

# **Desenvolvimento profissional de professores: condições contextuais e mobilização de disposições**

## **Teacher professional development: contextual conditions and mobilization of dispositions**

**Wilson Elmer Nascimento**

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
[wilson-elmer@hotmail.com](mailto:wilson-elmer@hotmail.com)

**Elisabeth Barolli**

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
[bethbarolli@gmail.com](mailto:bethbarolli@gmail.com)

### **Resumo**

O desenvolvimento profissional dos professores pode ser considerado um processo diacrônico e determinado por condições contextuais. Assim, neste trabalho desenvolvemos um estudo de caso com dois professores em exercício, objetivando compreender possíveis processos de desenvolvimento profissional em professores de Ciências, bem como o papel exercido pelos contextos nos quais estão inseridos. Para o levantamento dos dados foram feitas entrevistas semiestruturadas. No processo de análise as histórias dos professores foram reconstruídas na perspectiva de uma análise narrativa, analisadas tendo como base a conceituação de Lahire sobre disposições. Foi possível identificar a mobilização de algumas disposições – colaborativa, assistencialista e à atualização – de maneiras distintas entre os sujeitos, desencadeando ou dificultando processos de desenvolvimento profissional. Os resultados revelam que o desenvolvimento profissional dos professores tem subjacente uma dinâmica muito dependente das condições contextuais em que estão inseridos, bem como de suas trajetórias, ou seja, sob o efeito de disposições.

**Palavras chave:** Desenvolvimento profissional, professores supervisores de ciências, disposições, contextos

### **Abstract**

The professional development of teachers can be considered a diachronic process and determined by contextual conditions. In this work, we developed a case study with two Science Teachers in order to understand possible professional development process of them, as well as the role played by the contexts in which they are involved. For data collection semi-structured interviews were conducted. In the review process, the teachers' histories were rebuilt from the perspective of a narrative analysis, and analyzed based on the concept of

Lahire regarding dispositions. It was possible to identify the mobilization of some dispositions - collaborative, assistentialist and continuous updating - in different ways between the subjects, triggering or making difficult professional development process. The results show up that the professional development of teachers is based on a very dependent dynamics of contextual conditions in which they live, and their trajectories, in other words, under the effect of dispositions.

**Key words:** Professional development, supervisors teachers of science, dispositions, contexts

## Introdução

Há alguns anos a problemática sobre como se dá o **desenvolvimento profissional dos professores** tem sido tema de discussão de diversos autores. A quantidade e diversidade de pesquisas em torno dessa temática têm crescido consideravelmente tanto nacionalmente como internacionalmente. Autores como Ponte (1998), Day (2001), Fiorentini (2008), Marcelo (2009), Nóvoa (2009), Mizukami (2013), entre outros, vêm se debruçando sobre esse conceito, bem como, seus sentidos para a formação contínua.

Inicialmente o termo “desenvolvimento profissional dos professores” surgiu para apontar a distinção de uma concepção de formação tradicional, normalmente baseada em cursos de curta duração e sem embasamento em práticas profissionais do professor enquanto um processo contínuo. Decorrente das mudanças na compreensão de como se produzem os processos de ensinar e aprender, o conceito tem se modificado significativamente nos últimos anos sendo mais utilizados aqueles que o consideram como um processo que se dá em longo prazo, no qual se inserem diferentes experiências ao longo da vida (MARCELO, 2009).

Fioentini (2008), ao ressaltar o desenvolvimento profissional do professor como processo diacrônico, o concebe como “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 de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (p. 4-5).

Neste trabalho, buscamos compreender possíveis processos de desenvolvimento profissional em professores de Ciências, bem como o papel exercido pelos contextos nos quais estão inseridos para a possibilidade desse desenvolvimento. Para isso, como ferramenta teórica, recorreremos ao conceito de disposições de acordo com Lahire (2004).

## Considerações sobre o conceito de disposições

O conceito de disposição relaciona-se com as chamadas experiências socializadoras anteriores dos atores, as quais se cristalizam sob a forma de **disposições** mais ou menos duráveis - disposições a crer, a sentir, a pensar, a agir – não negligenciando ou anulando o papel do presente, ou seja, os diferentes contextos presentes da ação. São interpretadas por Lahire (2004) como “uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc” (p. 27). Outro aspecto que se faz muito

importante com relação às disposições, e muito relevante neste trabalho, está relacionado às condições contextuais das ações. Para Lahire (2004), embora as grandes disposições sejam fortes e gerais, elas permanecem muito dependentes dos contextos nos quais encontram ou não as condições para sua ativação ou atualização, em outros termos, para sua mobilização.

## Metodologia

O presente trabalho configura-se por uma pesquisa qualitativa, caracterizando-se, especificamente, como um estudo de caso. Está circunscrito à investigação do desenvolvimento profissional de dois Professores Supervisores (PS) que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência<sup>1</sup> (PIBID) em diferentes subprojetos da área de Ciências entre os anos de 2009 e 2013.

Optamos pelo contexto do PIBID tendo em vista que o PS tem a possibilidade de articular sua prática profissional com uma diversidade de elementos e de aspectos que configuram a docência, podendo, em princípio, desenvolver-se profissionalmente de acordo com disposições por ele mobilizadas. Temos, assim, uma situação de relativa complexidade em que se encontram imbricadas disposições incorporadas pelos sujeitos e que podem ser mobilizadas nas condições contextuais da escola e do subprojeto e os aspectos de desenvolvimento profissional que podem ser decorrentes.

Para a obtenção dos dados utilizamos entrevistas semiestruturadas. Na construção do instrumento norteador das entrevistas tomamos como base e articulamos referenciais acerca do desenvolvimento profissional docente: as **dez metas que podem ser aplicadas a formação contínua dos professores** (DAY, 2001) e os **dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua de professores** (PERRENOUD, 2000). O roteiro foi composto por cinco blocos de questões abordando os seguintes temas: trajetória profissional e de formação, contexto do subprojeto, condução do ensino, sustentação da aprendizagem e formação e atualização.

Neste trabalho, que se constitui em parte de uma pesquisa de mestrado concluída, estamos focalizando dois PS participantes de diferentes subprojetos de Instituições Federais de Ensino Superior. Denominado aqui como **Ronaldo**, o professor é licenciado em Física e possui especialização na área de Educação, atua em uma escola pública da cidade de São Paulo e possui experiência de 11 anos de docência. Por sua vez, **Zilda** é uma professora de Química que possui bacharelado em Química Industrial e licenciatura em Ciências e Química, com uma experiência de 18 anos no magistério, atua como química ambiental e leciona em uma escola pública de uma cidade da Grande São Paulo.

As histórias dos PS nos contextos oferecidos pelo PIBID foram reconstruídas na perspectiva de uma análise narrativa. Segundo Pereira (2006) *apud* Freitas e Fiorentini (2007) na análise narrativa são coletadas descrições de eventos marcantes, articulados a um referencial teórico

---

<sup>1</sup> Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que busca unir as secretarias de educação e as universidades, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas. Para isso concede bolsas para licenciandos, professores supervisores (professores da escola pública) e para coordenadores de área (professores da instituição de ensino superior) responsáveis institucionalmente pelos subprojetos.

criando desse modo uma narrativa como produto de pesquisa. Nessa análise buscamos explicitar as diferentes formas de desenvolvimento profissional, identificando, ainda, as disposições mobilizadas pelos PS nos contextos particulares de cada subprojeto.

## Análise e discussões

Priorizamos em nossa análise a identificação das características contextuais proporcionadas pelos subprojetos PIBID e em que medida essas condições mobilizaram ou não disposições. Foi possível levantar aspectos das trajetórias dos PS, sobretudo práticas que nos possibilitaram tecer algumas considerações acerca do desenvolvimento profissional desses PS.

### Práticas colaborativas e de trabalho em equipe

A escola é considerada um elemento central e privilegiado para a formação, visto que possibilita o trabalho colaborativo, no qual os professores atuam pautados em suas experiências e práticas, configurando-se como uma importante modalidade de desenvolvimento profissional (SARAIVA e PONTE, 2003; FIORENTINI, 2004; MARCELO, 2009; NÓVOA, 2009, entre outros).

O trabalho colaborativo foi a característica central de Ronaldo. Para este professor, esta é ainda sua concepção do PIBID. Com os pressupostos de um subprojeto compreendido como um grupo colaborativo e a crença em relações igualitárias entre os participantes, um contexto favorável à mobilização de uma **disposição colaborativa** foi favorecido.

O tratamento de Ronaldo com os licenciandos não era pautado em nenhuma relação de subordinação, permanecendo sempre um clima de parceria de trabalho entre os membros do grupo. Essa horizontalidade foi evidenciada em diversos momentos da interação entre o grupo, principalmente na forma como tratava os licenciandos, procurando estabelecer uma atmosfera de igualdade e confiança mútua, inclusive chamando-os de colegas professores. [...] *não é um trabalho onde eu direciono as atividades, pelo contrário, nós nos organizamos para que a gente pegue as ideias dos licenciandos, e por meio dessas ideias, nós conseguimos estruturar um conteúdo [...]* (Ronaldo).

Foi possível notar que todas suas ações no contexto do subprojeto foram pautadas por sua disposição colaborativa. [...] *nosso trabalho é cooperativo e colaborativo. Por quê? Porque a gente organiza muitos trabalhos em grupos e os alunos [licenciandos] tem liberdade de organizar as atividades de forma que um vai orientando o outro* (Ronaldo).

Na esfera da articulação universidade-escola, o subprojeto do PS Ronaldo se destacou pela forte e estruturada afinidade entre a direção (escola) e a coordenação e licenciandos (universidade). Importante destacar que esse clima de equidade e de confiança entre os membros do grupo se configurou como uma condição contextual favorável para a mobilização de disposições colaborativas e conseqüentemente a promoção do desenvolvimento profissional do professor.

*É um trabalho colaborativo, em equipe, tanto que a coordenação do PIBID já veio na escola, fizemos uma reunião com o pessoal da escola para explicar sobre os*

*objetivos do projeto. É um trabalho que tem levado a toda uma aproximação entre a escola de educação básica e a escola de educação superior (Ronaldo).*

É muito importante que as condições contextuais sejam favoráveis para a atualização de disposições e no caso de Ronaldo foram estruturantes para a mobilização de práticas mediadas por disposições colaborativas. No âmbito de sua relação com a coordenação de área, o referido trabalho na perspectiva colaborativa evidenciou-se nos planejamentos e na organização das atividades do subprojeto como um todo, além da produção de trabalhos a serem apresentados em congressos científicos.

Zilda, por sua vez, refere-se às atividades realizadas no subprojeto bem como suas impressões sobre a participação no programa, focalizando as contribuições que os licenciandos receberam no processo de vivenciar a docência e nas contribuições do PIBID à escola. No entanto, em todos os momentos fez isso sem se implicar nesses processos. Ela não caracterizou o que de fato foi feito por parte dela para que os futuros professores conseguissem apreender o máximo de elementos da prática docente.

*[...] ele vem despreparado, aí ele prepara a aula, ele dá essa aula, ele corrige a matéria, ele conversa com o aluno, ele passa: 'olha, vocês erraram isso, por isso, por aquilo, acertaram isso, por isso, por aquilo'. Quando chega ao final do ano você vê a diferença dele do início e do final claramente, que teve uma contribuição para o aluno do PIBID (Zilda).*

Os depoimentos de Zilda nos levam a interpretar que, para ela, bastava que os licenciandos preparassem as aulas, tomassem parte das regências e interagissem com os alunos para que desta forma se tornassem professores. Sua posição de supervisora consistia em abrir o espaço das aulas para os licenciandos. Nesse sentido, percebemos a ausência de uma perspectiva colaborativa no subprojeto, uma vez que aparentemente a PS não participava de maneira efetiva na elaboração e realização das atividades.

Zilda concebia o PIBID como um projeto com o principal objetivo de trazer melhorias às escolas públicas. Sendo assim, valoriza o subprojeto por sua contribuição para os estudantes da escola, que passaram a ter aulas mais diversificadas daquelas que ela costumeiramente promovia. Ela valorizou a presença do programa na escola, e especialmente em suas aulas, na medida em que os licenciandos conseguiram realizar em sala de aula aquilo que ela não conseguia por falta de tempo. Mais do que isso, ao pressupor que a perspectiva do projeto era assistencialista, Zilda encontrou condições e sentiu-se confortável em atuar dessa maneira. Certamente, ela poderia ter agido de forma diferente, se implicando com as tarefas do projeto, mas ao contrário, parece ter se aproveitado das condições contextuais para mobilizar uma **disposição assistencialista**. Importante destacar o papel do contexto do subprojeto, que a nosso ver permitiu que a professora tivesse essa visão do programa, impossibilitando que apreendesse outros aspectos do subprojeto, como se apropriar das potenciais contribuições trazidas pela parceria universidade-escola.

### **Atualização contínua de repertórios científicos e pedagógicos**

A possibilidade de estudo e investigação em torno de saberes constituídos, relativos tanto a conteúdos de ensino (relacionados à sua disciplina) como a questões de ordem pedagógica são também estratégias e possibilidades efetivas de desenvolvimento profissional, pois se referem a um investimento na formação teórica (PONTE, 1994).

Nesse sentido, a experimentação, bem como o aprofundamento teórico acerca desta estratégia, se mostrou muito presente no contexto do subprojeto de Ronaldo, em que ao agregar esses recursos ao ensino em sala de aula conseguiu problematizá-los com os licenciandos. Sua própria motivação para ingressar no programa se deu nesse sentido, de agregar novas metodologias de ensino e continuar com um canal de interlocução com a universidade. Sua participação nesse contexto, sobretudo pela forma como o subprojeto se organizava, corroborou suas expectativas fazendo-o se sentir privilegiado em ser um dos construtores do projeto.

*Se eu não estivesse no PIBID eu não estaria, por exemplo, tanto no instituto como na USP me aperfeiçoando. No ano passado eu fiz um curso de óptica num curso de inverno que tem na USP, e agora eu já estou inscrito para fazer outro curso, que é um curso de Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências. Então, também parte de mim essa iniciativa de estar favorecendo minha formação continuada e o PIBID é um meio de formação continuada (Ronaldo).*

Ronaldo encontrou nesse contexto a oportunidade de formar-se continuamente e encarando-o desta forma aproveitou todas as possibilidades de atualização e aperfeiçoamento que lhe foram proporcionadas. É nesse sentido que uma **disposição à atualização** encontra meios favoráveis de se mobilizar, como evidenciado nos cursos de curta duração que o professor já realizou, nas participações em congressos com a apresentação de trabalhos e nos estudos realizados com o grupo. [...] *nós estamos também sempre pesquisando referenciais bibliográficos, fazendo cursos e isso favorece o enriquecimento dessas atividades (Ronaldo).*

Por sua vez, a problematização sobre as concepções espontâneas dos alunos, muito discutidas em estudos feitos no projeto em que Zilda participou se constituiu para ela como a grande contribuição, que a partir disso lhe permitiu articular o saber prévio dos estudantes com os conceitos científicos.

Em nossa análise, compreendemos que de modo geral Zilda pouco aproveitou as oportunidades de atualização diante da aproximação com a universidade, muito pelo fato de encontrar-se em um momento de intensa desilusão com a profissão docente. Nesse sentido, a PS apresentou uma crença negativa sobre a escola pública, justificada pela sua precariedade atual, alegando muitas vezes que não via condições de melhorias. A própria maneira como encara o PIBID, de modo assistencialista, de certa forma a faz pensar em ser o programa uma ferramenta de salvação da escola pública, que pudesse escancarar à sociedade os problemas atuais da escola.

*Eu gostaria que o PIBID tivesse um jeito de mostrar nossa realidade, como se fosse um grito da gente, mostrar essa nossa realidade como que está aqui. A gente vê algumas pessoas aí fora falando um monte de coisas, mas não é a nossa realidade, nossa realidade aqui é outra. São alunos indisciplinados porque sabem que se estudar ou não estudar eles vão conseguir, alunos com problemas sociais. (Zilda).*

Toda sua insatisfação com a profissão docente se desdobra em uma completa falta de interesse em se atualizar pedagogicamente, somente na área de química ambiental é que ela percebia retorno financeiro e também satisfação pessoal. [...] *hoje eu não estou tão voltada a ser educadora eu estou voltada mais para a parte ambiental. [...] tudo que eu fiz há uns bons anos é tudo voltada para a parte técnica, que é uma área que me dá mais retorno, me dá mais prazer (Zilda).*

Completamente diferente de Ronaldo que nos revelou em sua história o quanto acredita em uma escola pública de qualidade e como é engajado com a profissão docente, algo que o faz estar permanentemente em busca de aperfeiçoamentos. *A escola tem muitos problemas mesmo, mas quando você vivencia tudo, você vê que tem muitas coisas boas* (Ronaldo).

## Considerações

O presente estudo constatou a importância dos contextos no que diz respeito, tanto a mobilização de disposições, como no surgimento de práticas capazes de promover o desenvolvimento profissional em professores que se encontram em exercício. Tal importância se mostrou nos casos dos PS sujeitos dessa pesquisa, em que, de acordo com os contextos e as disposições mobilizadas, foi possível identificar elementos de desenvolvimento profissional.

Ronaldo encontrou no subprojeto em que participou um espaço fértil para práticas colaborativas e de trabalho em equipe. Com a crença do PS em relações igualitárias de trabalho e a participação ativa de todos os participantes do grupo (licenciandos, supervisor, coordenação de área e gestão escolar) disposições colaborativas foram mobilizadas, favorecendo o seu desenvolvimento profissional.

No caso de Zilda percebemos que as condições contextuais encontradas por ela não influenciaram significativamente suas práticas no sentido de promover desenvolvimento profissional. Entendemos que os contextos por ela vivenciados pouco contribuíram para sua aprendizagem contínua da docência, salvo contribuições pontuais, como algumas novas abordagens dos conteúdos (concepções espontâneas) ou a aquisição de recursos instrucionais às suas aulas (experimentação). Por admitir o PIBID como um programa assistencialista encontrou na posição de PS a condição de colocar em ação práticas assistencialistas. Alimentada por uma crença negativa com relação à escola pública, voltava seus esforços para sua profissão de química ambiental, não se implicando com a profissão docente. Nesse sentido, o caso de Zilda corrobora a importância dos contextos, bem como do engajamento do professor em envolver-se em processos de desenvolvimento profissional.

Uma contribuição que foi evidenciada se refere a atualização teórica proporcionada pelas características contextuais, sobretudo pela aproximação universidade-escola característica do PIBID. Esse contributo, como uma dimensão de desenvolvimento profissional, está intimamente ligado às disposições à atualização, haja vista que nos subprojetos (contexto favorável) conseguem pôr em ação esse investimento. Nosso estudo aponta para uma perspectiva que os subprojetos passaram a colocar diante desses professores em exercício: a oportunidade de se atualizar teoricamente, sobretudo partindo de um aprendizado “com outros no local de trabalho e com elementos fora da escola” (DAY, 2001, p. 45).

Outro aspecto que consideramos importante destacar é que determinadas disposições podem configurar-se também como grandes obstáculos ao desenvolvimento profissional. Por exemplo, a visão do PIBID como assistencialista e conseqüentemente a mobilização de uma disposição assistencialista não contribuiu para emergência de práticas de promotoras de desenvolvimento profissional visto que faltou em Zilda o engajamento necessário para se implicar em processos de mudanças.

Diante de nossos resultados, apreendemos que o desenvolvimento profissional dos PS mostra-se associado a certo efeito de disposições. Ao entendermos que o desenvolvimento profissional tem subjacente uma dinâmica muito dependente dos sujeitos e das condições contextuais, compreender as disposições dos indivíduos, aquilo que os impulsionam a agir em contextos específicos e o porquê de acionarem determinadas práticas e mecanismos, se torna muito importante para a compreensão do desenvolvimento do professor. Entendemos, sobretudo, que as disposições dos sujeitos são preponderantes para que diferentes aspectos de desenvolvimento profissional possam se efetivar. Ou seja, a nosso ver, há um dinamismo intrínseco aos processos de desenvolvimento profissional que não prescindem de certas disposições.

## Apoio

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

## Referências

- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
- FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 47–76.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema** - Unesp, Rio Claro, ano 21, n. 29, p. 43 -7 0, 2008.
- FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 63 – 71. 2007.
- LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos**: Disposições e variações individuais. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard; Didier Martin. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. n. 8, 2009, p. 7 -22.
- MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M.D.S.; NICOLETTI, M.G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 23 – 54.
- NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009. 96 p.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PONTE, J. P. O desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Educação e Matemática**, n. 31, p.9-12, 1994.
- \_\_\_\_\_. Da formação ao desenvolvimento profissional. In ProfMat, Lisboa, 1998. **Actas...** Lisboa: APM, p. 27 - 44, 1998.
- SARAIVA, M.; PONTE, J. P. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Quadrante**, v. 12, n. 2, p. 25 -52, 2003.