

Reflexões sobre identidade e profissionalidade docente a partir de um relato de experiência**Reflections on identity and teaching professionalism from an experience report**

DOI:10.34117/bjdv5n10-100

Recebimento dos originais: 19/09/2019

Aceitação para publicação: 08/10/2019

Ana Cléa Gomes de Sousa

Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Sobral
Av. Dr. Guarani, 317 – Derby Clube, Sobral-CE, CEP 62042-030
E-mail: anasousa@ifce.edu.br

Mariana Cristina Alves de Abreu

Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará
Rede Municipal de Ensino de Fortaleza
Rua Luiza Miranda Coelho, 595 – Luciano Cavalcante, Fortaleza – CE, CEP 60811-110
E-mail: abreu_mca@yahoo.com

Marcos Antonio Martins Lima

Pós-Doutor em Gestão pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Professor Associado na Universidade Federal do Ceará.
Rua Waldery Uchôa, 1 - Benfica, Fortaleza - CE, CEP 60020-110
E-mail: marcos.a.lima@terra.com.br

Priscila Uchôa Martins

Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior /Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Sobral
Av. Dr. Guarani, 317 – Derby Clube, Sobral-CE, CEP 62042-030
E-mail: priscilla.martins@ifce.edu.br

José Wellington da Silva

Especialista em Gênero e Diversidade COMFOR/Universidade Federal do Ceará
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Sobral
Av. Dr. Guarani, 317 – Derby Clube, Sobral-CE, CEP 62042-030
E-mail: wellington.silva@ifce.edu.br

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir os sentidos da experiência de uma professora a partir de seu relato, buscando identificar os contributos do que fora vivido para a identidade e a profissionalidade docente. A prática metodológica adotada nesse estudo encontra-se circunscrita numa abordagem de natureza qualitativa de cunho descritivo. Buscou-se referendar as construções em autores como Pimenta (1998), Tardif, (2011), Nóvoa (2014), Lessard e Tardif (2014). O estudo ocorreu por meio de duas etapas: pesquisa bibliográfica e análise de documento pessoal, conforme Bogdan e Biklen (1994). As discussões encontram-se delimitadas na constituição da profissionalidade docente e no convite à conscientização do

professor desde a formação inicial ao exercício da profissão. Os resultados são apresentados em duas etapas. A primeira versa sobre o percurso profissional da professora, enfatizando dificuldades da trajetória e os sentidos para a constituição da identidade. Na segunda, recorreu-se às aulas relatadas como mote não para análise como estas aconteceram, mas, sim, sobre os significados da reflexão registrada no documento para a profissionalidade docente. Nos resultados apontam-se alguns contributos para profissionalidade da professora. Todavia, a necessidade de maior aprofundamento e o envolvimento de outros respondentes representa, de imediato, a limitação desse primeiro estudo sobre o tema.

Palavras-chave: Identidade. Saberes. Profissionalidade docente

ABSTRACT

This article aims to discuss the meanings of a teacher's experience from her report, seeking to identify the contributions of what had been lived to the identity and teaching profession. The methodological practice adopted in this study is limited to a qualitative approach of a descriptive nature. The constructions were endorsed by authors such as Pimenta (1998), Tardif (2011), Nóvoa (2014), Lessard and Tardif (2014). The study took place through two stages: bibliographic research and personal document analysis, according to Bogdan and Biklen (1994). The discussions are delimited in the constitution of the teaching professionalism and in the invitation to the conscience of the teacher since the initial formation to the exercise of the profession. Results are presented in two steps. The first is about the professional career of the teacher, emphasizing difficulties of the trajectory and the senses for the constitution of identity. In the second, we resorted to the classes reported as an argument not to analyze how they happened, but, rather, about the meanings of the reflection recorded in the document for the teaching profession. The results show some contributions to the teacher's professionalism. However, the need for further study and the involvement of other respondents immediately represents the limitation of this first study on the subject.

Keywords: Identity. Knowledge. Teaching profession.

1. INTRODUÇÃO

O ensino reveste-se de múltiplos fatores, dentre os quais a articulação não linear entre a prática e os saberes que fazem dos professores um grupo de profissionais dependente de sua própria capacidade de dominar, integrar e mobilizar saberes como condição para a profissionalidade docente nos dias atuais.

Ocorre que os fundamentos do ensino são ao mesmo tempo existenciais, pois o professor pensa com a vida; sociais, uma vez que provêm de fontes diversas adquiridas em tempos diferentes e pragmáticos, porque são operativos e normativos (TARDIF, 2011).

Considerando que a prática docente não é apenas um objeto do saber das ciências da educação, mas é, também, uma atividade que mobiliza diversos saberes pedagógicos e que estes são incorporados à formação profissional dos professores, o presente estudo tem por

objetivo discutir os sentidos da experiência de uma professora a partir de seu relato, buscando identificar os contributos do que fora vivido para a identidade e a profissionalidade da docente.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem de natureza qualitativa de cunho descritivo. Assim, as reflexões seguintes encontram-se delimitadas na constituição da profissionalidade docente e no convite à conscientização do professor desde a sua formação inicial ao exercício da profissão. Para tanto, apresenta-se a discussão dos resultados em duas etapas. A primeira versa sobre a trajetória profissional de uma professora, enfatizando dificuldades da sua trajetória e os sentidos para a constituição da identidade docente. Na segunda, recorreu-se às aulas relatadas como mote não para análise como estas aconteceram, mas, sim, sobre os significados da reflexão registrada no documento para a profissionalidade docente.

Apesar das limitações desse estudo, a análise do documento à luz do estudo bibliográfico sobre o tema possibilitou identificar três contributos para profissionalidade da professora, quais sejam: o entendimento de que as mudanças ocorridas durante a trajetória são, por essência, incrementos e não rupturas na e para a identidade docente; o questionamento sobre as razões para estar na sala de aula conduzem a docente para pensar a sua prática pela pesquisa científica; e, por fim, de que é somente pelas questões acerca do ser professor que estes podem ser levados ao movimento da objetivação, complexificação e recomposição da atividade docente.

2. ENSINO, IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O ensino é uma das mais antigas profissões e que fora vista por muito tempo como um apostolado e um sacerdócio leigo. Dentre as qualidades requeridas estavam as de cunho moral que o bom mestre deveria possuir e exibir a todos aqueles que controlavam o seu trabalho, conforme Lessard e Tardif (2014).

Para os autores, vocação, ofício e profissão são concepções que, apesar de exprimirem uma linha de evolução do ensino, encontram-se na ordem das representações dos construtos dos atores. Portanto, ao passo que se enxerga o ensino a partir dessas três concepções, também é preciso superar as visões unidimensional e unidirecional dando espaço ao devir da profissão docente que só poderá ser desvelada no movimento constante de objetivação, complexificação e recomposição da (e pela) atividade docente.

A necessidade de as novas descobertas realimentarem as teorias existentes tornou as salas de aulas ambientes ainda mais complexos que, a um só tempo, são formais e informais,

lineares e não-lineares. Nesse sentido, o papel e o desafio do professor, na atualidade, é dar sentido ao conhecimento por meio da necessária relação teórico-prática.

Assim, questões como identidade docente e formação contínua são prementes. A primeira é constituída e influenciada pelos saberes disciplinar, curricular e experiencial da docência. A segunda está posta na atualidade como indispensável, compreendendo a formação do professor como algo contínuo, possibilitando construções que vão sendo moldadas ao longo do caminho de acordo com diferentes experiências, permitindo o crescimento profissional e pessoal do professor (SANTOS, 2004; TARDIF, 2011).

Ocorre que a prática docente não é apenas um objeto do saber das ciências da educação, ela é, também, de acordo com Tardif (2011, p.37):

Uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...]. Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las cientificamente.

Portanto, o ensino reveste-se de múltiplos fatores, dentre os quais a articulação não linear entre a prática e os saberes que fazem dos professores um grupo de profissionais dependente de sua própria capacidade de dominar, integrar e mobilizar saberes como condição para a profissionalidade docente nos dias atuais.

Não obstante, Silveira e Rocha (2016) afirmam que formar para a docência é um processo complexo, pois o ensino envolve muitas atividades (ministrar disciplinas obrigatórias, orientar alunos, planejar e realizar atividades promotoras de desenvolvimento profissional). Para os autores, referendados em pesquisas realizadas no Brasil e nos Estados Unidos (EUA), a sociedade ainda não tentou utilizar seriamente a formação de professores como uma ferramenta para melhoria da qualidade do ensino. Parece que muitos líderes acreditam que ensinar não é difícil e que os professores aprendem na prática.

Embora seja oportuno esclarecer que qualidade do ensino inclui, além da qualidade do professor, o contexto e as condições do ensino (DARLING-HAMMOND, 2007; SILVEIRA; ROCHA, 2016), esse assunto não será focado nessa breve discussão, uma vez que tal

movimento desembocaria, inevitavelmente, na avaliação institucional formativa ou somativa, não abarcados pelo objetivo desse trabalho.

Assim sendo, e, ainda, considerando que nenhum saber é por si mesmo formador, uma vez que saber alguma coisa não é o suficiente; é preciso, pois, saber ensinar (TARFIF, 2011), Nóvoa, (2014) apresenta três dilemas vinculados ao trabalho do professor: a comunidade (redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação ou da importância de saber relacionar e saber relacionar-se), a autonomia (repensar o trabalho docente dentro de uma lógica de projeto e de colegialidade ou da importância de saber organizar e saber organizar-se) e o conhecimento (reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa ou da importância de saber analisar e de saber analisar-se). Estes, por sua vez, têm repercussões no trabalho pedagógico e na própria identidade da profissão docente. Arnt (2010) corrobora o pensamento de Nóvoa (2014) ao destacar que a multidimensionalidade humana e a multirreferencialidade da realidade devem ser levadas em conta na formulação de propostas didáticas de programas de formação de professores.

Para Huver e Cadet (2012) a noção de reflexividade ou o modelo do professor prático reflexivo conforme definido por Altet (2001), citado pelos autores, inscreve o ensino e a formação para o ensino no saber disciplinar, independentemente de qualquer análise de práticas e qualquer contextualização. Com efeito, a compatibilidade entre abordagens reflexivas do tipo biográfico pessoal e profissional e o contexto em que elas são aplicadas constituem-se em uma problemática de fundo.

Sobre essa questão Huver e Cadet (2012, p.134) asseveram:

De fato as formações profissionais universitárias não podem fazer abstração de seu vínculo institucional é, portanto, da exigência de notação que, em contrapartida, cria dificuldades de conciliação com condutas biográficas e/ou reflexivas. A postura, o agir e, portanto, a reflexividade do formador tornaram-se aqui fundamentais na medida em que ele tem como missão não apenas favorecer a reflexividade dos beneficiários da formação, mas igualmente contextualizar sua ação a articular as exigências, as representações e as práticas, às vezes divergentes, do diversos atores envolvidos.

Para Silva (2009), as críticas em torno do princípio da reflexividade ao longo dos anos devem-se aos entendimentos em torno dessa abordagem no que tange ao risco de esta ser usada para responsabilizar os professores pelos problemas do ensino em nome de uma modernidade e da autonomia do professor.

Nóvoa (2014) reconhece, no que se refere à profissão docente, que o estudo da atividade é o único meio para resolver o dilema do conhecimento, e já que a problemática em torno da reflexividade discutida por Huver e Cadet (2012) e Silva (2009) encontra-se subsumida por este dilema, ele corrobora as discussões ao destacar aspectos relacionados à pesquisa sobre o trabalho pedagógico (processos de escuta, observação e análise; tempo e condições que, por vezes, ausentes na escola; relação entre escola e universidade; e as formas de divulgação dos resultados) que, se não forem considerados, podem conduzir a uma retórica inconsequente do docente como pesquisador ou do prático reflexivo.

Destarte, deve-se considerar três processos na formação docente: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, conforme Pimenta (1998). A autora, referendada em Nóvoa (1992) e Schon (1990), aponta a importância da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação como elementos constituintes do profissional docente, cuja autonomia é relativa.

Portanto, se consciência e sabedoria envolvem reflexão na, e sobre a ação, então o desafio posto na atualidade para a constituição da profissionalidade docente exigirá conscientização do professor (desde a formação inicial ao exercício da profissão) não somente sobre as relações de conhecimento e poder, mas, sobretudo, sobre os saberes da educação e da pedagogia, pois este serão os instrumentos para a interrogação, o confronto e a retificação necessários ao professor.¹

Parafraseando Nóvoa (2014), para os docentes o desafio é também passar por uma relação pedagógica que tem como finalidade despertar uma palavra nova, qual seja, a do educando. Para o autor, um bom docente é aquele que se torna não indispensável, que consegue que seus alunos aprendam sem sua ajuda. Então, desmistificar o próprio saber e as fontes de poder é ao mesmo tempo convite e meio para fortalecer a profissionalidade do professor na atualidade.

3. TRILHA METODOLÓGICA

A prática metodológica adotada nesse estudo encontra-se circunscrita numa abordagem de natureza qualitativa de cunho descritivo. Buscou-se referendar as construções em autores como Pimenta (1998), Tardif, (2011), Nóvoa (2014), Lessard e Tardif (2014). O estudo ocorreu por meio de duas etapas: (i) pesquisa bibliográfica (ii) análise de um

¹ Retificação empregada nesse contexto a partir dos pressupostos epistemológicos de Gaston Bachelard (1884-1962) onde o erro é fonte de aprendizagem e retroalimentação do espírito científico (BACHELAD, 1996).

documento pessoal, uma vez que esta denominação é usada para referir-se a qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças do indivíduo, conforme Bogdan e Biklen (1994).

Levou-se em consideração os critérios autenticidade, credibilidade, representatividade e significação na escolha do documento, conforme Flick (2009). As dimensões autoria e acesso complementam a caracterização do documento, respectivamente, como oficial produzido por uma professora e de acesso fechado. Todavia, a sua utilização fora concedida, uma vez que foram garantidos o anonimato e o uso ético dos conteúdos.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

O documento tomado como referência para as discussões adiante expostas constitui-se de um relatório produzido em 2017 por uma professora que atua na educação superior privada e pública. Contudo, o conteúdo do documento ateu-se ao relato de uma experiência profissional em uma Instituição de Educação Superior (IES) privada, especificamente em um curso de pós-graduação *lato sensu* voltado para professores e gestores da Educação Básica.

Assim, as reflexões seguintes encontram-se delimitadas na constituição da profissionalidade docente e no convite à conscientização do professor desde a formação inicial ao exercício da profissão. Para tanto, apresenta-se a discussão dos resultados em duas etapas. A primeira versa sobre a trajetória profissional da professora, enfatizando dificuldades da trajetória e os sentidos para a constituição da identidade docente. Na segunda, recorreu-se às aulas relatas como mote não para análise como estas aconteceram, mas, sim, sobre os significados da reflexão registrada no documento para a profissionalidade da docente.

4.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: DIFICULDADES E SENTIDOS PARA A IDENTIDADE DA DOCENTE

A trajetória profissional da professora na educação iniciou em 1992 em uma unidade escolar comunitária, filantrópica, no interior do Ceará, quando recebeu o desafio de trazer para a prática o que fora estudado no então 2º Grau profissionalizante - habilitação para o Magistério. Trabalhou com crianças do Ensino Fundamental nessa escola durante os quatro anos seguintes. Em 1993, já havia ingressado no Curso de Pedagogia noturno em uma universidade pública do mesmo Estado, conciliando vida acadêmica e profissional desde o início da formação universitária.

Já em 1996 passa a integrar o corpo docente de uma unidade escolar também filantrópica, onde permaneceu por dez anos. Nesse período teve oportunidade de atuar como professora, coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental e Diretora escolar na mesma instituição.

Das diversas dificuldades pelas quais a professora enfrentou no início da carreira docente, destacam-se os seguintes desafios: (i) lidar com crianças e família em situações de vulnerabilidade social que viam nas unidades escolares filantrópicas uma rara oportunidade de oferecer aos filhos um ensino de qualidade; (ii) articular a participação dos pais, em sua grande maioria, sem instrução na vida escolar dos filhos que, por diversos fatores, transferiam a responsabilidade de educar os filhos para a escola; (iii) atender às exigências impostas pela gestão de uma mantenedora escolar que representava um conglomerado empresarial que exigia que se aplicassem programas pensados e voltados para a indústria à realidade escolar.

Ocorre que, tanto a formação inicial da professora como a sua inserção profissional, foram marcadas pela dualidade histórica entre educação básica e educação profissional – reafirmada ou aparentemente superada em diferentes momentos pela legislação da educação brasileira (MOURA, 2007) – fato que inscreve a constituição da identidade da professora em um contexto complexo.

Um dos sentidos a ser destacado no âmbito dessa reflexão são as repercussões dos fatores histórico-sociais para a trajetória da professora, pois, ao longo de suas vivências, constatou avanços e retrocessos acarretados pelas sucessivas alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), 9.394/1996.

Todavia, a constituição da identidade e da profissionalidade docente constrói-se a partir da significação social da profissão, mas, também, dar-se-á no trabalho do professor que, naturalmente, confrontará dilemas em torno da comunidade, da autonomia e do conhecimento (PIMENTA, 1998; NÓVOA, 2014). Nesse sentido, pode-se afirmar que a profissionalidade docente desenvolve-se considerando vários contextos, sobretudo os processos sistemáticos de aprendizagem, uma vez que há relação entre competência e saberes, conforme Lima (2011).

Os dados analisados possibilitam inferir que a inserção da professora na Educação Superior pública e privada no final dos anos 2000 constituiu-se não como uma simples ruptura em seu percurso profissional, mas, como uma mudança que exigiu a (re) construção da identidade docente para que outros saberes pudessem ser elaborados na ação e na reflexão sobre a ação. Ademais, uma identidade profissional constrói-se também pelo significado de

cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano e na sua história de vida com suas representações, saberes e angústias, assevera Pimenta (1998).

4.2 A SALA DE AULA: SABERES E CONTRIBUTOS À IDENTIDADE E À PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A aula é um pequeno mundo onde, nas ações e interações entre professores-alunos-programa, realiza-se a educação dos nossos educandos e educadores (MASETTO, 1998). Nesse sentido, a experiência relatada em sala de aula pela professora em um curso pós-graduação *lato sensu* constituiu-se não só em um exercício de reflexão, mas, também, revestiu-se de importância, pois expressa o movimento de interação e debate em um tempo e espaço onde todos os problemas de maior relevância da educação vem à tona (qualidade da educação, sistemas nacionais de avaliação, autonomia dos gestores escolares, políticas de formação continuada para os professores, sobretudo àqueles vinculados à educação básica).

Embora seja oportuno pontuar que o documento versa sobre a docência em uma disciplina voltada para Avaliação Educacional e Institucional na Educação Básica, optou-se por não analisar como as aulas aconteceram, e mais sobre os seus significados numa perspectiva educacional, uma vez que o cerne dessa pesquisa foi identificar no documento os contributos para a constituição da identidade e a profissionalidade da professora.

Todavia, o fato de os alunos envolvidos no documento analisado somarem 90 (noventa) professores presentes nas salas de aula, nas quais a docente circunscreve seu relato de experiência, reforça a necessidade de, no âmbito das reflexões que se seguem, considerar a completude da trajetória profissional da autora, haja vista que, tanto no exercício da docência como nos demais cargos ocupados na educação, ocorre um movimento de mão dupla onde se dá e se recebe do outro (nos diversos contextos sociais, culturais e institucionais) e, assim, a professora em sua sala, com a ciência da qual se ocupa, desafia-se a trabalhar permitindo um retorno a ela sempre numa perspectiva de transformação e retificação. Ademais, “[...] o que existe de mais imediato na experiência somos nós mesmos, nossas surdas paixões, nossos desejos inconscientes.” (BACHELARD, 1996, p. 57).

Nesse sentido, os esforços relatados pela professora para criar condições facilitadoras de aprendizagem aproximando o programa da disciplina ministrada em sala de aula para que não só os conteúdos, mas as discussões fizessem sentido, e atendessem de algum modo as expectativas relatadas pelos alunos-professores, significa que compreender é uma emergência do saber para educandos e professores, seja na formação inicial ou continuada.

Se todo saber implica um processo de aprendizagem, de formação e objetivação então quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado for um saber, mais longo e complexo torna-se o processo de aprendizagem (TARDIF, 2011; NÓVOA, 2014). Desse modo, o saber profissional transmitido pelas instituições de formação, embora tenha suas limitações advindas de uma perspectiva redutora de transmissão de conhecimentos, ainda assim não retira do corpo docente a sua função social no que concerne à comunicação científica e à produção de saberes, notadamente as das ciências humanas.

Portanto, a identidade docente constitui-se inicialmente pela formação profissional onde tanto o professor como o ensino constituem-se em objetos do saber que se articulam na constituição dos saberes pedagógicos. Conforme excerto do relato da professora:

Estar na docência é uma oportunidade de aprendizagem. Nesse sentido, a experiência na disciplina de Avaliação Educacional e Institucional foi um momento de (re) construção e (re)significação dos conhecimentos não somente no campo da avaliação educacional, mas, também, porque representou minha reaproximação com os dilemas pelos quais os professores e gestores lidam no dia a dia na Educação Básica. Ocorre que meu ingresso na educação superior em 2009, embora tenha aberto uma porta para outros aprendizados, ao mesmo tempo, provocou um distanciamento da escola de educação básica que fora minha referência por dezessete anos.

Desse modo, pode-se afirmar que o docente raramente atua sozinho, pois sua ação pressupõe interação com os alunos e os diversos contextos sociais. Segundo Tardif (2011), suas pesquisas apontam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência.

Nesse sentido, o relato ora analisado corrobora a afirmação do pesquisador, uma vez que ao longo de todo o documento fica patente que a influência dos contextos nos quais se encontra a descrição da trajetória profissional da professora, bem como o perfil dos noventa estudantes nas salas de aula, contribuíram tanto para (re) afirmar a identidade docente como para a reflexão sobre ação frente aos alunos durante as aulas, percebida nesta análise, como uma certa objetividade², pois é evidente e latente, ao longo do texto, a relação crítica da professora com os seus saberes e com a formação profissional daqueles que estão sob sua responsabilidade.

² O termo "certa objetividade" aplicado conforme proposições de Tardif (2011).

Assim sendo, e ainda considerando os efeitos de uma retomada crítica sobre uma experiência, destacam-se os seguintes aspectos como contributos aos saberes e profissionalidade da professora:

(i) Ensinar e aprender com alunos que também são professores e gestores desfez a noção de ruptura na identidade inicialmente constituída possibilitando o entendimento de que a trajetória profissional passou por incrementos naturais e fundamentais para a profissionalidade docente.

(ii) Redimensionar as razões para estar na sala de aula constituiu-se em uma questão fundamental quando da inserção da professora na educação superior que a levou a buscar por cursos de pós-graduação, via mestrado e doutorado, reforçando a inserção da pesquisa como atividade inerente ao ofício de ser professor.

(iii) Compreender que a profissionalidade docente subjaz às inquietudes do ser professor e estas encontrarão espaço fértil para novas construções na sala de aula quando o professor assume postura crítica e reflete na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Dessa forma, as situações mais propícias a desencadear o desenvolvimento de competências são os desafios, os problemas a resolver, os projetos a construir (SILVA, 2009; PAQUAY; WOUTERS; NIEUWENHOVEN, 2012). Assim, dadas às limitações dessa pesquisa, o que pode ser dito é que os saberes da experiência são vitais para os professores que se formam e reformam na interação e no enfrentamento das situações-problema do dia a dia das escolas ou das Instituições de Educação Superior (IES), sejam públicas ou privadas. Este é um dos caminhos nos quais tem-se constituído a profissionalidade docente.

5 CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Este estudo partiu de uma narrativa sobre a experiência docente de uma professora. Buscou-se amparo nas discussões trazidas por Pimenta (1998), Tardif, (2011), Nóvoa (2014), Lessard e Tardif (2014) voltadas para a identidade e a profissionalidade docentes. Portanto, o objetivo delimitou-se em discutir os sentidos da experiência de uma professora a partir de seu relato, buscando identificar as contribuições do que fora vivido para a identidade e a profissionalidade da docente.

Assim, a análise do documento à luz do estudo bibliográfico sobre o tema possibilitou identificar três contributos para profissionalidade da professora, quais sejam: o entendimento de que as mudanças ocorridas durante a trajetória são, por essência, incrementos e não rupturas na e para a identidade docente; o questionamento sobre as razões para estar na sala de aula

conduzem a docente para pensar a sua prática pela pesquisa científica; e, por fim, de que é somente pelas questões acerca do ser professor que este pode ser conduzido ao movimento da objetivação, complexificação e recomposição da atividade docente.

A necessidade de maior aprofundamento e o envolvimento de outros respondentes representa de imediato a limitação desse primeiro estudo sobre o tema. Todavia, é possível inferir que as reflexões contidas no relato podem ser traduzidas em três palavras: integração, fomento e aprendizado. Na primeira, reside a completude do trabalho em sala de aula que sempre exigirá integração contínua do professor com o todo (contextos) e do todo com as partes; na segunda, encontram-se o ânimo e a inquietude que o exercício da docência pode proporcionar, pois, sem esses dois elementos, há um risco de os professores ficarem fadados ao marasmo do cotidiano e às suas supostas certezas; e, por fim, a terceira refere-se à formação continuada, pois não há profissional completo e experiente que torne desnecessário a riqueza que é ouvir e trocar experiências com o outro. Cabe-nos compreender que os sucessivos encontros e reencontros entre professores e alunos no espaço da sala de aula devem, sobretudo, alimentar a alma, renovar a alegria e tornar vivo o conhecimento na comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ARNT, R. M. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco. p. 109-135. MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estrela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Batista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9394/1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 de dez. de 1996. Seção 1 p.1.

DARLING-HAMMOND, L. Recognizing and enhancing teacher effectiveness: a policy maker's guide. In: DARLING-HAMMOND, L.; PRINCE, C.D (Eds.). **Strengthening teacher quality in high-need schools – policy and practice** p. 1-26. Wasghington DC: Council of State School Officers.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HUVER, E.; CADET, L. A formação profissional dos professores: reflexividade e avaliação são compatíveis? p.122-135. In: PASQUAY, Léopold; NIEUWENHOVEN, Catherine Van; WOUTERS, Pascale (Orgs.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LESSARD, C.;TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? p. 255 -277. In: TARDIF, M. ; LESSARD, C. (orgs.). **O Ofício de professor. Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIMA, M. A. M.; FERREIRA, J. M. P. Competências profissionais requeridas pelas organizações: percepção dos alunos de curso de mestrado de administração e controladoria. **Ciência e Administração**. v.17, n.1, p.272-306, jan./abr. 2011. Disponível em: <periodicos.unifor.br/rca/article/viewFile/3239/pdf>. Acesso em: 8 ago 2018.

MASETTO, M. T. Aula na universidade. p.179-192. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade história e perspectiva de integração. **Holos**, vol. 2, n. 23, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o novo espaço público. p. 217 -233.In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O Ofício de professor. Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PASQUAY, L.; WOUTERS, P.; NIEUWENHOVEN, C. V.. A avaliação, freio ou alavanca do desenvolvimento profissional? In: PASQUAY, Léopold; NIEUWENHOVEN, Catherine Van; WOUTERS, Pascale (Orgs.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012.p.13-39.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. P.161-178. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SANTOS, S. M. M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus**, n.31, p. 39-74, jul./dez. 2004. Disponível em:<http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao_continuada.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

SILVA, F. L.Q. A reflexão docente na prática reflexiva. p.101-108. In: DIAS, Ana Maria Iorio *et al* (Orgs) **Desenvolvimento profissional docente na Educação Superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SILVEIRA, J. T.; ROCHA, J. B. T. Avaliação do ensino pelos alunos. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. v.9, n.2, p.191-205, 2016. Disponível em:<<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol9-num2/art10.html>>. Acesso em: 10 ago 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.