nesse desafio, a oportunidade de se qualificarem mais profissionalmente para aperfeiçoarem sua ação docente e a qualidade das aulas; logo, esses alicerces se alinharam mais uma vez, foram fortalecidos para sofrerem menos impacto em possíveis novos tremores dessa natureza.

A partir dos depoimentos, observa-se que as percepções das professoras, acerca do contexto social no qual estão inseridas, refletem, diretamente, na tomada de decisões e (re)formulação de estratégias didático-pedagógicas que estas adotam. Essa nova realidade migratória, presente em sala de aula, evidencia a forma como elas compreendem o processo de constituição de sua profissionalidade e de ressignificação da prática.

Entende-se que as decisões e soluções eleitas pelas professoras, diante das questões conflituosas que apareceram em sala de aula, não devem estar limitadas a uma solução padronizada para essas situações. Considerando o poder de decisão e autonomia, apresentado por Roldão (2005) nos descritores da profissionalidade e a dimensão da competência profissional descrita por Gorzoni (2017), conclui-se que o professor assume sua prática com base nos significados e saberes produzidos para e em relação ao exercício de sua profissão, e deve atuar refletindo, ajustando e reinventando sua prática, com base no diálogo que instaura frente às demandas e conflitos apresentados de acordo com a particularidade de cada contexto com o qual se depara, nesse caso, o migratório.

Elenca-se, ainda, que a percepção do contexto migratório venezuelano, retomando a metáfora da casa, adveio dos pontos de acesso à casa: as portas e as janelas. Ao olharem para fora da casa, as professoras apresentaram suas inquietações e inseguranças, e, ao olharem para dentro, apontaram que a introdução dos alunos migrantes, em sala de aula, mobilizou seus saberes para atuarem diante dessa nova demanda. Compreende-se que a mobilização dos saberes docentes é dotada de valores, decisões, exigências, competências, habilidades e ações que imprimem sua profissionalidade, sendo estes os elementos que qualificam sua ação.

Conexo ao exposto, destaca-se a última parte da construção da casa, o teto, que retrata, pontualmente, a reinvenção da prática docente. Os depoimentos das professoras revelam que a profissionalidade docente, desenvolvida ante o contexto migratório, não segue um modelo técnico definido, mas resulta das percepções frente ao contexto social e das experiências vivenciadas para a produção de novos significados.

Entende-se que o professor reinventa sua ação docente a partir das experiências, desafios, contextos e lugares por onde perpassa. Ele (re)constrói e aperfeiçoa sua prática durante o exercício de sua profissão e, com o decorrer do tempo, uma vez que dialoga com suas experiências e edifica seus saberes.

Esse lugar de aprendizagem e ressignificação da prática docente associa-se ao bairro onde essa casa está inserida. É o lugar onde habitam as subjetividades, conhecimentos, técnicas e valores do professor e o situa como responsável por desenvolver saberes necessários para o desenvolvimento de seu trabalho com base em suas percepções, interpretações e julgamentos, evidenciando, justamente, o lugar de fala do professor. O posicionamento autônomo adotado pelas professoras reforça a importância de saber o lugar de onde se fala para a (re)formulação de novas estratégias de atuação frente ao fenômeno migratório.

Além disso, o bairro sinaliza o pertencimento das docentes a um corpo coletivo e evidencia a relevância das interações sociais, estabelecidas entre os pares para a construção das representações e significações instaladas pelas professoras frente à migração. É patente, nas narrativas apresentadas pelas docentes, que esta coletividade está dotada de conexões, aprendizagens e desafios que cruzam com a atividade docente.

Por fim, compreende-se que os elementos da profissionalidade e os saberes docentes

perpassam por todas as etapas de construção da casa por meio de um movimento de vai e vem que os interligam. Logo, essa profissionalidade se constitui e articula com base nos saberes docentes provenientes dos processos formativos e experiências vividas.

Com isso, é necessário, em pesquisas futuras, que essa discussão, acerca da profissionalidade docente, destaque o professor de espanhol como um profissional essencial no âmbito escolar e o valorize por suas competências, habilidades e saberes, construídos desde sua atuação individual à coletiva. Este trabalho apontou esta particularidade, no que concerne ao fenômeno migratório venezuelano, que exigiu do professor a reinvenção de sua prática e sua intervenção em diferentes espaços da escola no atendimento aos alunos, funcionários da escola e comunidade. Ao analisar o exposto, desde uma percepção macro, constata-se que os aspectos internos e externos da profissionalidade são condicionantes para sua construção e desenvolvimento e envolvem desde as subjetividades do professor até os aspectos sociais e formativos que configuram a profissão docente e que englobam a escola.

Contudo, é crucial que se investigue, também, em que medida os cursos de licenciatura da região têm preparado os docentes para trabalharem com a questão migratória nas escolas e como os currículos, de fato, articulam-se às necessidades educativas das pessoas que frequentam as escolas, atreladas à necessidade de se considerar a percepção destes frente aos possíveis impactos dessas novas estratégias (ou ausência dessas) para o seu aprendizado.

Outra necessidade refere-se ao registro do que tem sido desenvolvido pelos professores, em um plano prático, para acolherem essas demandas decorrentes da migração nas escolas no tocante às atividades e metodologias eleitas.

Considera-se a possibilidade de dar prosseguimento a este estudo em um futuro doutorado, cogita-se discutir a importância do posicionamento e do repertório docente em seu processo de formação e profissionalização, considerando-se que a partilha de conhecimentos, saberes e experiências que se inserem no cotidiano da prática docente deve ser analisada e considerada tanto pelos formadores de docentes quanto pelos grupos educacionais aos quais se integram, o que legitima o trabalho do professor e contribui para a constituição de sua profissionalidade.

Ressalta-se tal ponto com base em alguns trechos da entrevista desta investigação que revelaram as inseguranças das professoras quanto ao saber-fazer docente, devido aos conflitos emergentes do contexto da migração venezuelana que transpuseram as questões linguísticas e exigiram do professor uma gama de competências e saberes que ultrapassam sua formação inicial e adentraram o exercício de sua profissão.

É essencial que investigações como esta, que abordam as discussões sobre a profissionalidade docente, não se limitem, exclusivamente, à meras alterações metodológicas e didáticas que a prática exige, mas que reverberem sobre todos os espaços educacionais, da sala de aula à gestão escolar, considerando a subjetividade e autonomia docente frente às diferentes realidades e comunidades que adentram os portões das escolas.

Referências

BARROS, Jennifer Barbosa. **A profissionalidade de professores de Espanhol frente ao fenômeno da migração venezuelana em Boa Vista – Roraima**. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

BOURDONCLE, Raymond. Artisan moral ou professionnel? La place des valeurs dans la conception de la fonction et de la formation des enseignants. Spirale. **Revue de Recherche en Éducation**. n. 21, p. 25-34, 1998. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1998_num_21_1_1791. Acesso em: 21 nov. 2022.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber

docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GORZONI, Sílvia de Paula.; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4311>. Acesso em: 21 nov. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** (Coleção questões da nossa época) - 6. ed. São Paulo: Cortez: 2006.

LINS, Carla Patrícia Acioli; LEOCÁDIO, Patrícia Renata de Azevedo; SANTOS, Marcia Cristina Xavier dos. Profissionalidade e profissionalismo docente, pensado e tecido na interdependência entre a gestão da escola e o professorado. **Revista de educação**. Interterritórios. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil. v.3, n. 4, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/22529>. Acesso em: 21 nov. 2022.

MACENHAN, Camila. **Desenvolvimento da profissionalidade docente: representações de professoras dos anos iniciais da Educação Básica**. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto editora, 2005.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Real gráfica. Ltda. Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Andréia Camila de; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Intervenções pedagógicas do professor em relação a conflitos percebidos entre os alunos durante as aulas de educação física. **Journal of Physical Education**, v. 29, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/40245>. Acesso em: 21 nov. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 46, n. 46, p. 1-13. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1872>. Acesso em: 21 nov. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Santarém, Portugal, ano 11, n. 12, p. 105-126 jan/dez 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Formação e profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes e competências do professor. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 261-279, maio./ago. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4695>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila

Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.71, n.2, p. 51-67, maio/ago. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005. Acesso em: 21 nov. 2022.

TARDIF, Jacques.; FOUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. *In*: ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André. (Org.). **O pólo de excelência**: caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em 12 de novembro de 2022.

Aceito em 21 de novembro de 2022.