

A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA ANÁLISE DO PERCURSO DE DUAS PROFESSORAS¹

THE PROFESSIONAL CAREER AND TEACHER FORMATION FROM THE ANALYSIS OF THE ROUTE OF TWO TEACHERS

Maria Elizabete Souza Couto²
<https://orcid.org/0000-0002-0026-5266>

Leila Pio Mororó³
<https://orcid.org/0000-0001-9074-5257>

Alba Lúcia Gonçalves⁴
<https://orcid.org/0000-0002-0378-5486>

Resumo:

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar a trajetória profissional de professoras a partir de questões centrais sobre a entrada na profissão, a formação e o aprender a ser professor considerando para tal o ciclo de desenvolvimento profissional. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com a utilização da técnica da entrevista nada estruturada com duas professoras para coleta de dados. Os resultados obtidos indicam que o desenvolvimento profissional de professores é individual, *continuum* e marcado pela não linearidade, isto é, depende de um conjunto de relações com a escola, os saberes e a própria trajetória dos professores. Assim, a trajetória dessas duas professoras foi pautada na descoberta, solidão, investimento pessoal e profissional e na formação inicial e continuada, tendo a escola como local de trabalho e da formação, o que valorizou seu compromisso profissional bem como as preocupações, as lutas, as frustrações, as descobertas, a progressão na carreira e o constante aprender a ser professora.

Palavras-chave: formação docente; trajetória profissional; desenvolvimento profissional.

¹ Parte deste trabalho foi apresentada em forma de resumo no XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico “Estado, Política e Sociedade: está o mundo de ponta-cabeça?”, realizado em setembro de 2017, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Este artigo é resultado de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb-Ba).

² Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Ilhéus – Bahia

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Vitória da Conquista - Bahia

⁴ Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Ilhéus – Bahia

Abstract:

This article aims to describe and analyze the professional trajectory of teachers, from central questions about entering the profession, training and learning to be a teacher considering the professional development cycle. A research of qualitative approach and for data collection we conducted an interview with two teachers. In the reading and analysis of this material we understand that the professional development of teachers is individual, continuous and marked by non-linearity, this is depends on a set of relationships with the school, the knowledge and the trajectory of the teachers. Thus, the trajectory of these two teachers was based on the discovery, solitude, personal and professional investment and initial training (graduation in Pedagogy, meeting the requirements of LDB/1996) and continued, school as a place of work and training, that valued professional commitment as well as concerns, the struggles, the frustrations, the discoveries, the career progression and constant learning to be a teacher.

Keywords: teacher training; professional trajectory; professional development.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar a trajetória profissional de professoras a partir de questões centrais sobre a entrada na profissão, a formação e o aprender a ser professor, considerando para tal o ciclo de desenvolvimento profissional desenvolvido por Huberman (1995) e a defesa da escola como local de aprender a ser professor (CANDOU, 1997) para compreender como cada professor constrói, desconstrói e reconstrói essa trajetória.

Como tema de investigação, a trajetória profissional começa a ser estudada no final do século XX, com significados diferenciados e sob a influência da Psicologia, a partir dos estudos de Freud, Erikson, Robert White, Vailant etc., e da Sociologia com os escritos da Escola de Chicago, a qual “restaurou a metodologia da história oral, elaborando uma epistemologia importante (o interacionismo simbólico) que permite interpretar os dados biográficos sem excessiva estandartização” (HUBERMAN, 1995, p. 33).

Na área de Educação, com a finalidade de estudar a trajetória profissional docente, o número de pesquisas vem aumentando, inclusive as que buscam compreender a relação entre a trajetória, a formação e o desenvolvimento profissional, finalidade deste texto.

Para Godtsfriedt (2015, p. 15), “os ciclos de vida profissional são importantes fontes de informações sobre a prática profissional docente”, pois, “são permeados por desafios, dilemas e conquistas que repercutem no processo de como o professor percebe-se e sente-se no ambiente de trabalho, na busca da realização pessoal e profissional”.

Desta forma, para que o desenvolvimento siga um ciclo permeado com conquistas, as pesquisas desenvolvidas sobre o tema apresentam pelo menos três aspectos considerados importantes: a escola como local de referência (NÓVOA, 1991; CANDOU, 1997); a valorização do saber docente (TARDIF, 2002); e a própria trajetória de vida dos professores, considerando-a como um processo heterogêneo, que não acontece da mesma maneira para todos, independente do momento que se está vivendo na profissão (HUBERMAN, 1995; CANDOU, 1997).

Assim, a construção de uma carreira é “um processo e não uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, 1995, p. 38). Sendo processo, há uma construção em *continuum*, que envolve o conhecimento em suas várias naturezas: da matéria que vai lecionar, dos processos pedagógicos, do

local – a escola – seu contexto e história, das pessoas que ali trabalham – colegas, funcionários, gestão etc. - e daquelas pessoas que estão de passagem, como os pais e a comunidade. Este conhecimento será construído todos os dias e anos durante a docência, visto que a cada ano, a escola recebe alunos novos, outros pais, bem como professores e funcionários, além da mudança na equipe gestora etc. O movimento e as situações cotidianas daquele local também se modificam, surgem elementos novos que, certamente, chegam à escola - local do ensino e do aprender a ser professor. A aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional é um movimento e não podemos pensar as escolas como iguais, bem como as pessoas que ali circulam, visto que vão amadurecendo, construindo outros conhecimentos e tomando decisões diferentes.

Sendo a construção da carreira um processo, sempre há expectativas dos professores que estão na fase da entrada buscando a estabilidade na carreira, enquanto aqueles que estão na fase de consolidação, além de especializarem-se, preocupam-se em contribuir para a formação geral (FARIAS, 2000).

Para Morais, Costa e Costa (2014, p. 11), a vida pessoal é indissociável da vida profissional. Caminham juntas, complementando e influenciando nas tomadas de decisões. Assim, a carreira profissional está “permeada de valores, crenças, gostos e experiências formadas ao longo da sua vida, nas mais variadas situações de relações sociais”.

É um movimento envolvente e que envolve mesmo que seja no momento do desencanto. Às vezes, o desânimo bate em uma porta e na outra, a serenidade convida a olhar a profissão com os ‘olhos’ da luta, da resistência e da descoberta.

Se o leitor ou a leitora que é docente olhar retrospectivamente para a totalidade da sua carreira, caso tenha já vários anos de serviço, é natural que possa destacar os melhores anos e os menos bons e distinguir algumas fases relativamente à maneira de conceber e de estar na profissão (ESTRELA, 2010, p. 25).

As fases da trajetória profissional, portanto, são caracterizadas por interesses que são pessoais, institucionais e hierárquicos, marcando os momentos de investimentos, desânimo, busca de novos interesses etc., fazendo com que o professor comece a buscar motivos na escola (novas metodologias, participação em projetos, cursos de formação continuada etc.) ou atividades no sindicato para continuar na profissão.

METODOLOGIA

A pesquisa na qual se baseia este artigo, foi de abordagem qualitativa por considerar as singularidades e particularidades das participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Uma pesquisa qualitativa propõe que o objeto de estudo “seja examinado como a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Para compreender o objeto de estudo, foram valorizadas as situações que evidenciam as trajetórias, mas que não poderiam ser analisados por meio de dados brutos, objetivos, e sim por meio das vozes de duas professoras. Sendo assim, como forma de coleta dos dados foi realizada uma entrevista não estruturada. Isto é, as questões e seus desdobramentos foram fluindo na medida em que as professoras relatavam sua trajetória e os movimentos na profissão, situação facilitada pelo fato de

estarem juntas no momento da entrevista, se caracterizando esse momento como uma conversa sobre a entrada na profissão, seu desenvolvimento e sua formação.

As professoras faziam parte de um grupo de quase cinquenta professores que frequentaram um curso emergencial de formação (graduação) promovido por uma universidade pública, no interior da Bahia, em parceria com municípios da sua área de abrangência, com o objetivo de atender ao artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96, no que se refere a formação inicial em nível superior e em curso de licenciatura, cuja finalidade política se atrelou à melhoria da qualidade da educação. Por solicitação das pesquisadoras, esse grupo havia respondido a um questionário anteriormente e, entre as perguntas, as professoras respondentes poderiam indicar a disponibilidade de participar de uma entrevista que seria marcada posteriormente. Do total dos cinquenta professores, cinco colocaram-se disponível, mas no dia e horário agendados para a entrevista, duas compareceram.

Desse modo, as professoras que participaram tinham como elemento em comum, a conclusão da graduação em Pedagogia que cursaram quando já estavam atuando como professoras da rede pública municipal em uma cidade localizada no sul da Bahia. A intenção da entrevista foi a de ouvir como, sob o ponto de vista delas, isso se inseria em sua trajetória profissional e que impactos teriam proporcionado.

As duas professoras estão identificadas com nomes fictícios – Maria e Carmem – para preservar suas identidades. Na época de realização das entrevistas, Maria estava com mais de quinze anos como docente em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma carga horária de quarenta horas semanais, sendo a maior parte do tempo na Educação de Jovens e Adultos. Carmem estava há mais de quinze anos na docência. Nesse tempo atuou como professora em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Maria começou a lecionar antes de concluir a formação, que na época era o curso de Habilitação para o Magistério do ensino de 1º grau (que passou a ser denominado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996 como Normal Médio), em nível de Ensino Médio (2º grau). Carmem iniciou a profissão logo após concluir esse mesmo curso. Todavia, o curso de graduação (licenciatura) aconteceu quando as duas já tinham mais de dez anos na docência. Um curso que, segundo elas, ajudou a repensar a prática, a docência e o ser professor.

Dialogando com os estudos sobre o ciclo profissional e a escola como espaço de desenvolvimento profissional, o artigo traz as vozes dessas duas professoras a partir de três eixos de discussão: a entrada na profissão, a formação e o aprender a ser professora.

A ENTRADA NA PROFISSÃO

A entrada na profissão docente acontece na escola, o local do trabalho, e que deve promover condições para o desenvolvimento profissional dos professores, situação que, certamente, contribuirá na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a escola pode ser uma organização que aprende e oportuniza aos professores possibilidade para construir seu conhecimento da prática na efetivação de sua atividade, com a “[...] compreensão dos fundamentos de uma inovação que professores podem subsequentemente traduzir a nova informação em conhecimento útil para a sala de aula e para a prática que também é compartilhada entre as diferentes classes” (LEITHWOOD; SEASHORE LOUIS, 1998^a, p. 38).

Como espaço de construção do conhecimento sobre a prática pedagógica e a atividade docente, com a entrada na profissão (mesmo para aqueles que vivenciaram a experiência de estágio

na formação inicial), é ali que a tarefa do professor vai sendo definida, “de forma cada vez mais ampla, por eles próprios e por outros, abrangendo objetivos sociais e emocionais, bem como acadêmicos” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 60). Entretanto, as “escolas estão sofrendo. O trabalho em conjunto nunca foi tão necessário e a colaboração constitui um conceito automaticamente atraente. É este o material da mudança e das soluções fracassadas também” (p. 71).

Segundo Huberman (1995), durante a profissão, o professor vivencia várias etapas que caracterizam o desenvolvimento profissional. A primeira é identificada como a entrada na profissão, o tateamento, que se inicia com o ingresso até os três anos. Um período marcado por diferentes motivações. Mas pesquisas relevam que essas diferenças se apresentam de “forma um tanto homogênea” (HUBERMAN, 1995, p. 39). É a fase da descoberta – relacionada ao entusiasmo e exploração de novas situações – e da sobrevivência – ligada ao choque da realidade. Segundo Day (2001, p. 102), os professores descrevem seus primeiros anos de ensino como um esforço na busca por tentar corresponder a realidade social as suas expectativas pessoais ao mesmo tempo em que estão sujeitas as condições objetivas socializadoras da escola que são poderosas e ultrapassam a sua capacidade de modificar.

E, ainda, é na socialização que os professores desenvolvem expectativas e normas de pensamentos e comportamentos, mesmo que sejam aquelas que governam a cultura da escola (DAY, 2001). Um período, portanto, essencial para os professores iniciantes conceituarem o ensino e de como comportar-se na profissão.

Maria e Carmem iniciaram sua trajetória profissional como docentes da rede municipal de ensino em uma cidade no interior da Bahia. Uma como professora leiga na educação de jovens e adultos; a outra, como recém-formada pelo antigo curso de habilitação para o magistério do ensino de primeiro grau, contratada para ensinar na zona rural em sala multisseriada, sendo a única professora da escola.

Eu tinha 16 anos, [e comecei] trabalhando com adultos. [...] não tinha formação no [curso de] magistério [...] e tinha vontade de trabalhar. [Participe de] um curso rápido que teve no município. Foi um projeto de educação (MARIA).

O desejo de fazer o [curso de] magistério foi do meu pai. [...]. Depois, quando fui ensinar, toda empolgada, porque o estágio foi cheio de ilustração, [...] fiquei empolgada. Fui trabalhar na zona rural... Foi [então] que entrei em choque, eu falei: - Meu Deus! Nada que eu estudei tem a ver com a prática e as necessidades, e agora? [...] uma classe multisseriada, com alunos para alfabetizar! Lembro que eram 40 alunos [...] (CARMEM).

Apesar das diferenças, a entrada na profissão de Maria e de Carmem teve como ponto em comum a marca da descoberta, mas também o choque com a realidade, a falta de preparação, a solidão profissional, a indignação e a frustração.

E aí foi todo um processo de aprendizagem, de descoberta. [...] eu ficava preocupada e sozinha, [os alunos] eram adultos. A gente começou a trabalhar e o que foi bom desse início foi aprender sobre Paulo Freire. [...] e seu trabalho com adultos. Então, se trabalhava muito a palavra geradora. [...] E tinha muitas dúvidas, necessidade de aprender mesmo. Nenhum conhecimento, nenhuma experiência [...] e todos os conflitos de um início (MARIA).

Passei lá dois anos letivos, acredito que os alunos não conseguiram ser alfabetizados e eu saí muito frustrada de lá em relação ao [curso de] magistério [...] e quando eu vi que estava com desejo de ensinar, mas na minha mente [era] não pegar classe pra alfabetizar (CARMEM).

Bernardi, Cristino, Conteira, Ilha, Krüger, Flores e Krug (2009) constataram, em sua pesquisa, que a falta de preparação para o exercício docente, juntando-se as “condições difíceis” de trabalho e o “não saber se realmente quer ser professor de escola”, caracterizaram o primeiro ciclo do desenvolvimento profissional dos sujeitos investigados. Por oposição a essa situação, constataram que os professores que no início de carreira se mostraram “sem dificuldades”, esses foram movidos pela autoconfiança motivada pela convicção de “estar preparado” para o exercício da carreira docente e por “gostar da profissão”.

Situações semelhantes aconteceram com Carmem e Maria que, em escolas diferentes, vivenciaram o processo da descoberta, mas também a frustração e a insegurança pela incerteza do que estavam ensinando naquele momento àqueles alunos.

Mororó e Couto (2012) encontraram situações semelhantes ao que foi relatado por Carmem e Maria junto a outro grupo de professoras investigadas. Segundo as autoras, as primeiras experiências de trabalho das professoras parecem ter sido determinantes para a definição do seu perfil profissional. As exigências de um contexto competitivo para algumas e o fato de terem que assumir multitarefas para outras do começo da carreira, de certa forma, influenciaram as formas de relações que construiriam com o seu trabalho.

Huberman (1995) caracteriza esse período da profissão como o da exploração, o momento da opção provisória, no qual se experimenta mais de um papel. Quando essa fase é bem-sucedida, passa-se à estabilização que tem como cerne o compromisso que se centra na atenção e domínio de características do trabalho, na focalização e especialização, com condições satisfatórias de trabalho etc.

A fase da estabilização, segundo o autor, acontece entre os quatro a seis anos de permanência na profissão; é uma fase de consolidação de um repertório pedagógico e envolvimento com as questões da escola e dos alunos; uma fase para ampliação de conhecimentos e destrezas.

Nessa fase, os docentes já são aceitos como colegas experientes da/na escola, com mais segurança em relação ao conhecimento da prática, do conteúdo (HUBERMAN, 1995; DAY, 2001), dos fins e princípios educacionais, do currículo, dos alunos etc.

Essas considerações tornam-se relevantes para analisar a formação e suas possibilidades de proporcionar o contato com o ambiente de trabalho do professor, principalmente quando recebe seus docentes inexperientes.

A escola, sendo o local da profissão docente, de modo geral, nem sempre está preparada para receber o novo professor. Os “amigos críticos”, citados por Marcelo Garcia (1999) como aqueles colegas mais experientes com os quais o novo professor passa a se identificar, por vezes, não aparecem, e o docente, no início de sua carreira se sente só. A solidão no início do exercício docente, sentimento comum entre Maria e Carmem, tem sido relatada por muitos professores, como vêm demonstrando alguns estudos na área (LIMA et al, 2006).

Nesse sentido, políticas públicas implementadas a partir de 2009, vem considerando as questões da relação entre a formação e a escola no começo da carreira docente, como por exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). Sem intenção de adentrar no debate sobre o programa, faz-se necessário, porém destacar que os resultados apresentados pelas

pesquisas a respeito de seu impacto sobre o desenvolvimento profissional dos novos docentes e dos professores da educação básica experientes, que atuaram como co-formadores junto as instituições de ensino superior, são animadores no sentido de superar as dificuldades mais comuns do início de carreira, entre elas a insegurança, o desconhecimento do local de trabalho, a solidão etc., visto que objetiva a preparação para conhecer os problemas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, como forma de incentivá-los a assumir a carreira docente e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e da escola pública (CANAN, 2012).

Ao serem, portanto, neutralizados os pontos negativos da fase do início de carreira (1-4 anos) - o choque do real e a falta de preparação (GONÇALVES, 2000) -, o ponto positivo - a alegria da descoberta - pode favorecer uma relação mais saudável do professor com sua profissão, garantindo, inclusive, a sua permanência nela. Problema, atualmente considerado um dos maiores da profissão docente (juntamente com a atração), pois, se antes a docência era carreira para toda uma vida, agora, para uma parte considerável dos que concluem os cursos de licenciatura, tornou-se uma ocupação provisória até que consiga outra. Os relatos de Maria e Carmem indicaram que, mesmo com algumas situações de instabilidade, elas optaram por permanecer na docência, pois, ainda desejavam ensinar.

A FORMAÇÃO

Por vezes utilizadas como sinônimos, formação e desenvolvimento profissional são conceitos distintos.

O desenvolvimento profissional, segundo Oliveira-Formosinho (2009, p. 221) é “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou em grupos, incluindo momentos formais e não formais com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”. O desenvolvimento profissional se dá ao longo de toda a carreira profissional e, mesmo se tratando de um percurso que é construído individualmente, apresenta, de acordo os estudos de Howey (1985 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 138), quatro dimensões: “desenvolvimento pedagógico; conhecimento e compreensão de si mesmo; desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento teórico”.

A formação, por sua vez, não se trata de um processo puramente individual e sim institucionalizado, é sistematizada e requer a aquisição de conhecimento das fontes plurais que fundamentam o complexo processo educativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225). Desta forma, a formação não é desenvolvimento profissional, mas dele faz parte.

Nesse sentido, ser professor, e a própria natureza do ensino, exige do profissional empenho no seu próprio desenvolvimento profissional, embora, algumas vezes, “as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como poderão ser identificadas” (DAY, 2001, p. 16).

Entretanto, apesar de professores e escolas não terem a mesma trajetória profissional, não seguirem o mesmo caminho, o desenvolvimento profissional depende de um conjunto de ações, saberes e parcerias no *continuum*. E essas, em geral, têm estreita relação com a formação (quer inicial, continuada ou em serviço).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9394, em 1996, a qual passou a considerar como formação mínima para o exercício da docência aquela oferecida em nível superior em curso de licenciatura específico, as professoras Maria e Carmem sentiram a necessidade (e a pressão) de voltar a estudar.

Tal situação exigiu que a professora Carmem mudasse de escola quando finalmente teve a oportunidade de fazer o curso de Pedagogia, o que impactou a sua trajetória profissional.

Eu vim de um lugar considerado zona rural, mas de um trabalho muito coletivo. As discussões enriqueciam. O problema de um é do outro. Foi uma perda muito grande! Para mim foi um choque! Aqui [cidade] você está no seu quintalzinho. [...], mas não se aprende [assim], [...] a gente depende do coletivo (CARMEM).

Carmem havia encontrado um ambiente de trabalho coletivo e pouco conflituoso, mas precisou abrir mão dele porque durante o curso teve que conciliar o trabalho com os estudos, situação que se tornou impossível por causa dos longos deslocamentos que isso exigiria.

Carmem e Maria concluíram o curso de Pedagogia em 2009, por meio de um programa especial de formação de professores desenvolvido pela Universidade Estadual de Santa Cruz, instituição pública de ensino superior, por meio do convênio 011/2006, firmado com doze prefeituras da sua área de abrangência. A finalidade do programa era a de formar professores da educação básica das redes públicas que estavam na docência, mas, ainda, não tinham a formação em nível superior exigida pela legislação.

Segundo as professoras, essa formação permitiu seu amadurecimento profissional e fortaleceu a prática, ajudando-as, inclusive, a continuarem na profissão.

Eu fiz o curso do PROAÇÃO. [...] essa formação tem influenciado, tem ajudado, tem trazido resposta para a prática do professor. [...]. A formação permite enriquecer muito o trabalho. É notório que a gente teve o privilégio de fazer um curso muito bom. [...] ajudou a melhorar nossa prática. [...] o curso te amadurece como pessoa e como profissional. Deu mais embasamento (MARIA).

A formação, portanto, deu início uma nova fase na trajetória profissional das professoras e instituiu um novo patamar para seu desenvolvimento profissional, visto que continuaram na docência após a conclusão da graduação.

Segundo Huberman (1995), dos sete aos vinte cinco anos, vive-se na profissão o momento da diversificação, questionamento progressão na carreira. Em alguns casos, aparece a crise da meia-idade, do envelhecimento e o início de crescentes níveis de desencanto causados pela ausência de promoções ou mudanças de papéis, ou pela diminuição dos níveis de energia e entusiasmo. Por outro lado, esta fase pode levar a um “reforço de energias” (DAY, 2001, p. 106), momento de reanalisar as suas ideias e crenças sobre o ensino e a profissão.

É durante essa fase que fica aparente se a tarefa de estabilização profissional, familiar e de identidade, iniciada aos vinte ou trinta nos, foi bem-sucedida; e ela tende a envolver a auto-avaliação, o questionamento daquilo que a pessoa fez de sua vida [...] (SIKES, 1985, p. 52).

Participar de um curso de formação/graduação nesse período da trajetória docente favoreceu a Carmem e a Maria o reanalisar suas ideias, crenças, o próprio ensino e a profissão, fazendo com que não entrassem na crise de questionamento da profissão, considerando que desenvolveram bem as suas funções como professoras, bem como tinham visto que a formação também era um motivo de promoção na carreira. A formação, portanto, se constituiu para elas como um reforço de energias, de ideias etc. (HUBERMAN, 1995; DAY, 2001; SIKES, 1985).

Estrela (2010), apresentando um estudo realizado por Gonçalves (2000), traz características do ciclo de desenvolvimento profissional considerando os pontos positivos e negativos de cada fase. Baseado nessas características, foi possível verificar que, quando terminaram o curso superior, as professoras Maria e Carmem estavam na fase em que a autora identifica como tendo como pontos positivos o empenho, o interesse e o desejo de experimentar novas situações, e como negativos a desmotivação, desinteresse, rotina e conservação (8-15 anos). Tendo a graduação ocorrido nessa fase, Maria e Carmem a tomaram como um incentivo para que não se tornassem desmotivadas com a profissão, perdendo assim o interesse por ela. Ao contrário, a formação nesse momento mobilizou-as e questionou sua posição em relação a sua prática docente, visto que na fase de diversificação (8 aos 25 anos), os professores apresentam expectativas de continuarem a especializar-se para melhorar a atuação docentes nas escolas. A maior expectativa para os professores do ciclo de estabilização remete-se aos anos de trabalho que faltam para aposentadoria (FARIAS, 2000).

Essa situação, mesmo depois de encerrado o processo da formação inicial, teve seu impacto positivamente para a outra fase (15-20/25 anos), momento em que se encontravam quando a entrevista foi realizada. Essa fase, segundo Estrela (2010), tem como pontos positivos a serenidade, a reflexão, a ponderação e o sentimento de ter valido a pena, anulando, assim, o desencanto, o desinvestimento e o conformismo, características negativas dessa fase que aparecem em oposição.

[...] essa questão do profissional, é uma construção. [e] não acabou! Consegui avançar muita na minha construção como profissional e na prática pedagógica (MARIA).

Tais características foram demarcando o sentimento para com a profissão, referindo-se às teorias pessoais (as aprendizagens, valores, ideias etc.), as teorias formais (o aprender a ser professor) e todo o movimento de lutas, de construção da identidade. O saber lidar com a burocracia escolar, com o cansaço provocado pelo acúmulo de atividades e a relação de afetividade estabelecida com a escola e os alunos também foram demarcando seus sentimentos para com a profissão. E nesse contexto, o curso de graduação contribuiu, principalmente segundo o relato de Maria, para seu amadurecimento como pessoa e profissional.

O APRENDER A SER PROFESSORA E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Maria e Carmem começaram a docência em momentos e lugares distintos, mas no momento da pesquisa trabalhavam na mesma escola e, como dito anteriormente, haviam participado da mesma formação em nível superior.

O compromisso, o ser e estar escola como profissional fizeram parte da trajetória profissional de ambas, marcada, portanto, por suas características pessoais, mas também pelas situações coletivas que vivenciaram. Aprenderam a ser professora, assim, nesse contexto em que a prática e a formação, concomitantemente, lhes ensinavam:

[...] acho interessante é como Paulo Freire vê o outro; vê [que] esse aluno, pode ser adulto ou criança, é uma pessoa. E essa criança também [...] tem as necessidades, tem o seu querer. E a gente tenta trabalhar. Então, sempre olhar esse aluno como uma pessoa. [depois vieram os estudos] de Emília Ferreiro [...] E isso te leva a buscar a essa construção profissional, a esse refazer, reiniciar. [...] Toda vez que pego uma turma, aquela turma é única (MARIA).

Então, foi assim, muito interligada – prática e teoria – e aí comecei a me apaixonar pelo [estudo] de Emília Ferreiro. [...] minha autoestima cresceu, me empolguei! Comecei a produzir as atividades. [...] foi um momento de retorno em relação ao trabalho e para mim também como profissional. [...] foi produção e formação. Eu construí uma prática. [...] embora tenha sido um curso coletivo, para vários professores, mas eu construí minha prática individual. [...] o que estou percebendo ao longo do tempo é que ela não dá conta dos anos seguintes. Todo ano você tem que refazer (CARMEM).

Durante o processo de aprender a ser professor, os aspectos sociais, emocionais e acadêmicos estavam presentes ajudando a construir a maneira de ‘olhar’ o aluno e os conhecimentos para o exercício da docência. Quer seja de natureza teórica (estudos de Paulo Freire e Emília Ferreiro), quer de natureza prática (a construção de atividades a serem trabalhadas com os alunos em sala de aula). Esses aspectos foram reunindo conhecimento necessário à docência e para compreender a aprendizagem dos alunos. O trabalho em conjunto e a colaboração também se fizeram presentes na construção de situação da prática, e do conhecimento da prática para o desenvolvimento de suas atividades com os alunos e com os colegas. Será a formação uma condição da mudança como solução diante do fracasso da escola e da aprendizagem dos alunos? (FULLAN; HARGREAVES, 2000; LEITHWOOD; SEASHORE LOUIS, 1998^a).

Nesse contexto, o tornar-se professor se constitui em processo *continuum* com múltiplas funções, diante dos desafios e exigências da sociedade em relação ao conhecimento do professor – seja de natureza da disciplina, como pedagógica – e, conseqüentemente, da escola, dos alunos, das famílias e das comunidades. Assim,

[...] o professor que cada docente é, em cada momento do seu vivido, contextualmente situado, seja o conjunto idiossincrático da pessoa e do professor, com a sua personalidade, conhecimentos, competências, crenças, atitudes e experiências, que marcam, decisivamente, a sua posição na sociedade, na docência e nas relações com os outros, designadamente com os alunos, com os pares e com a comunidade (GONÇALVES, 2009, p. 32).

A trajetória de Maria e Carmem foi marcada pela construção e reconstrução do fazer pedagógico, na construção de conhecimentos articulando teoria e prática, considerando o aluno e a ação que partia do coletivo ao individual. O processo formativo era coletivo, mas a ação em sala de aula era individual, cada turma é única. Assim, Maria e Carmem foram aprendendo a ser professora, visto que

- 1 - Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. [...].
- 3 - É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino.
- 4 - Os professores aprendem [...] ao longo da carreira [...] (DAY, 2001, p. 16-17).

Neste contexto, o desenvolvimento profissional constitui-se como tema de estudo e pesquisa importante para compreender o ‘lugar’ do ser professor, tendo sempre como meta a melhoria da qualidade dos professores, o que envolve,

[...] quer a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competência e a crescer profissionalmente nas salas de aulas e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem ‘acelerada’, disponíveis através de atividade de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (DAY, 2001, p. 18 – grifo do autor).

Assim, na trajetória de Maria e Carmem a aprendizagem sem qualquer tipo de orientação aconteceu no início da docência, principalmente quando estavam aprendendo a sobreviver na profissão e desenvolver competência ainda sem o auxílio da formação em nível superior. As aprendizagens na escola, com os colegas, pais e alunos e, também, o processo formativo na universidade para atender as exigências da LDB 9394/96 favorece o seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, aprender a ser professor ao longo da carreira, que atualmente soma média de 30 anos, é um projeto ambicioso. O professor nem sempre irá trabalhar em uma mesma escola todo esse período; terá sempre contato com uma quantidade imensa de alunos, pais e colegas; terá que aprender a lidar com muitos e variados tipos de materiais, desde os livros didáticos as novas tecnologias; terá que ter envolvimento em projetos e novas propostas pedagógicas, participar em sindicatos, acompanhar as mudanças nas legislações pertinentes ao seu trabalho etc. Desta forma, se nesse percurso de aprendizagens o professor também pretender desenvolver-se profissionalmente, terá que enxergar essas experiências como um momento para ver conceitos, renovar, ampliar o compromisso com a profissão, consigo e com o(s) outro(s) numa perspectiva educacional, política e social.

Sendo assim, promover o “desenvolvimento profissional é possibilitar aos professores a realização desse papel dentro dos mais variados contextos em que os professores trabalham e onde tem lugar a aprendizagem” (DAY, 2001, p. 19-20).

CONSIDERAÇÕES

A trajetória e o desenvolvimento profissional se constituem como tema de estudo e pesquisa importante para compreender o ‘lugar’ do ser professor, tendo sempre como meta a melhoria do trabalho dos professores. Dessa maneira, as pesquisas que vem sendo desenvolvidas sobre a trajetória ajudam a esclarecer aspectos importantes do desenvolvimento e, nele, a sua relação com a formação.

Por exemplo, ao identificar que existem traços em comum, a depender do tempo de permanência na carreira, na trajetória profissional do professor, e considerando que o desenvolvimento profissional, apesar de individual, é um *continuum*, isto é, depende de um conjunto de relações que é estabelecida com e na escola, com os saberes e com a própria trajetória dos professores etc. (NÓVOA, 1991; HUBERMAN, 1995; CANDOU, 1997; TARDIF, 2002).

Maria e Carmem trabalharam em várias escolas, situação que contribuiu para o aprender a ser professor, bem como para o seu desenvolvimento profissional e para a consolidação de sua valorização docente, minimizando o que Huberman (1995), Day (2001) e Gonçalves (2009) indicam como pontos negativos de cada fase do desenvolvimento profissional.

Essas fases, como indicado anteriormente, são caracterizadas por interesses que são pessoais, institucionais e hierárquicos, marcando os momentos de investimentos, desânimo, busca de novos interesses etc., fazendo com que o professor comece a buscar motivos na escola (novas metodologias,

participação em projetos, cursos de formação continuada etc.) ou atividades no sindicato para continuar na profissão.

Para Maria e Carmem a formação (inicial e continuada) foi um elemento crucial para a prevalência dos pontos positivos nas fases de desenvolvimento profissional que atravessaram entre o início da carreira até o momento de sua participação na pesquisa.

Estudo realizado por Loureiro (1995; 1997) sugere que os percursos profissionais “não são lineares nem unidirecionais, tal como é variável o número de anos que cada ciclo, podendo igualmente passar-se de um ciclo para outro que não é imediatamente o seguinte. Da mesma forma, o mesmo ciclo pode ser vivido de formas muito variadas” (ESTRELA, 2010, p. 26). A trajetória de Maria e Carmem não foi linear, lecionaram em escola situada na zona rural, com a Educação de Jovens e Adultos, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O ciclo de desenvolvimento foi diferente, principalmente para Carmem que começou antes de concluir o Ensino Médio (magistério) e na zona rural. E a formação em Pedagogia veio acontecer quando já estavam com mais de dez anos de docência, no momento de diversificação, questionamento e progressão na carreira (HUBERMAN, 1995), favorecendo a reflexão da prática, da escola e do ensino e aprendizagem.

Assim, a trajetória dessas duas professoras foi pautada na descoberta, na solidão, no investimento pessoal e profissional e na formação inicial e continuada. Essa última, como ponto positivo, valorizou o compromisso profissional, bem como lhes proporcionaram clareza quanto as preocupações, as lutas, as frustrações, as descobertas etc., reforçando a sensibilidade para com a aprendizagem dos alunos e para com o seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, A. P.; CRISTINO, A. P. da R.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. da S.; KRÜGER, L. R.; FLORES, P. P.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de educação física escolar de Santa Maria (RS): a fase de entrada na carreira docente. In: **Anais... XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador – Bahia**, 2009. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/schedConf/presentations>

Acesso em: 21 maio. 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

Acesso em: 25 abr. 2018.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da política Nacional de Formação de Professores. In: **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 4, nº 6, p. 24-43, jan/jul, 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/issue/view/6> Acesso em: 21 abr. 2021.

CANDOU, V. M. **Magistério**. Construção cotidiana. 3ª ed, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto, 2001.

ESTRELA, M. T. **Profissão docente: dimensões afectivas e éticas**. Porto: Areal Editores, 2010.

FARIAS, G. O. **O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. 129 f. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2000.

FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. 2ª ed, Porto Alegre: ArTmed, 2000.

GODTSFRIEDT, J. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. In: **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 19, n.02, p. 09-17, mai/ago, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/issue/view/274> Acesso em: 21 abr. 2021.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. In: **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**. Nº 8, jan /abr, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131>. Acesso em: 22 mar. 2018.

HUBERMAN, M. O Ciclo de desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

LEITHWOOD, K.; SEASHORE LOUIS, K. From organizational learning to professional learning communities. In: LEITHWOOD, K.; SEASHORE LOUIS, K. **Organizational learning in schools**. Lisse, Swets & Zeitlinger Publihers, 1998a.

LIMA, Emília F. de **Sobrevivências: no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editores, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999

MORAIS, N. L.; COSTA, M. A. T. da; COSTA, E. M. da. Trajetória de vida pessoal e profissional de uma professora do ensino primário na cidade de Apodi-RN. In: **Anais...** Fórum Internacional de Pedagogia, Porto Alegre-RS, 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_2datahora_13_05_2014_22_26_26_idinscrito_868_255c7f5d9957e2be4aac68d89a755594.pdf . Acesso em: 21 abr. 2018.

MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S. A articulação entre a universidade, a escola básica e o conhecimento profissional docente. In: **Estudos IAT**, v. 2, p. 02-13, 2012. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/issue/view/6/showToc> Acesso em: 18 mar. 2018.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. **Formação continuada de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

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

SIKES, P. The lifecycle of the teacher. In: BALL, S.; GOODSON, I. **Teachers Lives and Careers**. Philadelphia: Falmer Press, 1985.

TARDIF, M. **Saberes docentes & Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.