

---

## CICLO DA CARREIRA

---

## E DO DESENVOLVIMENTO

---

## PROFISSIONAL DOCENTE:

---

## CONCEITOS, DEFINIÇÕES E MODELOS\*

---

DOI 10.18224/frag.v3i1.13671

RODRIGO FIDELES FERNANDES MOHN\*\*

NÁVIA REGINA RIBEIRO DA COSTA\*\*\*

KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA\*\*\*\*

Resumo: *neste artigo, discorreremos acerca dos conceitos, das definições e dos modelos referentes ao Ciclo da Carreira Docente (CCD), buscando discutir se há diferença entre este e o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Ainda, explanaremos sobre a questão do ciclo relacionado ao tempo de carreira docente, fazendo uma análise sobre o processo de inserção do profissional neste âmbito, discutindo a relação entre a idade cronológica e a idade de ingresso no mundo do trabalho. Para tanto, estabelecemos um paralelo entre a pesquisa de Huberman (1992) e de outros autores, e consideramos que o CCD estudado não é algo fechado, mas aponta para possibilidades de se pensar e estudar a carreira docente, sendo que um professor, independentemente do tempo de atuação como questão central para definir a sequência normativa, pode vivenciar outra fase da carreira, aliada às condições objetivas do trabalho.*

Palavras-chave: *Ciclo da Carreira Docente. Desenvolvimento Profissional Docente. Formação de Professores.*

---

\* Recebido em: 25.04.2023. Aprovado em: 29.06.2023.

\*\* Doutor em Educação pela Universidade de Brasília. Mestre e graduado em Pedagogia e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Coordenador Institucional do Programa de Residência Pedagógica da PUC Goiás. *E-mail:* rodrigo.fideles@hotmail.com

\*\*\* Doutora em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Educação, Linguagem Especialista em Formação de Professores pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Bacharel em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). *E-mail:* naviacr@gmail.com

\*\*\*\* Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora Associada - DE da Universidade de Brasília - UnB no Departamento de Administração e Planejamento - PAD da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação. *E-mail:* katiacurado@unb.br

**H**uberman (1992) explica que existem muitas maneiras de se estruturar o ciclo de vida profissional docente. No entanto, o autor enfoca um aspecto mais clássico, que é o do tempo na carreira docente. Aponta que esse aspecto é ainda o “mais focalizado, mais restrito que o estudo da ‘vida’ de uma série de indivíduos” (HUBERMAN, 1992, p. 38, grifo nosso). Estuda a docência em nível do ensino secundário, o que, para o Brasil, equivale à educação básica. Nessa perspectiva, divide o desenvolvimento profissional dos professores em fases, que podem ser definidas como mudanças que ocorrem ao “longo do tempo”, e em aspectos que determinam o comportamento, o conhecimento, as imagens, as crenças e as percepções dos docentes.

Huberman (1992) propõe cinco fases que marcam o processo de evolução da carreira docente, realiza sua pesquisa utilizando o conceito de tipo ideal desenvolvido por Weber (1999), no qual o pesquisador busca analisar os elementos a partir da realidade, identificando o que é geral, a partir de padrões de repetição ou semelhança entre situações e realidades, eliminando-se as particularidades, já que “somente desta maneira, partindo do tipo puro (ideal), pode realizar-se uma casuística sociológica” (WEBER, 1999, p. 12).

Perguntamo-nos se a melhor expressão a ser utilizada é “fase”, pois nos parece que, em sendo esse o termo – cada um dos estados de algo em evolução ou que passa por sucessivas mudanças –, o professor deve percorrer uma a uma, e acreditamos que dialeticamente isso pode ou não acontecer. Se o termo fosse “etapa” também não resolveria, pois este nos apresenta um sentido mais estanque. Acreditamos que um termo mais dialético seja “estágios”, já que é um momento ou período específico em um processo contínuo. Esses estágios formariam um “ciclo”, como um espaço de tempo em que múltiplas determinações ocorrem.

Retomamos agora Huberman (1992) para pensarmos sobre as fases por ele apresentadas: 1ª) Fase de entrada na carreira; 2ª) Fase de estabilização; 3ª) Fase de diversificação; 4ª) Fase de serenidade; e 5ª) Fase de desinvestimento.

Como primeira, a fase de entrada na carreira compreende os três primeiros anos de docência e indica dois momentos, geralmente vividos pelo professor iniciante na carreira: sobrevivência e descoberta. O primeiro representa um momento de grande instabilidade pessoal e profissional. Já o segundo estágio caracteriza-se pelo entusiasmo e pela experimentação/exploração, pois o docente já se sente responsável pelo seu trabalho e parte integrante de um grupo profissional. Também pode ocorrer de professores iniciantes vivenciarem apenas um desses momentos ou ainda apresentarem os seguintes perfis: 1) indiferença ou quanto pior melhor; 2) serenidade; 3) frustração (HUBERMAN, 1992).

Na segunda fase, temos a estabilização, que se constitui em um período entre o 4º e o 6º ano de docência, com características de “comprometimento definitivo” e “tomada de responsabilidades” (HUBERMAN, 1992). O grau de liberdade docente aumenta significativamente em relação às suas prerrogativas e à sua maneira própria de atuar na docência. Há um sentimento de competência pedagógica, que pode ser sentido em alguns momentos ou acompanhar toda essa fase.

Já a terceira fase, a diversificação, é caracterizada pelo período entre o 7º e o 25º ano de docência. Os professores buscam novos desafios para evitar a rotina, mostram-se motivados nas diversas atividades na escola, experimentam e se diversificam. Entretanto, por volta do “meio da carreira”, entre o 15º e o 25º ano de docência, os professores vivenciam um período de questionamento, não nos esquecendo aqui de mencionarmos que alguns professores possuem dificuldades quanto à criatividade pedagógica, sendo essa uma característica dessa terceira fase.

Huberman (1992) define a quarta fase como serenidade, que compreende o período entre 25º e 35º anos de docência. Representa um “estado de alma” do professor, em que as avaliações que os outros fazem de si não o afetam significativamente. Há um processo de aceitação plena de si como pessoa e profissional. Em meio a essa fase, os professores podem passar por um período de conservadorismo e lamentações, cujas causas variam caso a caso. Nessa etapa, os professores, com sua experiência docente, podem demonstrar conservadorismo ou maior rigidez, associados a lamentações, no que diz respeito à política educacional, às condições de carreira e, sobretudo, aos alunos.

Como última fase, aparece o desinvestimento, que se constitui no período entre 35º e 40º anos de docência. Nessa fase, o professor desenvolve um processo, geralmente de um recuo positivo da docência (desinvestimento sereno) para se dedicar mais a si próprio e à sua vida social para além da sala de aula. Em alguns casos, esse processo de desinvestimento pode ser amargo, quando o docente apresenta certo desgosto pela profissão e espera ansiosamente pelo término da carreira.

Vemos que, ao construir uma teorização dos ciclos profissionais docentes, Huberman (1992) deixa claro que nem todos os professores vivenciam sequencialmente as mesmas fases e nem todos passam por todas as fases. O professor, ao longo da carreira, passa por processos diferenciados e peculiares, que podem ser caracterizados por fases da trajetória profissional. Esse fato impulsionou diferentes estudos e teorizações (GONÇALVES, 2000; CAMPBELL, THOMPSON, BARRET, 2010) sobre o percurso profissional docente, e alguns serão aqui abordados pela ênfase dada à fase inicial da carreira do professor.

Diferentemente de Huberman (1992), que definiu cinco fases que completam o ciclo de carreira, Campbell, Thompson, Barret (2010), tomando a análise do processo de profissionalização, afirmam que existem três fases pelas quais os professores passam, sendo elas a) pré-universitária, b) pré-serviço e c) ano de indução. A primeira é caracterizada por todas as experiências vividas desde o nascimento até a entrada no ensino superior; já a segunda está caracterizada por todas as experiências vividas nos anos de faculdade; e a última é composta pelos primeiros sete anos de ensino, desenvolvendo-se o ano profissional, a maturidade profissional e o descanso. Os autores apontam para um dado importante: as duas primeiras fases estão antes da entrada na carreira docente, algo que Huberman (1992) não discute, sendo um diferencial entre as duas propostas de análise da carreira docente. Sendo assim, podemos inferir que o ciclo de carreira docente pode se aproximar das discussões relativas ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Para Gonçalves (2000), o ciclo de carreira docente está centrado em apenas duas formas de análise: 1) o desenvolvimento profissional – o qual é composto por três fases: crescimento individual; processo de aquisição de competência, eficácia de ensino e organização do processo de ensino-aprendizagem; e a adaptação do professor ao seu meio profissional, em termos normativos e interativos; e 2) a identidade profissional – relação que o professor estabelece com seus pares e a sua profissão. O referido autor destaca que o percurso na carreira docente é resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento, que são (a) o processo de crescimento pessoal, (b) o processo de aquisição de competências e eficácias no ensino, e (c) o processo de socialização profissional. Esse autor se aproxima mais de Huberman (1992), pois estuda a carreira docente após a entrada nela, entretanto enfatiza a profissionalização.

Uma das questões de fundo que precisa ser problematizada e que demanda estudo para além do objeto dessa discussão é se as fases da carreira docente propostas por Huberman (1992), tendo como ponto de partida o tempo de experiência docente, podem ser determinantes na classificação de tais estudos.

O estudo realizado já aponta que as fases propostas por Huberman (1992) servem para uma boa descrição e como parâmetro para compreendermos a vida profissional dos professores, pois mostram fases, transições e crises pelas quais passam os profissionais durante o desenvolvimento da carreira profissional, afetando um grande número deles, em algumas vezes a maioria. É um modelo esquemático, que agrupa tendências, mas não podemos dizer que todos os profissionais passam pelas mesmas fases, seguindo-se a mesma ordem, independentemente das condições de vida e de trabalho, do período histórico, das interações sociais imediatas e das possibilidades de vida do indivíduo. Ante isso, a discussão que ora apresentamos pretende ser uma contribuição da dialética materialista para o estudo da carreira docente.

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD): CONCEITOS

A partir da década de 1980, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) vem sendo bastante abordado. Abrantes e Ponte (1982) definiram o conceito como um processo contínuo e em evolução, que busca superar uma simples justaposição entre a formação inicial e a continuada.

Marcelo Garcia (1999) também adota, para nomear o processo de formação contínua do professor, o conceito de desenvolvimento profissional docente, que é defendido pelo autor como um período contínuo, que é composto pela formação inicial e continuada em diferentes contextos de atuação, discutindo o seguinte:

O conceito desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCIA, 1999, p. 137).

Em nosso estudo, encontramos 14 conceitos para a definição de DPD. E, a fim de analisarmos os elementos conceituais da temática e sua relação com a carreira docente, para a apresentação aqui proposta, utilizamos as orientações metodológicas de Aguiar e Ozella (2006) com os núcleos de significação. Primeiramente, realizamos uma “leitura flutuante” de todos os conceitos, que nos levaram a algumas palavras que se destacavam nos conceitos. A partir dessas palavras, que são carregadas de seu contexto, emergiram os pré-indicadores.

Após a construção dos pré-indicadores, iniciamos a aglutinação desses, o que nos permitiu a inferência de indicadores, para, logo após isso, passarmos para última parte dos procedimentos metodológicos, que é a sistematização dos núcleos de significação. Para isso, foi preciso levarmos em conta a “semelhança”, a “complementaridade” e a “contraposição” dos conteúdos temáticos.

Os conceitos que extraímos na íntegra foram coletados em estudos de Darling-Hammond *et al.* (2009); Garcia (2009); Fullan e Hargreaves (1992); Sparks e Hirsh (1997 *apud* GARCIA, 2009); Fullan (1990); Sparks e Loucks-Horsley (1990); Bredeson (2002); Oldroyd e Hall (1991); Villegas-Reimers (2003); Day (1999); Heideman (1990); Fiorentini (2008); OCDE (2005); Berliner (2000). Dos conceitos, realizamos nossas análises e definimos três núcleos de significação: Mudanças nas práticas pedagógicas, Adaptação e Formação contínua.

Analisando os conceitos de Darling-Hammond *et al.* (2009); Garcia (2009); Fullan e Hargreaves (1992); Sparks e Hirsh (1997 *apud* GARCIA, 2009); Fullan (1990); Sparks e Loucks-Horsley (1990); Bredeson (2002); Oldroyd e Hall (1991); Villegas-Reimers (2003), construímos o núcleo

de significação ‘mudanças nas práticas pedagógicas’. Assim, o DPD é abordado como mudanças ao longo do processo de profissionalização e possui como foco as questões pedagógicas que se seguem:

[...] o foco de atenção incide sobre a aprendizagem dos alunos; [as atividades pedagógicas] são planejadas para atender aos conteúdos curriculares específicos; são alinhadas às prioridades e às metas de melhoria do ensino (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2009);

O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas (GARCIA, 2009, p. 10-1);

[...] [estabelecimento de] oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas (FULLAN; HARGREAVES, 1992, p. 5);

De um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos — professores, alunos, directores, funcionários — se consideram, simultaneamente, professores e alunos (SPARKS; HIRSH *apud* GARCIA, 2009, p. 11).

Mas podemos nos perguntar: qual o sentido dessas mudanças? Percebemos que o sentido atribuído está relacionado ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas acreditamos que o trabalho docente contém outros elementos mediadores e que a aprendizagem dos alunos está relacionada com elementos que extrapolam a sala de aula, tais como condições de trabalho, plano de carreira, cultura escolar e a formação inicial e continuada do professor. Para um melhor entendimento desse assunto, Vieira e Zaidan (2013, p. 21) explicam que

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa e acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente – sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais.

Esse núcleo de significação “mudanças nas práticas pedagógicas” foi construído a partir dos conceitos que determinam que o desenvolvimento profissional docente tenha como meta a sua profissionalização, com a finalidade que este possa modificar a prática do professor, sendo que o foco do DPD está no aluno com sucesso nas aprendizagens cognitivas.

Ao analisarmos o segundo núcleo de significação, pudemos observar que os conceitos de DPD definidos por Day (1999) e por Heideman (1990) e Perrenou (1999) deixam claro que a

“adaptação como núcleo central do DPP” é compreendida como perspectiva que visa a instituir o controle sobre a formação humana, no sentido de adequá-la a pretensos imperativos postos de forma externa – de produção e de consumo. Para realizar esse intento, restringe-se o sentido da experiência formativa, tomada, nessa perspectiva, como a ação de treinar, em situações cotidianas, os conhecimentos obtidos na escola, nas competências e nas habilidades. Nessa abordagem, é função da escola exercitar a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos cognitivos, seja por meio das disciplinas, seja por meio de atividades interdisciplinares que coloquem os alunos diante de situações-problema e que os leve à mobilização dos recursos de que dispõem.

Conforme a explicitação de Perrenoud (1999, p. 53),

Um ‘simples erudito’, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: eles constituem recursos, freqüentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões.

Já o terceiro núcleo de significação compreende que os conceitos de Fiorentini (2008); OCDE (2005) e Berliner (2000) trabalham a “formação contínua”, pois afirmam os autores que o DPD é um “[...] processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida” (FIORENTINI, 2008, p. 45).

Ao analisarmos os núcleos mencionados, pudemos observar que partem da ideia que o DPD é um processo, realizado quase sempre tendo o *locus* do trabalho docente – a escola – como cerne, pois acontece ou parte dessa realidade. Por fim, o resultado esperado é a melhoria das competências profissionais docentes, na busca de o professor rever a sua prática docente para “melhorar” o processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva individualizada e de sua responsabilização por esse processo.

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD): MODELOS

Em nossa pesquisa, localizamos alguns modelos de DPD, os quais buscam compreender as diferenças existentes no próprio DPD e as diferentes fases por que os professores passam na carreira docente. Cada modelo possui critérios diversificados. Esses dão ênfase às mudanças individuais dos professores na carreira docente, podendo ser características desse processo as alterações físicas, intelectuais, afetivas e sociais.

Abordaremos agora nominalmente, de forma resumida, os modelos localizados e estudados, apresentando características principais de cada um. São eles: modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus e Dreyfus (1986); modelo de Leithwood (*apud* DAY, 2001); modelo de Elliot (*apud* DAY, 2001); modelo de Stenberg *et al.* (1995); modelo de Guskey e Sparks (2002); modelo de Clarke e Hollinsworth (2002); modelo de Grossman (1990), alterado por Morine-Dershimer e Kent (2003); e modelo linear (2009).

### Modelo de Aquisição de Destrezas de Dreyfus e Dreyfus (1986)

Este modelo está baseado na ideia de que o profissional possa compreender e utilizar estilos comportamentais flexíveis perante determinadas situações. Está centrado no processo de aquisição

de destrezas ante uma situação desempenhada por um papel relevante, mas não se preocupa com a compreensão do contexto. Apresenta cinco níveis de desenvolvimento de competência profissional: principiante; principiante avançado; competente; proficiente e perito, conforme Figura 1.



Figura 1: Modelo de Dreyfus  
Fonte: elaborada pelos pesquisadores.

#### Modelo de Integração de Diferentes Níveis de Desenvolvimento Docente de Leithwood (1992)

Leithwood (1992) defende um modelo que busca relacionar o desenvolvimento psicológico, com o ciclo de carreira docente e o desenvolvimento do saber-fazer profissional. Podemos observar que o desenvolvimento profissional é entendido como processual, pois existe uma relação entre o estágio 4 “Procura de uma plataforma profissional” do desenvolvimento do ciclo de carreira e os estágios 5 “Contribuição para o desenvolvimento didático de outros colegas” e 6 “Participação em decisões educativas de grande qualidade a todos os níveis” do desenvolvimento do saber-fazer profissional. Em seu modelo apresenta seis estágios, como podemos visualizar na Figura 2.



Figura 2: Modelo de Leithwood  
Fonte: elaborada pelos pesquisadores.

## Modelo de Desenvolvimento Profissional Docente Interacionista de Elliot (1993)

Este modelo de Desenvolvimento Profissional Docente é definido por Elliot (*apud* DAY, 2001, p. 90) como “interacionista”, pois se preocupa com os contextos profissionais, pessoais e políticos, para além das necessidades dos profissionais. Amplia o sentido dado por Dreyfus e Dreyfus (1986) e defende que os níveis podem ser entendidos de uma forma mais flexível, junta os níveis e cria as quatro fases. Atesta que, se o professor passa por modificações na carreira, tais como mudar de escola, desempenhar outro papel, mudar de grupo etário, isso resultará em uma mudança temporária e não atingirá o seu DPD, algo sobre o que discordamos. Esse modelo pode ser verificado na Figura 3, a seguir.



Figura 3: Modelo de Elliot  
Fonte: elaborada pelos pesquisadores.

## Modelo de Professor Perito de Stenberg e Horvath (1995)

Stenberg e Horvath (1995) definem três níveis de características para o Professor Perito: domínio do conhecimento, eficiência, e sentido de visão. Day (2001, p. 92-93) explica que

Os peritos acedem ao conhecimento para lidar de forma mais eficaz com os problemas [...] as destrezas rotinizadas permitem ao ‘perito protótipo’ ‘reinvestir’ recursos cognitivos na reformulação e resolução dos problemas [...] são capazes de fazer o que os principiantes fazem por um período [...] mais curto, [...] aparentemente com menos esforço [...] não se limitam a resolver os problemas.

A Figura 4 seguinte ilustra bem o Modelo de Professor Perito de Stenberg e Horvath (1995). Vejamos.



Figura 4: Modelo de Stenberg e Horvath (1995)  
 Fonte: elaborada pelos pesquisadores

#### Modelo do Processo de Mudança dos Professores de Guskey e Sparks (2002)

O modelo criado por Guskey e Sparks (2002) define que a mudança não se inicia nas crenças, mas sim nas práticas da sala de aula; com isso, modifica a forma da aprendizagem dos alunos para, só aí, conseguir uma mudança nas crenças docentes. Isso ocorre porque “a mudança de crenças é um processo lento, que se deve apoiar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos” (GRACIA, 2009, p. 16). Tal modelo pode ser mais bem compreendido mediante visualização da Figura 5 seguinte.

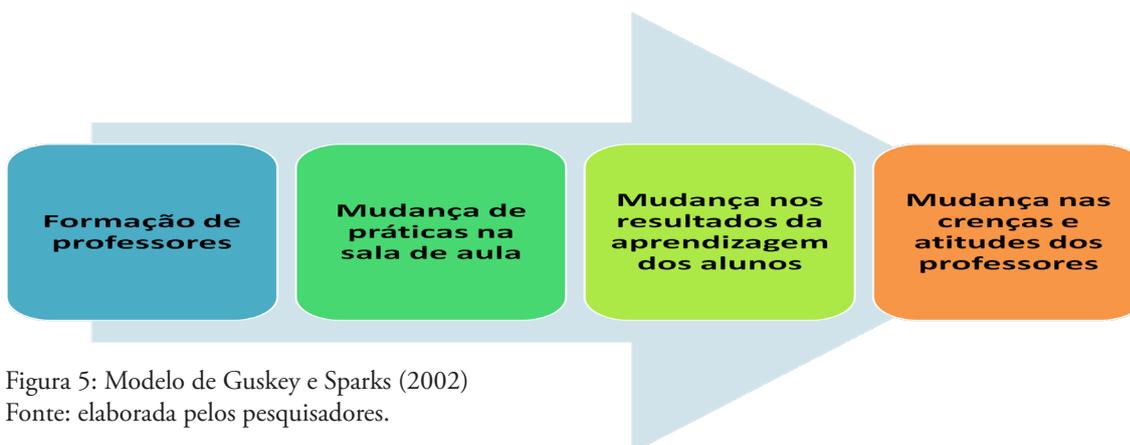


Figura 5: Modelo de Guskey e Sparks (2002)  
 Fonte: elaborada pelos pesquisadores.

#### Modelo de Implícito de Desenvolvimento Profissional Docente (2009)

Este modelo está ancorado na importância da aprendizagem dos alunos. Para isso, o professor parte de suas crenças, com a finalidade de mudar sua conduta e, por fim, melhorar a aprendizagem de seus alunos. Esse modelo se diferencia do anterior, pois inverte a forma, dado que “[...], a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos” (GRACIA, 2009, p. 16).

A seguir, ilustramos o Modelo Implícito de Desenvolvimento Profissional Docente por meio da Figura 6.



Figura 6: Modelo Implícito de Desenvolvimento Profissional Docente  
 Fonte: elaborada pelos pesquisadores.

### Modelo Inter-relacional de Desenvolvimento Profissional de Clarke e Hollinsworth (2002)

Clarke e Hollinsworth (2002) mudam a perspectiva de uma possibilidade de modelo de DPD, não aceitando a linearidade dos primeiros modelos e apontam para um movimento. Esse modelo não parte das práticas, como o primeiro, nem das crenças, como o segundo, e sim do domínio. Define que existem quatro domínios: pessoal, das práticas, das consequências e o externo. Tais estudiosos do assunto “[...] defendem que o desenvolvimento profissional se produz tanto pela reflexão dos docentes, como pela aplicação de novos procedimentos (evidentemente que nem sempre a reflexão conduz a aprendizagens)” (GRACIA, 2009, p. 16).

Vejam a ilustração do Modelo de Clarke e Hollinsworth (2002) na Figura 7.

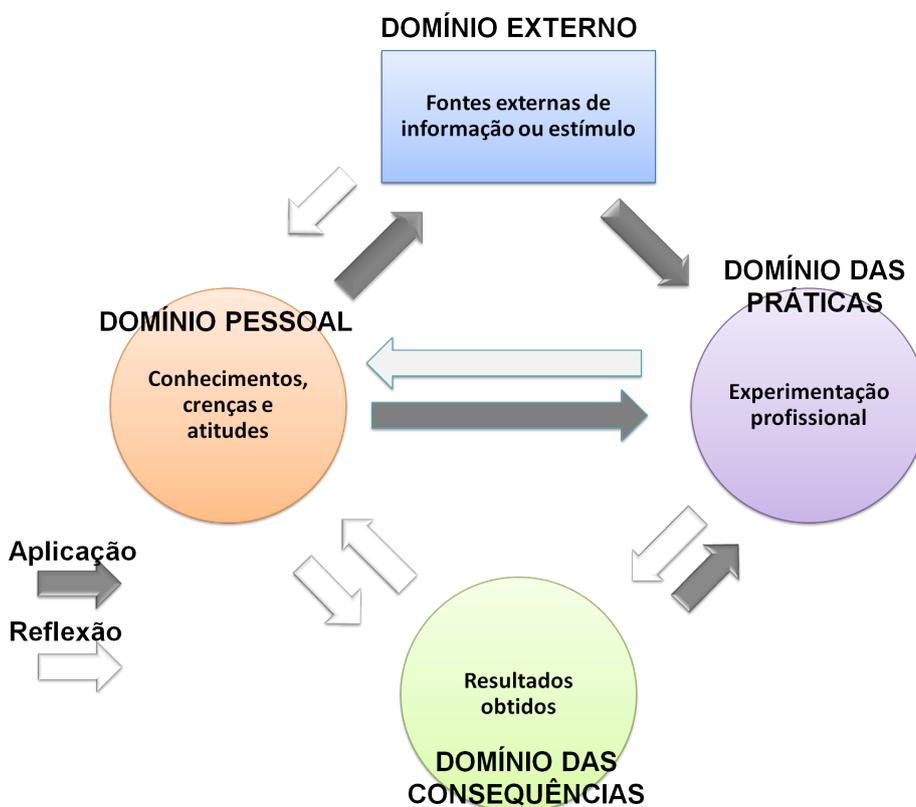


Figura 7: Modelo de Clarke e Hollinsworth (2002)  
 Fonte: elaborada pelos pesquisadores.

Modelo das Categorias que Contribuem para o Conhecimento Didático de Grossman (1990), alterado por Morine-Dershimer e Kent (2003)

O modelo de Grossman (1990) foi alterado por Morine-Dershimer e Kent (2003), que incorporaram as descobertas de investigações mais recentes. Esse possui uma grande preocupação com o âmbito do conhecimento e, para isso, parte da avaliação dos resultados para analisar os conhecimentos pedagógicos e curriculares, com a preocupação de alcançar um conhecimento didático do conteúdo. Garcia (2009, p. 18) assevera que tal modelo

Inclui, também, o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação etc.

Para mais bem compreendermos o modelo ora em pauta, vejamos a Figura 8, a seguir.

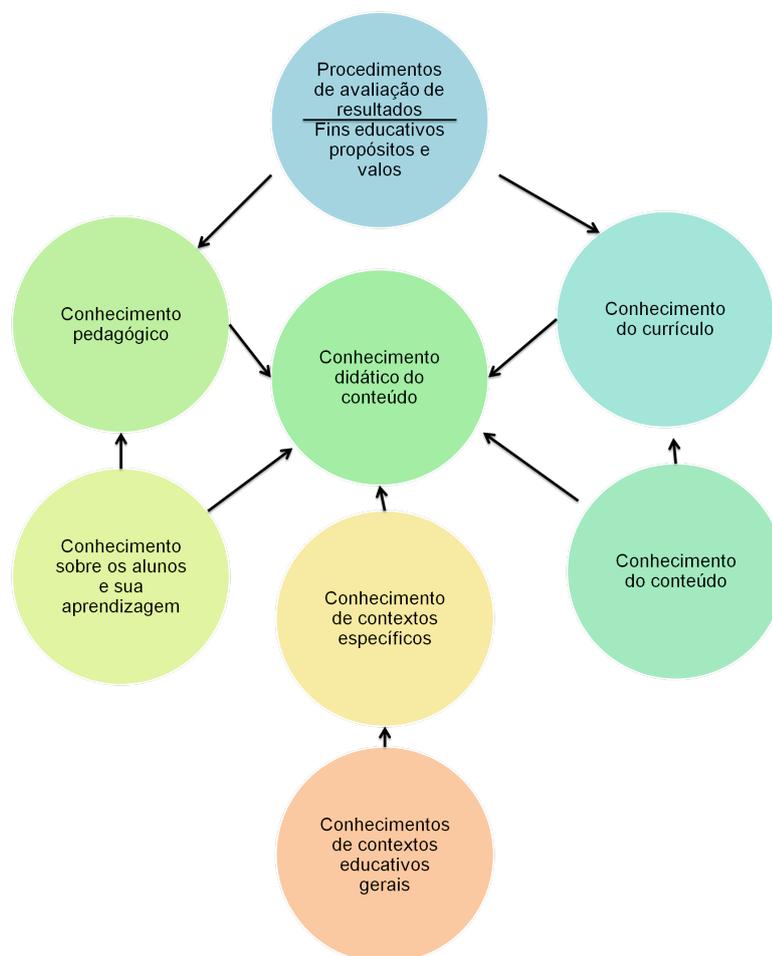


Figura 8: Modelo de Grossman (1990) Alterado por Morine-Dershimer e Kent (2003)  
Fonte: elaborada pelos pesquisadores.

Como uma pequena síntese dos modelos, podemos dizer que Dreyfus e Dreyfus (1986) estabelecem cinco níveis: de principiante a perito, dando foco à situação-problema e esquecendo-se do contexto em que a situação está inserida. Leithwood (1992) define três tipos de desenvolvimento, sendo que dois deles, o psicológico e o ciclo de carreira, incidem sobre o terceiro, o saber-fazer

profissional, tendo como ápice a participação dos professores em decisões educativas em todos os níveis. Elliot (1993) retoma os cinco níveis de Dreyfus e Dreyfus (1986) e os sintetiza em quatro fases mais flexíveis, tendo como foco as práticas pedagógicas. Stenberg e Horvath (1995) retomam o “perito” de Dreyfus e Dreyfus (1986) e Elliot (1993) e o divide em três níveis: domínio do conhecimento, eficiência e sentido de visão. Guskey e Sparks (2002) apresentam um processo linear, que se preocupa com as mudanças de atitude e as crenças dos professores; a linearidade em Guskey e Sparks (2002) é retomada, porém o foco se altera para a aprendizagem dos alunos. Clarke e Hollinsworth (2002) critica a linearidade de Guskey e Sparks (2002) e avança para a busca do domínio, utilizando-se a aplicação e a reflexão. E, por fim, o modelo de Grossman (1990), modificado por Morine-Dershimer e Kent (2003), foca no desenvolvimento do conhecimento por um processo não linear.

Na síntese das contradições, entendermos o desenvolvimento dos professores é (re)conhecermos, pelo menos, quatro aspectos básicos positivos:

- a) os *objetivos*, as *intenções* e o *papel* em que o professor se coloca;
- b) o professor como *pessoa*, seus *valores* e suas características individuais;
- c) o *contexto* real em que o professor trabalha;
- d) a *cultura escolar* presente no cotidiano do professor e de seus colegas.

É importante destacarmos que, ainda que o contato com os estudos estrangeiros evoque a validação empírica dos resultados, já que permite interpretações semelhantes para a compreensão dos professores brasileiros, há que termos clara a necessidade de *investigação* e *pesquisa* sobre a vida e o trabalho de nossos professores. A análise, compreensão e interpretação dos diversos aspectos do desenvolvimento profissional são pressupostos indispensáveis para uma tentativa consequente de transformar nossa trajetória de fracasso escolar, e, portanto, enfrentar os desafios apontados na profissionalização.

De todo modo, as perspectivas do DPD partem da vertente da psicologia cognitiva desenvolvimentista e centram-se na individualidade e cognição como foco do processo contínuo, no qual cabe ao próprio professor se responsabilizar por sua formação, o que permite compreensão e cooptação das políticas mundiais que retiram do Estado a ação de propiciar políticas públicas de formação continuada.

Partindo da ideia de que não existe um único modelo para o desenvolvimento profissional, ainda podemos inferir que o DPD se baseia na apropriação de habilidades e competências por parte dos professores, no qual é possível desenvolver as habilidades esperadas por essa forma de desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Huberman (1992) utiliza o critério de organização das faixas de tempo de serviço como base de seus estudos. Classificou os modelos vitais centrados na experiência e no tempo docente e, depois, em um estudo de revisão em que analisou vários trabalhos sobre ciclo de vida, que resultou na sistematização de uma sequência “normativa” do ciclo de vida profissional de professores, juntamente com outros autores (HUBERMAN; THOMPSON; WEILAND *apud* STÜRMER, 2004).

O ciclo não é fechado, mas o tempo tomado como questão central para se pensar a sequência normativa representa possibilidades de se estudar a carreira docente, na medida em que um professor, independentemente do tempo de atuação, pode vivenciar outra fase da carreira, aliada às condições objetivas do trabalho. Para a realização da pesquisa, Huberman (1992) questiona algumas ideias, cujas indagações podemos analisar a seguir:

- Será que há “fases” ou “estágios” no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?
- Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a percepção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam?
- As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos? Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo? - As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores? O que é que constitui, em última análise, os “melhores anos” da docência?
- Haverá, como pretende um certo folclore, momentos de “tédio”, de “crise”, de “desgaste”, que afetam uma parte importante da população? Em caso afirmativo, o que é que provoca esses momentos? E como é que as pessoas lhes fazem frente? - Será que as pessoas, como insinua a sociologia institucional, acabam por se aproximar cada vez mais da instituição em que trabalham? As pessoas tornam-se mais prudentes, mais conservadoras, mais “fatalistas”?
- Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos? - O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade? A partir de que momentos será possível as pessoas aperceberem-se, digamos mesmo “predizer”, do fim de carreira? (HUBERMAN, 1992, p. 35-36).

Tais indagações nos levam a considerar que, ao se estabelecerem as singularidades do Ciclo de Carreira Docente (CCD) e do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), o primeiro faz parte do segundo, compondo o processo de formação de professores. Isso porque

[...] O que se defende nesta perspectiva é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a estes sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas (CURADO SILVA, 2016, p. 8).

Entendemos que o DPD comporta elementos que estão antes do início da carreira, como, por exemplo, as experiências do futuro professor como aluno da educação básica, por estar em contato com seu futuro objeto de atuação, já o CCD está reservado às experiências e aos processos formativos a partir da entrada na carreira.

## TEACHING CAREER CYCLE AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: CONCEPTS, DEFINITIONS AND MODELS

*Abstract: in this article, we discuss the concepts, definitions and models relating to the Teaching Career Cycle (CCD), seeking to discuss whether there is a difference between this and Teaching Professional Development (DPD). Furthermore, we will explain the issue of the cycle related to teaching career time,*

*analyzing the process of insertion of professionals in this field, discussing the relationship between chronological age and the age of entry into the world of work. To this end, we establish a parallel between the research of Huberman (1992) and other authors, and we consider that the CCD studied is not something closed, but points to possibilities of thinking about and studying the teaching career, with a teacher, regardless of working time as a central issue to define the normative sequence, may experience another phase of the career, combined with the objective conditions of the work.*

Keywords: *Teaching Career Cycle. Teacher Professional Development. Teacher training.*

#### Referências

- ABRANTES, P.; PONTE, J. P. Professores de matemática. Que formação? In: ABRANTES, P.; PONTE, J. P. *Ensino da matemática: Anos 80*. Actas do colóquio realizado no âmbito do encontro internacional de homenagem a José Sebastião e Silva. Lisboa: SPM, 1982. p. 269-292.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- BERLINER, D. C. A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 51, n. 5, p. 358-371, 2000.
- BREDESON, P. V. The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, v. 37, n. 8, p. 661-675, 2002.
- CAMPBELL, M. R.; THOMPSON, L. K.; BARRET, J.R. *Constructing a personal orientation to music teaching*. New York: Routledge, 2010. p. 22-41.
- CLARKE, D.; HOLLINGSWORTH, H. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, v. 18, n. 8, p. 947-967, 2002.
- CURADO SILVA, K. A. P. C. da. *A formação contínua docente como questão epistemológica*. Anais do Endipe. UFMT, Cuiabá, 2016.
- DARLING-HAMMOND, L. et al. *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council, 2009.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto, 2001.
- DAY, C. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press, 1999.
- DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E. *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Bolema*, Rio Claro: UNESP, ano 21, n. 29, p. 43-70, 2008.
- FULLAN, M. Staff Development Innovation and Institutional Development. In: JOYCE, B. *School Culture Through Staff Development*. Virginia: ASCD, 1990. p. 3-25.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (orgs.). *Teacher development and educational change*. Londres: Falmer Press, 1992.
- GONÇALVES, J. A. *Ser professora do 1º. Ciclo. Uma carreira em análise*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2000.
- GROSSMAN, P. *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press, 1990.

- GUSKEY, T. R.; SPARKS, D. Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. *Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association*, 2002.
- HEIDEMAN, C. Introduction to staff development. In: BURKE, P. *et al. Programming for staff development*. London: Falmer Press, 1990. p. 3-9.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 1992. p. 31-61.
- GARCIA, M. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, M. C. A Identidade Docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- OLDROYD, D.; HALL, V. *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman, 1991.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – *OECD*. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE, 2005.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of Staff Development. In: HOUSTON, W. R. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan Pub., 1990. p. 234-251.
- STERNBERG, R. J et al. Testing common sense. *American Psychologist*, v. 50, p. 912-927, 1995.
- VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, v. 17-18, p. 81-103, 2001/02.
- VIEIRA, G. A.; ZAIDAN, S. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. *Revista Paidéia*, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 33-54, 2013. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2375/1431>. Acesso em: 19 ago. 2017.
- VILLEGAS-REIMERS, E. *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2002.
- WEBER, M. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília, DF: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.