

# **Contextos e disposições: análise do desenvolvimento profissional de um professor de Física**

## **Contexts and dispositions: analysis of the professional development of a physics teacher**

### **Wilson Elmer Nascimento**

Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática -  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
[wilson-elmer@hotmail.com](mailto:wilson-elmer@hotmail.com)

### **Juliana de Oliveira Maia**

Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências - Universidade  
de São Paulo - USP  
[14julianamaia@gmail.com](mailto:14julianamaia@gmail.com)

### **Elisabeth Barolli**

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

## **Resumo**

As pesquisas na área de Educação e de Ensino têm demonstrado a preocupação em se compreender as particularidades que envolvem e que são inerentes ao trabalho docente. Este trabalho focaliza o desenvolvimento profissional de um professor ao interagir com as demandas de um curso de Mestrado Profissional em Ensino de Física a partir da perspectiva teórica e metodológica da sociologia disposicionalista e contextualista da ação, ancorada nas contribuições de Lahire. A análise realizada indicou a relevância em abordar o desenvolvimento profissional docente com base em aspectos que transcendem o campo da racionalidade, na medida em que as disposições podem atuar como recursos próprios dos sujeitos, tacitamente mobilizados, para atender a demandas contextuais. Os resultados de nossa investigação apontam também para o fato de que mudanças profundas parecem requerer condições que têm se mostrado estreitamente vinculadas às particularidades das possíveis articulações entre os contextos de formação e disposições dos sujeitos.

**Palavras chave:** desenvolvimento profissional, disposições, contextos, mestrado profissional, ensino de Ciências

## Abstract

The researches in the area of Education and Science Teaching have demonstrated the concern to understand the particularities that they involve and that are inherent to the teaching work. This work focuses on studying the professional development of a teacher while interacting with the demands of a Professional Master's Degree in Physics Teaching from the theoretical and methodological perspective of the dispositional and contextualist sociology of action, anchored in the contributions of Lahire. The analysis indicated the relevance of approaching professional teacher development based on aspects that transcend the field of rationality, insofar as dispositions can act as subjects' own resources, tacitly mobilized, to meet contextual demands. The results of our research also point to the fact that profound changes seem to require conditions that have been closely related to the particularities of the possible articulations between the training contexts and the subjects' dispositions.

**Key words:** professional development; dispositions; contexts; professional master's degree; Science teaching

## Introdução

Alguns autores têm destacado que a formação de professores tem sido pautada, tradicionalmente, com base em uma visão dicotômica entre a formação inicial e continuada. Essa concepção, amparada por uma visão cumulativa do processo de formação, encara o processo formativo como uma mera justaposição de duas etapas que se complementam, são relativamente estanques e articuladas de modo linear. Como consequência, atribuem à formação contínua um caráter compensatório ao partir do princípio de que os professores têm deficiências e limitações que a formação inicial não lhes permitiu superá-las (CANÁRIO, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Em contrapartida, assim como vários pesquisadores, defendemos uma perspectiva de formação contínua que leve os professores a um desenvolvimento profissional por meio de um processo de longo prazo, ou seja, que se dê de maneira diacrônica, levando em consideração as necessidades dos professores em relação ao seu grau de experiência e a etapa de desenvolvimento da sua carreira (NÓVOA, 1995; PONTE, 1998; MARCELO, 1999, 2009; PERRENOUD, 2000; DAY, 2001; FIORENTINI, 2008).

Argumenta Oliveira-Formosinho (2009), que a formação contínua tem características diferentes daquelas que marcam um processo de desenvolvimento profissional. A primeira tem seu lugar majoritariamente nas instituições formadoras, tais como, escolas e universidades, sendo conduzida por agentes de formação externos e internos, com diferentes estratégias, como cursos, oficinas, seminários etc. Por sua vez, o desenvolvimento profissional se ocupa com as necessidades e demandas dos professores e da escola, bem como com sua participação ativa nas decisões escolares, com os novos conhecimentos e saberes aprendidos, com os contextos da aprendizagem, com a relevância das práticas efetivas e com o impacto na aprendizagem dos alunos. Implica, portanto, em um processo contínuo que acontece não somente por meio de cursos e seminários de curta duração, mas também no

próprio contexto de trabalho do professor, na interação com alunos e com os colegas na escola, ou mesmo individualmente por meio de leituras e reflexões.

Há que se considerar, no entanto, que para que o desenvolvimento profissional seja alcançado os professores precisam estar diante de contextos formativos planejados que lhes permitam uma aprendizagem e um desenvolvimento na profissão em acordo com o que prevê a literatura. Sem dúvida, a rotina dos professores, via de regra, não lhes permite o distanciamento necessário para refletir sobre a própria prática, ou mesmo para romper com o isolamento que por vezes se impõe no cotidiano do professor.

Mas que contextos podem ser considerados como aqueles que transcendem as características de uma formação contínua e que possuem o potencial de criar condições efetivas para o desenvolvimento profissional docente?

### **Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências**

No ano de 2001, implantou-se na área de Ensino de Ciências um Mestrado Profissional (MP), que, a nosso ver, se constitui como espaço potencialmente fértil para que os professores dessa área possam se desenvolver profissionalmente. Trata-se de um curso de pós-graduação *stricto sensu* com o objetivo de possibilitar o aprofundamento da capacitação científica e profissional para aqueles que não desejam se dedicar à carreira acadêmica.

O contexto dessa pós-graduação nos parece um canal privilegiado no qual podem ser valorizadas as experiências dos mestrados no sentido de mergulharem em suas inquietações cotidianas e as tornarem objeto de investigação para avançar na sua prática educativa e na sua concepção sobre educação.

Os cursos são oferecidos por instituições de ensino superior e têm duração máxima de 36 meses, desde que cumpridas as atividades exigidas: realização de disciplinas específicas da área do conhecimento, participação em seminários, elaboração de uma dissertação e de um produto educacional, etapa de qualificação e defesa desses trabalhos de conclusão de curso.

Mesmo reconhecendo a importância das condições contextuais, nossa investigação teve o intuito de interrogar que elementos, para além dessas condições, podem influenciar o êxito, mesmo que parcial, de um processo de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, fomos conhecer como se deu o processo de desenvolvimento profissional de um professor de Física ao interagir com as demandas de um curso de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MPEF). Para tanto, nos apoiamos na perspectiva disposicionalista e contextualista da ação de Lahire (2004) que afirma a relevância de características próprias dos indivíduos para impulsionar suas ações quando encontram contextos que são favoráveis à mobilização dessas características.

### **Disposições e variações individuais**

Na análise do processo de desenvolvimento profissional do professor focalizado neste trabalho levamos em consideração a noção de disposições abordada por Lahire (2004). Para este autor, disposição não assume o significado de disponibilidade, mas sim

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”, isto é, “trata-se de fazer aparecer os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas (LAHIRE, 2004, p.27).

Pelo fato de ter origem numa tradição sociológica disposicionalista, em suas pesquisas Lahire busca desvelar, empiricamente, as disposições que orientam as ações dos indivíduos nos mais diversos contextos sociais nos quais vivem. Para este autor, é essa tradição de pesquisa “que tenta levar em consideração na análise das práticas ou comportamentos sociais, o passado incorporado dos atores individuais” (LAHIRE, 2004, p. 21).

As disposições são mediadoras não somente das nossas práticas de ação, mas das nossas maneiras de pensar, falar e sentir e assim como interiorizamos diversas disposições para agir, também interiorizamos uma grande quantidade de disposições para crer (hábitos de espírito, hábitos discursivos e mentais).

As disposições formam-se através de modalidades de socialização que podem ser distinguidas entre si, podendo se dar: i) por treino ou prática direta, na família, na escola, no trabalho e nas diversas instituições socializadoras; ii) como resultado de um efeito mais difuso da organização de uma “situação”, por exemplo, os dispositivos objetivados de segregação, divisões tácitas de territórios diferenciados, etc.; iii) pela interiorização de crenças, valores, modelos e normas difundidas pelas mais diversas instituições (família, escola, mídia etc). É importante salientar que, contrariamente às visões totalizadoras e homogeneizadoras das culturas (grupos, classes e sociedades), essas diferentes modalidades da socialização podem tanto formar um quadro coerente, quanto se contradizer parcial ou totalmente umas às outras, podendo produzir efeitos de socialização heterogêneos (LAHIRE, 2004).

## **Caminhos metodológicos**

O delineamento metodológico do presente estudo situa-se no campo das pesquisas educacionais de abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, para o levantamento das informações necessárias para o presente estudo optamos pela utilização de entrevista semiestruturada. Realizamos duas entrevistas, que totalizaram cerca de três horas de duração com um professor de Física do Ensino Médio e egresso de um curso de MPEF oferecido por uma universidade pública da Região Sudeste. Os critérios para a escolha desse professor foram baseados principalmente no tempo de docência - superior a dez anos -, no tempo de conclusão do curso de MPEF – superior a três anos – e pela disponibilidade do professor em conceder as entrevistas em profundidade.

Nas entrevistas buscamos contemplar temáticas referentes ao desenvolvimento profissional docente em acordo com a literatura especializada tais como: trajetória pessoal, profissional e de formação e características da prática profissional. Assim, o professor foi solicitado a contar não somente as atividades que foram desenvolvidas no curso, mas também seu percurso profissional até chegar ao ofício do magistério e as rotinas de trabalho nas quais se apoiava na condução de seu ensino.

A partir dos relatos do professor reconstruímos e apresentamos sua história na perspectiva de

uma Análise Narrativa (CURY, 2013). A análise narrativa, como argumenta Cury (2013), desempenha o papel de construir o significado das experiências dos sujeitos mediante a “busca de elementos unificadores e idiossincráticos, buscando com isso um desvelamento do modo autêntico da vida individual dos depoentes e da situação/contexto investigado” (p. 158).

Dizendo de outra forma, é a partir do depoimento dos entrevistados que o pesquisador produz uma narrativa, ou seja, uma história na qual o investigador tem o papel de articular em uma história os elementos oferecidos pelos depoentes, procurando não manipular, nem distorcer suas vozes a favor de uma versão pré-estabelecida.

Em nosso caso, essa análise narrativa foi inspirada num recurso teórico-metodológico, denominado por Lahire de Retrato Sociológico. Lima Júnior e Massi (2015) defendem seu uso em pesquisas em educação, entre outras coisas, por justamente contemplarem três aspectos que se complementam - dados empíricos, referencial teórico e análise - no mesmo documento e terem como norte um problema de investigação bem definido.

A partir da reconstrução da história da vivência do professor no curso de MP, procuramos indícios que nos permitissem inferir disposições, que de maneira geral mobilizaram suas ações em seu respectivo contexto, de modo a compreender a influência dessas disposições em seu processo de desenvolvimento profissional.

## **Análise Narrativa: A trajetória de Gil no contexto do mestrado profissional**

O professor Gil é licenciado em Física e na ocasião da entrevista tinha dez anos de profissão docente. Quando entrou no MP, segundo ele, “*trabalhava de domingo a domingo*” com “*72 tempos na semana e tinha 1028 alunos*”.

Por vislumbrar progredir na carreira, Gil entrou no MP em 2010 e o concluiu em 2012 tornando-se professor com Dedicção Exclusiva na escola e diminuindo sua carga horária.

*Um dos objetivos para eu fazer o mestrado foi o de melhorar o meu salário, porque o salário de professor é ruim e a única alternativa é aumentar a carga horária; eu trabalhava de domingo a domingo, então o meu objetivo era fazer o mestrado para ganhar um pouco mais e também ganhar qualidade de vida através da diminuição da carga horária (GIL).*

Gil deixou claro que não tinha expectativas com o MP, uma vez que em seu depoimento afirmou que apenas queria o diploma por conta da progressão salarial: “*nunca tinha passado pela minha cabeça fazer mestrado, eu era muito ocupado*”.

Em relação às disciplinas específicas de Física, Gil acrescentou que quando havia uma discussão de como transpor aqueles conteúdos para sala de aula, os docentes da universidade faziam um discurso contraditório com a realidade vivenciada pelos mestrandos em seu ambiente de trabalho.

*[...] como todo professor que não entra em sala de aula, que é o caso de alguns professores do mestrado, eles têm as questões teóricas formadas na mente deles, de que o professor do ensino médio tem que fazer de um jeito “A” quando a nossa realidade só nos permite fazer de um jeito “B” e*

*quando eu discutia isso com o professor ele não entendia (GIL).*

Embora afirmasse que não tinha expectativa com o curso, ele se mostrou decepcionado com o fato dos docentes não considerarem a realidade da escola quando apresentavam métodos de ensino e orientações pedagógicas que, para ele, eram incompatíveis com aquela realidade.

Além disso, sua prática era orientada em grande parte pelos conteúdos cobrados nos vestibulares e nesse sentido buscava preparar os alunos para serem aprovados nesses exames. Em contrapartida, as orientações do curso propunham uma redução dos conteúdos de Física regularmente abordados no ensino médio, fato este que tornava sua relação com o curso mais conflituosa, pois na sua interpretação os docentes estavam lhe pedindo para abrir mão daquilo que era uma de suas crenças mais viscerais.

*Os professores do mestrado dizem que nós devíamos trabalhar com menos conteúdos para que a aula tivesse mais qualidade. Todo mundo aceita essa ideia na hora que o professor fala, só que o mesmo professor lá do mestrado [mestrando] é o que trabalha com o vestibular e o vestibular por sua vez cobra tudo (GIL).*

Há que se destacar, ainda, que essa prática de Gil encontrou em sua realidade de trabalho um contexto fértil para se enraizar, haja vista as demandas específicas da escola. A todo tempo ele afirmava a necessidade de prestar contas aos pais dos alunos e ao coordenador da escola até como forma de justificar sua prática, deixando evidente sua inflexibilidade com propostas que iriam de encontro à sua crença.

Embora houvesse divergência entre a visão de ensino de Gil e aquilo que era proposto pelos docentes do curso de MP, ele dava conta das demandas das disciplinas repetindo de forma consciente o discurso adotado pelos docentes, mesmo considerando que a maioria das discussões em aula não contribuía efetivamente para sua prática educativa. *“Uma coisa é a realidade, outra é o que você tem que escrever para te dar certo. Eu escrevi o que o professor queria ler, independente de eu concordar, eu não tinha tempo para discutir, então eu fazia o que mandavam” (GIL).*

Esse "faz de conta" que o professor escolheu para atender as demandas do curso e dar continuidade a ele para alcançar sua meta inicial é, a nosso ver, também uma forma de proteger sua inflexibilidade quanto às suas crenças, tanto no que se refere aos seus critérios de seleção de conteúdo, que não lhe permitiam abrir mão de qualquer temática da Física escolar, quanto na sua maneira de conduzir o ensino, centrado quase que exclusivamente nele como professor. Percebe-se que Gil buscou atender formalmente as propostas das disciplinas, mas sem um investimento em se envolver num processo reflexivo genuíno que lhe permitisse problematizar suas verdades.

Essa resistência de Gil, manifestada por meio de uma defesa insistente de suas crenças, pode ter subjacente uma *disposição ascética*<sup>1</sup>. Essa nossa inferência se justifica por suas ações em

---

<sup>1</sup> Regra de vida pautada pela renúncia voluntária aos prazeres sensíveis, implicando uma mortificação das paixões, obtenção da perfeição moral e ao desabrochamento espiritual. Toda regra ou estilo de vida pautada pela austeridade pessoal e por comportamentos comedidos e metódicos. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 18).

termos da rigidez de suas opiniões, de sua prática de magistério imutável e no rigor consigo mesmo e com os outros.

Em sua obra “Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais”, Lahire (2004) identifica uma disposição semelhante em um de seus estudos: o caso de Paul Ritz, que em universos distintos de práticas como o escolar, o familiar, o profissional, o cultural e o esportivo, manifestava claramente seu forte ascetismo. Sua disposição ascética, por exemplo, revelava-se no contexto de suas práticas esportivas:

Ele não pratica *mountain bike* ou esqui com espírito de competição ou para melhorar seu desempenho, mas também não tem vontade de viver esses momentos simplesmente para ficar entre amigos, em família, fazer bons passeios tranquilos ou admirar as paisagens e os lugares. Geralmente, sua prática é solitária e ele privilegia a queima de energia a qualquer outra coisa. Sozinho, concentrado em seu intenso esforço físico, põe em prática sua disposição ascética (LAHIRE, 2004, p. 136).

Se seguirmos o significado mais comum de ascético, isto é, de que o sujeito ascético é aquele que pratica uma renúncia ao mundo com objetivo de adquirir um elevado intelecto e espírito, diríamos que Paul, em analogia, renuncia à convivência com amigos e familiares durante suas práticas esportivas, que realiza de forma concentrada e com intenso esforço físico, para alcançar uma realização corporal, muito em função de suas preferências estéticas.

No caso de Gil, em nossa interpretação, na medida em que ele participava do MP, renunciava a uma proposta curricular que não tivesse como critério o vestibular e que implicava tanto numa seleção de conteúdos, quanto numa abordagem mais inclusiva do ponto de vista da aprendizagem. Sua satisfação estava fortemente vinculada à crença de que sua realização profissional não poderia deixar de abordar todo o conteúdo de Física que ele considerava absolutamente necessário.

Essa inferência acerca do ascetismo de Gil, também encontra sustentação nos fatos que marcaram sua vivência junto à família, principalmente com seu pai que parece ter tido bastante influência pelas imposições e exigências que eram feitas com os filhos e a organização familiar.

*Meu pai sempre foi muito rígido com esse negócio de a gente estudar. Todo final de semana ele pegava o meu caderno, o caderno dos meus irmãos, olhava, via se tinha copiado a matéria, via o que tinha feito. E se não tivesse, se tivesse alguma reclamação do professor, ele dava um “incentivo”. O “incentivo” era um chinelo de couro que ele tinha [...] Tinha que estudar, tinha que voltar cedo pra casa, não deixava ficar na rua. [...] meus irmãos mais novos e eu discutíamos com todo mundo, menos com o meu pai. Com o meu pai não tinha muita discussão (GIL).*

O contexto de socialização familiar parece ter proporcionado para Gil uma vivência marcada por austeridade nas relações interpessoais, e a nosso ver, essa marca está presente na gênese de sua disposição ascética. De modo semelhante a uma das características que ele comenta sobre seu pai, o professor também nos pareceu muito pouco disponível para discutir as propostas de ensino de Física apresentadas no curso de MP.

O ascetismo de Gil, inclusive, encontrava eco em seu contexto de trabalho, isto é, na escola

em que lecionava, visto que é uma instituição pública bastante antiga que tem como missão uma educação de excelência e considerada tradicional. Assim, a nosso ver a escola em que trabalhava constituía-se num contexto bastante favorável às suas disposições para agir em conformidade com suas crenças. Lahire (2004, p. 173) destaca a importância dos contextos afirmando que "embora as grandes disposições sejam fortes e gerais, elas permanecem muito dependentes dos contextos nos quais encontram ou não as condições para sua ativação".

Ainda no período em que estava cursando as disciplinas, Gil sentiu-se propenso a inserir em suas aulas uma novidade: o ensino por investigação, mas cuidando para que, com isso, sua prática não fosse radicalmente modificada.

*Com certeza deu para aproveitar algumas coisas de ensino por investigação nas minhas aulas, só que não pode ser em todas as aulas e você não pode dar o tempo para todos os alunos dominarem aquela questão [...] O que eu trabalho nessa perspectiva de ensino por investigação é a questão do experimento, eu levo uma atividade experimental para a sala de aula e ao invés de fazer o experimento em grupos pequenos como os professores do mestrado sugerem, eu tento juntar a turma inteira em cima de um objeto para ganhar esse tempo. Então através de um experimento demonstrativo eu trago perguntas que provocam o aluno para que ele pense e argumente sobre aquilo, mas sempre em mente que quando alguém responder eu vou seguir para o próximo passo da atividade (GIL).*

Nesse depoimento o professor deixa explícito o fato de que a condução de seu ensino não era compatível com a possibilidade de garantir a todos os alunos durante as aulas o tempo que necessitavam para alcançar a aprendizagem. Assim, ao participar da disciplina “Ensino por Investigação” sentiu que poderia organizar seu ensino introduzindo colaborações dessa metodologia, mas ainda em acordo com suas crenças. Nesse sentido, pôde utilizar a experimentação e a contextualização, de modo a experimentar uma prática menos engessada. Isto só parece ter sido possível porque a inserção de novos elementos na sua prática não implicou no abandono de sua tradição pedagógica.

*Eu sou um professor muito rigoroso, tudo o que tem que ser ensinado no ensino médio para o aluno passar no vestibular eu apresento em aula linha por linha. Hoje, às vezes, abro mão de um detalhe muito matemático e procuro outros meios de apresentar uma equação sem um passo a passo tão matemático. E o mestrado foi o que me fez perceber que isso funciona até melhor em relação à aprendizagem, pois atinge um público maior. Como eu dava a minha matéria antes do mestrado eu atingia apenas os alunos com aptidão para matemática, hoje, levando essas atividades com experimentação para a sala de aula eu atinjo mais gente. O mestrado abriu a minha cabeça para olhar mais para os alunos e menos para a minha zona de conforto. Sem dúvida a minha aula antes do mestrado é diferente da minha aula depois do mestrado, mesmo que eu não consiga levar sempre coisas para a sala, é uma aula com mais exemplos cotidianos (GIL).*

Essa flexibilização nos parece ter sido um enfraquecimento disposicional, que trouxe a possibilidade do professor se desenvolver profissionalmente não só no que se refere à maneira de conduzir seu ensino, como também atualizar-se nas propostas educacionais. Lahire (2005) distingue as disposições segundo o seu grau de fixação e de força, sendo a força dependente



da recorrência de sua atualização. Segundo o autor “certas disposições constituídas podem enfraquecer ou apagar-se pelo fato de não encontrarem condições para a sua atualização, e às vezes mesmo pelo fato de encontrarem condições de repressão” (p. 21).

Em nossa interpretação, o enfraquecimento de suas disposições ascéticas contribuiu para que experimentasse por meio da metodologia de ensino formas de satisfazer a si mesmo em relação ao seu objetivo de ensino e, ao mesmo tempo, contemplasse o que era demandado pelo MP. A consequência disso em sua visão foi um melhor aproveitamento dos alunos na sua aula.

Essa flexibilização em relação a uma nova metodologia de ensino e o alcance de maior amplitude da aprendizagem dos estudantes indicam que a possibilidade de desenvolvimento profissional se efetivou em certa medida. Day (2001) defende que o professor que se desenvolve profissionalmente aprende continuamente por meio da sua experiência, reflexão e teorização sobre a melhor forma de convergir às necessidades individuais e coletivas dos alunos.

Há que se destacar que essa aproximação a um processo de desenvolvimento profissional se refere à possibilidade desse professor começar a problematizar suas ações frente a condução do ensino e à sustentação da aprendizagem. Embora com certa relatividade, esse professor encontrou condições de se implicar em algumas das dimensões do desenvolvimento profissional, como aquelas relacionadas à revisão, adaptação e desenvolvimento dos repertórios pedagógicos e científicos, pelo fato de ter lançado mão da problematização e experimentação em sala de aula e envolver os alunos nas suas aprendizagens.

## **Considerações**

Como pudemos evidenciar na história de Gil, suas ações foram muito marcadas por seu ascetismo, de modo que resistiu a empreender uma revisão de sua prática, perspectiva essa que parece ter sido um dos objetivos do curso de MP do qual participou. Assim, a disposição ascética do professor impediu, pelo menos por certo período, que ele aproveitasse do contexto daquele curso para desenvolver-se em relação a determinadas dimensões do desenvolvimento profissional. De acordo com Lahire (2004), o ascetismo integra um patrimônio de disposições muito relacionadas a um rigorismo e a uma austeridade. No entanto, a disciplina "Ensino por Investigação", integrante da grade curricular do curso, teve um papel importante no sentido de enfraquecer essa disposição, o que lhe permitiu desenvolver-se profissionalmente.

Mesmo considerando que ele não fez uma mudança radical, é possível ponderar que de seu ponto de vista o ensino por investigação lhe acenou com a possibilidade de experimentar uma prática diferenciada. E, para tanto, precisou investir esforços em flexibilizar sua metodologia o que lhe custou o enfraquecimento de sua disposição ascética.

Concordando com Lahire podemos considerar que as disposições têm um papel fundamental na relação que um sujeito estabelece com seus contextos de socialização, bem como nas ações que ele pratica em consequência. No caso do desenvolvimento profissional docente, nossos estudos colocaram em evidência que essa interação "contexto e disposição" pode se dar de diversas maneiras. Um mesmo contexto pode representar para um sujeito ensejo para que suas

ações se realizem em consonância com suas disposições. Em contrapartida, esse mesmo contexto para outro sujeito pode não ser favorável para que ele atualize suas disposições. Pode, ainda, contribuir para que uma disposição seja enfraquecida como em nossa interpretação ocorreu na história de Gil.

Essas considerações sugerem não só a complexidade desses processos, mas também a importância dos cuidados a se tomar no desenho de contextos que têm como finalidade a formação continuada, ou mais especificamente o desenvolvimento profissional docente. Assim, seria desejável que fosse oferecida uma diversidade de situações e de circunstâncias que enriquecesse os contextos dos cursos de MP, de modo a criar condições para que os professores pudessem mobilizar disposições que colaborassem para o desenvolvimento profissional docente em vários dos aspectos que o caracterizam.

## Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo fomento à pesquisa.

## Referências

- CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2002.
- CURY, F. G. De Narrativas a Análises Narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de história da educação (matemática). **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 143-164, 2013.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.
- FIORENTINI, D. **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.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos: Disposições e variações individuais**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard; Didier Martin. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- \_\_\_\_\_. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005.
- LIMA JÚNIOR, P.; MASSI, L. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559 - 574, 2015.
- MARCELO, C. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 7 -22, 2009.

NÓVOA, A. (Org). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, p. 221-284, 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: ProfMat, Lisboa, 1998. **Actas...** Lisboa: APM, 1998, p. 27-44.