UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANTONIA ZULMIRA DA SILVA

**Processos Identitários dos Professores de Matemática: uma reflexão
sobre a competência profissional**

São Paulo

2020

ANTONIA ZULMIRA DA SILVA

**Processos Identitários dos Professores de Matemática: uma reflexão
sobre a competência profissional**

Versão Revisada

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e
Psicologia.

Orientadora: Professora Dr.^a Maria de Lourdes
Ramos Silva.

SÃO PAULO

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sp Silva, Antonia Zulmira da
Processos Identitários dos Professores de
Matemática: uma reflexão sobre a competência
profissional / Antonia Zulmira da Silva;
orientadora Maria de Lourdes Ramos Silva. -- São
Paulo, 2020.
174 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Identidade Profissional. 2. Competência
Profissional. 3. Docência. 4. Mobilizar Recursos.
5. Professores de Matemática. I. Silva, Maria de
Lourdes Ramos, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: SILVA, Antonia Zulmira da

Títulos: Processos Identitários dos Professores de Matemática: uma reflexão sobre a competência profissional.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. (a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. (a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. (a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. (a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. (a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

- + Primeiramente, a Deus, base de tudo, pois me deu o dom da vida, pela força e determinação nos momentos difíceis, assim como nos momentos de contentamento ao longo da minha vida.
- + À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Ramos da Silva, a Malu, mais que orientadora, um ser iluminado que passou em minha vida, que esteve presente em todos os momentos da produção deste trabalho, investindo e confiando em meu esforço e desejo.
- + Aos professores doutores Ana Lúcia Manrique e Nilson José Machado, que gentilmente integraram a banca de qualificação e teceram importantes críticas, dando imprescindíveis contribuições para o delineamento deste trabalho.
- + À minha família, que conviveu com a dinâmica cotidiana da produção deste trabalho, mantendo-se sempre ao meu lado, mesmo quando eu não podia estar presente. Em especial, ao meu marido, Edmilson Moreno, pela paciência nos momentos de verdadeira ausência em nosso lar. Meu carinho a todos vocês.
- + Aos professores (as) sujeitos desta pesquisa, que compartilharam suas trajetórias profissionais e suas experiências enquanto docentes.
- + Aos meus colegas de orientação, grupo de estudo, da FE/USP, Solema Sanches, Roseli Ruiz, Jonas Alves, Mariana Teixeira, Gabriel Souza, Paula Silvestrini, Marlene Parrila, por compartilharem momentos de discussões e reflexões deste trabalho.
- + Aos meus amigos, Luciana Aguila, Sergio Antunes e Ricardo H. Puccinelli, que compartilharam comigo momentos da pesquisa, pelo carinho, pela paciência e pelo apoio nesta caminhada.
- + A todos que, de alguma forma, contribuíram para que fosse possível a realização desta etapa da minha vida.

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo, fará coisas admiráveis.”

José de Alencar

RESUMO

SILVA, Antonia Zulmira da. **Processos Identitários dos Professores de Matemática: uma reflexão sobre a competência profissional**. 2020. 87 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

A presente pesquisa teve por objetivo estudar o processo de constituição da identidade profissional dos docentes de Matemática e suas concepções a respeito da competência profissional. Como referencial teórico, utilizamos para a temática da identidade profissional as contribuições de Ciampa (1984, 2007), Dubar (2005, 2009), Hall (2011), Melucci (2004), Nóvoa (1995, 1997, 2017) e Silva (2007, 2009). Já para a temática da competência profissional, utilizamos os estudos de Perrenoud (2000, 2002), Le Boterf (2003), Esteves (2009), Machado (2002, 2009, 2016) e Rios (2005, 2011), entre outros. A investigação caracterizou-se como um estudo de caso com base na abordagem qualitativa. Para chegar ao objetivo proposto, a investigação de campo contou inicialmente com a aplicação de um questionário para selecionar os sujeitos, e posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada um dos sujeitos por meio de questões em aberto, iniciadas somente após prévia aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Os sujeitos são professores de Matemática que atuam na Educação Básica. A interpretação das entrevistas/documentos seguiu os ensinamentos da análise de conteúdo. Foram constituídas três categorias de análise, com base nas narrativas dos sujeitos: i) trajetória profissional e significados atribuídos à docência; ii) competência profissional e suas características do saber fazer a ação docente; iii) interações no contexto profissional e experiências docentes. Os resultados obtidos são promissores, pois indicam a importância de conhecer, compreender e refletir sobre as características que entrelaçam as temáticas da identidade profissional e da competência profissional, para que possam ser delineadas políticas públicas, tanto para a formação inicial como para a formação continuada desses profissionais. Além disso, os resultados evidenciam que a trajetória de vida diz muito dos desejos que cada sujeito possui em sua profissão, e esses, por sua vez, refletem na identidade profissional e na competência profissional, tendo em vista que ser e se posicionar na docência tem relação com a vivência de cada sujeito na profissão docente. Também oportunizaram entender que a constituição da identidade profissional passa pela concepção da competência profissional desse grupo de professores como um processo dinâmico e contínuo, que envolve as dimensões cognitivas e emocionais que se constituem ao longo da carreira, nos diversos contextos sociais e institucionais que atravessam o exercício da docência.

Palavras-chave: Identidade Profissional. Competência Profissional. Docência. Mobilizar Recursos. Professores de Matemática.

ABSTRACT

SILVA, Antonia Zulmira da. **Processes of Identity of Mathematics Teachers: a reflection on professional competence**. 2020. 87 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

The present research aims to study the process of constitution of professional identity of Mathematics teachers and their conceptions of professional competence. As a theoretical frame of reference, we used the contributions of Ciampa (1984, 2007), Dubar (2005, 2009), Hall (2011), Melucci (2004), Nóvoa (1995, 1997, 2017) and Silva (2007, 2009) for the theme of professional identity. For the theme of professional competence, we used the studies of Perrenoud (2000, 2002), Le Boterf (2003), Esteves (2009), Machado (2002, 2009, 2016) and Rios (2005, 2011), among others. The investigation was characterized by a case study with a qualitative approach. In order to reach the proposed goal, for field investigation we applied a questionnaire to select the subjects and later we conducted semi structured interviews with each one by asking open questions previously approved by Research Ethics Committee. The subjects are Elementary School Mathematics teachers. The interpretation of interviews and documents followed the content analysis guidance. We built three categories of analysis based on the subjects' statements: i) professional career and meanings attributed to teaching; ii) professional competence and the characteristics of teaching know-how; iii) interactions in the professional context and teaching experiences. The results are promising, since they show how important it is to know, understand and reflect on the characteristics that interlace the themes of professional identity and professional competence in order that public policies may be outlined for initial and continued teaching education of those professionals. Besides, results show that life stories reveal the desires of each subject for their career, which reflect on their professional identity and professional competence, since teaching attitude is related to each subject's experiences in their profession. They also helped understand that the constitution of professional identity crosses the conception of professional competence of that group of teachers as a dynamic and continuous process involving cognitive and emotional dimensions developed along their career in the various social and institutional contexts of teaching practice.

Keywords: Professional Identity. Professional Competence. Teaching Practice. Mobilizing Resources. Mathematics Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Competência Profissional.....	80
Figura 2 - Nuvem de palavras da categoria ‘Trajetória profissional e significados atribuídos à docência’	104
Figura 3 - Categoria ‘Trajetória profissional e significados atribuídos à docência’, suas subcategorias e os aspectos mais evidenciados em cada uma delas	116
Figura 4 - Nuvem de palavras da categoria ‘Competência profissional e suas características do saber fazer a ação docente’	118
Figura 5 - Categoria ‘Competência profissional e suas características do saber fazer a ação docente’, suas subcategorias de análise e as características mais destacadas em cada uma	128
Figura 6 - Nuvem de palavras da categoria ‘Interações no contexto profissional e experiências docentes’	130
Figura 7 - Categoria ‘Interações no contexto profissional e suas experiências’, suas subcategorias e os aspectos mais ressaltados em cada uma	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identidade social entrelaçada pela identidade individual e coletiva.....	34
Quadro 2 - Complexidade do trabalho docente	64
Quadro 3 - Tipos de recursos e suas funções	68
Quadro 4 - Distribuição dos participantes por idade, gênero e tempo de docência	97
Quadro 5 - Disposição dos participantes por licenciatura e ano de conclusão, especialização e pós-graduação	98
Quadro 6 - Disposição dos participantes por tempo de docência, gênero e faixa etária	99
Quadro 7 - Categorias e subcategorias de análise	100
Quadro 8 - Competências profissionais evocadas pelos sujeitos desta pesquisa	119

LISTA DE SIGLAS

AAA	Adesão, Ação e Autoconsciência.
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum da Formação de Professores
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
D.E.	Diretoria de Ensino
DNC	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN/PEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
FATEC	Faculdades de Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNP	Professor (a) Coordenador (a) do Núcleo Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
U.E.	Unidades Escolares
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Apresentação das temáticas estudadas.....	15
Delineamento do problema de pesquisa.....	19
Relevância e contribuição da pesquisa.....	22
Estrutura da Pesquisa.....	23
CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E IDENTIDADE	
PROFISSIONAL.....	25
1.1 A constituição da identidade.....	25
1.2 Identidade: um processo de identificação e diferenciação.....	29
1.3 A identidade profissional: uma articulação entre as identidades individual e social/coletiva.....	32
1.4 Identidade Profissional Docente.....	38
1.5 Noções acerca da palavra crise: crise de identidade.....	45
1.6 Profissão Docente: Identidade Profissional - profissionalidade e profissionalização..	47
CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES A RESPEITO DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL	
NA DOCÊNCIA.....	55
2.1 Articulando a ideia de competência na Educação.....	55
2.2 Reflexões acerca das ideias de competência.....	61
2.3 Ideias sobre competências profissionais: profissões complexas.....	63
2.4 Ideias a respeito das competências profissionais necessárias à docência.....	71
2.5 Competências profissionais estabelecidas nas legislações para a docência.....	81
2.6 Implicações entre identidade profissional e competência profissional docente.....	87
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	89
3.1 Caminhos da pesquisa e suas características.....	89
3.2 Contextos de investigação e sujeitos da amostra.....	91
3.3 Seleções dos sujeitos da pesquisa.....	92
3.4 Instrumentos da pesquisa.....	93
3.5 Cuidados Éticos.....	95
3.6 Abordagem da análise de conteúdo.....	95
3.7 Tratamentos das informações.....	96

3.8	Arranjos das categorias de análise dos dados.....	100
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS.....		103
4.1	Trajetórias profissional e significados atribuídos à docência.....	103
4.1.1	Escolha profissional.....	105
4.1.2	Ser professor: aprender a ser professor.....	107
4.1.3	Autoimagem: identidade para si e para o outro.....	110
4.1.4	Características profissionais do ‘bom professor’	112
4.2	Competência profissional e suas características do saber fazer a ação docente.....	117
4.2.1	Ideias iniciais sobre competência profissional.....	119
4.2.2	Atributos de um professor competente	121
4.2.3	Ressignificação profissional.....	125
4.3	Interações no contexto profissional e as experiências docentes.....	129
4.3.1	Características profissionais.....	131
4.3.2	Relações no itinerário formativo.....	133
4.3.3	Convivência com os pares.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		141
REFERÊNCIAS.....		149
APÊNDICE A - Pesquisas produzidas acerca de Identidade Profissional e Competência		
	Profissional dos Docentes de Matemática.....	157
APÊNDICE B - Matrizes de bases teóricas condutivas, funcionalistas, construtivistas e		
	crítica emancipadora.....	159
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) conforme a Resolução		
	466/12.....	160
APÊNDICE D - Questionário para selecionar os sujeitos da pesquisa		
		162
APÊNDICE E – Questionário.....		
		163
APÊNDICE F – Entrevista.....		
		166
APÊNDICE G - Nuvem de palavras da categoria ‘Trajetória profissional e significados		
	atribuídos à docência’	168
APÊNDICE H - Nuvem de palavras da categoria ‘Competência profissional e suas		
	características do saber fazer a ação docente’	169
APÊNDICE I - Nuvem de palavras da categoria ‘Interações no contexto profissional		
	experiências docentes.....	170
ANEXO A - Competências desejadas para a formação de professores –BNCC.....		
		171

ANEXO B - Competência apresentada para a formação de professores - Parecer CNE/CP	
009/2001.....	172
ANEXO C - Docentes Ativos de Matemática.....	174

INTRODUÇÃO

“A docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade.”

(Ildeu Moreira Coelho)

Apresentação das temáticas estudadas

Esta pesquisa se propõe a estudar o processo de constituição da identidade profissional de docentes, bem como suas concepções a respeito da competência profissional. Desse modo, o percurso deste estudo tem por base essas duas temáticas por acreditarmos que estão entrelaçadas nas trajetórias dos profissionais docentes.

A identidade pode ser estudada a partir das referências à identidade do sujeito pós-moderno como uma identidade transitória, destacando que, por um lado, essa visão é intrigante pelo seu caráter de inconstância e, por outro lado, é positiva, porque permite desestabilizar a identidade do passado e desenvolver nova identidade para um mesmo sujeito ou para um grupo de profissionais (HALL, 2011).

Nessa perspectiva, a identidade docente tem passado por inúmeras transformações sociais, marcadas essencialmente pela transição de uma sociedade industrial para outra pós-industrial, exigindo do sujeito pós-moderno uma maior reflexão sobre a organização social do trabalho, tais como novas competências na formação e no desenvolvimento profissional, exigindo a construção e reconstrução de uma formação identitária dos sujeitos contemporâneos.

Entretanto, “a identidade pressupõe sempre o entrelaçamento de dois aspectos indissociáveis: o individual e o social, pois sempre que nos questionamos sobre nós mesmos e como os outros nos percebem, esbarramos necessariamente em nossas identidades”. Assim, a construção da identidade pode ser estudada de diversas formas, em termos de continuidade e/ou em termos de ruptura (SILVA, 2009, p.47).

Segundo Dubar (2005), a identidade nunca é dada, é sempre construída, (re)construída numa incerteza maior ou menor, porém pode ser recusada para criar outra. Mas, de qualquer forma, a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis nos contextos pessoais e

profissionais. Desse modo, a identidade é construída ao longo da vida do indivíduo nos contextos pessoal e social, visto que depende tanto de aspectos contextuais como de aspectos pessoais, já que se relaciona ao modo como cada um percebe os demais, assim como às diversas representações pessoais e profissionais que cada um tem de si próprio.

Assim, a identidade profissional se relaciona com o processo de socialização na profissão, por meio do qual o indivíduo assume papéis, valores e normas do grupo profissional ao qual pertence. Nesse sentido, Guimarães (2005) afirma que “a identidade profissional do professor tem sido referida predominantemente à maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente”. O autor ressalta, ainda, que a identidade profissional que os professores constroem e o modo como a profissão é representada estão intimamente ligados. Logo, “as características que a profissão docente foi adquirindo historicamente e as formas objetivas que contribuíram para que essas características se formassem são interdependentes” (GUIMARÃES, 2005, p. 59).

A identidade docente em tempos atuais passa pela necessidade de assumir a dimensão profissional de seu trabalho, contrapondo-a à visão de sacerdócio. Isto posto, faz-se necessário discutir outra temática importante para a profissão docente, que é a da competência profissional, visto que esta é debatida em âmbito nacional e internacional e destaca a importância do trabalho do professor, pois não basta que este possua tão somente conhecimentos teóricos, mas também a capacidade para mobilizar recursos tanto pessoais (internos) como do meio (externos) para exercer a docência de forma satisfatória (NÓVOA, 2007).

Na concepção de Silva, “as habilidades para o exercício do trabalho modificam-se vertiginosamente”, pois em cada época usamos um conceito diferente para definir um bom profissional, considerando que a “competência, antes de mais nada, significa o fato de estar preparado para desempenhar várias atividades, de ter predisposição atitudinal para enfrentar problemas,” além de “ter a capacidade para aprender a todo instante os conteúdos relacionados àquelas atividades que exerce em seu cotidiano” (SILVA, 2009, p.48).

Segundo Perrenoud et al. (2002), é imprescindível que os professores desenvolvam competências profissionais, visto que estas são necessárias para projetar outros tipos de situações no contexto de trabalho, tanto de aprendizagem como em situações diversas que não estão prescritas.

Portanto, há necessidade de o profissional estar sempre aprendendo, de modo a investir em sua formação para acompanhar as necessidades/demandas da atual sociedade, já que a formação também precisa ser um processo contínuo de aprendizagem de novos conhecimentos e metodologias. Para disporem de competências, os professores devem ter o domínio dos

conhecimentos específicos da sua área de atuação, e também a compreensão das questões que envolvem o ambiente de trabalho como um todo, para que adquiram autonomia para tomar decisões no contexto interno e externo à sala de aula com responsabilidade pelas suas escolhas enquanto profissionais.

Para Gatti (2013), é necessário:

[...] ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. (GATTI, 2013, p. 35)

Conforme o exposto acima, é indispensável que durante a formação inicial dos professores, as universidades discutam a integração do agir e do pensar para que favoreçam a mobilização de recursos, os quais devem ir além das competências operatórias e técnicas, de modo a possibilitarem o desenvolvimento de outras competências essenciais para a profissão docente, que estão previstas na legislação para a formação de professores (BRASIL, 2002a).

De acordo com Dubar, a formação “é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional” (DUBAR, 2003, p.51).

Nesse sentido, os saberes que estruturam uma profissão perpassam pelas competências requeridas e pelas competências reais. As requeridas são as esperadas dos profissionais pelas instituições, e as reais são aquelas vinculadas ao comportamento operacionalizado do profissional, considerando que a competência é ‘um saber mobilizar’ os recursos internos e externos de um sujeito ou de uma equipe de trabalho para resolver uma determinada situação.

Atualmente, a sociedade passa por muitas ressignificações de valores e saberes. Assim, para Silva (2007, p. 257), “podemos afirmar que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem”. As mudanças culturais, sociais e políticas têm exigido dos profissionais um arcabouço de conhecimentos, saber-fazer, aptidões e atitudes específicas; os profissionais só podem se manter atualizados com a formação continuada, seja formal (acadêmica), seja pela prática/experiência (em serviço).

Nesse contexto de formação continuada, é importante discutir as competências profissionais necessárias, em especial dos professores da Educação Básica. Nessa perspectiva, tomamos as palavras de Perrenoud et al. (2000, p. 15) quando escreve que “o próprio conceito de competência merecia longas discussões”, e que essas podem ser “[...] tanto no mundo do trabalho e da formação profissional como nas escolas”. Essas palavras reforçam mais o interesse sobre a temática.

Como em toda profissão, a docência tem sua trajetória construída historicamente, passando por interferências dos contextos culturais, políticos e sociais. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores para a Educação Básica ressaltam que ser professor requer formação inicial e continuada, e que estas promovam flexibilidade, produtividade e eficiência no fazer pedagógico, que não pode ser confundido com sacerdócio, de modo que:

[...] o professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto, precisa permanentemente fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os resultados do ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2000, p. 35)

Diante do exposto, fica evidente que o professor deve ser um profissional comprometido com a sua própria formação, e não aquele “que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com criança, adolescente e jovem e adulto” (BRASIL, 2000, p. 29).

Para que as pessoas que exercem a docência tenham um reconhecimento profissional pela sociedade, é indispensável que estas apresentem um domínio adequado das competências profissionais frente às situações que exigem tomadas de decisões não previstas, mas que estejam dentro do contexto profissional, como qualquer outra profissão que lida com seres humanos.

Tal domínio deve ser exercido, sobretudo, pelas práticas e pelo conjunto de regras e de conhecimentos relativos às atividades realizadas pelos profissionais de uma determinada área, numa relação de conhecimento, saberes profissionais e os diversos contextos práticos. Nessa perspectiva, o significado que o docente atribui à profissão pode repercutir no desenvolvimento

das competências profissionais, por conseguinte, na constituição da identidade profissional e vice versa.

Consideramos que a identidade profissional dos professores se constitui a partir de aspectos objetivos e subjetivos que se relacionam. Os aspectos objetivos advêm das “formas e estratégias de sua configuração na sociedade, conjunto de saberes e destrezas profissionais”; já os aspectos subjetivos “referem-se também às disposições pessoais em relação à profissão, a um determinado estado de espírito quanto a pertencer a um grupo de pessoas que têm, basicamente, um modo comum de produzir a existência” (GUIMARÃES, 2005, p.59).

Como é inerente a todas as pesquisas em educação, não se espera encontrar soluções, mas sim levantar novas possibilidades que impulsionem uma busca incessante e integrada em um mundo em constante mutação, onde a reflexão se faz necessária e nunca é suficiente.

Delineamento do problema de pesquisa

Considera-se que a identidade profissional é uma das dimensões da identidade de um sujeito, que é ancorada nas representações, concepções, práticas e saberes profissionais, e que depende do contexto de atuação profissional em que esse sujeito está inserido.

Assim, a identidade docente se constitui a partir de vários saberes, e estes são oriundos de diversos campos de conhecimentos que podem requerer uma multiplicidade de ações para dar conta da diversidade de interesses pessoais e coletivos, os quais podem repercutir nas competências profissionais dos professores.

À vista disto, a competência profissional carrega em sua essência o conjunto de conhecimentos, *savoir-faire* (saber-fazer), bem como as atitudes necessárias relativas ao exercício da profissão de professor, considerando que a noção de competência tem múltiplos sentidos que decorrem da diversidade de contextos e das variáveis espaço e tempo.

Partimos da concepção de Le Boterf (2003) de que a competência profissional mobiliza três grandes eixos, sendo estes a pessoa (biografia, socialização), a formação e a experiência profissional. A competência, para o autor, é um saber agir profissional com responsabilidade, e este é reconhecido pelos outros.

Por isso, na busca de um agir competente, o sujeito toma decisões não apenas sobre seu agir, mas também sobre a percepção de sua identidade pessoal e profissional, ou seja, com relação ao próprio ‘eu’, ao passo que “quanto mais pós-tradicionais forem os cenários em que um indivíduo se move, tanto mais o estilo de vida diz respeito ao próprio núcleo da autoidentidade, à sua construção e reconstrução” (GIDDENS, 1997, p. 81). Dessa maneira, as

identidades estão em constante movimento e acarretam uma desestruturação/estruturação que, por sua vez, configuram a “crise de identidade” (DUBAR, 2005, p. 237).

Nessa perspectiva, a identidade profissional se desenvolve durante toda a vida profissional, por meio do processo que sofre influências internas e externas na interação com o outro, tanto nas relações pessoais como nas profissionais. Desse ponto de vista, a identidade docente é o resultado de um processo biográfico e relacional.

Por outro lado, as relações pessoais e sociais incluem um trabalho de elaboração e de elucidação de uma identidade profissional, permitindo dar sentido e coerência aos diversos saberes, competências e exigências acumuladas ao longo da vida.

Diante de todo o exposto até o momento, cabe ressaltar a pergunta que norteou a pesquisa: **De que maneira o processo identitário dos professores pode influenciar as concepções acerca das competências profissionais?**

Para tanto, a tese que pretendemos defender é que **o processo identitário dos professores proporciona mudanças em suas concepções acerca das competências profissionais, de modo a valorizarem e considerarem necessário desenvolver outras competências além dos conhecimentos específicos de sua disciplina, de modo a não se limitarem à dimensão técnica (saber-fazer).**

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi o de **estudar o processo de constituição da identidade profissional dos docentes de Matemática e suas concepções a respeito da competência profissional.**

Em decorrência, os objetivos específicos foram os seguintes:

- Conhecer os significados que os professores de Matemática atribuem à profissão docente.
- Identificar quais são as competências profissionais necessárias à docência na concepção dos docentes de Matemática.
- Refletir se e como a identidade profissional dos professores de Matemática se relaciona com as competências profissionais.

Para tanto, esta pesquisa se baseou na abordagem qualitativa e considerou a possibilidade de descrever múltiplos olhares sobre a questão da pesquisa por meio das narrativas dos sujeitos participantes, caracterizando-se como descritiva. Ainda cabe ressaltar aqui que os sujeitos desta pesquisa são todos professores de Matemática, já que a escolha por esses sujeitos se deu pelo fato de a pesquisadora ser professora de Matemática e trabalhar como

Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) da disciplina de Matemática na Diretoria de Ensino (D.E.) da Região de Carapicuíba.

Como PCNP, deve realizar e participar de discussões referentes à prática pedagógica dos professores, à importância da profissão docente e sua valorização com o grupo de docentes de Matemática, professores dos anos iniciais (Pedagogos) e com os professores coordenadores das Unidades Escolares (U.E.) sob a jurisdição da Diretoria de Ensino (D.E.). A função de PCNP possibilita ter contato com um grande número de professores por meio de orientações técnicas e reuniões pedagógicas realizadas tanto na D.E. quanto nas U.E. Assim, a escolha pelo grupo de professores de Matemática decorreu da maior identificação da pesquisadora com esse grupo de profissionais, já que sua formação é na área de Matemática.

Nessas reuniões, vários sentimentos se entrecruzam; alguns professores deixam clara a desilusão pela profissão docente e apontam principalmente a falta de credibilidade por parte da sociedade para com a educação. Outros degradam a sua imagem social por estarem na função/cargo e não agem conforme as normas que regulam a profissão, para que haja a valorização da profissão docente.

Mas, por outro lado, há professores que são muito comprometidos com sua escolha profissional, reconhecendo que as mudanças sociais impõem novos conhecimentos e atitudes para a atuação docente neste século. Essas situações geram diversas inquietações, tendo em vista que a pesquisadora está inserida nesse contexto como professora, formadora e pesquisadora.

Com base nas observações das vivências em minha trajetória profissional, despertou-me o interesse em estudar o processo de constituição da identidade profissional dos docentes de Matemática e suas concepções a respeito da competência profissional, a partir de uma reflexão mais aprofundada sobre a organização social do trabalho, as exigências de novas competências profissionais, e seus reflexos nas relações sociais e na formação identitária desses sujeitos em tempos atuais, de maneira a ressignificar e acompanhar o momento histórico e a realidade social em que se inscrevem.

Relevância e contribuição da pesquisa

Com a finalidade de situar esta pesquisa em relação às outras já produzidas no período de 2006 a 2017, buscamos nas plataformas CAPES¹ e BDTD² pesquisas sobre a identidade profissional dos professores de Matemática e competência profissional dos docentes de Matemática, as quais nos proporcionaram seis trabalhos sobre identidade e dois sobre competência, mas nenhuma das pesquisas³ abordou as duas temáticas em conjunto.

Todos os estudos encontrados com a temática identidade profissional e sobre a competência profissional dos professores de Matemática têm sua importância para a sociedade atual e para a academia, visando discussões para futuras melhorias nas políticas públicas dos sistemas educacionais, sendo estes federais, estaduais e até mesmo os municipais.

A partir dos estudos levantados nas plataformas CAPES e BDTD, podemos afirmar que poucos são os trabalhos acadêmicos relacionados à identidade profissional dos professores de Matemática, bem como são poucos os estudos sobre as competências profissionais dos docentes de Matemática. E não há nenhum desses trabalhos que discuta as duas temáticas de modo a entrelaçá-las.

Dessa forma, julgamos relevante esta pesquisa, já que ela assume o compromisso de preencher algumas lacunas acadêmicas nesse campo e construir conhecimentos sobre esse determinado contexto educacional.

Isto posto, as temáticas estudadas podem contribuir para o fomento de outros trabalhos relacionados às competências profissionais, podendo ser ampliados para professores de outras áreas e demais profissionais em educação.

Este trabalho também pretende contribuir para compreender a relação de interdependência entre o processo de constituição identitária de um determinado grupo de professores, de modo específico dos professores de Matemática, e as concepções que estes possuem acerca das competências profissionais. Este estudo pode trazer contribuições para os cursos de formação tanto inicial como continuada (formal e/ou em serviço com seus pares),

---

¹ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

² BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

³ As descrições de cada uma das pesquisas estão no Apêndice A.

visando proporcionar uma mudança em sua prática, de modo a possibilitar uma melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem.

Assim, acreditamos que esta pesquisa poderá colaborar para ampliar os estudos sobre a identidade profissional e a concepção sobre a competência profissional dos professores de Matemática, visto que a identidade profissional permite dar sentido e coerência aos diversos saberes, competências e exigências acumuladas sempre ao longo da vida (LE BOTERF, 2003).

Estrutura da Pesquisa

Esta pesquisa foi estruturada inicialmente mediante uma Introdução trazendo as temáticas de pesquisa para o delineamento do problema, assim como a sua relevância e contribuição ao estudo.

O Capítulo 1, ‘Reflexão sobre identidade e identidade profissional’, tem como base os estudos de Ciampa (1984, 2007), Dubar (2005, 2009), Hall (2011), Melucci (2004), Nóvoa (1995, 1997, 2017) e Silva (2007, 2009), entre outros estudiosos, para a fundamentação teórica. Inicialmente, tratamos da identidade a partir da transição constante pelas mudanças sociais, bem como pelo processo de identificação e diferenciação na constituição da identidade. A seguir, dedicamos nosso esforço ao entrelaçamento da identidade pessoal e profissional. Somente então, apresentamos reflexões sobre a identidade docente e a noção de crise no contexto educacional. Por último, dirigimos um olhar para a literatura sobre o termo profissão.

O Capítulo 2, ‘Reflexões a respeito de competência e competência profissional na docência’, apresenta a literatura com base em Perrenoud (2000, 2002), Le Boterf (2003), Esteves (2009), Machado (2002, 2009, 2016) e Rios (2005, 2011), entre outros estudiosos, com vistas à fundamentação teórica acerca de competência e competência profissional dos professores. Iniciamos com a articulação da ideia de competência no contexto educacional, passando pelos elementos constituintes da noção de competência. A seguir, apresentamos as concepções a respeito das competências profissionais, especialmente dos docentes, assim como as competências profissionais declaradas nas legislações que regulam a formação docente.

O Capítulo 3, ‘Percurso Metodológico’, apresenta o percurso metodológico desta pesquisa, apontando suas características, os instrumentos utilizados na pesquisa de campo, os sujeitos e os cuidados éticos para sua realização. Apresenta também a discussão sobre análise de conteúdo e as categorias e suas subcategorias de análise.

O Capítulo 4, ‘Análise dos dados’, apresenta e discute as categorias e as subcategorias de análise da pesquisa de campo. Em cada uma das categorias, procuramos relacionar a análise

dos dados com os referenciais teóricos que fundamentaram as temáticas aqui estudadas, apresentando os aspectos mais evidenciados nas entrevistas, de modo que possibilitassem responder à pergunta norteadora desta pesquisa.

Na sequência, as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas, Apêndices e Anexos desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica acerca de identidade a partir do posicionamento não essencialista, além dos processos de identificação e diferenciação na constituição da identidade, tanto pessoal como profissional. Na sequência, serão apresentadas reflexões sobre identidade docente e profissão docente.

1.1 A constituição da identidade

Falar sobre identidade não é simples, pois não há uma única definição do conceito entre as diferentes áreas de conhecimento, tais como Filosofia, Sociologia, Educação e Psicologia. Entretanto, as diferentes áreas apontam singularidades epistemológicas em seus estudos, sendo possível identificar elementos correlatos a respeito dessa temática, que podem ser analisados a partir de dois posicionamentos teóricos, a concepção essencialista e a não essencialista da identidade.

Conforme Woodward (2006, p.15), “o essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia”, e dessa maneira pode se manifestar tanto no estabelecimento de verdades históricas únicas, como na fixação de traços biológicos de um determinado grupo social ou cultural. Assim, o essencialismo requer a existência de uma “essência”, de um núcleo fixo, imutável, que se mantém inegociável ao longo do tempo.

Já no posicionamento não essencialista, a identidade não se concebe como uma essência única que se mantém sólida durante toda a trajetória de vida de cada sujeito. As características fundamentais desse posicionamento se dão “por meio dos significados produzidos pelas representações que dão sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar” (WOODWARD, 2006, p.17). Nessa perspectiva, a identidade não é definida biologicamente, mas sim historicamente, por meio do discurso. Assim, entendemos que “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2006, p.17).

A respeito desse assunto, Dubar (2009) esclarece que o posicionamento “essencialista” pressupõe essências que garantem a permanência dos seres de maneira definitiva, de modo que

a identidade é o que faz com que “permaneçam idênticos, no tempo, à sua essência.” Ainda na visão do autor, no posicionamento não essencialista, “não há essência eterna. Tudo está submetido à mudança.” (DUBAR, 2009, p. 13-14). Desse modo, a identidade de qualquer sujeito depende da época considerada, do contexto e do ponto de vista adotado.

Em virtude do caráter temporal em que se dá a constituição da identidade, seja ela individual ou coletiva, a tendência é desconstruir a visão essencialista, preferindo os contornos da construção social, uma vez que a globalização veio provocar alterações nas relações pessoais e profissionais dos sujeitos contemporâneos (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

Na atualidade, o posicionamento da identidade como essencialista, firmemente fixada e solidamente construída, é visto agora como um fardo que ninguém quer carregar, pois, em tempos modernos, as identidades não são mais estruturas primordiais que determinam as nossas vidas, porém, uma tarefa em constante construção, a ser escolhida entre diversas alternativas. Nesse sentido, a mudança é um fator fundamental para a constituição das identidades dos sujeitos em tempos contemporâneos (BAUMAN, 2005).

Tendo em conta o período em que estamos vivendo, as mudanças são diversas em vários âmbitos da sociedade, e essas mudanças afetam tanto a vida individual como a coletiva de todos os sujeitos. Dessa maneira, consideramos que “procurar uma definição dentro da polissemia e fluidez conceptual só se torna possível mediante a tomada de opções e explicitação das perspectivas teóricas e metodológicas de seu estudo” (FERREIRA, 1996, p. 309).

Entendemos que é preciso sublinhar que esta pesquisa recorreu às proposições teóricas não essencialistas para fundamentá-la, tais como as de Ciampa (1984, 2007), Dubar (2005, 2009), Hall (2011), Melucci (2011), Nóvoa (1995, 1997, 2017), Silva (2007, 2009), entre outros, com a finalidade de estudar o processo da constituição da identidade profissional de um determinado grupo de professores a partir de um posicionamento não essencialista.

Dentro dessa ótica, considerando que a modernidade imprimiu mudanças profundas de várias ordens na sociedade, que influenciam a constituição da identidade tanto pessoal como profissional, verificamos um processo dialético entre sujeito e sociedade, que inclui tanto a identificação própria como a identificação reconhecida por outros. Nesse sentido, a formação da identidade passa por um espectro de sentimentos e decisões racionais e irracionais na escolha das aquisições pessoais que o sujeito faz com vistas à sua identificação (HABERMAS, 2001).

Conforme Hall (2011), no posicionamento não essencialista, os sujeitos vivem em constante transformação. Assim, o “eu” real passa por mudanças sociais e/ou adaptações estruturais e institucionais. Desse modo, podem assumir várias particularidades de acordo com as situações vividas em suas experiências nos ambientes pessoais, sociais e profissionais,

deixando de ser unificados ou pertencentes a um único grupo. Esses sujeitos assumem diferentes identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.

Portanto, as mudanças ocorridas nas relações pessoais e sociais são elementos que contribuem para a constituição da identidade. Segundo esse ponto de vista,

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2011, p. 7)

Em meados do século XX, os sujeitos passaram por rupturas, gerando o “descentramento”, no período denominado modernidade tardia. Para Hall (2011), esses sujeitos possuem características de um ser inacabado, contraditório e com fronteiras inconclusas.

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. (HALL, 2011, p. 9)

Portanto, as identidades que habitam o sujeito moderno são atravessadas por diferentes divisões e contradições sociais, produzindo uma grande variedade de “proposições de sujeitos”, gerando, assim, uma gama de identidades para os indivíduos. Por essa razão, Stuart Hall (2011) descreve que elas estão sendo continuamente deslocadas para uma convivência/adaptação ao meio em que vivem, isto é, a sociedade. É uma concepção complexa em relação ao sujeito, pois as identidades estáveis (do passado) são desarticuladas para a criação de novas identidades.

Para Bauman (2005), a modernidade oferece infinitas possibilidades de escolha, e são essas escolhas que caracterizam as identidades dos sujeitos. De acordo com o autor, “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidificada, construída seria um fardo, uma pressão, uma limitação da liberdade de escolha”. Assim, a instabilidade é uma característica da sociedade atual, favorecendo as múltiplas identidades de acordo com as situações vividas pelos sujeitos (BAUMAN, 2005, p.60).

Nessa perspectiva, a identidade tem caráter dinâmico devido aos papéis que o sujeito desenvolve na trajetória de sua vida por meio das relações familiares, sociais e profissionais (grupos e/ou instituições que os sujeitos frequentam).

Outro aspecto importante sobre a identidade é a visão de metamorfose, abordada por Ciampa quando fala que a “identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose”, porque está em constante transformação. Na verdade, “evitar a transformação – manter-se inalterado – é impossível; o possível é manter alguma aparência de inalterabilidade por algum tempo, como resultado de muito esforço para conservar uma condição prévia, para manter a mesmice” (CIAMPA, 2007, p. 74-165).

A identidade é complexa, pois está em constante transformação. Nesse sentido, Silva, reforça que a identidade não é “uma essência, um dado ou um fato, seja de natureza, seja da cultura, ela nunca é fixa, estável, coerente, unificada e permanente. Tampouco é homogênea definitiva, acabada. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente e inacabada” (SILVA, 2007, p. 240).

Essas características a respeito da identidade de um sujeito, citadas por Silva (2007), estão presentes na sociedade atual, vistas em franco processo de abandono de antigos padrões em meio a uma cultura cada vez mais caleidoscópica, transformando-se em identidades instáveis, fluidas e, até mesmo, contraditórias.

Contudo, há três elementos que estão sempre presentes ao se discutir a temática, sendo estes “a existência de um sujeito que se conserva no tempo [...]; a noção de uma unidade, que estabelece os limites para a distinção entre um sujeito e outro; a relação entre dois elementos, que permite o seu reconhecimento como idênticos” (MELUCCI, 2004, p. 44).

Nesse sentido, podemos refletir sobre identidade a propósito de um indivíduo ou de um grupo, entretanto, sempre aludindo às características de continuidade do sujeito, à delimitação desse sujeito e à capacidade de se reconhecer e de ser reconhecido em um determinado contexto (MELUCCI, 2004).

Certamente, a identidade é um dos temas importantes deste século, para tentarmos compreender não somente a história de vida dos sujeitos, mas também os processos identitários, uma vez que estes são influenciados pelos meios sociais, culturais e políticos, especialmente, em tempos modernos, pelos papéis que os indivíduos assumem, tanto biográficos como sociais e/ou profissionais.

Diante do exposto, a nossa orientação quanto à noção de identidade e de identidade profissional se dá a partir da perspectiva não essencialista, tendo em vista que são muitos os aspectos que influenciam as mudanças dos sujeitos ao longo da história, já que o sentido de

espaço e tempo está passando por modificações e estas alteram a forma de relacionamento entre os sujeitos.

1.2 Identidade: um processo de identificação e diferenciação

Quando nos referimos ao termo identidade, temos que pensar sempre em dois processos essenciais, o de identificação e o de diferenciação. Nessa perspectiva, devemos ressaltar que o primeiro grupo do qual fazemos parte é a família biológica ou de criação, e é essa a primeira noção de identidade que assumimos, por meio das semelhanças ou diferenças a esse grupo social. Igualmente ocorre nos processos de identificação e de diferenciação no percurso da vida com os novos grupos com que interagimos, como, por exemplo, os amigos com quem interagimos em diferentes realidades, tanto na escola como na universidade e, posteriormente, no ambiente de trabalho (CIAMPA, 2007).

Aparentemente é fácil definir uma identidade para o sujeito, partindo da perspectiva de um conjunto, como “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou jovem”, “sou homem”, “sou professor”. Ao pensar identidade concebida, a partir de referência a si própria, “ela é contida e auto-suficiente” (CIAMPA, 2007).

Seguindo esse pensamento, a diferença é constituída como uma identidade independente, em oposição à identidade; assim, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “é branca”, “é velha”, “é mulher”, “não é professora”. Da mesma maneira que a identidade é identificação ou diferenciação, ambas são concebidas como referências pelo sujeito como algo que representa a si próprio ou qualifica o outro.

Do ponto de vista da identificação ou diferenciação, há que se considerar, portanto, que “é fácil compreender, entretanto, que a identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência”. Quando um sujeito afirma que ele é brasileiro, surge a seguir uma cadeia de negações, ou seja, de manifestações negativas de identidade e de diferença. Ocorre igualmente com as afirmações a respeito de diferença, porque essas só fazem sentido se estabelecemos uma relação com as afirmações sobre a identidade (CIAMPA, 2007, p.61).

Assim, a identidade e a diferença são interdependentes, pois partilham uma característica muito importante, e “elas são o resultado de atos de criação da linguística”. Por sua vez, “a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significações nos quais adquirem sentidos” (SILVA, 2000, p.78).

A identificação é um esforço para definir um sujeito e, portanto, igualá-lo a seus pares, como também para apresentar a diferença entre o eu e o outro. Nessa perspectiva, para Melucci (2004), a nossa identidade é:

[...] em primeiro lugar, uma capacidade autônoma de produção e reconhecimento do nosso eu: situação paradoxal, porque se trata, para cada um de nós, de perceber-se semelhante aos outros (portanto, de reconhecer-se e ser reconhecido) e de afirmar a própria diferença como indivíduo. O paradoxo da identidade é que a diferença, para ser afirmada e vivida como tal, supõe uma certa semelhança e uma certa reciprocidade. (MELUCCI, 2004, p.47)

No entanto, não se trata de um processo simples, pois “a tensão entre a autoidentificação e a heteroidentificação explode, porque negamos, reciprocamente, nossa identidade e refutamos admitir ao outro aquilo que exigimos para nós mesmos” (MELUCCI, 2004, p. 49).

Dessa forma, o fato de buscar compreender uma identidade individual ou de um grupo é também desvendar informações que caracterizam a atuação do sujeito, situando-o no mundo objetivo. Para tanto, “a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação” (SILVA, 2014, p. 97).

Isso nos leva a considerar a subjetividade de cada sujeito por meio da interpretação de suas experiências, uma vez que não há identidades acabadas. Portanto, ao narrar sobre suas experiências individuais ou coletivas,

[...] o narrador não é concebido apenas como um receptáculo inofensivo que incorpora as predicções e as dramatiza no cotidiano, mas alguém capaz de apresentar uma história, propor novas personagens e oferecer elementos para a análise política das condições sociais subjetivas e objetivas que está inserido. (CIAMPA; LIMA, 2017, p. 5)

Assim, a narrativa “não é uma sequência lógica (uniforme) de eventos, mas uma constelação, em que os acontecimentos mais significativos tomam cena e podem confirmar as trajetórias ou contribuir para defini-las” (CIAMPA; LIMA, 2017, p. 2).

Dessa forma, a narração é construída pelo próprio narrador (ator), de modo a fornecer outros aspectos para a compreensão de sua identidade, mas sempre considerando o tempo e o contexto, pois é um determinado momento em que os sujeitos vivenciam suas experiências e ações. Assim, procurar entender uma identidade é também desvendar informações que caracterizam a atuação do sujeito, situando-o no mundo objetivo.

Outro aspecto da constituição da identidade individual ou de um grupo é que ela

[...] se inscreve num contexto sócio-histórico preciso e que este tem uma importância decisiva para a constituição e o devir do sujeito. Do mesmo modo, este último, ao perceber e ao apreender o contexto de determinada maneira, tenderá a colorá-lo com sua própria cor, transformando-o. O indivíduo é inseparável do coletivo, o particular remete sempre ao universal. (ENRIQUEZ, 2009, p. 10)

Isso nos leva a observar que “a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade”. Não faz sentido abordar identidade e diferença em contextos separados, pois são características que se complementam; logo, não precisa ser afirmada constantemente essa interdependência. Assim como ocorre com nossa identidade de “humanos”, é apenas em circunstâncias muito raras e especiais que precisamos afirmar que “somos humanos” (ENRIQUEZ, 2009, p.7).

Cabe aqui frisar que, na perspectiva compartilhada por Silva (2014), a identidade, “tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, relações de poder; [...] a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2014, p. 81).

Em contrapartida, os sujeitos incorporam identidades a partir de categorias que “devem, antes de mais nada, ser legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo a partir do qual define a sua identidade-para-si” (DUBAR, 2005, p. 107).

Também na perspectiva da identificação e da diferenciação, Dubar (2009) defende que a identidade não é o que permanece essencialmente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente; o resultado de duas operações: diferenciação e generalização.

A primeira é aquela que visa a definir uma diferença, o que se constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou alguma coisa diferente: a identidade é a diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento: o que há de único é o que é compartilhado. Esse paradoxo só pode ser solucionado enquanto não se leva em conta o elemento comum às duas operações: identificação de e pelo outro. Não há, nessas perspectivas, identidade sem alteridade. As identidades, como as alteridades, variam historicamente e dependem de seu contexto de definição. (DUBAR, 2009, p.13)

Isso nos leva a compreender que:

A constituição da identidade é aqui entendida como processo que se desenvolve ao longo de toda a vida do sujeito, e que está vinculada à noção de alteridade. Este processo deixa sempre em aberto uma lacuna, que nunca é preenchida. É a partir do olhar do outro que nos constituímos como

sujeitos; é justamente na relação com o outro que nos reconhecemos em um processo de busca de semelhanças e de diferenças; são relações cotidianas que permitem a construção da identidade individual e social, a partir de trocas materiais e afetivas, fazendo com que o sujeito, ao longo de toda a sua vida, constitua sua singularidade em meio à diferença. (LANCMAN, 2008, p. 34)

Portanto, a incongruência da identidade, que é a diferença, faz com que a nossa capacidade de nos comunicarmos e de agirmos nos diferencie dos outros; apesar disso, nós permanecemos nós mesmos, de forma a reconhecermos características semelhantes e termos as nossas reconhecidas. Assim, para afirmar a própria identidade ou diferença enquanto ser humano, deve haver uma certa semelhança e uma reciprocidade. Essa compreensão é fundamental, pois “a identidade é, em cada caso, uma relação que compreende nossa capacidade de nos reconhecermos e a possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros” (MELUCCI, 2004, p. 50).

1.3 A identidade profissional: uma articulação entre as identidades individual e social/coletiva

Até o momento, pudemos verificar que cada sujeito pertence a uma pluralidade de grupos, gerando múltiplos papéis sociais que fazem parte dos relacionamentos que desenvolve ao longo da vida, de maneira que cada “eu” se torna múltiplo. Nessa perspectiva, a identidade pessoal se insere em uma complexidade, dada a particularidade das experiências vivenciadas ao longo da vida. Por essa razão, podemos identificar múltiplas identidades que nos atravessam, como, por exemplo, a pessoal, a social e a profissional (MELUCCI, 2004).

A construção das identidades pessoal e/ou coletiva/profissional é um tema decisivo para compreendermos as múltiplas identidades que existem numa profissão, uma vez que “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.”, sobretudo, de pensarmos o processo identitário como uma construção sempre mutável (CIAMPA, 1984, p. 64).

Para Dubar, a identidade pode ser compreendida como o “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”, sempre articulada às múltiplas relações da vida, que são complementares ou, até mesmo, contraditórias. (DUBAR, 2005, p. 136)

De acordo com o autor, é pela socialização no trabalho que se configuram as identidades profissionais. O autor parte da dualidade entre a socialização primária e a socialização secundária para explicar a socialização no trabalho. A socialização primária é marcada pelo papel exercido pela família, pais/responsáveis e outras pessoas significativas para a construção da realidade na qual se encontra o sujeito e, assim, para a aquisição de seus primeiros valores sociais. Já a socialização secundária é a integração de saberes especializados/profissionais de um determinado campo específico; pode ser uma continuação da socialização primária ou uma ruptura.

Nessa perspectiva, os argumentos de Dubar a respeito da identidade profissional ocorrem a partir da socialização, entendendo que:

Se a socialização já não é definida como “desenvolvimento da criança”, nem como “aprendizado da cultura” ou “incorporação de um habitus”, mas como “construção de um mundo vivido”, então esse mundo também pode ser desconstruído e reconstruído ao longo da existência. A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator. (DUBAR, 2005, p. 17)

Dessa forma, a identidade é um fenômeno resultante da dialética entre o sujeito e a sociedade por meio das relações estabelecidas, e estas são constituídas por meio dos processos biográficos e/ou relacionais. O processo biográfico é como o sujeito se declara, o que pensa ser, ou seja, é a identidade para si. Já o processo relacional é como o outro pensa quem sou, isto é, a identidade que o outro atribui a um sujeito.

Dito de outra maneira, as transações que terão como resultado a constituição identitária dos sujeitos ocorrem entre “os processos biográficos – identidade para si (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que é e gostaria de ser) – e os processos relacionais – identidade para outro (quem o outro diz que sou, a identidade que o outro me atribui)” (GATTI et al., 2007, p. 2).

Isso nos leva a observar que o processo identitário profissional se dá pela relação entre a identidade para si e a identidade para o outro; as “configurações identitárias constituem, então, formas relativamente estáveis, mas sempre evolutivas, de compromisso entre os resultados dessas duas transações diversamente articuladas”, conforme o quadro 1 abaixo (DUBAR, 2005, p.141):

Quadro 1: Identidade social entrelaçada pela identidade individual e coletiva

Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para o outro	Identidade para si
Atos de atribuição “Que tipo de pessoa você é” = diz-se que você é	Atos de pertença “Que tipo de pessoa você quer ser” = você é quem diz que é
Identidade numérica (nome atribuído) e genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa do Eu (pertença reivindicada)
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
Transação objetiva ▪ Identidades atribuídas/propostas ▪ Identidades assumidas/incorporadas	Transação subjetiva ▪ Identidades herdadas ▪ Identidades visadas

Fonte: Dubar (2005, p.142)

Consequentemente, a identidade social é marcada pela dualidade, visto que a identidade social é uma articulação entre identidade individual e coletiva, a partir do resultado das interações das transações internas e externas estabelecidas entre o sujeito e as instituições com as quais interage. As transações são definidas como externas (objetivas) quando ocorrem “entre o indivíduo e outros significados, visando acomodar a identidade para si à identidade para o outro”, enquanto as internas (subjetivas) advêm do “indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro, com vistas a tentar assimilar a identidade para-o-outro à identidade-para-si” (DUBAR, 2005, p.140).

São nessas interações, chamadas de transações, que a identidade para si e a identidade para o outro se estabelecem, inseparáveis pela equivalência da identidade para si à do outro e de seu reconhecimento. Dessa maneira, o processo de construção da identidade social (identidade individual e coletiva) está relacionado à articulação da transação subjetiva, pois esta depende, de fato, das relações para com o outro, que são constitutivas da transação objetiva (DUBAR, 2005).

A partir da relação desses processos dá-se “a atribuição de papéis pelo outro, a interiorização, que é a aceitação e a vivência do papel, e a incorporação, processo pelo qual esse papel passa a fazer parte da identidade social do indivíduo” (GATTI et al., 2007, p. 2).

Para tanto, a identidade social é construída passando pela ação do tempo, do espaço e da história, sofrendo alterações das categorias pertinentes à identificação social,

acompanhando os tempos atuais, podendo ser alteradas pelas negociações identitárias, entendida como identidade conferida pelo outro e identidade construída para si; identidade social herdada e identidade social visada.

No entanto, para Ciampa (2007, p. 64), “um grupo pode existir objetivamente como, por exemplo, uma classe social, seus componentes podem não se identificar como seus membros, e nem se reconhecerem reciprocamente. É fácil perceber as consequências de tal fato, seja para os indivíduos, seja para um grupo social”.

Parece contraditório que um sujeito pertencente a um determinado grupo social não tenha o sentimento de pertencimento a ele sem se identificar com os demais membros. Entretanto, um determinado sujeito pode desejar outra identidade diferente da que é atribuída a ele, tanto pessoal como profissional.

A identidade é constituída pelos diversos grupos dos quais o sujeito faz parte, mas a identificação desse sujeito ao grupo pode ser indicada por duas características: substantivas e objetivas. As características substantivas classificam os sujeitos, como, por exemplo, ser brasileiro ou não, ser do gênero feminino ou não, etc. Essas características expressam uma substância estável, semelhante a si mesma, por meio desse substantivo (DUBAR, 2005).

Já as características objetivas expressam as atitudes, ou melhor, as ações praticadas pelos sujeitos entre si e com o meio onde vivem por meio “[...] das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela prática, pelo seu agir (num sentido amplo, podemos dizer pelo seu trabalho); agir, trabalhar, fazer, pensar, sentir, etc., já não é mais substantivo, mas verbo” (CIAMPA, 2007, p. 64).

Dessa forma, os sujeitos pertencentes a um determinado grupo social podem se identificar ou não por meio das características substantivas e objetivas (verbos). Assim, quando um sujeito não se identifica com os demais membros de um grupo, isso pode estar relacionado a como ele se vê, e não aos dados atribuídos a ele (como um substantivo/nacionalidade), porque o sentimento de pertencimento a um determinado grupo social está estritamente relacionado à representação objetiva (a prática, o fazer, a ação).

Nesse sentido, entendemos que o sujeito ao qual é atribuída uma determinada identidade social é aquele que produz a ação.

De fato, a representação como dimensão da identidade não preexiste totalmente ao discurso que a exprime. Ela constitui “uma atividade mimética visto que produz algo, ou seja, precisamente a organização dos fatos pelo enredamento” (RICOEUR, 1985). Essa passagem do “representado” ao operacional, do passivo ao ativo, do “já produzido” ao “em construção”

permite definir as identidades como dinâmicas práticas e não como “dados objetivos” ou “sentimentos subjetivos”. (DUBAR, 2005, p. 130)

Diante disso, a identidade de um indivíduo ou de um grupo não pode ser entendida/estudada somente como um elemento que serve de base para classificar um determinado conjunto ou um produto pré-existente a ser conhecido, porém é preciso compreender como se constrói esse produto. O produto só pode ser compreendido a partir da representação que o sujeito possui de si mesmo por meio da pergunta ‘Quem sou eu?’, aparentemente simples, mas muito complexa, pois é a análise da própria construção enquanto ser humano em um espaço e tempo (CIAMPA, 2007).

Ao responder ‘Quem sou eu?’, o sujeito está definindo sua identidade por meio da autorrepresentação, diferenciando-se dos outros sujeitos ou grupos sociais a que pertence. Assim,

[...] a auto identificação deve gozar de um reconhecimento intersubjetivo para poder alicerçar nossa identidade. A possibilidade de distinguir-nos dos outros de ser reconhecida por esses “outros”. Logo, nossa unidade pessoal, que é produzida e mantida pela auto identificação, encontra apoio no grupo ao qual pertencemos, na possibilidade de situar-nos dentro de um sistema de relações. A construção da identidade depende do retorno de informações vindas dos outros. Cada um deve acreditar que sua distinção será, em toda oportunidade, reconhecida pelos outros e que existirá reciprocidade no reconhecimento intersubjetivo. (Eu sou para Ti o Tu que Tu és para Mim). (MELUCCI, 2004, p.45)

Nessa perspectiva, a identidade é constituída em um constante paradoxo entre semelhanças e diferenças, porque os sujeitos, para autodefinirem suas características subjetivas e objetivas entre eles e os outros, geram o paradoxo da identidade, que é o de reconhecer as diferenças e saber conviver, o que presume uma certa afinidade e, ao mesmo tempo, uma certa correlação (MELUCCI, 2004).

Para Silva,

Identidade é muito mais uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performático e resulta da complexidade de relações que se tecem entre a definição de si próprio e a percepção interna dos fatos exteriores, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e os outros, entre o social e o afetivo. (SILVA, 2007, p. 240)

Dessa forma, podemos compreender que a construção da identidade é sempre atravessada pelas experiências que os sujeitos vivenciam em suas relações sociais, bem como nas relações profissionais durante sua trajetória de vida.

Para a Psicologia Social, a identidade social é formada por um conjunto de papéis desempenhados pelo sujeito. Nesse sentido, são os papéis que, além de atenderem a determinadas funções e relações sociais, têm profunda representação psicológica por se referirem sempre às expectativas da sociedade.

[...] de fato, representa a identidade social, definida pelo conjunto de papéis que desempenhamos. [...] estes papéis atendem, basicamente, à manutenção das relações sociais representadas, no nível psicológico, pelas expectativas e normas que os outros envolvidos esperam sejam cumpridas ("sou expansiva, brincalhona" ou, simplesmente, "simpática, extrovertida"). (LENE, 1991, p. 22)

Sob o mesmo ponto de vista, a Psicologia Social declara que a história de vida de cada sujeito é bastante influenciada pelos papéis que assume socialmente. Assim, podemos dizer que a identidade social é construída para permitir a manutenção das relações sociais em todos os âmbitos. Dessa maneira, a identidade é entendida a partir dos papéis que o sujeito assume objetivamente e/ou subjetivamente no processo de sua história pessoal (DUBAR, 2005).

Os elementos que compõem as trajetórias objetivas representam o modo como o indivíduo se expressa no processo de socialização para si e para o outro (são as características dadas ao indivíduo – como os outros me veem). E as trajetórias subjetivas são as categorias inerentes ao mundo social (é como eu me vejo dentro do processo social – como eu me vejo) (DUBAR, 2005).

Portanto, ao falarmos em identidade, estamos frente ao processo de interdependência entre eu e nós, ou seja, entre sujeito (eu pessoa/profissional) e grupo social/instituição (nós sociedade/profissionais).

Nesse sentido, para Silva,

[...] o conceito de identidade tem sempre oscilado entre um polo individual e um polo estrutural ou coletivo, e os diversos trabalhos que elegeram e elegem estas problemáticas como objetos de estudo têm oscilado igualmente entre esses dois polos, ora acentuando uma dimensão biográfica (identidades dependentes das trajetórias individuais), ora uma dimensão relacional (maior importância atribuída às relações e interações estabelecidas num determinado espaço estruturado de ação coletiva). (SILVA, 2009, p. 50)

Essa visão é compartilhada por Ferreira (1996) quando evidencia:

A coexistência e a articulação de dois processos heterogêneos que concorrem para a construção identitária: o processo relacional e o processo biográfico. Esta perspectiva de análise valoriza o espaço e o tempo e supõe a definição do conceito de identidade não como algo estável e acabado, mas como processo dinâmico que envolve, individual e coletivamente, os atores sociais e os seus contextos de ação. (FERREIRA, 1996, p. 309).

À vista disso, “identidade para si e identidade para outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro” (DUBAR, 2005, p.135).

A problemática que se dá no entrelaçamento da identidade para si com a identidade para o outro talvez possa ser explicada a partir das experiências vividas por cada um, pois é somente por meio do diálogo que um sujeito se coloca no lugar do outro, visto que:

[...] a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu... de modo que contamos com nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui ... e, portanto, para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos. Ora, todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza: posso tentar me colocar no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até mesmo imaginar o que eles acham que penso deles etc. Não posso estar na pele deles. Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade coincide com minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura. (DUBAR, 2005, p.135)

A identidade social é um sistema de relações e representações articuladas de forma complexa entre eu (sujeito) e nós (grupos sociais), Portanto, “o espaço de reconhecimento das identidades é indissociável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associadas às identidades” profissionais. Outro aspecto importante apontado pelo autor acentua a transação objetiva entre o sujeito e a instituição, uma vez que esta é “essencialmente a que se organiza em torno do reconhecimento ou do não-reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos das identidades reivindicadas” (DUBAR, 2005, p. 155).

1.4 Identidade Profissional Docente

No contexto atual, a profissão docente passa pelo reconhecimento do conjunto de características do ato de ensinar, admitindo que “não é possível separar o eu pessoal (individual)

do eu profissional (nós coletivos), sobretudo, numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenho e da relação” entre seres humanos, consequentemente, requer firmeza e coerência entre discurso e ação (NÓVOA, 1995, p. 19).

A profissão docente precisa ser vivida pelos atores que escolheram representar esse papel, assumindo todas as dimensões do trabalho que se inicia na escolha da profissão, visto que a educação é um campo atravessado por diversos desafios, tanto no aspecto macro (políticas) como no micro (ações, decisões, posicionamentos cotidianos no espaço escolar). Assim, a profissão docente comporta “uma dimensão coletiva, que é parte integrante de uma profissão, e uma dimensão individual, ligada ao modo como cada docente se prepara e se coloca face a ela, a prática, partilha cultura do grupo e constrói a sua identidade profissional” (ESTRELA, 2014, p.11).

Também é possível inferir que as diversas imagens da profissão docente estão ancoradas na socialização primária e na socialização escolar do professor, pois quando solicitado para:

[...] evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele lembrar-se-á da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de Química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional. (TARDIF, 2010, p. 67)

Na construção do eu profissional, o sujeito, a partir das memórias de suas socializações, pode se identificar ou não, de modo a tentar reproduzir ou não as experiências vividas. Por essa razão, “a identificação de e pelo outro” varia e depende de seu contexto de definição que fomenta a imagem que o professor tem de si mesmo e o que ele pensa que os outros pensam a seu respeito. Esse movimento é um princípio da transação fundamental nas configurações identitárias, uma vez que não há identidade sem alteridade (DUBAR, 2009, p.13).

As trajetórias vividas pelos profissionais docentes são percursos expostos a múltiplas interfaces culturais, sociais e políticas, assim como em outras profissões. A esse respeito, Silva, ressalta três dimensões:

Dimensão pessoal: relaciona-se ao que é a pessoa, aos seus aspectos de personalidade e de temperamento, aos seus talentos e principais dificuldades na vida, às condições de instabilidade e de insegurança que permeiam a sua existência e aos traços dominantes de sua história de vida.

Dimensão afetiva: relaciona-se aos trajetos partilhados com outras pessoas e como foram e são os relacionamentos com a família, com a escola e com os diversos grupos com os quais interage.

Dimensão social-política: relaciona-se aos contextos com os quais já interagiu ou interage, tais como: escolas nas quais trabalha ou já trabalhou, profissionais com os quais atuou ou atua, fatores facilitadores da profissão (cooperação, partilha, reflexão coletiva sobre os erros e acertos) e fatores restritivos da profissão (centralização burocrática, falta de estímulo, más condições de trabalho, etc.). (SILVA, 2007, p. 247 - grifo nosso)

Em relação às dimensões apresentadas, estas se entrelaçam com as relações vivenciadas durante a trajetória de vida pelo sujeito, por meio de situações que podem ser facilitadoras no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, assinalando os papéis que o sujeito pode assumir em cada momento nos diferentes contextos de sua vida.

Considerando os processos relacional e biográfico que ocorrem na constituição da identidade, esses perpassam o espaço e o tempo e supõem a “definição do conceito de identidade não como algo estável e acabado, mas como processo dinâmico que envolve, individualmente e coletivamente, os actores e os seus contextos de acção” (FERREIRA, 1996, p. 309).

De acordo com estudos sobre a identidade individual ou profissional nos diversos campos científicos, tais como Psicologia, Sociologia e Filosofia, podemos verificar que a identificação tem como pano de fundo duas grandes tradições teóricas, a Durkheimiana, que privilegia o tempo, e a Weberiana, que favorece o espaço. Dessa maneira, as teorias:

Durkheimiana - privilegia o eixo temporal dos processos identitários e distingue a identidade individual da identidade social. A identidade social decorre, nesta linha de pensamento, da transmissão de conhecimento e técnicas, normas, valores e hábitos, de geração em geração [...]
Weberiana - considera as identidades dos actores sociais mais como efeitos emergentes de sistema de acção social do que como produtos de trajectórias biográficas. O eixo espacial é, portanto, mais valorizado que o eixo temporal, pretendendo salientar, desse modo, as relações entre actores de um mesmo sistema de acção e as formas de construção social nele operadas. (FERREIRA, 1996, p. 312)

Esses dois eixos são de extrema importância na perspectiva de Dubar (2005), uma vez que considera a coexistência dos eixos teórico-temporal e de espaço. Assim, “em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”, uma vez que o espaço é transformado pelo tempo, seja objetivamente ou subjetivamente (TARDIF, 2010, p. 56).

Nessa mesma direção, o reconhecimento do professor como pessoa “provoca a busca por (re) encontrar espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo

apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p.25).

Em relação à profissão docente,

[...] como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc. Donde a afirmação radical que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um constrói como educador baseia-se num equilíbrio *único* entre as características pessoais e os percursos profissionais. (NÓVOA, 1997, p. 33)

Nessa perspectiva, a forma de estar na profissão é intrinsecamente ligada ao processo identitário dos professores. Para Nóvoa (1997, p. 34-35), esse processo passa por um “triplo AAA”, já que ser professor implica Adesão, Ação e Autoconsciência.

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens. Também escreve que a definição ética da profissão docente engloba atitudes e crenças sobre as capacidades dos estudantes, não sendo aceitáveis, por exemplo, posições em favor do fatalismo biológico, do fatalismo cultural ou do fatalismo social.
- A de Ação, porque na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e certos métodos combinam melhor com nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir mal ou bem com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.
- A de Autoconsciência, porque, em última análise, de tudo se decide o processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da “profissão docente sob pena de o “trabalho de pensar o trabalho” ser assumido por outros atores sociais, transformando o ensino numa atividade proletarizada do ponto de vista das suas funções”. A mudança e a inovação pedagógica são intimamente dependentes desse pensamento reflexivo. (NÓVOA, 1997, p. 35)

Diante dos três AAA referenciados por Nóvoa, podemos dizer que a escolha profissional, a tomada de decisão em sala de aula e o ato de refletir sobre a prática pedagógica são fatores fundantes para a identidade profissional dos professores independentemente de segmento de ensino ou área de conhecimento. Assim, para o autor, a identidade docente:

[...] é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1997, p.34)

O modo como cada um encara a profissão docente faz toda a diferença na forma de conviver e agir no espaço institucional (escolar), pois o trabalho constitui um espaço de negociação entre várias identidades, que dará origem a um coletivo, ou seja, à identidade profissional. Por sua vez, a identidade profissional resulta das relações e interações no ambiente de trabalho a partir das diferentes representações existentes nesse grupo (coletivo).

No campo da identidade docente, de acordo com Day et al. (2006):

Os professores definir-se-ão a si próprios não apenas através do seu passado e das suas identidades atuais, em função das histórias pessoais e sociais e dos papéis atuais, mas através das suas crenças e valores acerca do tipo de professor que aspiram ser, tendo em conta as inevitáveis mudanças a nível das circunstâncias políticas, sociais, institucionais e pessoais. (DAY et al., 2006, p. 610)

Dessa maneira, a identidade docente se dá num processo vivo e evolutivo, que pode ser influenciado por fatores internos e externos, bem como pelas relações no contexto profissional, podendo ser mais ou menos durável, dependendo das circunstâncias nos diferentes momentos e contextos.

Tanto nas identidades individuais como nas identidades coletivas é possível distinguir um núcleo e uma periferia. No caso das identidades individuais, o núcleo é de índole emocional e a periferia é composta de identidade pessoal (conjunto de papéis sociais sobre os quais o indivíduo vai criando uma prática), de identidades sociais (na qual se inclui a identidade profissional) e de identidade situada (hierarquia dos papéis assumidos num determinado momento). Quanto às identidades coletivas, e particularmente no caso docente, o núcleo central corresponde às dimensões do saber e dos comportamentos. (CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016, p. 379)

Portanto, a identidade profissional se entrelaça com a competência profissional, tendo em vista que elas convergem para as dimensões do saber e dos comportamentos emocionais.

Nessa perspectiva, toda profissão tem suas especificidades e suas próprias competências profissionais, assim como as normas/regras (ética) que são desejadas para exercer a profissão. Essas características são as mesmas que devem estar presentes no contexto educacional, sem fazer referência ao segmento de ensino ou área/disciplina de conhecimento em que o profissional atua.

Com base nos escritos de Ricoeur (1995, p. 150), podemos nos referir ao núcleo central da identidade docente a partir dos saberes profissionais, uma vez que estes são reconfigurados de acordo com o tempo e o espaço, visto que as experiências temporais não são as mesmas. Assim, “o tempo de uma sociedade industrial certamente não tem a mesma significação, não é valorizado da mesma maneira que o tempo de uma sociedade agrícola” ou de uma sociedade capitalista. Consequentemente, as identidades profissionais também se reconfiguram, demonstrando-se “diferente dos antigos aspectos de know-how (saber como) e saberes de especialidade, mesmo reproduzindo uma estrutura similar” (DUBAR, 2005, p. 281).

Para tanto, “a construção de uma identidade de ofício pressupõe uma forma de transação subjetiva que permite a autoconfirmação regular de sua evolução, concebida como o domínio progressivo de uma especialidade sempre mais ou menos vivida como uma arte”. Supõe também confirmações “objetivas por uma comunidade dotada de seus próprios instrumentos de legalidade” (DUBAR, 2005, p. 280).

Nessa perspectiva, concluímos que “nem todos os valores do passado podem sobreviver; só os suscetíveis a reinterpretar”. No entanto, há três níveis de mediações em que o docente pode intervir, que são: “a luta pela democracia econômica; a oferta de um projeto para o conjunto dos homens e para a pessoa singular; a reinterpretação do passado tradicional, diante da ascensão da sociedade de consumo” (RICOEUR, 1995, p. 160).

Entretanto, a maior tarefa do professor, para Ricoeur (1995), é a reinterpretação (valores, costumes, etc.), que possibilita uma integração da “civilização técnica universal” à “personalidade cultural”. Para isso, é necessária a reinterpretação das tradições, tendo em vista que o equilíbrio entre o universalismo técnico e a personalidade constituída no plano ético-político enfrenta diferentes temporalidades, de maneira a (re) significar a história e não apagá-la para que faça sentido “à existência material, ao mundo técnico e, de modo geral, à história.” Somente teremos individualidade e conhecimentos (científico, artístico, educacional, etc.) na medida em que admitirmos um passado com as suas significações, e formos capazes de reinterpretar diante da ascensão da sociedade atual (RICOEUR, 1995, p. 156-160).

Dessa forma, a identidade profissional é um processo de construção dinâmica, do mesmo modo que a profissão docente é “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.16).

Assim,

[...] identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto actor e autor, confere à actividade docente no seu quotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1999, p.19)

De acordo com Pimenta, a constituição da identidade profissional é um processo complexo, que envolve a apropriação do sentido da história pessoal e profissional do sujeito, no qual a maneira de "ser e estar na profissão não se dão sem lutas e conflitos". Dessa forma, é necessário “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1995, p.16).

Por outro lado, a identidade docente não pode se perder numa diluição ou degradação das condições de vida e trabalho por meio de discursos que descaracterizam a profissão de professor, como é ressaltado por Nóvoa (2017) a seguir.

É certo que a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação, e de acção pública, mas a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis. (NÓVOA, 2017, p. 1112)

É imprescindível que a identidade profissional docente possua um quadro de referência com rumos claros sobre a formação inicial e a continuada para que os profissionais possam construir suas próprias ideias e compreensão a respeito de ‘como ser professor’, ‘como agir’ e ‘como compreender’ seu trabalho e o seu lugar na sociedade (FLORES, 2015, p. 139).

Para tanto, há características específicas nas profissões, como de competências próprias, autonomia relativa (autorregulação) e compromisso público, que abarcam comprometimento pessoal de cada sujeito com a escolha profissional e, conseqüentemente, com os projetos coletivos (MACHADO, 1999).

À vista das observações anteriores, podemos dizer que “a identidade possui um núcleo que nos une a todos (os professores) e ao qual nos mantemos fiéis, apesar da mudança da sua significação ao longo do processo sócio/histórico” (LOPES, 2008, p.35).

Esse núcleo pode ser um quadro de referência da docência, que precisa trazer os aspectos funcionais da profissão bem como os seus objetivos e os marcos éticos, tendo em vista que o conjunto de profissionais partilharão um referencial comum, já que os sujeitos devem se apropriar dos valores enquanto elementos pertencentes a um grupo profissional específico, em que cada profissão é caracterizada por finalidades, crenças e valores singulares. Assim, a identidade docente resulta não só dos aspectos coletivos inerentes às instituições de ensino e aos processos de referência da formação inicial e continuada, mas ao mesmo tempo, é produto das características individuais do sujeito e das vivências biográficas que o caracterizam como um ser singular.

Nessa perspectiva, a identidade do professor se constitui num processo de interações no contexto profissional, e nesse, há múltiplas identidades em uma profissão, sendo que essas se constituem como processo identitário, tendo em vista que “ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade” (NÓVOA, 2017, 1118).

1.5 Noções acerca da palavra crise: crise de identidade

Como não falar sobre crise de identidade no contexto da identidade individual e profissional? A palavra crise pode assumir múltiplos papéis, dependendo do contexto em que esteja inserida. Assim, podemos usar a palavra crise sob o prisma da instituição, do sujeito, de um grupo, de uma profissão, etc.

A palavra crise não é recente no contexto educacional, pois sempre esteve presente ao longo da história nos diversos momentos de transições sociais, políticas e econômicas. Analogamente, a crise de identidade também advém das trajetórias nos contextos individual e/ou relacional, que exigem mudança em alguns aspectos. No contexto escolar, as mudanças de paradigma para atender um determinado público em uma determinada época podem gerar mal-entendido pelos envolvidos, evidenciando uma crise nas identidades desses sujeitos (BARROSO, 2008).

Para Correia (1991),

[...] a identidade constitui uma propriedade intrínseca de grupos sociais caracterizados por um forte sentimento de pertence ou de identificação dos seus elementos ao grupo. O relaxamento destes laços tende a ser referenciado como um processo de crise de identidade ou mesmo da sua perda. (CORREIA,1991, p. 149)

Essas concepções sobre crise de identidade reforçam as velhas identidades dos sujeitos iluministas, que possuíam uma identidade inalterada, estática, mesmo diante de mudanças sociais e políticas. Para Esteves, a crise na profissão docente é vista como uma espécie de mal-estar docente por diversos motivos, como, por exemplo, o pessimismo e a baixa autoestima, generalizado pelas transformações sociais e pelo contexto vivido na docência (ESTEVES, 2009).

Portanto, a palavra crise está relacionada diretamente com as palavras identificação ou aceitação de novos contextos. Nesse sentido, para Melucci, quando o sujeito é posto à prova em momentos atípicos, sendo obrigado a lidar com a instabilidade da definição de si mesmo, ocorre a crise de identidade. Segundo o autor:

As situações críticas são, por excelência, o momento em que nossa identidade e suas fragilidades são reveladas: quando somos submetidos a expectativas contraditórias, quando perdemos nossas identidades tradicionais, quando entramos em um novo sistema de normas. Esses conflitos são provas difíceis para nossa identidade e podem comprometê-la. [...] Nos casos mais graves, pode ocorrer uma ruptura, uma fragmentação do eu, ou uma perda de seus limites. (MELUCCI, 2004, p.46)

Dessa maneira, as crises são inerentes aos processos de constituição identitária, seja individual ou de um grupo. Para Dubar, “[...] a crise revela o sujeito a si mesmo, obriga-o a refletir, a mudar, a lutar para ‘libertar-se’ e se inventar a si mesmo, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma” (DUBAR, 2009, p. 255).

Assim, o que podemos verificar através das leituras sobre a crise de identidade é que esta sempre se manifesta em momentos de negociação entre os sujeitos, podendo ser momentos de conflitos ou decisões que lhes são colocados. Dessa forma, concluímos que é uma “fase difícil atravessada por um indivíduo ou grupo”, já que é “uma ruptura de equilíbrio entre diversos componentes”. É nesse sentido que a palavra crise será empregada nesta pesquisa (DUBAR, 2009, p.21).

1.6 Profissão Docente: Identidade Profissional - profissionalidade e profissionalização

Embora a profissão docente seja frequentemente questionada a respeito das condições, exigências e atuação do professor no exercício da docência, neste estudo será abordada a relação possível entre as temáticas de identidade profissional e competência profissional (LUDKE; BOING, 2004).

Para tanto, recorreremos às definições de profissão abordadas por Freidson e Dubar para apresentar a fundamentação que embasa o reconhecimento da docência como uma profissão.

Cabe ressaltar que este tópico não tem a pretensão de apresentar um estudo histórico da sociologia das profissões, e sim esclarecer qual é a acepção utilizada para se referir à profissão e os temas decorrentes dela, como profissionalidade e profissionalização, ao longo deste trabalho.

De acordo com Gatti (2007), o termo profissão pode ser compreendido a partir da:

[...] “sociologia das profissões” compreende as ideias de emprego (inglês: occupations), das profissões liberais (inglês: professions) e ofício (francês: métier), fato a lhe conferir complexidade interpretativa a ser considerada. Remete à história, mais precisamente ao século XI, quando o trabalho conciliava as artes liberais e mecânicas, reunindo em uma mesma corporação artesões e trabalhadores intelectuais, originando daí o termo “profissão”, nascido dos rituais de fé dos juramentos proferidos nas admissões às corporações. Contudo, após o nascimento das universidades – no século XIII – houve uma cisão entre artes liberais e mecânicas, derivando daí estratificações sociais de trabalho reproduzidas no decorrer dos tempos. (GATTI, 2007, p. 274)

A partir do exposto por Gatti, buscamos na visão de Freidson os principais elementos que definem uma ocupação como profissão, e esses se apoiam “na exposição à educação superior e ao conhecimento formal abstrato que ela transmite”, bem como “na capacidade de a profissão exercer poder e ser uma forma de ganhar a vida”. Portanto, a profissão deve ser “uma ocupação cuja educação é pré-requisito para obter posições específicas no mercado de trabalho, excluindo aqueles que não possuem tal qualificação” (FREIDSON, 1998, p. 24).

Ainda para Freidson,

O processo de credenciamento, que garante às profissões um acesso exclusivo às suas posições no mercado de trabalho, apoia-se num tripé em que as universidades, as associações profissionais e o Estado se aliam para garanti-lo. Os profissionais estabelecem e sustentam lugares no mercado de trabalho diferenciados em praticantes, administradores e intelectuais. Essa é uma característica central das profissões que lhes garante o poder nas áreas em que esse poder pode ser exercido. (FREIDSON, 1998, p. 25)

Para o autor, uma profissão é um tipo específico de trabalho especializado, “uma ocupação que controla o seu próprio trabalho, organizada por um conjunto especial de instituições sustentadas em parte de uma ideologia particular de experiência e unidade” (FREIDSON, 1998, p. 33).

Nesse sentido, “uma profissão é, genericamente, uma ocupação”, e o que diferencia uma da outra “é o conhecimento e competência especializada necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão de trabalho” (FREIDSON, 1998, p. 40). Esses conhecimentos e competências específicas, formais e abstratos, são construídos ao menos em parte durante o curso em instituição superior, que é pré-requisito para o exercício de uma profissão atualmente, como a profissão docente.

Cabe ressaltar que para Freidson (1998, p. 40), “qualquer que seja a forma de definir ‘profissão’ ela é, antes de tudo e principalmente um tipo específico de trabalho especializado”, podendo ter conotações diferentes de acordo com o contexto histórico.

Segundo Dubar (2005), as profissões podem ser abordadas por meio de dois aspectos teóricos: o funcionalismo e o interacionismo simbólico. Na abordagem funcionalista, os profissionais são concebidos como comunidades unidas com os mesmos valores e as mesmas éticas de serviço. O status profissional é apoiado no saber científico construído ao longo dos estudos, separando os conhecimentos teóricos e os práticos da profissão.

Enquanto na abordagem interacionista simbólica, Dubar fundamenta-se em Hughes (1958), o qual considera como ponto de partida da análise sociológica do trabalho humano, a “divisão do trabalho”, indicando a necessidade da não separação de “[...] uma atividade do conjunto das atividades em que ela se insere e dos procedimentos de distribuição social das atividades” (DUBAR, 2005, p. 177).

De acordo com Dubar, há duas noções básicas e essenciais para entender a profissão: o “diploma” e o “mandato”. O diploma seria a licença, isto é, a autorização legal para exercer uma atividade. Nesse sentido, a profissão só deve ser exercida pelos portadores dessa autorização, excluindo, portanto, os não portadores. Já o mandato seria a “obrigação legal de assegurar uma função específica” (DUBAR, 2005, p.177-178). O mandato se define como a distribuição de determinadas funções valorizadas pela coletividade entre os grupos, categorias ou indivíduos, representando um poder simbólico emitido pela sociedade. O mandato é, portanto, o poder simbólico atribuído a determinados profissionais pela sociedade para execução de determinadas funções.

Dentro dessa ótica do fenômeno profissional, o “diploma” e o “mandato” conferem aos profissionais que possuem diploma e mandato um saber específico autorizado pela ciência no que tange às questões, situações e fatos de seus “clientes”, guardando-os como segredo social a eles confiado. Outra característica diz respeito à profissão, que é “[...] a existência de instituições destinadas a proteger o diploma e a conservar o mandato de seus membros” (DUBAR, 2005, p. 179). Por sua vez, essas instituições, ao cumprirem essa função, promovem a revalidação do diploma, zelam pela aprendizagem de seus membros e protegem-nos do charlatanismo.

Em síntese, a profissão está estreitamente ligada ao saber profissional, e este “está no cerne da profissão [...] confiado pela autoridade a um grupo específico, que autoriza o mandato para trocar sinais de transgressão pelas marcas de reintegração social e de reabilitação moral”. Por conseguinte, esse saber se baseia em instituições comprometidas com o reconhecimento do diploma e o mandato desses profissionais (DUBAR, 2005, p.179).

Retomando os escritos de Freidson (1998) em relação à profissão, este deixa claro que “o futuro da profissão reside na adoção de um conceito popular multifacetado, intrinsecamente ambíguo, do qual nenhuma definição única e nenhuma tentativa de isolar sua essência poderá ser amplamente persuasiva” (FREIDSON, 1998, p.59-60).

A partir do exposto até o momento em relação à possibilidade de definir quais são os critérios que um trabalho deve assumir para ter a denominação de profissão, concluímos que a docência é uma profissão, pois assume os critérios citados por Freidson (1998) e Dubar (2005).

Em relação à discussão sobre profissão, Machado atribui algumas características fundamentais, tais como:

- exige, para seu desempenho, uma competência específica em alguma área do conhecimento, incorporada usualmente pela educação formal, quase sempre de nível superior;
- deve ser exercida pela comunidade de praticantes com certa autonomia relativa, tanto em relação ao mercado quanto à burocracia estatal, baseada em padrões de auto-regulação construídos em sintonia com valores permanentes, socialmente acordados;
- apresenta [...] um compromisso público, um comprometimento pessoal de cada praticante com os projetos coletivos, situando as ações profissionais no horizonte do bem comum, bem além do mero interesse pessoal ou de grupos organizados — inclusive o dos profissionais praticantes. (MACHADO, 1999, p.28).

Com base nos estudos desses autores, entendemos que a docência é uma profissão como qualquer outra, já que possui diploma, mandato, e é um meio de ganhar a vida, com base no

comprometimento com o seu trabalho. Também possui uma instituição⁴ para validar o diploma e, conseqüentemente, o mandato. Compartilhamos a ideia de Freidson, de que qualquer que seja a forma de definir “profissão”, ela é, antes de tudo e principalmente, um tipo específico de trabalho especializado (FREIDSON, 1998).

A docência, como outra profissão qualquer, é caracterizada pelo domínio de um conjunto de conhecimentos específicos socialmente reconhecidos. Algumas vezes, deparamo-nos com a discussão de se ensinar é uma profissão ou uma semiprofissão, mas:

A verdade é que o ensino corresponde a um domínio de prática social que exige competências específicas, nomeadamente na concepção e condução de situações de ensino-aprendizagem e na realização de projectos educativos. Apesar da imagem fortemente desvalorizada dos professores enquanto profissionais, poucos contestarão que ser professor, hoje em dia, requer um conjunto de conhecimentos e competências que não se encontram de modo espontâneo em qualquer licenciado. Deste modo, em termos epistemológicos, muito existe de comum entre a actividade de ensino e outras actividades profissionais. (PONTE, OLIVEIRA 2002, p.4)

Esclarecido que a docência é uma profissão, podemos afirmar:

[...], um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. Nesta perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2010, p. 230)

A profissão docente pode ser estudada de diversos pontos de vista, tais como identidade profissional e desenvolvimento profissional. Dessa forma, faz-se necessário atualizar o discurso em relação aos professores, como aponta Gatti:

O termo profissional deve ser apreendido num universo mais amplo do que o até então considerado pela sociologia das profissões, apreensão possível quando se considera as variáveis intervenientes na efetivação do trabalho. Este

---

⁴ A Instituição é o Conselho Nacional de Educação (CNE) - As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

conjunto de ações e relações desenvolvidas pelos sujeitos sociais afetam o trabalho e por ele são afetadas, instaurando um jogo dialógico cuja complexidade molda no tempo e no lugar as transações necessárias não só à conservação de estruturas, mas e, sobretudo, a possibilidade de transformação das mesmas. Esse jogo dinâmico propicia a seus atores vivências de realização, afirmação, frustração, colegialidade, individualismo, representações, culturas, filosofias dotadas de potencial influenciador não só da configuração da identidade profissional, mas de outras formas identitárias. (GATTI, 2007, p. 277)

É nesse sentido que Dubar (2005) acentua as ações e relações profissionais, sejam elas com seus pares, alunos e/ou comunidade escolar, tendo em vista que as relações são de suma importância na interação social. Portanto, todos os trabalhadores têm direito à qualificação de profissional a partir de três condições: a primeira exige que os trabalhos “sejam organizados, definidos, reconhecidos como “ofícios”, isto é, estabelece atividades que requerem competências que possam ser certificadas”. Já a segunda “é que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além dela. A socialização não é mais reservada à infância, e a formação profissional tornou-se uma formação ao longo da vida”. Assim, a formação continuada, ligada ao trabalho, deve se tornar tão importante quanto a formação inicial. E a terceira condição, que “parece ser cada vez mais bem compreendida é que, em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro” (DUBAR, 2005, p. 364-365).

Dessa forma, a docência é uma profissão, já que as condições para exercê-la não diferem das citadas por Freidson (1998) e Dubar (2005), seguindo as necessárias atualizações exigidas na sociedade.

Continuando a discussão em torno da profissão docente, em especial, focalizando a identidade e competência profissional, verificamos que estas apontam para a necessidade de compreender as características próprias das dimensões da profissionalidade e da profissionalização dos professores:

a) **profissionalidade docente:** A expressão profissionalidade se refere a um “conjunto dos atributos inerentes à prática de uma profissão”. Também “é um processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão” (HOUAISS⁵).

Assim, a tentativa de relacionar o termo profissionalidade ao contexto da docência expressa o conjunto de competências profissionais reconhecidas socialmente como

---

⁵ Dicionário Houaiss – Instituto Antônio Houaiss

características de uma profissão. Logo, a profissionalidade se refere: “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função daquilo que requer o trabalho educativo [...]”. Nesse sentido, profissionalidade se refere ao desempenho do trabalho de ensinar, como também expressa valores, intenções que se deseja alcançar e desenvolver na profissão (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Para Cunha (1999), a profissionalidade é a profissão em ação, interpretando-a como “a possibilidade de construção coletiva do professor e seus alunos, em que interagem subjetividade, cultura e conhecimento” (1999, p. 135).

A esse respeito, Altet, Perrenoud e Paquay caracterizam a profissionalidade como “o conjunto de competências que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competências reconhecidas socialmente como características de uma profissão” (ALTET; PERRENOUD; PAQUAY, 2003, p. 235).

b) **profissionalização docente:** A expressão profissionalização, de acordo com o dicionário, é uma - “ação ou resultado de profissionalizar (-se); treinamento preparatório ou capacitador para certa profissão; capacitação profissional-” (HOUAISS).

A profissionalização, na ótica de Altet, Perrenoud e Paquay, é um conceito plural, e afirmam que a profissionalização decorre de dois processos:

[...] o primeiro como “desenvolvimento de competências”, corresponde ao aspecto mais conhecido do processo; o segundo como “luta social de um grupo profissional”, é menos evocado. Esses processos complexos desenvolvem-se em uma interação constante entre dimensões epistêmicas e praxeológicas (saberes próprios ao grupo, ligados às situações profissionais) e dimensões sociais de reconhecimento do grupo profissional. (ALTET; PERRENOUD; PAQUAY, 2003, p. 236)

Os dois processos são de extrema importância, pois o primeiro, que se refere ao desenvolvimento de competências, relaciona-se diretamente com esta pesquisa, já que o modo como o sujeito concebe competência profissional se relaciona com a identidade profissional, atribuindo sentido à escolha e à permanência na profissão.

Para Le Boterf, a “‘profissionalização’ do professor não se define mais em relação a uma simples difusão dos conhecimentos, mas como tendo de administrar situações complexas de aprendizagem”. Nesse sentido, a profissionalização inclui um trabalho de elaboração e de elucidação de uma identidade profissional, permitindo dar sentido e coerência aos diversos saberes, competências e exigências acumuladas sempre ao longo da vida (LE BOTERF, 2003, p. 42).

Assim, podemos concluir que o termo profissionalização se refere ao processo do desenvolvimento profissional, na busca coerente de estar e de ser um profissional competente no exercício da sua profissão.

c) **considerações sobre profissão, profissionalidade e profissionalização:** A profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão, que reúne os conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional. Para tanto, a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Ambos os termos derivam da expressão profissão.

A esse respeito, Silva Júnior e Silva (2019, p. 123) defendem que tanto o termo profissionalismo como profissionalidade “se constitui na dinâmica dialética entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento do grupo profissional”.

Portanto, a profissionalidade corresponde a uma dimensão do termo profissionalização, e este se articula com o profissionalismo. São aspectos complementares e compõem um processo dialético de construção da identidade de um grupo (profissão). Assim, a profissionalidade é um processo interno, em que o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes. Já a profissionalização é um processo externo, que se refere ao profissionalismo e envolve a visão social do trabalho, pois requer negociações pelo grupo de atores no intuito de buscar reconhecimento de suas qualificações na sociedade.

Para Tardif, o movimento da ação profissional conduz à epistemologia da prática profissional, já que o que diferencia uma profissão de outras ocupações é a natureza dos conhecimentos/saberes postos em ação.

Os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, [...] através de uma longa formação de alto nível, [...] sancionada por um diploma [...]. Os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, [...] só os profissionais em oposição aos leigos e aos charlatões, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, [...] só os profissionais são capazes de avaliar em plena consciência, o trabalho de seus pares. (TARDIF, 2010, p. 247)

Ainda para Tardif,

[...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. [...] os conhecimentos profissionais são

evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação continuada. [...] a autonomia e a competência profissionais têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade [...]. (TARDIF, 2010, p.247 - 250)

É indispensável que antes de qualquer reconhecimento social da profissão docente, esta deva ser compreendida e reconhecida a priori entre os próprios profissionais, mediante um espírito de responsabilidade, ética e compromisso.

Para Gatti, “a profissionalidade está interligada a uma identidade constituída social e profissionalmente, que recria experiências todo tempo”. Por essa razão, procuramos relacionar a identidade docente com a competência profissional em uma sociedade que cada vez mais tem questionado a figura do professor, em especial, do professor da Educação Básica, em relação ao papel que tem desempenhado nas decisões individuais ou coletivas, no sentido dos conhecimentos, saberes e saber-fazer (2007, p. 272).

De modo geral, a “construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização das diferentes áreas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 105). Sendo assim, deve-se considerar o tempo passado na universidade, bem como a socialização do trabalho, a interação dos sujeitos no local de trabalho, pois esses favorecem o processo do desenvolvimento profissional docente, de maneira a ampliar as competências profissionais, firmando, assim, a construção da identidade profissional ao longo do exercício da docência.

Para relacionar identidade profissional e competência profissional é preciso considerar o profissional (professor) como pessoa e a sua atuação como profissional. Isso significa considerar os professores como produtores/fazedores e administradores de sua própria vida nos vários papéis que assumem como autores ao longo de sua trajetória, de forma progressiva e contínua, a partir do desenvolvimento de competências e da identidade profissional. É nesse sentido que reconhecemos a relação entre as duas temáticas que nos propusemos a estudar, já que a identidade profissional influencia e é influenciada pelas competências profissionais nos contextos de trabalho.

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES A RESPEITO DE COMPETÊNCIA E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA

Este capítulo visa apresentar a fundamentação teórica acerca da competência profissional, a partir da articulação da ideia de competência no contexto educacional e dos elementos constituintes da noção de competência. Na sequência, apresentaremos algumas concepções acerca de competências profissionais dos docentes.

2.1 Articulando a ideia de competência na Educação

O conceito de competência é definido e interpretado sob várias perspectivas, revestindo-se de uma variedade de significados, tanto no campo cultural como no social e temporal. É importante esclarecer que este trabalho não tem a pretensão de propor uma única conceituação para a ideia de competência, mas sim a de buscar e realizar algumas aproximações entre diferentes referenciais teóricos a respeito da noção de competência profissional docente.

No final do século XX, a noção de competência voltou a surgir com certa relevância relacionada ao campo educacional, especialmente, em relação à aprendizagem de alunos, à formação de professores e à formação profissional. Diante disso, seria pertinente conhecer a origem e o significado da palavra competência.

A raiz etimológica da expressão competência origina-se do latim⁶ - *competere* (lutar, procurar ao mesmo tempo), e o significado da palavra pode ser compreendido por meio da composição das palavras latinas, ‘*com*’ e ‘*petere*’, que significa buscar junto com; pedir junto com. Porém, do latim *competere* deriva o verbo *competir*, ser capaz, concorrer com o outro, ou seja, disputar junto com (sentido de competição). Ao se relacionarem tais significados atribuídos à competência ao contexto educacional, imagina-se que os sujeitos busquem ou ajam coletivamente com vistas a um mesmo fim. Ainda podemos relacionar a palavra competência à capacidade de responder adequadamente numa dada situação. No entanto, quando buscamos no dicionário, encontramos um conjunto de significados atribuídos à expressão competência, bem como definições de acordo com o domínio e a sua aplicação.

---

⁶ Dicionário Houaiss – Instituto Antônio Houaiss

Outro aspecto relacionado à palavra competência é que quando ela é usada no singular, “competência”, ou no plural, “competências”, assume significados diferentes. No singular, competência é “tomada como um traço global inerente à ação do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor”, admitindo, assim, a distinção daqueles que serão considerados os profissionais competentes e os incompetentes. No plural, quando expressa na forma de “uma competência” ou “as competências”, remete para um certo número de traços particularizáveis evidenciados na ação, “que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor (ESTEVES, 2009, p. 38-39).

Nesse sentido, Rios (2005, p.151) faz algumas considerações para o uso da palavra competência no singular e no plural. Na primeira abordagem, entende que há uma espécie de alargamento da extensão do termo para “designar uma multiplicidade de objetos/conceitos”. Já na segunda abordagem, empregada no plural, “algumas vezes substituí, isto é, toma o lugar de ‘saberes’, ‘habilidades’, ‘capacidades’, que designam elementos que devem estar presentes na formação e na prática profissional dos profissionais de educação”. Desse modo, há diferença no uso da expressão competência no singular ou no plural.

Cabe esclarecer que o nosso propósito, ao abordarmos o ‘conceito’ de competência profissional, não está vinculado à atribuição de valor, mas sim aos traços vinculados à ação profissional em determinado contexto (da docência). Assim, utilizamos a noção de competência profissional com a abordagem no plural, isto é, competências.

Conforme estudos realizados por Paiva e Melo (2008), um grupo de autores⁷ nas décadas de 70 e 80 utilizou o significado de competência como o conjunto de qualificações que um sujeito detém para executar trabalho de alto nível de desempenho. No entanto, após a década de 80, outros autores⁸, predominantemente europeus, contestaram esse conceito de competência, associando-o às realizações das pessoas, àquilo que elas produzem. Para este segundo grupo, o fato de uma pessoa possuir as qualificações necessárias para determinado trabalho não garante que ela realize tal atividade de forma satisfatória.

Outro ponto a ser considerado é o uso dos termos competência e qualificação, pois as duas palavras, muitas vezes, são abordadas como sendo sinônimas. Nesse sentido, Esteves

---

⁷ Autores como McClelland e Dailey (1972), em *Improving officer selection for the foreign service*. Boston: McBer.; e Boyatzis (1982), em *The competent manager*. New York: Wiley.

⁸ LE BOTERF, G. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Les Editions D’organisation, 1999; ZARIFIAN, P. **A gestão da e pela competência** [Mimeo]. Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, Seminário Educação Profissional, Trabalho e Competências, Rio de Janeiro, RJ, 1996.; e JACQUES, E. In praise of hierarchy. **Harvard Business Review**, 68(1), 1990, 127-133, são alguns dos autores mais conhecidos dessa linha.

(2009, p.42) deixa claro qual é o significado que vinha sendo atribuído ao longo das décadas de 50 a 80 à qualificação, então designada como “o conjunto de capacidades e de conhecimentos socialmente definidos e requeridos para realizar um determinado trabalho”. Assim, entendemos a qualificação como um conjunto de qualidades evidenciadas pelo sujeito antes de desenvolver uma ação profissional.

Entre as décadas de 80 e 90, o termo qualificação passou a ser empregado como “capacidade individual para dominar uma dada situação de trabalho, mobilizando em cada profissional o seu próprio potencial”. Nesse período, verificamos “já uma nítida aproximação à noção de competência, pela associação do campo de trabalho concreto à evidência da qualificação do profissional” (ESTEVES, 2009, p.42).

A partir dos anos 90, “a qualificação é definida como aquilo que acompanha a estruturação da acção. O fim e o espaço da acção do profissional, bem como a autonomia que este tem, passam a fazer parte integrante da noção de qualificação”. Mesmo o sentido atribuído à qualificação se aproximando do entendimento de competência, a competência ainda ultrapassará, por representar “tudo o que é posto em jogo numa acção e tudo o que permite dar conta da organização da acção” (Idem, 2009, p. 42).

Essa visão sobre as competências diz respeito às formas como os sujeitos gerem os seus recursos cognitivos, sociais e físicos em uma determinada ação. Assim, “uma competência faz, no mínimo, referência a um conjunto de recursos que o sujeito pode mobilizar para tratar uma situação com sucesso” (JONNAERT, 2002, p. 31).

É nesse sentido que podemos ressignificar o conceito sobre as competências profissionais no campo educacional para a sociedade do século XXI. Esse trabalho já vem sendo traçado por alguns estudiosos, tais como Perrenoud (2000), Le Boterf (2003), Esteves (2009), Machado (2009; 2016).

Nesse contexto de competência no âmbito educacional, podemos dizer que há diferentes hipóteses sobre as quais os tipos de recursos são mobilizados a partir do conhecimento pessoal e profissional que mais contribuem para a constituição das competências profissionais dos docentes. Há que se reconhecer que “não há competências sem conhecimento e sem conhecimento profissional, mesmo que parte deste seja tácito ou implícito”. É preciso também admitir que “o conhecimento profissional é mais complexo do que a dicotomia tradicional conhecimento teórico-conhecimento prático levaria a pensar.” Consequentemente, é necessário reconhecer que “o conhecimento profissional é ou pode ser fundamento e resultado do exercício de competências, seja para os que se preparam para a profissão, seja para os profissionais já em exercício” (ESTEVES, 2009, p.43).

Dessa forma, o fato de conhecer tal complexidade que está sempre presente no trabalho do professor é um grande desafio a ser identificado, assim como as competências profissionais que são mais mobilizadas na ação docente ou as que são necessárias para exercer a docência de forma competente, em especial, na Educação Básica, já que implica a relação de vários atributos, como cognitivos, emocionais e sociais.

Por outro lado, também é preciso considerar as diferentes abordagens a partir das quais as competências se constroem e se modificam: condutiva ou behaviorista, funcionalista, construtivista e crítico-emancipatória. Podemos observar⁹ em cada época suas implicações para a formação dos profissionais da educação, conforme a vertente epistemológica em que a competência está calcada (DELUIZ, 2001).

Considerando as correntes teóricas existentes acerca da noção de competência profissional, verificamos que ela assume significados distintos em cada época, já que é uma construção social e, como toda construção social, está sempre se ajustando às necessidades do momento para responder aos anseios da sociedade vigente.

Assim, a ideia de competência profissional no âmbito educacional deve ser vista como um legado de experiências coletivas, de modo que não estejam somente ligadas ao conhecimento, mas também que transcendam as relações de trabalho, de modo que o diálogo dos conhecimentos já formalizados nas disciplinas e na experiência do trabalho possa ser um disparador para aprender com a própria experiência. No campo da docência, as competências profissionais se constituem na aprendizagem dos saberes disciplinares e interdisciplinares, desde a formação inicial à continuada, assim como nas aprendizagens dos saberes gerados nas atividades de trabalho por meio dos conhecimentos (saberes), saber-fazer (habilidades) e atitudes (crenças, sentimentos e comportamentos).

Para a continuidade deste trabalho, entendemos ser necessário esclarecer o sentido que os termos conhecimentos, habilidades e atitude assumem frequentemente, visto que estes podem ser utilizados de forma equivocada.

O termo conhecimento “é fundamental à capacidade de estabelecer conexões entre elementos informacionais aparentemente desconexos, processar informações, analisá-las, relacioná-las, armazená-las, avaliá-las, segundo critério de relevância, organizá-las em sistemas”. Para tanto, é muito importante passarmos a separar dados e informações de conhecimento (MACHADO, 2011, p.68).

---

⁹ Apêndice B – Matrizes de bases teóricas condutivas, funcionalistas, construtivistas e crítica emancipadora.

Assim, a ideia de conhecimento está diretamente relacionada a conhecer o significado do ‘objeto ou de uma situação’, visto que:

Compreender é apreender a significação... Apreender a significação de uma coisa, de um conhecimento ou situação é ver a coisa em suas relações com outras coisas... Contrariamente, aquilo a que chamamos coisa bruta, a coisa sem sentido para nós, é algo cujas relações não foram apreendidas [...]. (DEWEY, 1979, apud MACHADO, 2011, p. 38).

Dessa maneira, o conhecimento ao qual nos referimos não é apenas um banco de dados, nem somente informações organizadas, mas sim o conhecimento que implica a compreensão de uma dada situação ou de um objeto de estudo em suas relações com o meio em que está inserido.

Além disso, o conhecimento apresenta outra importante característica, que é a dimensão tácita do conhecimento, visto que sempre sabemos mais do que conseguimos explicar por palavras ou descrever. A explicação para tal fato pode ser dada considerando o conhecimento pessoal como um grande *iceberg*: “a parte emersa seria o que é possível de explicitação e o montante submerso corresponderia à dimensão tácita do conhecimento, que sustenta o que é explícito ou explicável” (MACHADO, 2016, p. 168).

Já o termo habilidade não deve ser usado como sinônimo do termo objetivo, pois habilidade é o ato de realizar algo, isto é, saber-fazer alguma coisa bem, enquanto o objetivo é a intenção, ou seja, é o direcionamento daquilo que se pretende alcançar quando se realiza uma ação; propósito, meta, alvo.

Por último, o termo atitude, em seu sentido lato, significa “posição, postura; modo de proceder ou agir; comportamento, procedimento; reveladora dos sentimentos; reação ou maneira de ser, em relação a determinada (s) pessoa (s), objeto (s), situações etc.” (HOUAISS). De acordo com Lambert e Lambert (1972), a atitude pode ser entendida como:

Atitude é uma maneira organizada e coerente de **pensar, sentir e reagir** em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78 - grifo nosso).

Nessa perspectiva, o termo atitude está intrinsecamente entrelaçado com os aspectos cognitivo (crenças) e afetivo (sentimentos). Assim, relaciona-se aos pensamentos, às crenças, aos sentimentos e, conseqüentemente, ao comportamento dos sujeitos nas relações pessoais e

de trabalho, de modo que o conjunto dessas predisposições tanto pode ser positivo ou negativo para uma tomada de ação em relação a uma dada situação.

Para Le Boterf (2003, p.47), a ação é diferente do comportamento, já que a “ação tem uma significação para o sujeito, enquanto o comportamento se reduz a uma série de movimentos observáveis, de atos motores”. Dessa forma, a competência é uma ação ou um conjunto de ações com uma finalidade que tem sentido para o sujeito. O autor salienta, ainda, que “há várias condutas possíveis para resolver com competência um problema, e não um único comportamento observável designado como objetivo unívoco”. Considera-se que a competência abrange um aspecto imponderável, dessa forma,

A competência reside na engenhosidade do sujeito, e não em uma capacidade para produzir cópias conformes. Assim, pode-se dizer que há ineditismo e particularidades na competência. Fazer controlar um mecanismo seria cair de novo nas ilusões behavioristas. (LE BOTERF, 2003, p.65).

A partir da abordagem apontada por Le Boterf, é importante ressaltar que a função do professor não pode estar calcada apenas na dimensão técnico-instrumental, mas pode ser ampliada para a noção de competência profissional que contemple a abordagem construtivista. No entanto, o ideal seria alcançar a matriz conceitual crítico-emancipatória com todas as nuances que estão presentes na complexidade do trabalho docente, assumindo a responsabilidade em todas as dimensões (técnica, estética, ética e política), já que estas devem estar presentes em qualquer competência profissional (RIOS, 2011).

Portanto, o conceito de competências vem se alterando ou se ajustando à medida que o contexto sócio-histórico e econômico vem se modificando ao longo do tempo, de modo a exigir maior complexidade aos processos de trabalho, com maior conhecimento científico-tecnológico e a utilização de capacidades cognitivas complexas.

As discussões sobre competência e competência profissional passaram por várias compreensões nos diversos campos de conhecimento. Assim, por um longo tempo, ficou estigmatizada como competência apenas a dimensão técnica (simples reprodução de um comportamento), reduzindo a noção de competência ao mero ato de fazer, sem considerar os outros elementos (pessoalidade, âmbito e mobilização de recursos) constituintes de uma ação competente. No campo da educação, em especial, na docência, não podemos desvincular a competência da personalidade, do contexto e da capacidade cognitiva para mobilizar os recursos necessários para resolver um problema ou situações complexas.

No contexto da docência, o desenvolvimento das competências profissionais começa no processo da formação inicial, sendo essa apenas a primeira etapa, “impondo ao professor o

desenvolvimento de disposição para atualização constante”, já que o desenvolvimento profissional “implica ser capaz de aprender sempre” (BRASIL, 2002b, p.10). É a partir dessa ótica que buscamos conhecer a concepção a respeito da competência profissional que os docentes de Matemática possuem no atual cenário da Educação Básica.

2.2 Reflexões acerca das ideias de competência

O termo competência tem trazido incertezas a respeito de sua intencionalidade no campo educacional, em especial, quando se refere à formação de professores, no que tange à competência profissional dos docentes. Por isso, é importante apresentar as contribuições de alguns autores a respeito da noção de competência que balizarão esta pesquisa. Entre elas salientamos a de Perrenoud (2000, p. 30), que define competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Nesse mesmo sentido, Machado (2009, p.87) esclarece que a “competência significa a capacidade de mobilizar o que se sabe para realizar o que se deseja, ou, mais tecnicamente, de mobilizar recursos cognitivos para realizar o que se projeta”. O autor esclarece que a noção de competência perpassa por três elementos constituintes básicos, e o primeiro deles é a pessoalidade, visto que:

[...] somente as pessoas são competentes ou incompetentes, estamos apenas em sintonia com o fato de que o substantivo competência, no discurso usual, é quase que automaticamente orlado pelo adjetivo pessoal. Atribuir-se competência a objetos, artefatos ou mesmo animais pode ocorrer em metáforas circunstanciais, mas não deve passar disso. As pessoas é que podem, buscam junto com os outros, têm vontades ou são inapetentes, o que abre as portas para incompetência. As pessoas se constituem representando papéis, constroem sua identidade como feixe de papéis, em alguns dos quais são protagonistas, em outros, simplesmente coadjuvantes. (MACHADO, 2009, p. 30).

O segundo elemento fundamental que perpassa pelo conceito de competência “é o âmbito em que ela é exercida”, visto que “não é possível falar-se de competência sem a referência a um âmbito, a um contexto no qual ela se materialize”. O terceiro elemento fundamental é a mobilização de recursos, e dessa maneira, a ideia de competência está sempre relacionada com a pessoalidade, o âmbito e a mobilização. Assim, “uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes”, de modo que “não é um conhecimento

acumulado, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de se recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta”. Na visão desse pesquisador, a ideia de competência está ligada ao desejo pessoal, que está relacionado à mobilização de recursos em um âmbito de ação, ou seja, competência “é capacidade que uma pessoa tem para, em determinado âmbito, mobilizar os recursos de que dispõe para realizar aquilo que projeta” (MACHADO, 2009, p. 32-36).

Outra contribuição sobre a noção de competência está nas “formas como os sujeitos gerem os seus recursos cognitivos e sociais na acção, numa dada situação”. Assim, nessa perspectiva,

- A competência não se refere exclusivamente a recursos cognitivos, mas também a uma série de outros recursos de origem diversa;
- A competência está subsumida numa acção contextualizada - não é uma disposição do sujeito anterior à acção (o que a distingue de capacidade e de saber-fazer genérico);
- Entre os recursos que o sujeito mobiliza na acção poderão estar disposições inatas;
- A mobilização de recursos pelo sujeito é feita segundo redes operatórias e não por simples adição ou numa lógica de sequência linear;
- A competência não se confunde, portanto, com a performance. (ESTEVES, 2009, p. 44-45).

Diante do exposto, são essas as considerações que devem ser entendidas ao se discutir e/ou considerar o termo competência no contexto educacional, em particular, na docência.

Na perspectiva de Le Boterf (2003, p. 32), competência significa o “saber agir responsável, reconhecido pelos outros. Implica o saber mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num contexto determinado”.

À vista das concepções apresentadas acerca da noção de competência a partir das ideias dos pesquisadores Perrenoud, Machado, Esteves e Le Boterf, podemos verificar que todas elas convergem para a importância da mobilização de recursos pelo sujeito, de maneira a considerar as situações e os contextos, pois estes são imprescindíveis para compreender a gênese e a natureza das competências. Também é preciso sempre considerar que:

O homem não é um recurso - ele possui recursos, cria recursos. Faz uso de seus sentidos, dos seus sentimentos, de suas imaginações, de sua memória, de sua inteligência - esses, sim, recursos - para agir sobre a realidade, transformá-la, adaptá-la a suas necessidades e desejos. (RIOS, 2005, p. 84)

2.3 Ideias sobre competências profissionais: profissões complexas

Consideramos a docência não como algo acabado ou como um processo automático (evolutivo natural), mas um processo que sofre constantemente interferências internas e externas, pois recebe influência de fatores sociais. No atual contexto social, o professor não detém o monopólio do saber, uma vez que suas atividades não se restringem apenas ao domínio teórico-técnico e exigem uma diversidade de papéis. Consequentemente, a profissão docente requer a construção constante de novos conhecimentos, saberes e recursos para enfrentar os desafios do cotidiano no ambiente escolar com toda a sua complexidade, para exercer a profissão docente neste momento histórico.

Para discutir as competências profissionais, pautamo-nos, sobretudo, nos teóricos Le Boterf, Perrenoud, Machado, Rios, os quais contribuem para o entendimento das competências profissionais no campo educacional.

Le Boterf (2003) chama atenção para a profissão de professor, pois a mesma evoluiu para uma profissionalização em virtude da complexidade da ação docente na França a partir de junho de 1989. Com a lei de orientação do sistema educacional francês, ficou evidente a manifestação (elogio) em relação a essa profissão, visto que:

[...] preconiza claramente uma profissionalização do professor, que não se define mais a relação a uma simples difusão do conhecimento, mas como tendo de administrar situações complexas de aprendizagem: o professor deve tornar-se um profissional capaz de refletir sobre suas práticas, de resolver problemas, de escolher e de elaborar estratégias pedagógicas. (LE BOTERF, 2003, p.42).

Mesmo considerando situações indicadas na profissão de professor em um país europeu, podemos inferir que a complexidade que os docentes brasileiros enfrentam é semelhante à dos professores franceses. Nesse sentido, a formação inicial e continuada podem e devem favorecer o processo de profissionalização, incluindo um trabalho de elaboração e de elucidação de uma determinada identidade profissional, permitindo dar sentido e coerência aos diversos conhecimentos, competências e exigências da sociedade contemporânea.

A partir dessas observações, entendemos que a docência não é uma profissão simples, e consideramos a distinção entre profissões simples e profissões complexas por Le Boterf (2003). O autor se interessa principalmente pelo tipo de competências necessárias para desempenhar uma profissão complexa, e a define como uma profissão na qual os profissionais devem enfrentar o desconhecido e a mudança permanente.

Tardif (2010), em conformidade com Le Boterf (2003), refere-se à complexidade da profissão docente a partir da comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente, comparando os objetivos, o objeto e o produto final. Após a análise do quadro 2, não restam dúvidas de que a docência é realmente um trabalho muito complexo, merecendo muitos estudos a respeito dos componentes das competências necessárias para exercer a profissão de professor com profissionalidade e com a responsabilidade que o trabalho docente exige.

Quadro 2: Complexidade do trabalho docente

Aspectos de comparação	Trabalho na indústria com objetos materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Objetivos do trabalho	● Precisos ▪ Operatórios e delimitados ● Coerentes ▪ Curto prazo	● Ambíguos ▪ Gerais e ambiciosos ● Heterogêneos ▪ Longo prazo
Natureza do objeto do trabalho	● Material ▪ Seriado ▪ Homogêneo ● Passivo ▪ Determinado ● Simples (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais)	● Humano ▪ Individual e social ▪ Heterogêneo ○ Ativo e capaz de oferecer resistência ▪ Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade) ● Complexo (não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais)
Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto	● Relação técnica com o objeto: manipulação, controle, produção ▪ O trabalhador controla diretamente o objeto ● O trabalhador controla totalmente o objeto	● Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc. ▪ O trabalhador precisa da colaboração do objeto ● O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto
Produto do trabalho	▪ O produto do trabalho é material e pode, assim, ser observado, medido, avaliado ● O consumo do produto do trabalho é totalmente separável da atividade do trabalhador ▪ Independente do trabalhador	▪ O produto do trabalho é intangível e imaterial; pode dificilmente ser observado, medido ● O consumo do produto do trabalho pode dificilmente ser separado da atividade do trabalhador e do espaço de trabalho ▪ Dependente do trabalhador

Fonte: Tardif (2010, p. 124).

É importante salientar que o trabalho industrial tem objetivos precisos e coerentes, e o resultado pode ser alcançado por meio operatório. Já o trabalho docente é uma tarefa coletiva e temporal, de resultados incertos, pois seu objeto de trabalho é o ser humano. Desse modo, o ensino é um processo de trabalho complexo, composto de diferentes partes que podem ser analisadas, portanto, a profissão docente é uma profissão complexa (TARDIF, 2010).

Para Le Boterf (2003), os recursos se relacionam com a diferenciação de uma dupla instrumentalização: a primeira, integrada aos saberes, saber-fazer e qualidades, e a segunda, composta por instalações materiais, informações e redes de relacionamentos entre outros componentes denominados “recursos do meio”. No entanto, a instrumentalização não garante que um sujeito seja competente, porque a competência se baseia na pertinência de selecionar e combinar os recursos a fim de resolver um problema ou uma situação. Tão importantes quanto a dupla instrumentalização de recursos e o saber (conhecer), o querer agir (desejar fazer) e o poder agir (ter bojo para fazer) são as condições que possibilitam uma ação competente por parte do sujeito.

Nesse sentido, Machado (2009, p. 26) observa que para uma pessoa realizar uma ação competente, necessita inicialmente possuir o “desejo de algo, ou seja, a “apetência” por algum objetivo; - o conhecimento dos meios, ou dos recursos para realizar o que se intenta”. E, mesmo assim, “não basta desejar, não basta conhecer, é preciso competência para realizar”.

Ainda segundo Le Boterf, o profissional não é competente sozinho, “ele é competente com seus bancos de dados, suas ferramentas de trabalho, seus colegas de trabalho, os especialistas que ele pode consultar, suas redes de recursos, seus equipamentos, a rede de clientela, seus suportes institucionais” (LE BOTERF, 2003, p.128).

Corroborando a ideia de que um profissional não é competente sozinho, Zarifian (2003, p.21) ressalta que “a competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações; é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações e fazê-los assumir áreas de corresponsabilidade”.

Le Boterf observa que para agir com competência, “uma pessoa deve cada vez mais combinar e mobilizar não somente seus próprios recursos (conhecimentos, saber-fazer, qualidades...), mas igualmente os recursos de seu meio: redes profissionais, redes de documentos, bancos de dados [...]”. Assim como as diversas redes que podem ser construídas no ambiente profissional (LE BOTERF, 2003, p. 17).

Portanto, não basta um profissional ter um banco de dados de recursos pessoais (cognitivos) e recursos do meio (rede de relações e materiais), porque a competência não se reduz aos recursos, mas sim ao modo como eles são mobilizados e combinados, ou seja, a

competência pressupõe a existência desses recursos, porém não pode ser confundida com os mesmos.

Outro aspecto importante colocado por Le Boterf é o profissionalismo, pois este se constitui num movimento de incertezas quanto à mobilização de suas competências, uma vez que a “competência profissional não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades, etc.) a mobilizar, mas na própria mobilização desses recursos”. Assim, a competência é da ordem do “saber mobilizar” recursos para resolver uma situação de forma pertinente, e nesse contexto, entram em jogo os elementos do profissionalismo – sujeito (biografia e socialização), formação profissional e contexto profissional. Para que haja competência, esses elementos são acionados e colocados “em jogo de um repertório de recursos (conhecimento, capacidades cognitivas, capacidades relacionais, etc.)” (LE BOTERF, 2003, p. 50).

O autor remete ao profissionalismo como uma realidade dinâmica, “mais um processo do que um estado”, pois é “aplicando suas competências que um indivíduo se torna um bom profissional”. Nesse sentido, a competência possui o caráter de “saber-fazer operacional validado”. Essa validação necessita de que os conhecimentos ou experiência da profissão sejam reconhecidos no domínio das funções exercidas. É importante salientar que sempre o “profissional demonstra suas capacidades na ação. É necessário que o profissionalismo se exerça regularmente para que se constitua e se mantenha” (LE BOTERF, 2003, p. 51).

A escolha dos recursos se relaciona a um conjunto de saberes que possibilita uma ação competente do profissional:

- Saber mobilizar – não basta ter conhecimentos ou habilidades; estes não são suficientes para ser um profissional competente; é necessário aplicá-los, ou seja, tem que saber colocá-los em prática nas situações cabíveis.

- Saber combinar – é necessário reconhecer que os componentes da competência são diversos e saber escolher os recursos mais apropriados e organizá-los e aplicá-los nas situações profissionais.

- Saber transpor – é a capacidade de aprender e de se adaptar a resolver situações ou problemas diversos, pois toda competência pode ser transferível e adaptável a outro contexto.

- Saber aprender e aprender a aprender – é a capacidade de tirar lições da experiência, de modo a transformar sua prática em uma oportunidade de aprender, é tirar as lições da ação.

○ Saber se envolver – é possuir a capacidade de propor iniciativas e de fazer propostas para a situação solicitada, uma vez que nem todas as decisões envolvem a resolução de problemas, com base na ética, afirmando, assim, sua subjetividade.

Para validar todos esses saberes da ação competente do profissional, Le Boterf ressalta que a exigência do reconhecimento de um profissional competente perpassa por terceiros. Ou seja, não basta que o sujeito se veja como competente; ele precisa ser reconhecido no ambiente profissional.

O profissional exerce atividades ou resolve problemas com competência, mas quem reconhece a existência do profissionalismo ou da competência? La Rochefoucauld já dizia: “não se julga um homem por suas qualidades, mas pelo uso que faz delas”. Não basta se julgar competente para sê-lo. Toda competência, para existir socialmente, supõe a intervenção do julgamento de terceiros. (LE BOTERF, 2003, p. 82).

O autor afirma, ainda, que “a competência não é somente um “construto operatório”, mas é também um “construto social”. Assim, toda competência supõe o ajuste a partir do “alcance do objetivo buscado e o reconhecimento desse alcance por um terceiro” (LE BOTERF, 2003, p. 82). Assim, um dos aspectos essenciais para evidenciar a competência não pode ser compreendido de forma separada da ação.

Nesse sentido, “não há competência senão posta em ato, a competência só pode ser competência numa situação. Ela não preexiste ao acontecimento ou à situação”. Também sempre se dá em um contexto particular. “É contingente. Sempre há “competência de” ou “competência para”, o que significa dizer que toda competência é finalizada (ou funcional) e contextualizada” (LE BOTERF, 2003, p.51-52).

Ao considerar que a competência reside na mobilização dos recursos e não nos recursos em si mesmos, Le Boterf (2003) acredita que o profissional, para agir de forma competente, deve desejar e possuir um conjunto de recursos que perpassam pelos saberes, saber-fazer, aptidões, qualidades pessoais e experiências do profissional, para poder mobilizá-los, combiná-los e agir. A seguir, no quadro 3, apresentaremos esses recursos de maneira a sistematizar a explicação do autor para cada um deles.

Quadro 3: Tipos de recursos e suas funções

(Continua)

Conjunto de Recursos	Tipos	Função
Saberes (Conhecimentos)	Saberes teóricos É o conjunto de saberes de inteligibilidade (não deixam margem para dúvidas). O profissional, além de saber fazer, compreende aquilo que faz, ou melhor dizendo, os saberes teóricos “respondem mais à pergunta ‘Como funciona?’ do que a ‘Como se faz funcionar’” (p.95).	Saber compreender
	Saberes do meio É o conjunto dos saberes que se referem ao contexto no qual o profissional intervém, como os saberes sobre os processos, os materiais organizacionais e os sociais. São os saberes que tratam dos dispositivos sociotécnicos nos quais o profissional age. De forma geral, é o saber sobre o contexto de trabalho (p.98).	Saber agir conforme a situação
	Saberes procedimentais Esses saberes descrevem como deve ser feito e/ou como proceder para funcionar/resolver. Dizem respeito às regras para agir, mas podem ser enriquecidos pela ação. São adquiridos por meio de sistemas formais de educação e de formação.	Saber como proceder
Saber-fazer (Habilidades)	Saber-fazer formalizado É o domínio da aplicação. Assim, não se trata de saber descrever um procedimento, mas de dominar a sua aplicação (p. 101).	Saber a sua aplicação
	Saber-fazer empírico É o saber oriundo da ação, obtido da experiência da prática.	Saber agir em função de algo
	Saber-fazer relacional É aquele ligado a toda a rede de relações pessoais ou de recursos, por meio da cooperação e/ou condução.	Saber cooperar; saber conduzir-se

Quadro 3: Tipos de recursos e suas funções

(Continuação)

Saber-fazer (Habilidades)	Saber-fazer cognitivo São as operações intelectuais simples ou complexas necessárias “à formulação, à análise e à resolução de problemas, à concepção e à realização de projetos, à tomada de decisões, à criação ou à invenção” (p. 114).	Saber tratar as informações
Aptidões ou qualidades (Atitude -comportamental)	São os “recursos mais difíceis de expressar e de descrever, no entanto, não devem ser negligenciados[...]”. Como exemplos, temos: tenacidade, convicção, curiosidade de espírito, escuta, reatividade, entre outras. Trata-se de qualidades cada vez mais desejadas nas situações profissionais (p. 124).	Saber ser (Pré- disposição em relação a pessoas ou situações)
Recursos emocionais (Atitude - emocional)	São as reações emocionais, que podem constituir riscos e obstáculos, mas também podem ser de grande valia, tendo em vista que o “raciocínio só pode ser verdadeiramente pertinente quando informado pelas emoções”. Posto que “não basta dispor de conhecimentos e de habilidades para agir com competência ou para elaborar estratégias eficazes de ação”. Essas não substituem os processos lógicos de raciocínio, mas reduzem a gama das opções sobre as quais deverão se aplicar. Assim, percebê-las é, então, imprescindível na arte de bem raciocinar.	Saber combinar os sentimentos em relação a pessoas ou situações
Recursos do meio	São os instrumentos e/ou a rede de relacionamentos a serem mobilizados pelo profissional para a realização de seu trabalho. Esses são os recursos externos objetivados numa dada situação. Consequentemente, é importante “o ajuste realizado entre os recursos incorporados mobilizados e os recursos do meio utilizados”. A qualidade do ajuste depende da compreensão que o profissional tem da situação (p.127).	Saber relacionar os bancos de dados.

Fonte: Autora, com base em Le Boterf (2003).

Ao se buscar identificar as competências de um profissional, é necessária a apreciação das variáveis existentes entre as competências desejadas e as reais na e para a formação docente, tendo em vista que a docência se enquadra nas profissões complexas. Portanto, é previsto, ao gerir uma situação complexa, que o profissional deva querer agir (contexto motivador), saber

agir (contexto formativo) e poder agir (contexto facilitador) dentro do contexto gerador da situação (BATISTA, 2008).

Nessa perspectiva, “o profissional é aquele que sabe administrar uma situação complexa”, com todos os recursos fundamentais esperados para resolver uma situação, como saber agir e reagir com pertinência, saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto, saber transpor, saber aprender e aprender a aprender, e, por fim, saber envolver-se (LE BOTERF, 2003, p. 92).

Passando para o campo da competência coletiva, Le Boterf afirma que a “competência coletiva é uma competência de rede”, mas não pode ser confundida com a simples adição de competências parciais ou adquiridas no coletivo pelos sujeitos (profissionais). É um valor agregado, e não uma soma, de modo que a competência coletiva é uma resultante que emerge a partir da cooperação e sinergia¹⁰ existentes entre as competências individuais (LE BOTERF, 2003, p.232).

Dentro dessa ótica de competência de rede, para Machado, todo professor é um orientador de caminhos, é um construtor de mapas numa rede de relações e valores. Os docentes tecem significados, construindo uma rede de conhecimentos. Porém, “nessa imensa rede, praticamente tudo pode se relacionar com tudo. Mas nada é absolutamente relevante ou irrelevante. Tudo depende do projeto que se persegue”. Ainda para o autor, “a ação de mapear, portanto, constitui uma responsabilidade indelegável e uma competência decisiva na atuação do professor” (MACHADO, 2016, p. 131).

Para Le Boterf (2003, p.234-240), a competência coletiva corresponde a quatro saberes, isto é, pode ser reconhecida pelos seguintes componentes:

- Saber elaborar representações compartilhadas: são as representações compartilhadas compostas de normas, de valores coletivos, de prioridades, de esquemas de interpretações, e essas favorecem a convergência das iniciativas individuais em prol de um referencial comum à equipe.
- Saber comunicar: é a elaboração de uma linguagem comum a todos, um dialeto particular que pertence à equipe, que só vale em relação às práticas às quais ela se refere.
- Saber cooperar: é colocar à disposição da equipe de trabalho as competências individuais, pois é uma condição essencial de complementaridade.

---

¹⁰ Sinergia: Etimologicamente, do grego, ele se compõe de syn (junto) e de ergos (trabalho).

- Saber coletivo da experiência: entende-se como a competência da equipe, pois a partir dela a equipe é capaz de tirar lições de experiências. Pode-se afirmar que é a aprendizagem por e na ação da equipe de trabalho.

Conforme Le Boterf (2003), a competência coletiva, ou seja, da equipe, não pode ser limitada à soma das competências individuais que estão presentes na resolução de uma situação, mesmo dependendo da qualidade das interações que se constituem entre os indivíduos. O autor destaca, ainda, que a noção de competência, individual ou coletiva, vai muito além de ser apenas uma somatória das partes.

Ainda ressalta que a “mobilização de recursos” requer a dupla instrumentalização, dos recursos cognitivos e dos recursos do meio, tanto para a competência individual como para a competência coletiva.

Em suma, para Le Boterf (2003), a competência profissional está relacionada à ideia de agregar valor e à entrega do sujeito ao contexto de maneira independente da função exercida na instituição. Dessa forma, nas palavras de Le Boterf, para um profissional agir com competência, precisa combinar e mobilizar tanto os recursos pessoais quanto os que estão ao seu redor, porque, na falta de um ou de outro recurso, é quase impossível ser competente em uma instituição.

Diante de tudo o que foi exposto sobre as competências profissionais, “o profissional possui um corpus de conhecimento e de habilidades reconhecidas e valorizadas no mercado de trabalho.” Com esse reconhecimento, “ele dispõe de uma vantagem para administrar a promoção interna ou a sua mobilidade externa. Aquele que é reconhecido como um profissional competente possui uma identidade social que vai além do emprego que ocupa” (LE BOTERF, 2003, p. 34).

2.4 Ideias a respeito das competências profissionais necessárias à docência

A temática da competência profissional docente exige o entendimento de que esta se materializa na ação do profissional dentro do contexto educacional com a mobilização de recursos, tanto pessoais quanto os que estão ao seu redor, para resolver com sucesso as situações inerentes ao trabalho. Nesse sentido, os sujeitos mobilizam seus recursos cognitivos, sociais e físicos em uma determinada ação. Assim, não há competência sem conhecimento profissional.

Para tanto, o conhecimento profissional do docente não se limita à dicotomia tradicional do conhecimento teórico-conhecimento, visto que o exercício da docência exige outro

conhecimento, já que é uma atividade atravessada por relações (interações com os alunos, pares, etc.), e soma-se a isso como o profissional se vê e se posiciona na profissão.

Entre as contribuições do pesquisador e educador Perrenoud (2000), que aborda a competência profissional no contexto educacional, destaca-se a abordagem do ofício do professor, quando propõe um inventário de competências que contribuem para redesenhar a atividade docente neste século, com base no guia de referência de competência, adotado em Genebra em 1996. Perrenoud (2000, p. 14) descreve dez tipos de competências essenciais para os docentes, “pois, apreender o movimento da profissão”. Também adverte que não há um guia definitivo nem exaustivo, uma vez que “nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza”.

As competências expressas por esse autor são: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.

Também para o autor é impossível pensar em capacidade como um recurso externo à competência observada ou a ser considerada, visto que não se pode conceber o “saber comunicar” separado da natureza das atividades ou de uma situação. Para o autor, outro ponto de vista sobre a ideia de competência profissional que deve ser levado em conta na profissão docente é a noção de “saber mobilizar” recursos, expressa por Le Boterf desde 1997, que é mais rica do que a concepção de apenas transferir conhecimento.

Nesse sentido, é importante sinalizar novamente que “uma competência é um saber-agir apoiado na mobilização e na combinação eficaz de uma variedade de recursos internos e externos no interior de família de situações” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.15). Diante dessa afirmação, não podemos negar a importância dos saberes/conhecimentos dos professores, sociais ou pessoais, pois estão assentados em:

[...] transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como polos separados, mas como resultado dinâmico das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (TARDIF, 2010, p.16).

Os saberes/conhecimentos de um professor são materializados por meio de uma formação específica para exercer a docência. Entendendo que esses representam uma realidade social,

também há os saberes pessoais. Assim, a natureza dos saberes dos professores na prática se dá na complementaridade situada entre o individual (subjetivo) e o social (objetivo) formando um todo. É nessa negociação que os conhecimentos pessoais e os adquiridos na formação são colocados em jogo para a mobilização e combinação dos recursos cognitivos e do meio para a atuação docente de forma satisfatória, ou não, no contexto escolar.

De acordo com Perrenoud, há uma gama de conceitos sobre competência, porém ele a define como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD et al., 2002, p.15). Para tanto, apresenta quatro aspectos essenciais:

- As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- Essa mobilização só é pertinente em situações, sendo cada situação singular, mesmo que possa tratá-la em analogia com outras já encontradas.
- O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
- As competências profissionais constroem-se na formação, e também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Esses quatro aspectos caracterizam a compreensão que temos sobre o conceito de competência profissional docente. Também possibilitam conhecer como a noção de competência vem sendo construída ao longo dos anos nas matrizes psicológica, filosófica e social, chegando à atualidade. A visão que assumimos sobre as competências profissionais não coaduna com a mera reprodução do conhecimento no ambiente de trabalho. Para tanto, é importante salientar que a competência profissional traz sempre três elementos complementares, sendo estes as situações, os recursos e os esquemas de pensamento do profissional, apresentados por Perrenoud, como:

[...] os tipos de situações das quais há um certo domínio;
 [...] os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;
 [...] a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real. (PERRENOUD et al., 2002, p.16).

Portanto, tratar de competências profissionais não é algo simples e objetivo, uma vez que elas só podem ser descritas por um conjunto de elementos que perpassam pela mobilização de recursos conforme o contexto, conhecimentos (saberes) e atitudes pessoais ou coletivas.

As competências profissionais que emergem das situações de trabalho podem servir de orientação aos diversos profissionais, auxiliando-os a gerir uma situação globalmente, mobilizando alguns recursos independentemente de outros, de acordo com a situação a resolver. Também podem favorecer a interação entre os profissionais no ambiente de trabalho, visando a um trabalho em equipe, ou seja, favorecer uma competência coletiva para resolver uma situação complexa.

O autor considera a necessidade de profissionais docentes formados para atuar e dar respostas às mudanças no contexto escolar e na sociedade. Sabemos que uma profissão não é imutável, as transformações passam pela necessidade de novas competências ligadas ao trabalho e também à evolução das didáticas pela “acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas” educacionais, porque todo o referencial passa pelo descompasso das mudanças da prática e da sociedade contemporânea (PERRENOUD, 2000, p.22).

Uma vez que a ação de trabalhar requer “gestos, saber fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações”, essas características são fundamentais para uma ação competente e, conseqüentemente, estão presentes no trabalho docente. Assim, são muito importantes os conhecimentos pessoais e sociais na constituição da identidade profissional, de modo a permitir e dar sentido ao papel do professor em todas essas características próprias do trabalho docente ao longo do exercício da profissão (DEJOURS, 2004, p.26).

Em suma, para Perrenoud et al. (2002), as competências profissionais são um conjunto de conhecimentos relacionados à profissão, que estão ligados intimamente com os recursos, e a capacidade de mobilizá-los, de forma a alcançar resultados adequados a uma determinada situação no contexto educacional.

Outros estudos importantes nessa área são os estudos de Machado (2009; 2016) a respeito de competência, em especial, das competências dos professores. Ao falar de competências do profissional docente, o autor defende que a profissão docente exige um conjunto de competências características que necessitam ser desenvolvidas, levando em consideração os universos do conhecimento e do trabalho.

Para Machado (2016), nas últimas cinco décadas, “tem ocorrido uma progressiva aproximação entre os universos do conhecimento e do trabalho, outrora tão diversos e tão distantes sem comunicação entre si”.

[...] a crescente presença da palavra “conhecimento” no universo do trabalho é acompanhada, no entanto, de uma perda de nitidez na caracterização da função docente: o fato de estarmos sempre aprendendo e ensinando algo a alguém não significa, obviamente, que todos são professores e que a escola perdeu sua especificidade. Pelo contrário, a onipresença do conhecimento aumenta em muito a necessidade do discernimento na capacidade de reconhecer os verdadeiros professores, dentro ou fora da educação formal, não se deixando seduzir pelos discursos fáceis e enganosos, nem por caminhos que conduzem a parte alguma. (MACHADO, 2016, p.123).

Na fala do autor, essa crescente relação entre conhecimento e trabalho ocasionou uma perda de clareza quanto à caracterização do trabalho do professor, pois o fato de estar ensinando e aprendendo com alguém não significa que todos podem ser professores e que a escola perdeu sua especificidade. No entanto, faz-se urgente o discernimento de identificação dos profissionais docentes pela sociedade, em especial, pelos meios de comunicação, que podem atuar dentro e fora da educação formal.

Esse movimento levou o autor ao seguinte questionamento: “Quais seriam, então, as competências distintivas da função do professor?” Ou seja, quais são competências essenciais da ação docente? E para esse questionamento, apresentou as competências constitutivas da docência sem fazer distinções aos segmentos de ensino, uma vez que todos os profissionais docentes necessitam, de forma geral, resolver situações que demandam um conjunto de conhecimentos para exercer a docência de maneira satisfatória.

Para Machado (2009, 2016), as competências profissionais fundamentais à ação docente podem ser reconhecidas pelas seguintes características:

- Tecer significações - é saber relacionar diversos temas para a construção de significados.
- Mapear relevâncias - é saber ser cartógrafo que mapeia as relevâncias considerando os projetos de vida.
- Mediar relações - é ser um mediador de conflitos entre os interesses pessoais.
- Construir narrativas - é se tornar um contador de histórias no sentido de encantar e estimular os desejos pessoais.

- Exercer a autoridade - é saber assumir responsabilidades próprias ao fato de começar algo nos outros.
- Praticar a tolerância - é ser um semeador do respeito e da tolerância pela diversidade.

Quando se coloca a competência como uma forma de exercer autoridade, pode ter num primeiro momento um sentido diverso do que realmente se deseja e se espera do docente. Entretanto, fazendo uso das palavras de Freire, ensinar exige segurança, competência profissional, posto que:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se fecunda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente de competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (FREIRE, 1996, p.91-92).

A colocação de Freire a respeito de competência profissional e da autoridade docente está em conformidade com a concepção de Machado (2009), ao defender que o docente deve ter consciência do papel que desempenha em um determinado âmbito.

Utilizando a expressão de Machado (2009, p. 80), “a competência de professor revela-se, essencialmente, na medida em que sua autoridade é exercida com plena consciência da necessidade do respeito pelos outros, pelos seus espaços de constituição pessoal”.

Outro aspecto importante defendido por Machado é a constituição das competências:

[...] podem ser associadas aos esquemas da ação, desde os mais simples até as formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentar na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar proposta de intervenção na realidade [...]. (MACHADO, 2002, p. 146)

As competências devem ser constituídas a partir da mobilização e combinação dos recursos para resolver a situação de maneira pertinente. No entanto, qualquer competência, por mais simples que aparente, não se constitui apenas por um saber, nem só por uma atitude, mas sim pela mobilização de recursos que permita ao profissional agir em um determinado contexto, de modo a combinar tanto os recursos cognitivos como os do meio.

Quando nos referimos à competência profissional, não podemos restringi-la apenas à sua dimensão técnica, isolando-a das demais dimensões que a compõem. No momento em que

nos referimos à competência docente, não podemos enfatizar apenas as competências operatórias e técnicas dos conhecimentos formativos. A competência requer uma integração do modo de agir, relacionando as dimensões técnica, política, ética e estética, de maneira a compor uma totalidade na ação do profissional. Assim, a competência é um saber que mobiliza ideias, crenças, valores éticos, conhecimentos específicos e todos os recursos possíveis dentro do contexto do cotidiano do trabalho docente na instituição escolar.

Nessa perspectiva, requer a compreensão da dicotomia em relação às dimensões da competência que a tornam uma unidade, já que, por sua vez, essas dimensões se articulam de maneira muito sutil, muitas vezes, até mesmo inconscientemente durante uma ação (RIOS, 2011).

Nas décadas de 80 e 90 no contexto educacional, duas dimensões distintas sobre competências eram consideradas separadamente, porém se articulavam:

[...] a primeira dizia respeito a um domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permitia a intervenção prática na realidade, e a segunda indicava uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades concretas do contexto social. A noção de competência se traduzia, pois, numa articulação estreita entre dimensão técnica e uma dimensão política. (RIOS, 2005, p.86).

Não é possível desvincular essas dimensões, mesmo que sejam, algumas vezes, mencionadas de modo separado. Assim, é comum utilizarmos as expressões ‘competência técnica’ e ‘competência política’, criando uma ambiguidade, ou seja, uma dicotomia entre as duas dimensões da competência, já que ambas são componentes de uma mesma unidade. Para superar essa dicotomia entre as dimensões técnica e política, cabe ressaltar a dimensão ética da competência, que representa a mediação entre a técnica e a política, uma vez que a ética tem que estar presente nessas dimensões.

[..] a dimensão ética, elemento de mediação entre a técnica e política. Como elemento de mediação, a ética deve estar presente na técnica, que não é neutra, e na política, que abriga uma multiplicidade de poderes e interesses. A ética garante o caráter dialético de relação. (RIOS, 2005, p.87).

A ética é uma reflexão de “caráter crítico sobre os valores presentes na prática dos indivíduos em sociedade”, e por meio dela se “problematiza o que é considerado bom ou mau numa determinada sociedade, em que se questionam os fundamentos dos valores e que se aponta como horizonte o bem comum”. Este é, porém, “diferente de um bem determinado por interesses particulares e, muitas vezes, insustentáveis” (RIOS, 2005, p. 87).

No que se refere à competência profissional, “se considerarmos a ética como a reflexão sobre a conduta humana que leva à fundamentação de princípios orientadores, a ética profissional poderá considerar-se a transposição desses princípios para as situações profissionais” (ESTRELA; SILVA, 2010, p. 43).

Nesse sentido, a ética se refere “aos valores que orientam as decisões, os modos de agir, os meios a utilizar para atingir os resultados” na ação do profissional (LE BOTERF, 2011, p.82).

Diante do exposto, ressaltamos:

A competência guarda um sentido de saber fazer bem o dever. Na verdade, ela se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica em um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. (RIOS, 2005, p. 88).

Para que a competência se revele, ela necessariamente precisa da ação, pois é “na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades”. É somente no fazer que se evidencia o domínio dos saberes e o compromisso com o que é fundamental. Dentro dessa ótica, a dimensão técnica é o suporte da ação competente. Sua significação, no entanto, é garantida somente na articulação com as demais dimensões; “não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Há que verificar a qualidade do saber e a direção do poder e do querer que lhe dão consistência. É por isso que se fala em saber fazer bem” (RIOS, 2005, p. 88).

Portanto, a competência no contexto profissional repercute “uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo”. Mesmo tomando a noção de competência como unidade/totalidade, essa não implica uma cristalização ou um modelo a ser seguido. Logo, ela não pode ser representada apenas por uma das suas dimensões, porque perderia o seu significado, sobretudo, no âmbito educacional.

Para dizer que um professor é competente, devo levar em conta a dimensão técnica – ele deve ter domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e de recursos para socializar esse conhecimento; a dimensão política – ele deve definir finalidades para sua ação e comprometer-se em caminhar para alcançá-las; e a ética, elemento mediador – ele deve assumir continuamente uma atitude crítica, que indaga sobre o fundamento e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem comum. (RIOS, 2005, p. 89).

Portanto, não podemos qualificar de competente um sujeito (docente) cuja ação envolve somente os conhecimentos técnicos, ou apenas se conhece alguns recursos técnicos ou se tem um envolvimento político e militante com o sindicato. A competência é o conjunto de propriedades de caráter técnico, ético, político e estético (presença da sensibilidade e da beleza como constituintes do saber e do fazer) (RIOS, 2005).

Em outras palavras, entendemos que as dimensões técnica, ética, política e estética se complementam para chegarmos a uma unidade, e esta unidade é a competência. Assim, não é plausível falar de uma ação parcialmente competente, ou seja, de forma fragmentada.

A competência profissional docente não pode se restringir apenas à dimensão técnica, de modo a fragmentar e a valorizar uma ou outra dimensão. De acordo com Rios (2011), a dimensão técnica é suporte/recurso da ação competente, logo, é tão somente garantia de articulação, como as demais dimensões, para uma ação competente, visto que não é qualquer fazer que pode ser nomeado ação competente. Por isso, a competência profissional deve ser mediada pelas seguintes dimensões:

- dimensão técnica, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para intervenção em cada área específica de trabalho e a habilidade de construí-los;
- dimensão estética, que diz respeito à tomada de consciência do aspecto relacional do trabalho e à presença de sensibilidade no âmbito do trabalho e sua orientação numa perspectiva criadora;
- dimensão política, que diz respeito à consciência e à definição da participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada nos princípios do respeito, da solidariedade e da justiça, na direção da realização de um bem coletivo. (RIOS, 2011, p.159).

Do ponto de vista de Rios (2005, p. 95), no contexto educacional, a docência passa pelos campos dos saberes e das competências; por isso, é importante a compreensão das dimensões de uma competência pelos profissionais da educação. Dessa maneira, “é importante considerar-se o saber fazer, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em suas práxis”.

Como podemos ver, a “competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”, isto é, o posicionamento do profissional frente uma situação (ZARIFIAN, 2003, p. 139).

Em conformidade com tudo que foi exposto a respeito de competência profissional, verificamos que a sua constituição é uma combinação complexa de componentes, tais como experiências, conhecimentos, atitudes, valores e habilidades. Todos esses elementos são imprescindíveis para o desempenho profissional, em especial, na docência da Educação Básica, porque a competência é um atributo particular do sujeito, e não da função que exerce.

Nessa perspectiva, apresentaremos a figura 1 com um esquema possível sobre competência profissional relativa à ação do professor, a partir das concepções mencionadas anteriormente. Salientamos que não há a pretensão de fixar um padrão de competência profissional, visto que não há um modelo absoluto de competência, mas vários modelos históricos que são constituídos conforme as necessidades do contexto e do movimento da profissão, de modo a terem significado (ressignificado) em tempos atuais.

Figura 1: Competência Profissional

Fonte: Autora com base em Le Boterf (2003).

A partir da figura exposta, podemos inferir que a competência profissional não existe sem os conhecimentos/saberes, o saber-fazer, e que os mesmos precisam ser mobilizados de modo a combinar os recursos cognitivos, emocionais e os recursos do meio para atuar de forma

pertinente. Nessa perspectiva, para uma ação competente, é essencial querer agir, possuir uma rede de recursos, saber mobilizá-los e combiná-los. Vale salientar que mesmo com a presença dos recursos, estes não podem ser confundidos com a competência, pois a competência é a maestria em usar esses recursos de forma pertinente para atuar em determinada situação (LE BOTERF, 2003).

Nesse sentido, Dubar (2005) salienta que a percepção do caráter social da construção e da manutenção da competência profissional não se dá com uma formação estática ou desconectada da realidade prática social e da reflexão conceitual. Desse modo, faz-se necessário discutir as concepções acerca de competência profissional, já que essas se constituem nas relações e interações entre os sujeitos no ambiente de trabalho.

Consequentemente, a identidade profissional se entrelaça com a competência profissional, porque ambas são atravessadas pela profissionalidade e pela profissionalização, e estas estão conectadas a uma identidade constituída social e profissionalmente, que restabelece experiências a todo o momento. De acordo com esse ponto de vista, nossa pesquisa de campo busca destacar de que maneira o processo identitário pode ou não influenciar as concepções sobre as competências profissionais ou vice versa.

2.5 Competências profissionais estabelecidas nas legislações para a docência

Apresentaremos a noção de competência profissional a partir de algumas legislações que regulamentam a educação brasileira e que estabelecem as competências para o trabalho docente. Iniciaremos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, em seu Capítulo VI- Dos Profissionais da Educação, quando chama a atenção em seu parágrafo único e inciso primeiro sobre a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades. Em relação aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho.

Ainda em seu artigo 13, a LDBEN (BRASIL, 1996) traça o perfil profissional desejado ao professor, independentemente do segmento ou tipo de docência, podendo ser multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina.

Como podemos ver, de acordo com a LDBEN, são fundamentais os conhecimentos da formação; porém, não é suficiente ter apenas o conhecimento técnico-científico da área ou disciplina de atuação do professor para que este seja reconhecido como um profissional

competente. O conhecimento técnico-científico é somente uma dimensão dos conhecimentos necessários para o exercício da docência, pois existe uma gama de saberes, além da necessidade de mobilizar adequadamente os recursos, de acordo com o âmbito/contexto em que a situação lhe é apresentada.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN/PEB), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, integrante do PARECER CNE/CP 009/2001, ressaltam que a concepção de competência na formação do professor é nuclear. E “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2002a, p. 29).

Nesse sentido, para desempenhar o papel de professor, de acordo com o exposto no Parecer CNE/CP 009/2001, é necessário atuar com comprometimento, e não somente com:

[...] o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (BRASIL, 2002a, p. 29).

Esses apontamentos requerem do professor uma gama de conhecimentos (cognitivos e emocionais), para que ele possa mobilizar e combinar os recursos a fim de atuar nas situações do seu trabalho de forma adequada. Esses conhecimentos devem ser objetos de estudo desde a formação inicial e continuada, “na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores” (BRASIL, 2002a, p.29).

A concepção de competência que o Parecer CNE/CP 009/2001 aponta está em consonância com a visão que defendemos, já que “as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático”. Consequentemente, representam a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, 2002a, p.30).

Também o referido documento destaca que “ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores

e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível”. (BRASIL, 2002a, 35).

Para que um professor possa desempenhar a sua profissionalidade, é importante o conjunto de atributos inerente à prática, bem como o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da docência. Precisa de “um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e posturas que são mobilizadas no exercício do ofício”; dessa forma, “as competências profissionais são ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática” (BRASIL, 2002a). Para isso, é primordial que a formação inicial promova situações que levem à constituição de um conjunto de competências, independentemente da área de conhecimento ou disciplina, visto que as mesmas devem ser discutidas e contextualizadas para cada etapa de ensino, porque “a capacidade de fazer algo só se torna um “saber” à medida que seu ator pode verbalizar e explicar as razões e os motivos da sua ação, podendo argumentar com o embasamento racional dessa ação” (PERRENOUD et al., 2002, p. 12- 22).

Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CP 009/2001 apresenta as seguintes competências indispensáveis para a formação dos professores para a Educação Básica.

- Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática,
- Competências referentes à compreensão do papel social da escola da sociedade democrática,
- Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados,
- Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar,
- Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico,
- Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002a, p. 42-44).

Portanto, toda competência é constituída por um conjunto de elementos. O Anexo B apresenta mais detalhes a respeito dos componentes essenciais para cada uma dessas seis competências fundamentais à formação de professores. O Parecer CNE/CP 009/2001 define os conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional, já que esses são condições na identificação dos requisitos necessários para a constituição das competências. Além do que a “competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta” (BRASIL, 2002a, p. 49).

Outra contribuição relevante para a discussão das competências profissionais são as competências e habilidades apontadas para o professor de Matemática, isto é, o licenciado em Matemática, apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Parecer CNE/CES 1.302/2001, uma vez que os sujeitos desta pesquisa são os professores de Matemática da Educação Básica.

No que se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático, o licenciado em Matemática deverá ter as capacidades de: a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica; b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica; d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente; f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica. (BRASIL, 2002b, p.4).

Apresenta ainda as seguintes características desejadas para o licenciado em Matemática, colocadas nesse documento como:

- visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos;
- visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania;
- visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina. (BRASIL, 2002b, p.3).

Aqui cabe ressaltar que não é possível dicotomizar a ação do professor no espaço escolar, ou seja, dizer que o bom professor é aquele que tem o domínio da formação técnico-científica ou o bom professor é aquele que tem o domínio das teorias da educação, pois o que favorece uma boa atuação enquanto docente é o conjunto de conhecimentos apreendidos durante a sua trajetória (pessoal e profissional), que devem ser postos em prática no efetivo exercício (ação docente), de modo que novos conhecimentos possam ser gerados e modificados continuamente ao longo do exercício da docência.

Para não dicotomizar e potencializar a ação docente, e para não cair na discussão de qual dimensão da competência no contexto educacional é mais ou menos importante no trabalho

docente, tendo em vista que o equilíbrio sempre é a melhor escolha, utilizamos as referências do Parecer CNE/CP 2/2015 para ilustrar as ações desenvolvidas na docência.

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p.3).

Tais pressupostos do Parecer CNE/CP 2/2015 chamam a atenção para a formação inicial e continuada, posto que as duas sejam fundamentais para que o professor possa manter ou ter uma visão inovadora que contribua para ampliar a sua atuação em contextos plurais, com visões diferentes do mundo, de forma a não desconsiderar os valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos da sociedade contemporânea.

O trabalho docente “é permeado por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas”, que estabelecem o conjunto de características que se deseja para a formação inicial e continuada. Para nortear essas formações, o Parecer CNE/CP 2/2015 traz como princípios fundamentais: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, p.2).

Ainda sobre legislação acerca de competências profissionais, recentemente o Ministério da Educação (MEC) apresentou, em dezembro de 2018, a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) – documento que orienta os cursos de licenciatura e de Pedagogia das universidades e faculdades brasileiras. Para tanto, o BNCFP prevê competências¹¹ voltadas à prática docente, tomando como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC¹²) da Educação Básica.

Atualmente, o Parecer CNE/CP nº 7 de 2019, em seu Art. 22, determina que os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a essa Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, a contar da publicação da Base Nacional Comum

---

¹¹ Vide Anexo A para saber quais são as competências postas na BNCFP.

¹² Resolução CNE/CP nº 4/2018, publicada no DOU de 18 de dezembro de 2018, estabelece a BNCC que será orientadora das políticas de formação de professores e as políticas públicas de educação.

Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. A LDBEN (BRASIL, 1996) prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações de formação inicial e continuada de professores ao estabelecido na BNCC, no § 8º do seu Art. 62, quando dispõe que “os currículos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”.

No ideário apresentado pelos documentos orientadores para a formação de professores, identificamos as características desejadas, as competências ideais a esses profissionais e os princípios que devem conduzir todo o processo de formação ao longo da trajetória profissional. Entretanto, todas as qualidades e competências elencadas não são fixas, tendo em vista que a construção de conhecimentos e sua inovação têm possibilitado um diálogo constante entre diferentes visões de mundo, de modo a acompanhar as mudanças sociais.

As relações entre professor e aluno são definidas como “interação humana”, isto é, “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Por isso, há necessidade de que o professor desenvolva múltiplos saberes para que estes possam ser mobilizados de forma pertinente no exercício da docência (TARDIF; LESSARD, 2005, p.29-31).

Diante disso, a formação docente é um processo constante, que exige comprometimento e zelo diário com a escolha profissional, porque é visível que os mandatos dos docentes frente à sociedade implicam o reconhecimento de suas ações tanto no espaço institucional interno como externo, na escola. Como pode ser ilustrado com as palavras de Paulo Freire:

O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1996, p.91-92).

A autoridade aqui é vista no sentido de assumir responsabilidade para a sua formação e na formação do outro (aluno).

2.6 Implicações/convergências entre identidade profissional e competência profissional docente

A noção/percepção construída a respeito da identidade docente implica diretamente a ação docente (prática, comportamento, etc.). Assim,

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77)

O processo de constituição e de identificação profissional está relacionado ao fato de como cada sujeito assume a docência. Nas palavras de Nóvoa, a identidade é “um espaço de construção de maneira de ser e estar na profissão”. Assim, tomamos a identidade profissional como a que diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para cada pessoa. A perda do significado, ou não conhecer um significado na prática docente, leva à diluição da identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 16). Os quadros de referência que constituem a identidade docente são os conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos, as atitudes e valores que orientam as especificidades do trabalho docente. Assim, a diluição do quadro de referência dos conhecimentos acadêmicos levaria à não identificação com a profissão docente (NÓVOA, 2017).

São esses elementos que favorecem uma ação competente por parte do professor no contexto escolar, para exercer sua profissão de acordo com as novas estruturas e conhecimentos por que a atual sociedade anseia. A partir dos conhecimentos já construídos, é necessário que essas novas estruturas e conhecimentos possam fazer sentido.

Assim, a profissão docente, como outra qualquer, implica a necessidade de ser constantemente aperfeiçoada na e pela interação com aqueles que a exercem, para levar ao aprimoramento de seu trabalho e de si próprio. Consequentemente, o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da docência pressupõe diversos aspectos:

A competência ultrapassa largamente o conhecimento, habilidades e atitudes generalizáveis. Estes são elementos ou dimensões da competência que apenas ganham significado pela reflexão, pelo envolvimento nas tarefas, no engajamento profundo (compreensão profunda) da prática profissional (em situação). Por outras palavras, saber não é suficiente para fazer, nem fazer é suficiente para aprender. A competência requer experiência e reflexão, seja a

que nível for de experiência. [...] É também pelos sentidos atribuídos à ação competente que se constrói e reconstrói uma matriz identitária na profissão. (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012, p. 86)

Mesmo sabendo que o termo competência seja fronteiro e polissêmico, “acreditamos que as competências sejam um caminho que necessita ser discutido com base na ideia de profissionalidade” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1176). Essas palavras reforçaram nossa busca pela concepção das competências profissionais entre os professores da Educação Básica, por acreditarmos que o movimento da docência pode repercutir na identidade profissional ou vice versa, já que esta sempre se relaciona a um grupo em um determinado contexto social.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por finalidade apresentar o percurso metodológico desta pesquisa e suas características, assim como os instrumentos utilizados na pesquisa de campo, os sujeitos e os cuidados éticos para sua realização. Apresentaremos também considerações sobre a análise de conteúdo e as categorias de análise.

3.1 Caminhos da pesquisa e suas características

O método de pesquisa é a base científica que norteia os procedimentos empíricos e teóricos de um estudo em busca dos resultados almejados, estabelecendo-se os limites e as abordagens da pesquisa. Assim, entendemos que a “ciência é um procedimento sistemático cujo objetivo é conhecer e interpretar na realidade, tendo como diretriz perguntas bem formuladas que sustentem regras e ações apropriadas à constituição de um determinado conhecimento” (GERDHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 25).

Dessa forma, para traçar as diretrizes de uma pesquisa, faz-se necessário que o pesquisador conheça o que está pesquisando, porque “ninguém pesquisa o que, pelo menos em parte, já não conhece. Se assim fosse, não estaria apto sequer a formular as questões sobre as quais deseja conhecer as respostas. Assim, pesquisar é também aprender em um processo que avança” (TUZZO, 2016, p. 143).

Quanto à abordagem, esta pesquisa se define como qualitativa, já que se caracteriza por ser pesquisa básica quanto à sua natureza, pois objetiva gerar novos conhecimentos. Para Gil (2014), a pesquisa científica básica deve ser gerada pela curiosidade, e suas descobertas devem ser divulgadas para toda a comunidade, possibilitando, assim, a transmissão e o debate do conhecimento.

De acordo com Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo torna possível o “estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Apesar de sua ampla abrangência, é possível identificar algumas características comuns ao buscar conhecer as experiências, por meio das suas percepções e das opiniões de um indivíduo ou de um grupo.

A pesquisa qualitativa busca dar sentido ou interpretar fenômenos em termos de significação que as pessoas trazem em suas narrativas para o pesquisador. Nesse sentido, Bogdan e Biklen entendem que o pesquisador tem a intenção de:

[...] melhor compreender o comportamento e as experiências humanas. Eles procuram entender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e descrevem o que são aqueles significados. Usam observação empírica porque é com os eventos concretos do comportamento humano que os investigadores podem pensar mais clara e profundamente sobre a condição humana. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.38).

Já quanto aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como descritiva, “posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (GIL, 2014, 43).

Assim, esta pesquisa buscará realçar a compreensão de seus questionamentos, por meio de método qualitativo, possibilitando múltiplos olhares para a questão de pesquisa pelos sujeitos participantes, já que o objetivo se situa dentro da perspectiva sócio-histórica. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), na pesquisa qualitativa, não se investiga em razão de resultados, porque o que se almeja é “a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação”, relacionando-os ao contexto em que estão inseridos, de maneira a valorizar os aspectos descritos e as percepções pessoais.

Nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, dessa maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Portanto, a pesquisa qualitativa se preocupa com o aspecto da realidade que não pode ser quantificado. Dessa forma, caracteriza-se pela compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, bem como das relações de trabalho, por meio do universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes que correspondem às relações, aos processos e aos fenômenos que não podem ser minimizados à operacionalização de variáveis. Além disso, é também característica da pesquisa qualitativa a “objetivação do fenômeno, a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar a relação entre o global e o local em determinado fenômeno” (GERDHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Esta pesquisa se caracteriza por um estudo de caso, no que se refere aos procedimentos técnicos da pesquisa, já que o interesse “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

Além disso, para Gil (2014), a unidade-caso se refere a um indivíduo num contexto definido. Portanto, o conceito de caso se ampliou a ponto de poder ser entendido como uma família ou qualquer outro grupo social, um pequeno grupo, um conjunto de relações, uma comunidade, ou mesmo uma cultura.

Assim, entendemos que ao escolhermos os sujeitos, ou seja, o grupo de docentes de Matemática, configurou-se a opção por estudo de caso.

Os critérios de seleção dos casos variam de acordo com os propósitos da pesquisa. Stake (2005) identifica três modalidades de estudos de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. Para esta pesquisa foi escolhido o estudo de caso coletivo, uma vez que o objetivo foi estudar as características de uma população por meio de uma amostra formada por professores de Matemática que atuam na Rede Pública Estadual da Diretoria de Ensino de Carapicuíba.

Considerando as características do estudo de caso, essa modalidade vem ao encontro dos propósitos desta pesquisa por possibilitar o estudo do processo de constituição da identidade profissional dos docentes de Matemática e suas concepções a respeito da competência profissional.

3.2 Contextos de investigação e sujeitos da amostra

Os dados a seguir foram levantados a partir do ano de 2018.

A Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba foi criada pelo Decreto Lei 7510/76, publicado em 29/02/76, pela Resolução instituída em 36/76, publicada em 31/01/76, com início de funcionamento em 05/02/76. Ela faz parte da Rede Estadual da Secretaria de Educação de São Paulo, atualmente situada à Rua Bom Jesus do Amparo, 02, Cohab V – Carapicuíba.

A Diretoria conta com 17 escolas exclusivas de Anos Iniciais (1º a 5º ano), 68 escolas mistas entre Anos Iniciais e Finais (6º a 9º ano), Ensino Médio (1ª à 3ª série) e Ensino de Jovens e Adultos – EJA. Sua área de jurisdição abrange dois municípios: Carapicuíba e Cotia.

Considerando que os sujeitos desta pesquisa são professores de Matemática vinculados a essa Diretoria de Ensino, no início do ano de 2018, a mesma contava com 3258 professores ativos em sala de aula, referentes a todos os segmentos de ensino e disciplinas. Destes, apenas 401 professores são da disciplina específica de Matemática, conforme Anexo C. Esses 401

professores de Matemática estão classificados em categorias¹³: 294 categoria “A” (efetivos); 99 categoria “F” (estáveis); 8 categoria “O” (temporários).

De posse dessas informações preliminares, passaremos ao recrutamento dos sujeitos, ou seja, dos participantes; era desejável e requerido que todos fossem professores de Matemática, e assim ocorreu, como está exposto na sequência.

3.3 Seleções dos sujeitos da pesquisa

Nosso objetivo foi o de estudar o processo de constituição da identidade profissional dos docentes de Matemática e suas concepções a respeito da competência profissional. Para tanto, estabelecemos como critério *a priori* para selecionar os sujeitos da pesquisa que estes estivessem em pleno exercício da docência, para nos possibilitar conhecer e/ou identificar a influência de elementos (características) comuns na constituição da identidade profissional e as concepções desse grupo de professores da Educação Básica em relação à competência profissional.

Além do exercício da docência, foram estabelecidos ainda os seguintes critérios: professores de Matemática em exercício, com no mínimo cinco anos como titular de cargo, contratados por meio de concurso público.

Conforme refere Tardif (2010), é nos cinco primeiros anos de trabalho:

[...] que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental [...] mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. (TARDIF, 2010, p. 51).

Assim, os critérios para a seleção dos professores foram os seguintes: estar em efetivo exercício da docência e ter no mínimo cinco anos como titular de cargo de Matemática.

Para selecionarmos os professores de Matemática, enviamos questionários (Apêndice D) às escolas da Diretoria de Ensino de Carapicuíba, solicitando que somente os professores de Matemática os preenchessem. Pretendíamos colher as seguintes informações: nome, gênero,

¹³ Categoria A (Efetivos, titulares de cargo, contratados por meio de concurso público). Categoria F (Docentes estáveis. São professores que tinham aulas atribuídas em - 02/06/07- data da LC 1.010/2007). Categoria O (Temporários - Docentes candidatos à admissão após a publicação da LC 1.093/2009, ou seja, professores já contratados, com aulas).

tempo de docência, situação funcional e contato pessoal, tendo em vista a aplicação dos instrumentos de pesquisa, questionários e entrevistas, bem como outras informações pertinentes à pesquisa.

Após esse primeiro levantamento por meio dos questionários que retornaram das escolas, fomos seguindo os critérios delineados acima para a seleção dos participantes, tendo em vista que a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir a representatividade de um grupo estudado, e sim quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa com o que se pretende estudar (MINAYO, 1994). Assim, a amostra foi composta por 12 professores de Matemática que estão ativos no exercício da docência há mais de cinco anos. Esses responderam aos seguintes instrumentos de pesquisa: Questionário (Apêndice E) e Entrevista (Apêndice F), os quais objetivaram levantar dados para a caracterização dos sujeitos e recolher dados que dificilmente poderiam ser investigados apropriadamente por questionário.

3.4 Instrumentos da pesquisa

○ Questionário

O questionário (Apêndice E) foi utilizado no primeiro momento para levantar os dados dos sujeitos da amostra, haja vista que o pesquisador necessitaria, inicialmente, “identificar pessoas que se submeteram a níveis diversos de ruído ao longo da vida. Já no segundo momento, levantar os dados dos sujeitos, assim apresentando suas características” (GIL, 2002, p.104).

O questionário aplicado aos professores de Matemática foi composto por duas partes. A primeira parte foi destinada à coleta dos dados de identificação e a segunda parte destinou-se ao conhecimento da formação acadêmica dos professores.

○ Entrevista

Para darmos continuidade à pesquisa, realizamos as entrevistas (Apêndice F) com os professores, almejando levantar os dados e ampliar as informações para desenhar as possíveis categorias de análise de acordo com os referenciais teóricos apontados nos capítulos anteriores. Buscamos, dessa forma, desvendar o objetivo desta pesquisa, que foi o de estudar o processo de constituição da identidade profissional dos docentes de Matemática e suas concepções a respeito da competência profissional.

Consideramos que as “entrevistas geram compreensão ricas de biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos da pessoa” (MAY, 2004, p.145). Entretanto, a preparação da entrevista é uma fase muito importante, pois requer tempo do pesquisador para planejar as perguntas, organizar o roteiro das questões, além da clareza das informações de que precisa para alcançar o seu objetivo. Além disso, é preciso garantir ao entrevistado total sigilo de suas declarações e identidade (LAKATOS; MARCONDES, 2003).

Outro aspecto da entrevista que traz grande vantagem em relação às outras técnicas de pesquisa é que ela proporciona ao pesquisador a possibilidade de compreender a informação desejada sobre os mais variados fenômenos que fazem parte da vida dos entrevistados. Além disso, uma entrevista bem elaborada permite tratar de temas estritamente pessoais, bem como de temas de natureza complexa e de escolha claramente individuais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.134), a entrevista é um excelente instrumento e pode ser “[...] utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Além disso, as entrevistas podem produzir “uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”; respeitadas as orientações, a entrevista “se constitui em estratégia utilizada para obter informações frente a frente com o entrevistado, o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro” (NEGRINE, 2004, p.73 e p. 136).

Diante do exposto, cabe frisar que a entrevista utilizada para esta pesquisa foi a semiestruturada, em que o pesquisador elabora um roteiro sobre os temas que estão sendo levantados, porém permite que o entrevistado fale livremente sobre os assuntos que vão surgindo como desdobramento dos temas principais.

O que é preciso salientar aqui é que esta pesquisa quanto à sua abordagem é qualitativa. Assim, a ênfase é atribuída mais para o processo do que para o produto, uma vez que a pesquisa qualitativa deve se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes. Assim como é sabido, “o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplo, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhorar esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

3.5 Cuidados Éticos

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade de São Paulo (USP), aprovado por meio de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE: 03465818,7,0000,5561.

A participação dos sujeitos envolvidos na investigação se deu a partir da aplicação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE - Apêndice C), conforme a Resolução 466/12. Ressalta-se o cuidado empregado para a apresentação e análise dos dados, de modo a garantir o sigilo da identidade de cada um dos participantes.

3.6 Abordagem da análise de conteúdo

De posse dos dados coletados por meio da aplicação do questionário e das entrevistas, estes formaram o conjunto de observações proeminentes e forneceram subsídios na busca de encaminharmos respostas ao problema de pesquisa. Nesse sentido, as discussões serão viabilizadas e analisadas, considerando os pressupostos teóricos dos interlocutores.

Para Bogdan e Biklen (1994), o que interessa à análise de dados é o processo de busca e a organização da tarefa analítica para sua compreensão e interpretação. Assim, descrevem:

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.11).

Na perspectiva de análise dos dados, esta diz respeito a interpretar e dar sentido a todo o material de que se dispõe a partir da coleta de dados, buscando apreender as experiências, as crenças, as concepções e valores dos sujeitos que compõem a amostra estudada.

Além disso, os autores apontam que a análise de dados pressupõe diversas atividades, como, por exemplo, organizar e subdividir os dados, sintetizá-los, procurar padrões e descobrir relevâncias. Durante todo o processo o pesquisador terá que ler nas entrelinhas, ou seja, ele terá que ser capaz de reconhecer as estruturas invisíveis que organizam a narrativa do entrevistado.

Na organização de categorização, Lüdke e André assinalam a “capacidade criadora que o investigador deve ter no processo de construção”. Observam, ainda, que “o processo é essencialmente indutivo, exigindo grande rigor intelectual, inúmeras leituras e releituras dos dados” (1986, p.42-43).

Conforme o exposto por Lüdke e André, é de extrema importância esclarecer que a etapa final de interpretação dos dados e informações deve se relacionar com os referenciais teóricos presentes na pesquisa, para, assim, possibilitar o levantamento das categorias e subcategorias que vão permitir o desenvolvimento da análise.

Para apoiar a organização das informações para análise, pautamo-nos na análise de conteúdo, que é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (BARDIN, 2011, p.42).

Na análise de conteúdo, o ponto de partida é a mensagem, e esta ocorre de diversas formas, podendo ser oral, escrita, gestual e documental. Sua intenção é descrever e/ou interpretar o sentido do que foi pronunciado por um indivíduo ou grupo (GUERRA, 2008). Nesse sentido, Bardin (2011) afirma que o “analista é um arqueólogo, pois trabalha com os vestígios” deixados nos “documentos”. Nesta pesquisa, os documentos são as entrevistas semiestruturadas apoiadas nos “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Passaram pelas fases de pré-análise (organização e escolha dos documentos que iriam compor a análise), exploração do material (processo pelo qual os dados coletados foram sistematicamente tratados de modo a permitir a descrição pertinente das características das categorias de análise) e, por fim, da análise, que se deu por meio de tratamento das informações e suas descrições por meio de inferência e interpretação das mensagens coletadas pelos documentos (BARDIN, 2011, p.44-45).

3.7 Tratamentos das informações

As informações decorrentes da aplicação do questionário aos professores possibilitaram a apresentação da caracterização dos sujeitos desta pesquisa, conforme a ordem em que ocorreu a aplicação do mesmo, exposto no Quadro 4, com a distribuição dos participantes por idade, gênero e tempo de docência, a seguir.

Quadro 4: Distribuição dos participantes por idade, gênero e tempo de docência

Participantes	Idade	Gênero	Tempo de Docência
P01	58	F	35
P02	37	F	16
P03	29	F	10
P04	53	M	21
P05	47	M	25
P06	51	M	30
P07	30	M	8
P08	44	M	19
P09	47	F	25
P10	26	M	7
P11	37	F	8
P12	40	F	20

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

De maneira geral, temos um grupo bem heterogêneo, sendo seis homens e seis mulheres, com idade entre 26 e 58 anos, com tempo de trabalho entre 7 e 35 anos, ou seja, de experiência na docência como professores de Matemática da Educação Básica.

Outra caracterização que o questionário favoreceu foi a do percurso acadêmico dos participantes, exposto no Quadro 5, com a apresentação da primeira licenciatura e ano de conclusão e se os mesmos cursaram especialização (lato sensu) ou pós-graduação (stricto sensu).

Quadro 5: Disposição dos participantes por licenciatura e ano de conclusão, especialização e pós-graduação

Participantes	Curso Superior	Ano	Especialização	Mestrado	Doutorado
P01	Licenciatura Plena em Matemática	1986	Sim	Não	Não
P02	Licenciatura em Matemática	2005	Não	Não	Não
P03	Licenciatura em Matemática	2007	Não	Não	Não
P04	Licenciatura Plena em Matemática	1998	Sim	Não	Não
P05	Tecnologia em processo (Resolução 2)	1998	Sim	Sim	Cursando
P06	Licenciatura em Matemática	1992	Não	Sim	Não
P07	Licenciatura em Matemática	2008	Não	Não	Não
P08	Licenciatura em Matemática	1998	Sim	Não	Não
P09	Licenciatura Plena em Matemática	1999	Não	Não	Não
P10	Licenciatura em Matemática	2014	Não	Não	Não
P11	Licenciatura em Matemática	2009	Sim	Não	Não
P12	Licenciatura Plena em Matemática	1998	Sim	Sim	Não

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Como podemos observar, apenas um professor possui licenciatura a partir da Resolução 2¹⁴, de 26 de junho de 1997. Todos os demais realizaram diretamente a Licenciatura em Matemática ou em Licenciatura Plena. A diferença entre elas é que a Licenciatura Plena em Matemática habilita o profissional a dar aulas de Matemática e de Ciência Físicas e Biológicas; já a Licenciatura em Matemática somente habilita em Matemática. Temos seis professores que deram continuidade à sua formação formal por meio de especialização. Três concluíram mestrado e apenas um dos participantes está cursando doutorado. Mas é importante observar que os professores que possuem mestrado já são professores com mais de 20 anos de docência.

Outra caracterização dos participantes que importa evidenciar é a organização a partir do intervalo de tempo de docência, gênero e faixa etária. Dessa forma, podemos ver que são subgrupos bem heterogêneos, a partir dos intervalos de tempo de experiência como professor, conforme exposto no Quadro 6 a seguir.

¹⁴ O Conselho de Educação (CNE), a partir da Resolução 2, de 26 de junho de 1997, possibilita ao graduando nas categorias de Bacharel ou Tecnólogo obter a Licenciatura que habilita o profissional a lecionar como professor na Educação Básica.

Quadro 6: Disposição dos participantes por tempo de docência, gênero e faixa etária

Participantes	Tempo de Docência	Gênero	Faixa etária
P03	07 a 15 anos	F	21 a 30
P07		M	21 a 30
P10		M	21 a 30
P11		F	31 a 40
P02	16 a 24 anos	F	31 a 40
P04		M	51 a 60
P08		M	41 a 50
P12		F	31 a 40
P01	25 anos ou mais	F	51 a 60
P05		M	41 a 50
P06		M	51 a 60
P09		F	41 a 50

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Após a caracterização dos participantes, passamos à interpretação das informações contidas nos documentos (entrevistas) e, assim, organizar as unidades textuais (significativas), relacionando-as com as temáticas da identidade profissional e competência profissional, com base nos referenciais teóricos apontados nos capítulos anteriores. Assim, procuramos alcançar o objetivo desta pesquisa, que foi o de estudar o processo de constituição da identidade profissional dos docentes de Matemática e suas concepções a respeito da competência profissional.

Para tanto, transcrevemos as entrevistas, mas cabe sublinhar a importância de duas entrevistas piloto que utilizamos para verificar se as informações pretendidas seriam realmente coletadas. Assim, após as entrevistas piloto, houve a necessária adequação ao roteiro.

Inicialmente, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra; somente depois, elas foram organizadas por unidades de contexto e de registros a partir das categorias de análise, juntamente com suas subcategorias e seus desdobramentos. Para Bardin (2011) e Minayo (2010), as categorias são conceitos classificatórios que se organizam como termos carregados de significação, e podem ser levantadas *a priori* - categorias analíticas - ou *a posteriori* - categorias empíricas.

Portanto, para esta pesquisa, as categorias de análise foram levantadas a priori com base nas bibliografias consultadas sobre Identidade Profissional e Competência Profissional, de modo a estabelecer relações com o material coletado durante a pesquisa de campo. As categorias foram identificadas de acordo com as unidades de contexto que orientaram a compreensão para compilar a unidade de registro de cada segmento de mensagem para compreender a significação da unidade de registro, possibilitando o desenvolvimento da análise dos dados.

3.8 Arranjos das categorias de análise dos dados

Com base na transcrição e leitura detalhada das entrevistas, foi possível definir algumas categorias de análise e suas subcategorias (desdobramentos), que possibilitaram o levantamento das unidades de contexto e, conseqüentemente, das unidades de registros. Diante disso, o arranjo das categorias foi configurado conforme exposto no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7: Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Trajetória profissional e significados atribuídos à docência	Escolha profissional
	Ser professor: aprender a ser professor
	Autoimagem: identidade para si e para o outro
	Características profissionais do ‘bom professor’
Competência Profissional e suas características do saber fazer a ação docente	Ideias iniciais sobre competência profissional
	Atributos de um professor competente
	Ressignificação profissional
Interações no contexto profissional e experiências docentes	Características Profissionais
	Relações no itinerário formativo
	Convivência com os pares

Fonte: Dados organizados pela autora.

As três categorias foram elaboradas considerando a relação entre os referenciais teóricos e o material coletados nas entrevistas.

A primeira categoria, ‘Trajetória profissional e significados atribuídos à docência’, desdobra-se a partir da trajetória profissional e dos significados que os professores atribuem à profissão, tendo em conta o agrupamento de elementos relacionados aos sentidos revelados pelos professores, os quais envolvem a identidade individual e profissional.

A segunda categoria, ‘Competência profissional e suas características do saber fazer a ação docente’, refere-se à compreensão sobre a mobilização dos saberes em busca do saber fazer a ação docente. Entendemos que as experiências dos participantes dizem respeito ao que o ser humano apreende no lugar que ocupa no mundo, em suas escolhas e nas ações que realiza em seu trabalho.

A terceira categoria, ‘Interações no contexto profissional e experiências docentes’, analisa as relações profissionais, de modo a reconhecer/refletir que todos os participantes desta pesquisa possuem experiências e vivências enquanto professores. Porém, enquanto as experiências podem ser as mesmas para todos (ter feito o mesmo curso, trabalhar na mesma escola, lecionar a mesma disciplina), cada sujeito vivencia esses fatos de forma diferente, porque depende de sua biografia e de sua participação no contexto.

Elegemos essas categorias juntamente com suas subcategorias no percurso analítico e para a sistematização das unidades de contexto de cada uma das entrevistas, buscando uma sintonia com os quadros de referência para a efetivação da análise dos dados, já que nosso objetivo é responder à indagação inicial: De que maneira o processo identitário dos professores pode influenciar as concepções acerca das competências profissionais?

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo procura evidenciar e discutir as categorias e as subcategorias de análise desta pesquisa, utilizadas para estudar o processo de constituição da identidade profissional dos docentes de Matemática e suas concepções a respeito da competência profissional, a saber:

- Primeira categoria - **Trajetória profissional e significados atribuídos à docência** - subcategorias: Escolha profissional; Ser professor: aprender a ser professor; Autoimagem: identidade para si e para o outro; Características profissionais do ‘bom professor’.
- Segunda categoria - **Competência Profissional e suas características do saber fazer a ação docente** - subcategorias: Ideias iniciais sobre competência profissional; Atributos de um professor competente; Ressignificação profissional.
- Terceira categoria - **Interações no contexto profissional e experiências docentes** - subcategorias: Características Profissionais; Relações no itinerário formativo; Convivência com os pares.

4.1 Trajetórias profissional e significados atribuídos à docência

A primeira categoria, ‘Trajetória profissional e significados atribuídos à docência’, foi idealizada a partir das seguintes subcategorias: Escolha profissional; Ser professor: aprender a ser professor; Autoimagem: identidade para si e para o outro; Características profissionais do ‘bom professor’.

Essas subcategorias não são estanques; são articuladas de forma específica na história de vida dos diferentes sujeitos, de modo a considerar a identidade a partir dos papéis que os sujeitos assumem objetivamente, para uma sequência de papéis frente à sociedade, e subjetivamente, como o sujeito constrói sua história pessoal (DUBAR, 2005).

Para darmos início à interpretação dessa categoria, apresentaremos na sequência uma nuvem¹⁵ de palavras, criada a partir das unidades de registros de cada um dos participantes,

¹⁵ A nuvem de palavras foi construída com auxílio do software Nvivo 12 Plus, considerando as 47 palavras mais frequentes (após a retirada de pronomes e preposições), todas as palavras com extensão mínima de quatro letras. O software também gerou uma planilha com a contagem das palavras que formaram a nuvem de palavras (Apêndice G).

referentes às subcategorias mencionadas anteriormente, visando levantar as primeiras inferências sobre a categoria.

Figura 2: Nuvem de palavras da categoria ‘Trajetória profissional e significados atribuídos à docência’

Fonte: Dados organizados pela autora.

A nuvem de palavras possibilita vislumbrar imediatamente os termos mais repetidos. Assim, quanto maior a palavra que se destaca na nuvem, mais ela foi citada nas declarações dos entrevistados, possibilitando, assim, fazer as primeiras inferências dessa categoria.

Como podemos verificar, as palavras mais citadas foram: professor, aula, alunos, matemática, fazer e sala. Uma das palavras com maior frequência nos relatos dos professores foi a palavra matemática, pois obviamente ela aparece como uma importante identificação com a disciplina de Matemática, considerando que o grupo de professores selecionados para esta pesquisa são de Matemática, e estes declararam que possuem paixão ou têm grande facilidade com os cálculos desde a Educação Básica.

Também podemos dizer que ela se refere ao fato de que a identidade profissional dos professores se constitui no ambiente de trabalho, por meio das interações e relações de trabalho. O seu contexto de trabalho específico é a sala de aula, e o objeto de trabalho é o ser humano (aluno). Consequentemente, o cenário para o trabalho docente está posto, cabendo ao professor a tomada de ação, isto é, as decisões que são tomadas em sala de aula.

As outras palavras nos remetem a algumas inferências e discussões, como as seguintes: quais são os saberes necessários para a profissão docente no século XXI? O que os impulsionou para a escolha pela docência? Qual é o sentido da docência para esse grupo? Qual é a imagem que fazem de si mesmos? As faculdades ou universidades estão formando profissionais capazes de continuar aprendendo ao longo da sua trajetória profissional para poderem exercer a docência de forma competente?

4.1.1 Escolhas profissional

Na subcategoria Escolha profissional, foi apresentado um leque de fatores que impulsionaram os professores para a escolha pela docência: circunstâncias particulares, influência de professores, influência familiar, admiração pela profissão.

O primeiro fator, circunstâncias particulares, indica que a profissão docente não foi escolha intencional, um desejo, e sim circunstâncias particulares que encaminharam o sujeito para a docência. Os depoimentos¹⁶ dos professores P05 e P08 permitem observar que, mesmo sendo por circunstâncias adversas, após a escolha pela docência, eles se identificaram com a profissão de professor, como podemos ver nos relatos a seguir:

- [...] se eu olhar a trajetória, eu comecei a trabalhar na indústria. A primeira formação foi Processo de Produção na FATEC. [...] eu me formei para a indústria, mas dava aula à noite e em paralelo a isso, eu fiz a Resolução 2 para ser professor. (P05)
- [...] eu trabalhava em uma empresa e o meu chefe disse que eu precisaria ter nível superior para continuar na empresa, trabalhava com processamento de dados [...], aí acabei me inscrevendo em Matemática. (P08).

O professor P08 relata que não tinha intenção de lecionar, porém as circunstâncias de vida levaram à docência e, ao mesmo tempo, a uma identificação com a profissão.

---

¹⁶ Foi colocado o marcador ‘o’ antes de todas as citações diretas longas referentes às unidades de registros dos sujeitos desta pesquisa.

- É uma história engraçada, porque aí, olha o que aconteceu. A empresa faliu, depois de dois anos e meio que tinha começado a fazer faculdade de Matemática. Aí eu pensei ‘o que vou fazer’, continuei fazendo a faculdade, pagando com o dinheiro que recebia da rescisão da empresa. Depois de um certo tempo, o dinheiro acabou, e na época, teve um colega da faculdade que disse que na escola dele estava precisando de um professor substituto; aí eu fui lá e já fiquei dando aula. Foi quando percebi que gostei da coisa, os alunos gostaram da aula, aí não parei mais. (P08).

Para o professor P08, a identificação com a profissão só ocorreu na interação com os alunos; assim iniciou o caminho que o levou ao exercício da docência na Educação Básica.

As narrativas dos professores P02, P09, P11 e P12 também se enquadram nas circunstâncias particulares de vida, pois não foi uma escolha intencional, o que se evidencia em seus relatos.

- Quando decidi ser professora, eu trabalhava em uma fábrica, e queria mudar de serviço. Aí fui procurar uma faculdade para fazer. (P09)
- Inicialmente, não era o meu foco a Educação, eu sonhava grande, não que ser professora não seja sonhar grande, pois é um grande desafio, mais eu queria ser juíza. E ser professor foi acontecendo [...]. (P11)
- Quando terminei o Ensino Médio, eu queria fazer faculdade, mas na década de 90, não tínhamos esse grande número de faculdades e universidades que existe hoje. Conversando com alguns colegas, eles falaram de uma faculdade que formava professor. E lá fui eu fazer a inscrição para o vestibular, pois eu queria continuar estudando, [...]. Pouco tempo depois, fui dar aula de Matemática, ainda como estudante. (P12).

Percebemos que em todas as narrativas, os sujeitos iniciaram o curso de licenciatura, mas não com o objetivo de exercer a docência. No entanto, os fatores determinantes foram a necessidade de um trabalho ou a escolha de um trabalho que levaram esses sujeitos a serem professores.

Já a escolha profissional orientada pela influência familiar foi relatada apenas por um sujeito:

- Eu sempre me vi ligado muito à Educação, então, por exemplo, eu tenho uns colegas do meu pai que eram da área, aí também entra a questão de ter facilidade em Matemática. Eu creio que o que deixou muito clara a questão de gostar de Matemática e de querer ser professor foi no Ensino Médio. (P07).

No caso do P07, não é possível dizer que apenas a família influenciou na escolha pela docência, pois relata que foi no Ensino Médio que decidiu ser professor de Matemática.

A escolha motivada pela admiração pela profissão docente ficou clara nos relatos dos professores P01, P04 e P06, quando questionados por que escolheram ser professor e ao

responderem como chegaram à docência. Esses sujeitos revelaram a opção pessoal evidenciada em suas falas.

- Eu acho que pela vontade mesmo de ensinar os outros a ler, escrever, a calcular, porque sou apaixonada pelos números. (P01)
- Sempre quis ser professor de Matemática, desde pequeno, para poder estudar Matemática. Sempre tive facilidade, admiração pela Matemática. (P04)
- Costumo dizer que eu não escolhi ser professor, ser professor me escolheu, eu nunca pensei em outra coisa na vida. Sempre, desde pequeno, eu já me identifiquei com essa profissão. (P06).

Como podemos observar, os sujeitos acima não relatam a influência de outras pessoas na escolha pela docência. Apresentam a escolha como algo pessoal, a realização de um desejo desde pequenos e confirmam a admiração pela profissão docente.

Já o último fator de escolha profissional levantando pelos relatos dos sujeitos foi o de influência de professores, citados por P03 e P10.

- [...] porque eu tive uma professora na segunda série do Ensino Médio que dava aula de uma forma especial, fez me apaixonar pela Matemática ainda mais. Então, eu fui em busca de novos conhecimentos, decidi pela licenciatura de Matemática. Eu também queria, da mesma maneira que ela me cativou, [...] cativar os alunos ensinando Matemática. (P03)
- Foi por causa de um professor de Matemática do Ensino Médio; eu estava bem perdida no Ensino Médio, né! Ele contou para mim que ele só se encontrou na Educação; ele já tinha feito várias coisas e cursos, mas foi como professor que ele conseguiu ver algo diferente acontecer. E isso me encantou, foi após essa conversa que decidir ser professora. (P10).

É interessante notar que, além de ensinar temas recorrentes à sua disciplina/área de conhecimento, os professores podem influenciar no direcionamento de uma profissão, como evidenciado nos relatos dos professores P03 e P10. Assim, fica implícito o quanto o processo de escolha pela docência é significativo e abrange os sentidos objetivos e subjetivos de ser professor para cada um desses sujeitos.

4.1.2 Ser professor: aprender a ser professor

A partir dos questionamentos sobre ‘o que é ser professor’ e ‘como aprendeu a ser professor’, buscamos conhecer qual é o sentido (significado) da docência, revelado pelos professores em seus processos biográficos. Para alguns professores, o exercício da docência se dá em contexto de múltiplas relações, mas acentuam o significado de dedicação diária e de responsabilidade.

O sentido aqui atribuído à docência é o de ser uma profissão complexa, cujo objeto de trabalho é o ser humano. Portanto, trata-se de um trabalho coletivo e temporal de resultados incertos, uma vez que depende da cooperação dos alunos (LE BOTERF, 2003; TARDIF, 2010).

O professor P04 deixa claro que ação docente “é estar trocando experiência todos os dias com os alunos”. Com isso, rompe qualquer ideia de uma profissão simples. Também outros professores trazem em suas declarações outros aspectos:

- Olha, as coisas mudaram muito nesses vinte e tantos anos. Mas eu diria que hoje ser professor é estar numa sala de aula e ir muito além da questão de só ensinar o conteúdo. Hoje em dia, você precisa aprender a olhar seu aluno e perceber o que ele está sentindo, e se ele não aprende, o que está por trás dessa não aprendizagem. (P06)
- Ser professora é ter um cuidado especial, porque você está a fim de passar o conteúdo, né? Mas precisa tentar entender um pouco como cada um vai receber esse conteúdo, pois todos podem aprender um pouquinho de diferentes maneiras. Então, eu acho que é assim, você deve ter uma postura de professor e sensibilidade para enxergar de perto a necessidade desses alunos [...]. (P09)
- Ser professor. Eu acho que é você colocar todos os seus instintos de ser humano, não só sua parte intelectual. A parte intelectual é a que ocupa menos tempo em sala de aula. (P11).

Esses sentidos atribuídos à docência nos remetem a uma reflexão, pois como cada sujeito “vive a profissão é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite, os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores e etc.” (NÓVOA, 1997, p. 33).

Para a professora P03, “ser professora é uma responsabilidade gigantesca, [...] porque você ‘tá’ ali na frente da sala com 40 ou 30 alunos com a responsabilidade de ensinar [...]”. As professoras P02 e P05 corroboram a fala da professora P03, que revela o sentido da dedicação.

- É dedicação, gostar do que faz, porque só por amor não dá, mas você tem que gostar do que faz também. (P02)
- Para mim, ser professor, eu não consigo resumir, assim, porque ser professor para mim é ensinar com gosto, ensinar com vontade, com desejo de mudar as coisas. (P05).

Os sentidos atribuídos pelos professores acima são de responsabilidade e de dedicação, e nos remetem à reflexão sobre a autoconsciência, tendo em vista que o processo de reflexão possibilita a tomada de decisão, contrariando uma atividade proletarizada do ponto de vista de suas funções (NÓVOA, 1997).

No que se refere aos sentidos atribuídos pelo conjunto dos professores, cabe salientar que há uma tentativa de mudança de paradigma assumida por esse grupo, não somente o de ser transmissor de um conhecimento científico que é de extrema importância, ou seja, a competência técnica de um saber disciplinar que vem sendo perpetuado há muito tempo, mas também o de assumir responsabilidades próprias com as atividades sob sua responsabilidade. Assim, as outras dimensões que caracterizam um profissional e que são fundamentais na ação docente estão presentes nas declarações dos participantes deste estudo, como, por exemplo, o comprometimento (MACHADO, 2009).

Com o passar do tempo no exercício da profissão, entendemos que os sujeitos atribuem significados à sua atuação como os citados acima e passam a realizar suas tarefas com maior clareza quanto ao seu papel enquanto professor. Assim, quando questionados sobre como aprenderam a ser professor, foi quase unânime a resposta de que aprenderam no dia a dia, em sala de aula.

Os professores P02, P03, P04, P06, P07, P08, P09 e P11 relatam que aprenderam somente quando iniciaram a sua trajetória enquanto docentes. As declarações a seguir demonstram esse ponto de vista:

- Aprendi no dia a dia, na vivência com os alunos e observando como uma professora que admiro muito dava aula. Anotava tudo, depois fazia na minha sala; claro que dou meu jeito, eu nunca fui tão dura quanto ela. (P02)
- [...] foi no dia a dia, porque na faculdade, você aprende a teoria. (P03)
- [...] ser professor é na hora que você começa na prática. Eu aprendi na sala, quando você consegue pegar aquela teoria, que nem sempre é a teoria que aprendeu na faculdade. (P06).

Os professores P05, P10 e P12 compartilham a mesma visão, pois todo dia estão aprendendo a ser professor, já que a dinâmica da sala de aula está constantemente em pleno movimento.

- Olha, eu acho que todo dia você aprende a ser professor. Eu não sou professor ainda, porque todos os dias as coisas estão mudando, a escola muda, os alunos mudam. Há um movimento muito grande de mudança, o tempo inteiro na escola. Então, todo dia você tem que aprender a ser professor. (P05)
- Eu acho que ainda estou aprendendo a ser professora. Mas eu já percebi que não é tão simples, assim, dar aula. Cada sala de aula reage diferente uma da outra. (P10)

Mesmo o professor P05 estando há mais de vinte anos na docência, chama a atenção para a compreensão de acompanhar as mudanças externas à escola, uma vez que seus alunos

fazem parte dessa sociedade, confirmando a mudança da visão de ser um mero professor transmissor de saberes disciplinares. Já a professora P10 é a mais nova (sete anos) no exercício da profissão.

Apenas a professora P01 citou o estágio, relatando: “[...] na prática, porque na escola normal, a regência ou estágio era bem direcionado, você estava lá na frente dando aula, tinha o seu professor assistindo a sua aula [...] com formulário te avaliando. Naquela época, o estágio/regência era muito válido”.

As considerações a respeito de como os sujeitos desta pesquisa aprenderam a ser professor chamam a atenção para a formação inicial desses profissionais nos cursos de Licenciatura, pois ficou evidente nos relatos que o estágio nem sempre possibilita o aprendizado prático, o que favorece o engajamento na preparação para a profissão (BRASIL, 1996).

4.1.3 Autoimagem: identidade para si e para o outro

A subcategoria Autoimagem possibilitou analisar o que os professores pensam de si mesmos e o que eles imaginam que os outros pensam a seu respeito. Para Dubar (2003), não há identidade sem alteridade, tampouco a identidade é imposta ao indivíduo, já que ela resulta de suas transações biográficas e relacionais.

Nessa perspectiva, “a identidade é, em cada caso, uma relação que compreende nossa capacidade de nos reconhecer e a possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros”. Desse modo, “o paradoxo da identidade é que a diferença, para ser afirmada e vivida como tal, supõe uma certa semelhança e uma certa reciprocidade” (MELUCCI, 2004, p.47-50).

Passando para as análises das falas dos professores, verificamos que eles se definem de três formas: bom professor, professor comprometido e professor aprendente. Essas imagens coincidem com a forma como eles acreditam que os outros os percebem. Entretanto, os professores P05 e P09 declaram que nunca pensaram como os seus colegas os percebem como profissionais.

Os professores P01, P02, P03 e P06 se declaram bons professores. As falas a seguir apresentam essa percepção:

- Olha eu aqui numa categoria de péssima a ótima, eu sou boa, boa professora. (P01)
- [...] sou uma boa professora. Boa no sentido de que tenho mais convicção do que eu falo. Eu tenho mais convicção no que eu falo hoje. É, sou mais segura no que eu falo e faço hoje. (P02)

- Olha, depois de 28 anos de dedicação, a minha imagem é de um bom professor, porque nesses anos, eu venho sempre ouvindo dos meus alunos falar - professor, como você ensina bem. (P06).

Os quatro professores também acreditam que os outros os percebem como bons professores, como ilustra a fala do professor P06, “eu imagino que eles me veem também como um bom professor”.

Os professores P04, P08, P10, P11 e P12 se autodefinem como professores dedicados e responsáveis em sua ação docente. Entendemos que ser dedicado e responsável é da personalidade de cada professor, uma vez que são qualidades pessoais. Essas qualidades “são os recursos mais difíceis de expressar e de escrever, no entanto, não devem ser negligenciados” na atuação docente (LE BOTERF, 2003, p.124).

A fala da professora P12 demonstra essa autoimagem, “A minha imagem. É... eu sou comprometida, responsável com as minhas obrigações enquanto professora. Tento ficar atualizada para buscar outras formas de ensinar”.

Esse grupo de cinco professores não revelou divergências entre o que eles pensam de si mesmos e o que os outros pensam a respeito deles, porque os outros os veem como bons e/ou responsáveis, com as incumbências que competem a cada docente. Como revela a professora P12, “acho que eles me veem como uma professora responsável com as obrigações que cabem a qualquer professor, uma pessoa que sempre está buscando compreender as mudanças sociais”.

Já os professores P05 e P07 se percebem como aprendentes. O P05, no auge dos seus 25 anos de docência, declara: “eu não consigo fazer uma imagem minha, às vezes, é uma pessoa que está o tempo inteiro querendo aprender, querendo buscar, querendo se reinventar, querendo fazer com que as coisas aconteçam”. Quanto à sua imagem vista pelo outro, declara: “Ah! Não sei, nunca pensei sobre. Nunca imaginei alguém falando de mim como profissional”.

O professor P07, com seus oito anos de docência, declara que é “[...] um professor que está aprendendo e tentando compreender esse novo modelo de Educação. Tenho segurança nos cálculos, mas tenho dúvidas enquanto à sua aplicação no dia a dia”. Ainda declara que imagina que os seus colegas o consideram como “uma pessoa muito voluntária e atuante”.

De certa maneira, as preocupações apresentadas nas falas dos professores P05 e P07 nos levam a refletir sobre a incompletude do ser humano, o reconhecimento de sua constante procura e sobre sua curiosidade e sua capacidade de transformar a realidade ao seu redor. Como afirma Paulo Freire:

[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. (FREIRE, 1996, p. 34).

A partir do exposto acima, podemos dizer que a biografia pessoal e a profissional se cruzam, de modo que “complementam e interpenetram as dimensões da pessoalidade e da profissionalidade”. Também, apontam, sobretudo, as “experiências que constituem a base da identidade do professor, considera como a forma segundo a qual os indivíduos se pensam a si próprios como professor, isto é, a imagem de ‘si-como-professor’.” (GONÇALVES, 1996, p. 363).

Dessa forma, diante da complexidade que envolve a discussão sobre autoimagem, os relatos permitem analisar não só a identidade para si, mas como esta se relaciona com a identidade para o outro, tendo em vista que a autoimagem de todos os professores resulta de suas transações biográficas e relacionais. Suas trajetórias individuais e profissionais são atravessadas pelos valores humanos e éticos da profissão. Consequentemente, reverberam no compromisso profissional e na atuação em sala de aula. Em última instância, “a imagem que o profissional tem de si mesmo é o que faz intervir”, com base na “instrumentalização dos saberes, saber-fazer e das qualidades e a instrumentalização de recursos do meio” (LE BOTERF, 2003, p.133).

4.1.4 Características profissionais do ‘bom professor’

A subcategoria Características profissionais do ‘bom professor’ trouxe algumas noções que caracterizam o trabalho docente na atual sociedade, segundo a visão dos sujeitos desta pesquisa. As características apontadas nos relatos dos professores quando questionados acerca do que é ser um ‘bom professor’ foram as seguintes: ter domínio dos temas a serem ensinados, saber se relacionar com os alunos, ter uma boa didática e, por último, buscar novas metodologias para ensinar. É importante salientar que nos discursos de oito professores estiveram presentes duas características: domínio dos temas a serem ensinados e saber se relacionar com os alunos.

À vista disso, ilustramos as características do domínio dos temas a serem ensinados e saber se relacionar com os alunos, com as falas dos professores P04 e P12.

- É ter um bom relacionamento com os alunos, dominar aquilo que faz, se preparar para fazer da melhor forma possível o que se propõe a fazer. Mas, atualmente, a principal característica é a das relações humanas. (P04)
- É ter um bom domínio dos conteúdos, é saber se relacionar com os alunos, é também buscar formas diferentes para ensinar, para tentar que todos os alunos tenham oportunidade de aprender, isso faz parte da responsabilidade de um bom professor. (P12).

Nas falas dos professores P04 e P12, que possuem mais de vinte anos de experiências e vivências no exercício da docência, é preciso considerar a relação professor e aluno, pois é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Essa característica descreve as mudanças requeridas para a atuação do docente em tempos atuais.

Os relatos dos professores confirmam a necessidade de ter o domínio dos saberes teóricos (área de conhecimento); porém, nos dias atuais, o domínio dos saberes teóricos não é suficiente à atuação docente. É necessário também desenvolver o relacionamento interpessoal, isto é, a capacidade de se relacionar tanto com os alunos como com os demais profissionais no ambiente de trabalho. Evidenciam ainda a competência comportamental e emocional (intrapessoal e interpessoal), e o saber se relacionar assume cada vez mais importância no exercício da docência, pois a “capacidade de escuta, as atitudes de acolhida, a capacidade de iniciativa, a tenacidade e a autoconfiança são qualidades cada vez mais requeridas nas situações profissionais” (LE BOTERF, 2003, p. 125).

Na característica ‘ter uma boa didática’ como uma das características profissionais do ‘bom professor’, verificamos que ela apresenta relação com a busca de novas metodologias para ensinar, como foi apresentado nos argumentos dos professores P03, P05, P06 e P09, que podem ser evidenciados nas narrativas a seguir:

- Olha, hoje, para mim, um bom professor, além da formação em termos de conhecimento, tem que ter capacidade de transmitir esse conhecimento, transmitir no sentido, assim, de buscar o que é importante e o que é mais importante e por que é importante, ou seja, qual é a importância das coisas. Eu acho que o bom professor busca isso, ele não para ele é inquieto. (P05)
- [...] eu acho que ser um bom professor envolve, primeiramente, ter uma boa didática, em termos de você explicar a matéria de maneira que o aluno consiga entender. Ser um bom professor implica você saber os limites do seu aluno. Ser um bom professor significa que eu não estou dando aula esperando que o meu aluno tire 10, pensando que eu vou dar aula e todo mundo vai aprender igual. (P06).

O discurso do professor P05, além de trazer aspectos que supõe ser de um ‘bom professor’, também apresenta a clareza “de buscar o que é importante e o que é mais importante e por que é importante, ou seja, qual é a importância dos conteúdos” que o professor pretende

ensinar aos seus alunos. Essa consciência de saber quais são as ideias fundamentais das áreas de conhecimento apresentadas nos currículos é fundamental à ação docente (MACHADO, 2009).

Também encontramos a característica ‘ter uma boa didática’ implícita na fala da professora P09, em forma de desabafo quando fala sobre a dificuldade que percebe nos novos colegas de trabalho.

Eu acho que é o professor que consegue entrar em uma sala e dominar a situação. É você conseguir dar a sua aula, sem derrubar a sala e sem atrapalhar quem está do seu lado dando aula. É você conseguir ir trabalhar todos os dias, porque o professor novo não consegue. E também manter uma rotina de trabalho todos os dias em suas salas de aula, por exemplo, começar um assunto e dar sequência e terminar de maneira que os alunos consigam ver sentido na aula, sabe? (P09).

Esse relato chama a atenção, “porque ser professor implica sempre a adesão de princípios e valores, a adoção a projetos”. O relato da professora P09, no auge dos seus 25 anos de experiência como professora de Matemática na Educação Básica, remete aos três AAA¹⁷ que sustentam a atividade docente, de acordo com Nóvoa (1997, p. 34), Adesão, Ação e Autoconsciência, que estão diretamente relacionados com a subcategoria Escolha da profissão. Consequentemente, relacionam-se também a como o professor se posiciona dentro da instituição, evidenciando que a profissionalização da atividade docente não é um processo evolutivo natural, mas, antes, um processo de construção social.

Ainda sobre o ‘bom professor’, Nóvoa (2007, p.27) destaca algumas disposições que caracterizam o trabalho docente na atualidade, como, por exemplo, o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Essas disposições são essenciais “à definição de professores nos dias de hoje”. Essas disposições não divergem das descritas a partir das falas dos participantes.

As caracterizações profissionais do ‘bom professor’ perpassam pelos saberes docentes. Esses saberes, segundo Tardif (2010), são a base dos conhecimentos para o exercício da profissão docente, assim:

[...] os saberes docentes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos

---

¹⁷ Citados no Capítulo 1.

saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2010, p. 39).

As declarações de Nóvoa e Tardif reforçam que há características fundamentais para o exercício da docência, e essas são constituídas a partir de múltiplos saberes, como foi apontado pelos participantes desta pesquisa, de maneira a delinear atributos presentes na ação docente, que vão além de conhecer sua disciplina/área de conhecimento.

Em síntese, a categoria ‘Trajetória profissional e significados atribuídos à docência’ se preocupou em conhecer a trajetória profissional e significados que os professores atribuem à profissão docente, agrupando elementos relacionados aos sentidos revelados pelos sujeitos desta pesquisa, tendo em vista que esses elementos envolvem a constituição da identidade pessoal e profissional, já que ambas estão imbricadas. Estão, assim, evidenciados os aspectos mais citados em cada uma das subcategorias de análise, conforme o organograma abaixo, que expõe a categoria, as subcategorias de análise e os resultados obtidos nas entrevistas.

Figura 3: Categoria ‘Trajetória profissional e significados atribuídos à docência’, suas subcategorias e os aspectos mais evidenciados em cada uma delas.

Fonte: Dados organizados pela autora.

Percebemos que na análise dessa categoria, a escolha profissional se deu por fatores diversos e não houve o relato da escolha por ‘amor à criança’. Isso evidencia a docência como uma profissão que deixou para trás a escolha pelo sacerdócio, tendo em vista que o professor pode e deve ser um profissional comprometido com a sua própria formação, e não aquele “que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens adultos” (BRASIL, 2000, p. 29).

No contexto dos significados atribuídos à profissão docente, admitimos que se trata de uma profissão complexa e que se faz com responsabilidade e comprometimento. Essa

responsabilidade é entendida como um princípio axiológico¹⁸ que sustenta a docência e a direciona à ética. Os valores éticos são aqueles predominantes em uma determinada sociedade, assim como os da profissão docente ou de qualquer outra profissão.

No desdobramento da autoimagem revelada pelos professores, há relação com o posicionamento desse profissional no âmbito de seu trabalho, de modo que o posicionamento do indivíduo reflete em sua atuação, isto é, em sua ação docente. Desse modo, a configuração identitária se relaciona ao modo como é percebido e reconhecido pelo outro.

Ao longo da história, sempre houve questionamentos sobre as características de qualidades ou atributos do ‘bom professor’, mesmo entendendo que é impossível pré-estabelecer um conjunto de características definidoras para o professor, pois as características que qualificaram a ação docente no século XX não são mais suficientes para o século XXI, porque essas são atravessadas pelas mudanças sociais e políticas. De acordo com os professores entrevistados para esta pesquisa, neste atual contexto, as características profissionais do ‘bom professor’ são as seguintes: ter domínio dos temas a serem ensinados; saber se relacionar com os alunos; ter uma boa didática; buscar continuamente novas metodologias de ensino.

4.2 Competência profissional e suas características do saber fazer a ação docente

A categoria ‘Competência profissional e suas características do saber fazer a ação docente’ foi estabelecida a partir das seguintes subcategorias: Ideias iniciais sobre competência profissional, Atributos de um professor competente e, por último, Resignificação profissional. O objetivo dessa categoria foi o de identificar as concepções a respeito das competências profissionais que os sujeitos deste estudo trazem consigo.

Consideramos que a dinamicidade do ambiente institucional, nos tempos atuais, deve levar em conta que o papel do professor deve ser pautado nos princípios da ética (dignidade humana, respeito mútuo, responsabilidade, diálogo, etc.), já que todo profissional é também um cidadão. Enquanto profissional, precisa conhecer e dominar os saberes teóricos da sua disciplina/área de conhecimento da sua atividade docente, assim como dominar as relações interpessoais.

---

¹⁸ Axialógico entendido como tudo aquilo que se refere a um conceito de valor, a exemplo, axialógica de determinado assunto implica a noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais.

As competências requeridas dos professores se formam ao longo de sua formação inicial e de suas experiências, que abrangem a história de vida, a educação formal e as próprias experiências profissionais, de modo a constituir um conjunto de saberes, os quais favorecem a tomada de decisões quando os professores se deparam com uma situação complexa no âmbito de trabalho. Por conseguinte, as situações complexas exigem que o profissional assuma responsabilidades e mobilize conhecimentos para resolvê-las. Assim, a competência não pode ser compreendida dissociada de uma ação (LE BOTERF, 2003).

Para darmos início à análise dessa categoria, apresentaremos na sequência a nuvem de palavras¹⁹ criada a partir das unidades de registros referentes às falas dos sujeitos desta pesquisa, o que possibilitou realizar as primeiras conjecturas sobre a concepção que esse grupo de professores possui sobre as competências profissionais.

Figura 4: Nuvem de palavras da categoria ‘Competência profissional e suas características do saber fazer a ação docente’

Fonte: Dados organizados pela autora.

¹⁹ A nuvem de palavras foi construída com auxílio do software Nvivo 12 Plus, considerando as 50 palavras mais frequentes (após a retirada de pronomes e preposições), todas as palavras com extensão mínima de quatro letras. O software também gerou uma planilha com a contagem das palavras que formaram a nuvem de palavras (Anexo H).

As palavras mais frequentes foram: saber, alunos, conteúdos, professor, reponsabilidade, competência, fazer, profissional, conhecimento e formação. Como podemos verificar, o saber está em destaque no centro da nuvem de palavras, portanto, podemos inferir que as características do saber fazer a ação docente se relacionam aos saberes (conhecimentos) referentes ao domínio da disciplina/área de conhecimento, aos valores da sociedade atual, ao domínio pedagógico e à manutenção do próprio desenvolvimento profissional de modo responsável para com a atividade que exerce, entre tantas outras capacidades necessárias para a profissão de professor.

4.2.1 Ideias iniciais sobre competência profissional

A subcategoria Ideias iniciais sobre competência profissional teve o objetivo de levantar os principais termos que os professores trazem quando são arguidos sobre a que termos e/ou expressões associam imediatamente quando pensam em competência profissional. A seguir, apresentaremos os termos que emergiram das declarações dos professores, de forma organizada em quatro grandes grupos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 8: Competências profissionais evocadas pelos sujeitos desta pesquisa

Ideias iniciais sobre competência profissional			
Conhecer o que realiza (ensina)	Saber-fazer e saber se relacionar	Capacidade de aprender	Responsabilidade
○ Saber os conteúdos ○ Saber ○ Conhecimento ○ Ter conhecimento daquilo que faz ○ Boa formação ○ Conhecer bem o que vai ensinar	○ Saber se relacionar ○ Saber-fazer ○ Habilidade ○ Comunicar-se	○ Capacidade de aprender ○ Aprendizagem ○ Pesquisar ○ Recursos (físicos) ○ Resiliência	○ Assiduidade ○ Compromisso ○ Dedicação, força de vontade

Fonte: Dados organizados pela autora.

Cabe frisar que todos os professores evocam no mínimo três expressões em suas declarações. Também é interessante observar que são citados tanto os recursos cognitivos como os emocionais e os do meio, bem como as qualidades pessoais (LE BOTERF, 2003).

Para ilustrar os termos evocados nas falas dos professores, temos a fala da professora P01, com 58 anos de idade e 35 anos de experiência como docente, a respeito de competência. “**É saber os conteúdos**, eu vou falar assim de Matemática, saber conteúdos, **saber se relacionar**. Esses são termos que vêm imediatamente na minha cabeça, quando penso em competência profissional, **saber e saber-fazer**” (grifo nosso).

A fala da professora P01 se refere a um conjunto de saberes (conhecimentos) teóricos e procedimentais, bem como o saber-fazer (habilidades): o saber-fazer empírico, saber se relacionar e os saberes cognitivos.

A declaração do professor P06 salienta a necessidade de uma boa formação, que se dá a partir da formação inicial e continuada, de modo que a dedicação e a aprendizagem estejam presentes no cotidiano.

- Boa formação, dedicação, **força de vontade**, paciência! Ah! Aprendizagem, porque a faculdade não vai dar tudo, então, no caso do professor, tem que correr atrás da **formação a vida inteira**. (P06 - grifo nosso).

É interessante verificar a necessidade da formação continuada como uma capacidade de aprender para poder se manter atualizado diante da demanda da sociedade. Nessa mesma perspectiva, a professora P12 traz em sua fala a importância de “conhecer bem o que vai ensinar, saber-fazer, saber-aprender, saber se relacionar”. Também cabe aqui ressaltar a expressão “força de vontade”, porque o querer é fator determinante para uma ação competente. Mas ele não é suficiente, porque, além do querer, o sujeito precisa ter conhecimentos para mobilizar e combinar de forma pertinente. Por último, o poder agir deve estar dentro da esfera de sua atividade (LE BOTERF, 2003; MACHADO, 2009).

Professor P11, com 37 anos de idade e oito anos de experiência de docência, apresenta vários termos que ele associa à competência profissional, como “responsabilidade, saber, eu acho que **recursos**, porque, assim, até consiga fazer sem recursos, mas com recursos é mais fácil a comunicação”. (Grifo nosso)

A professora P11 é a única a enfatizar a palavra recurso no sentido de instrumentos físicos, isto é, recurso do meio, e não no sentido de rede de relacionamentos a serem mobilizados pelo profissional para a realização de seu trabalho.

Para Le Boterf (2003), tanto o recurso emocional como os recursos instrumentais são essenciais no desdobrar das competências, pois:

A competência deve ser repensada no âmbito de ‘conjuntos compostos’, pois o profissional não é competente sozinho. Ele é competente com seus bancos de dados, suas ferramentas de trabalho, seus colegas, os especialistas que pode consultar, suas redes de recursos, seus equipamentos, seus suportes institucionais. (LE BOTERF, 2003, p.128).

Ainda para Le Boterf, “não basta dispor de conhecimentos e de habilidades para agir com competência ou para elaborar estratégias eficazes de ação”. Os recursos emocionais não substituem os processos lógicos de raciocínio, mas reduzem a gama das opções sobre as quais deverão se aplicar. Assim, percebê-las é imprescindível na arte de bem raciocinar (LE BOTERF, 2003, p. 126).

Também o saber se comunicar é uma capacidade fundamental nas relações tanto entre professores e alunos quanto entre os próprios professores, e é uma característica da competência profissional evocada pelos os sujeitos desta pesquisa.

4.2.2 Atributos de um professor competente

As principais características apontadas pelos sujeitos desta pesquisa a respeito das competências fundamentais para o exercício da docência versam sobre conhecimentos (saberes) e responsabilidade que os professores devem assumir para desempenhar a ação docente. Esses argumentos foram apresentados com diferentes nuances, chegando às seguintes características: saber: saber-fazer e saber se relacionar; formação continuada (saber aprender); por último, responsabilidade com a atuação docente.

No primeiro desdobramento, encontramos ‘saber: saber-fazer e saber se relacionar’ como uma das características principais para o exercício da docência de forma competente. Alguns trechos das falas dos professores podem retratar essas características.

- Primeiro **saber o conteúdo**. É **ser um professor presente**, não aquele professor ausente, ter respeito com a pessoa que você está lidando. (P01, grifo nosso)
- [...] **ter um bom relacionamento humano**, obrigatoriamente com os alunos. **Domínio daquilo que vai ensinar, buscar sempre estar se atualizando** [...]. É você se preparar para aquilo que você vai fazer, fazendo com antecedência, eu quero dizer que precisa **saber o que vai fazer em sala de aula**, preparar suas aulas para quando chegar lá na sala, saber o que vai fazer. (P04, grifo nosso)
- Primeiro **ter o conhecimento**. E o segundo é ter em mente o **compromisso** com a Educação [...]. (P07, grifo nosso)

- **Dominar o conteúdo.** Às vezes, eu acho que isso tem atrapalhado; não estou na sala de aula do outro, mas, às vezes, você percebe que o colega não domina o conteúdo. Isso atrapalha. Ah! Também um pouco de **relações humanas**, porque, se você for dar aula, você vai precisar se relacionar com os alunos, ainda mais hoje em dia. (P09, grifo nosso)
- A principal é **conviver com seus alunos, saber se relacionar** com os outros, alunos e professores. **Ter domínio dos conteúdos** que ensina, também preparar o que vai ensinar, penso que são essas as principais características. (P12, grifo nosso).

Como foi mencionado nas falas dos sujeitos, o fato de saber o conteúdo, ser um professor presente, ter um bom relacionamento humano, ter domínio daquilo que vai ensinar, estar sempre se atualizando, saber o que vai fazer em sala de aula, ter comprometimento, conviver com seus alunos e saber se relacionar são as principais características que um professor precisa possuir para desempenhar a docência de forma competente.

Podemos verificar ainda, a partir das falas dos professores, que a competência profissional não se restringe apenas à dimensão técnica. Esta é também suporte/recurso da ação competente e tão somente articulada com as demais dimensões (estética, política e ética) para resultar em uma ação exitosa, porque não é qualquer fazer que pode ser chamado de ação competente (RIOS, 2011).

Todas essas dimensões de uma ação competente decorrem da consciência que cada sujeito possui do seu papel desde a sua escolha profissional e identificação com a profissão. Consequentemente, relacionam-se aos saberes (conhecimentos) apropriados durante sua trajetória pessoal e profissional, bem como ao saber-fazer (cognitivo e emocional). Esses saberes estão apresentados no quadro 3 no capítulo 2, com base nos estudos de Le Boterf (2003).

Outra inferência possível de fazer é a de que as habilidades cognitivas e emocionais, bem como as qualidades pessoais, estão presentes nas falas dos sujeitos deste estudo, sugerindo uma correlação ou interdependência durante o exercício da docência como uma característica profissional de um bom docente, necessária para o exercício de seu trabalho.

Também está evidenciada nos demais desdobramentos dessa categoria a ‘formação continuada’ (saber aprender) nas unidades de registros retiradas das narrativas dos professores.

- Tem que gostar do que faz, ele tem que dominar o que está falando. Mesmo que aconteçam alguns erros aí, **estudar sempre, se manter atualizado.** É se manter atualizado, eu acho que é o principal. (P02, grifo nosso)
- Eu acho que ele tem que ter boa formação profissional, **estar constantemente se atualizando.** E outra é a capacidade de estar constantemente aprendendo com o outro, saber trabalhar em conjunto. (P05, grifo nosso)
- É **estar disposto a aprender** e ter paciência. É, eu acho que também é você se isentar de julgamento, por exemplo, o aluno não aprendeu aquela

habilidade, o professor tem que observar que pode ter sido falha na comunicação, então, a comunicação é muito importante para os professores. (P11, grifo nosso).

Tais declarações, além de evidenciarem a necessidade da formação continuada na trajetória profissional, trazem também dois outros aspectos importantes para a compreensão da atuação docente: trabalho coletivo, no trecho “capacidade de estar constantemente aprendendo com o outro, saber trabalhar em conjunto”, na fala do professor P05. E na fala do professor P11, que defende a comunicação, tanto saber trabalhar em conjunto como saber se comunicar são dois aspectos muito importantes para o contexto educacional. São fundamentais para a capacidade de se relacionar, visto que a docência é uma profissão em que as relações interpessoais são múltiplas e constantes no ambiente escolar.

À vista disso, para Le Boterf (2003), a capacidade de trabalhar no coletivo é “um saber elaborar representações compartilhadas”, tendo em vista que as representações compartilhadas são compostas de normas e de valores coletivos, e esses favorecem a convergência das iniciativas individuais, “em prol de um referencial comum à equipe”. Também é “um saber cooperar”, em que se faz necessário que cada sujeito coloque as ‘competências individuais’ à disposição do grupo de trabalho; é uma “condição essencial de complementaridade” para que haja a ‘competência coletiva’ (LE BOTERF, 2003, p.234).

Além disso, a capacidade de saber trabalhar em equipe, por sua vez, também remete à dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada nos princípios do respeito, da solidariedade e da justiça, sempre na direção da realização de um bem coletivo (RIOS, 2010, p.159).

A característica comunicação foi enfatizada pelo professor P11 em sua fala: “o professor tem que observar que pode ter havido falha na comunicação, então, a comunicação é muito importante para os professores”. Cabe frisar que a capacidade de transpor o que vai ensinar mediante uma linguagem compreensiva e acessível para o aluno é um aspecto fundamental para o fazer docente. A capacidade de se comunicar de forma clara implica a ação competente do docente, entre outros aspectos.

Outro detalhe importante relativo à comunicação docente está presente na capacidade de mediar. Entretanto, um dos conflitos a serem mediados na escola é o de interesses dos alunos, e nesse sentido, a mediação se dá por meio da comunicação e do diálogo. Ela deve ser realizada de forma compreensiva para o outro, pois somente assim pode ter o caráter de mediação dos conflitos de interesses no âmbito escolar (MACHADO, 2009).

E, por último, as declarações dos professores P03, P06, P08 e P10 enfatizam a percepção em relação à ‘responsabilidade com a atuação docente’.

- A primeira coisa **é saber suas obrigações enquanto professor**, que é diagnosticar o que realmente a sala está precisando; depois, fazer um planejamento em cima disso e traçar metas. Também buscar novos caminhos para ensinar [...]. (P03, grifo nosso)
- Bom, a primeira característica é uma boa formação, [...]. Então, vamos lá, para exercer de maneira competente uma boa formação, precisa **dedicação**, né? A dedicação eu acho muito importante, mas você tem que gostar do que faz. (P06, grifo nosso)
- Acho que paciência, **ética**, a **assiduidade**, é o professor estar ali sempre presente para seus alunos. (P08, grifo nosso)
- Além de ser professor extremamente **responsável**, **se preocupar com os outros**, porque **a escola não é feita somente com um professor**; assim, se na minha aula está tudo bem e na do colega está dando tudo errado, temos que nos importar com os outros. Também estudar o que vai ensinar. (P10, grifo nosso).

No sentido de assumir responsabilidade para desempenhar o papel de professor, o parecer CNE/CP 009/2001 chama a atenção para atuar com comprometimento, não somente com o domínio dos conhecimentos específicos da disciplina/área de conhecimento, mas também para compreender as questões envolvidas em seu trabalho, que perpassa pela identificação e resolução, de modo responsável, isto é, com responsabilidade pelas escolhas feitas. Ainda requer “que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade”. Consequentemente, estará zelando pela “dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade” (BRASIL, 2001a, p. 29).

Como podemos perceber, não existe uma única característica na ação docente que seja mais importante do que a outra, conforme as falas dos professores, e sim um conjunto de características que tentamos separar em três grandes grupos para melhor compreendê-las e comentá-las.

Com os três desdobramentos desta subcategoria, podemos concluir que esse grupo de docentes está buscando compreender os seus alunos em sua diversidade, ou seja, em sua totalidade, visando a uma educação integral. Quando nos referimos aqui à educação integral, é no mesmo sentido que a LDBEM (1996) apresenta em seu artigo 2º, que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando. À vista disso, o professor precisa ter um olhar

global para o educando, assumindo responsabilidade além daquelas exigidas pelos conhecimentos específicos da disciplina/área de atuação docente.

Para definir as características ideais de uma atuação docente competente, é possível partir da compreensão de que competência é a capacidade humana de mobilizar os conhecimentos para enfrentar as situações no âmbito pessoal ou de trabalho, de modo a assumir responsabilidade individual ou profissional sobre problemas e/ou eventos que possam surgir em situações tanto pessoais quanto profissionais.

4.2.3 Resignificação profissional

Nessa subcategoria, objetivamos identificar se houve uma mudança na visão dos professores ao longo da trajetória profissional, de acordo com as concepções de cada um a respeito das competências profissionais necessárias para ser professor.

Em todas as entrevistas, os sujeitos declararam que houve mudanças em suas percepções das competências necessárias para ser um bom professor, quando questionados sobre a sua visão na trajetória docente. O que diferencia uma resposta da outra é o sentido da mudança em sua ação enquanto docente. A seguir, apresentaremos os trechos das falas de cada um a partir do sentido que atribuem às mudanças ocorridas ao longo de sua trajetória profissional.

- Professor P01: Quando eu comecei a dar aula, o que fazia ser um bom professor era autoridade. Não era a autoridade reconhecida pelo conhecimento, e sim a de mandar [...]. É, a primeira coisa era autoridade e o conhecimento específico. [...] Você percebe que isso já não acontece mais, né? Diria que um bom professor é aquele que, além dos conteúdos, tem que saber se relacionar com os alunos [...].
- Professor P02: Eu era mais dura com os alunos. Hoje em dia, sou menos dura com os alunos, procuro conversar bem mais com eles para saber como ajudá-los. Coisa que no começo eu não fazia.
- Professor P03: Sim, porque eu sempre digo que nós nunca sabemos de tudo. Hoje em dia, tem várias tecnologias que dá para a gente usar em nossas aulas [...].
- Professor P04: As características de um bom professor permanecem, o que mudou foi a forma de lidar com os alunos; a sociedade mudou muito, então, você tem que mudar, né? Antes bastava conhecer o conteúdo; hoje em dia, não basta mais, o professor precisa se relacionar bem com os alunos para poder dar aula, senão nada feito. As demais características são complementos para ser um bom professor.

- Professor P05: Eu achava que se o professor soubesse o conteúdo, estaria excelente, mas, além de saber o conteúdo, tem que saber dosar esse conteúdo com o tempo do aluno.
- Professor P06: Eu acho que algumas características não mudaram não, porque, assim, para eu me manter trabalhando, primeiro eu preciso de dedicação, eu tinha e tenho. Essa dedicação é a consciência de que preciso estudar sempre. Não é questão de aprender somente o conteúdo, mas de aprender até mesmo de lidar com os alunos.
- Professor P07: Mudou um pouco. [...] hoje eu entendo que é importante o cálculo, mas o cálculo pelo cálculo não, hoje já pode ser substituído pela calculadora, eles têm que entender de onde estão saindo os valores que você está digitando.
- Professor P08: Ah sim, teve uma mudança; quando eu comecei a dar aula, eu achava que um bom professor era aquele carrasco, não sei como diz, acho que era o autoritário. Hoje não, eu percebo que o professor pode ter uma troca com o aluno, assim, uma conversa, dialogar com os alunos, porque antes a gente educava pelo medo e punição. Também eu achava que eu sabia tudo; hoje em dia, dependendo do tema, o aluno sabe mais que a gente, né?
- Professor P09: Eu acho que foram ampliadas as funções, porque, assim, eu pensava, eu estou lá para dar aula, eu vou dar aula e eles vão entender, vou embora, pronto, acabou e tchau. Depois você vai vendo que não é assim, porque eles não aprendem assim. E aí, com o tempo, você vai percebendo que você precisa, além de saber o conteúdo, você, de certa forma, precisa se aproximar desses alunos, da sua realidade. Antes eu não pensava assim, mas continuo achando que o conteúdo é importante.
- Professor P10: Mudou bastante. Quando eu comecei, eu achava que se eu entendesse e tivesse domínio dos conteúdos, estava ótimo. E agora eu vejo que só saber os conteúdos não basta. Tem que ter uma maneira diferente de falar sobre eles, métodos diferentes, e ainda você tem que conseguir trazer o aluno para você.
- Professor P11: Eu pensava que o professor tinha que saber tudo. Hoje é mais leve, eu penso que tem que ter o comprometimento, aprender a estudar.
- Professor P12: Sim, mudou, antes eu dava mais valor aos conteúdos; isso não quer dizer que os conteúdos não sejam essenciais hoje em dia, mas só saber os conteúdos não é suficiente. [...]. O conhecimento na forma de conteúdo é fundamental, mas sem um bom relacionamento esse conhecimento não chega a canto algum.

As mudanças que ocorrem nas relações profissionais, entre professor e alunos, são elementos que contribuem para a constituição da identidade desses professores. Cada sujeito narra as mudanças sobre a visão das competências necessárias de forma mais ou menos intensa, conforme as experiências vividas. Implicitamente, percebemos que todos, de um modo ou de outro, foram ou são afetados pelas mudanças da sociedade contemporânea, considerando que a modernidade imprimiu mudanças profundas de várias ordens na sociedade, e essas mudanças influenciam e impactam diretamente a ação docente no espaço escolar.

Esses profissionais lidam com sujeitos contemporâneos, sujeitos que estão em constante transformação. Assim, o eu profissional passa por mudanças sociais que exigem adaptações estruturais e institucionais. Essas situações podem gerar um quadro de crise. Nesse contexto, a palavra crise está relacionada diretamente à compreensão de saber interagir com o novo ou o diferente. O modelo autoritário de professor colocado pelos docentes P01 e P08 foi superado ao longo de suas experiências, tanto pessoais como profissionais, de modo compreensivo, pois não levou a um quadro de impossibilidade do exercício da docência para esses profissionais. De acordo com Dubar, “[...] a crise revela o sujeito a si mesmo, obriga-o a refletir, a mudar, a lutar para ‘libertar-se’ e se inventar a si mesmo, com os outros”. A identidade pessoal e a profissional não se constroem de outra forma (2009, p. 255).

Nas narrativas dos professores P03, P07, P10 e P11, com experiência docente entre sete e 15 anos, verificamos que as principais mudanças estão relacionadas aos saberes teóricos e procedimentais, além do saber-fazer formalizado, e à utilização dos recursos físicos. Já as declarações dos professores P02, P04, P08 e P12, com experiência docente entre 16 e 24 anos, destacam o saber se relacionar, agregando às suas atividades as habilidades do campo emocional, sem se esquecerem da importância dos conhecimentos (saberes de forma geral) e do saber-fazer (formativos, empíricos, relacionais e cognitivos), além das atitudes. Esses aspectos são confirmados por meio das falas dos professores P01, P05, P06 e P09, que possuem 25 anos ou mais de experiência na Educação Básica.

Como podemos verificar, a trajetória profissional faz com que cada sujeito reconfigure sua percepção em relação às competências necessárias para a atuação docente. O reconhecimento de mudança em sua percepção, muitas vezes, não garante a mudança de fato na ação docente, pois esta pode permanecer apenas no campo do discurso. Entretanto, todos os professores declararam que passaram por mudanças de uma forma ou de outra, umas mais no campo cognitivo e outras no campo emocional, sendo que ambas concorrem para o processo de constituição da identidade profissional.

Em suma, a categoria ‘Competência profissional e suas características do saber fazer a ação docente’ buscou conhecer as competências profissionais necessárias e as características do saber fazer a ação docente, a partir das concepções dos sujeitos desta pesquisa, considerando as experiências e vivências ao longo da trajetória profissional de cada um deles. As características mais destacadas em cada uma das subcategorias de análise estão evidenciadas no organograma abaixo, que exhibe a categoria, as subcategorias e as características mais apontadas nas falas dos professores.

Figura 5: Categoria ‘Competência profissional e suas características do saber fazer a ação docente’, suas subcategorias de análise e as características mais destacadas em cada uma

Fonte: Dados organizados pela autora.

Consideramos que nas percepções manifestadas pelos professores, estão presentes as ideias essenciais para a atuação docente, que também foram reafirmadas como traços de um

profissional comprometido com a qualidade do seu trabalho. Sobre as mudanças ocorridas em suas trajetórias, ficou claro que os anos de experiência agregam valores que, no início da trajetória profissional, não são tão evocados.

Nesse sentido, para Le Boterf (2003, p.51), o profissionalismo é uma realidade dinâmica, “mais um processo do que um estado”, porque somente “aplicando suas competências que um indivíduo se torna um bom profissional”. Para tanto, a competência possui o caráter de “saber-fazer operacional validado”, e essa validação necessita de que os conhecimentos ou experiência aplicados na profissão sejam reconhecidos no domínio das atividades exercidas.

4.3 Interações no contexto profissional e experiências docentes

A terceira categoria, ‘Interações no contexto profissional e experiências docentes’, foi delineada a partir das seguintes subcategorias: Características profissionais; Relações no itinerário formativo; Convivência com os pares. Procuramos agrupar quais as relações que contribuíram para a constituição da identidade profissional e aquelas que agregaram valores no sentido de fomentar a atuação docente, em outras palavras, as competências profissionais.

Entendemos que a identidade profissional se constitui nas relações e nas comunicações pessoais e profissionais, bem como nos relacionamentos individuais e coletivos. Ocorre, igualmente, com a competência profissional, porque ambas são atravessadas pelas relações constituídas social e profissionalmente, visto que estas restabelecem experiências e vivências a todo o momento.

A competência de uma equipe não pode ser limitada à soma das competências individuais que estão presentes na resolução de uma situação, mesmo dependendo da qualidade das interações que se estabelecem entre os indivíduos. A noção de competência, individual ou coletiva, vai muito além de ser apenas uma somatória das partes (LE BOTERF, 2003).

Portanto, as trajetórias vividas pelos docentes são percursos expostos a múltiplas interfaces culturais, sociais e políticas, como em qualquer outra profissão. Para Silva (2007) as dimensões pessoal, afetiva e sociopolítica atravessam as trajetórias vividas pelos sujeitos. No entanto, a “dimensão social-política relaciona-se aos contextos com os quais já interagiu ou interage” e aos demais “profissionais com os quais atuou ou atua.” (SILVA, 2007, p. 247). Essas relações podem ser facilitadoras no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, de modo a potencializar os papéis que o sujeito pode assumir em cada época de sua trajetória profissional.

Uma vez que a sociedade sofre constantes mudanças que impõem à escola a responsabilidade de fazer a conexão entre os interesses sociais e os da instituição escolar, nessa perspectiva, é o professor o principal agente para realizar essa mediação de interesses. Em virtude dessas transformações, a formação inicial do professor se torna insuficiente para o efetivo exercício ao longo de toda a trajetória docente. Para tanto, defendemos neste estudo a expressão desenvolvimento profissional, pois todos os conhecimentos adquiridos pelos professores, a partir da sua formação inicial até o momento desta pesquisa, incluem suas experiências formais e informais de aprendizagem. Dessa maneira, o desenvolvimento profissional é evidenciado por meio de incremento de conhecimentos e atitudes de professores.

Para darmos continuidade à análise, apresentaremos a nuvem de palavras²⁰ criada a partir das unidades de registros referentes às narrativas dos participantes desta pesquisa, que, por sua vez, permite visualizar as palavras mais recorrentes, assim potencializando as primeiras inferências sobre as interações vividas por esse grupo de professores.

Figura 6: Nuvem de palavras da categoria ‘Interações no contexto profissional e experiências docentes

Fonte: Dados organizados pela autora.

²⁰ A nuvem de palavras foi construída com auxílio do software Nvivo 12 Plus, considerando as 50 palavras mais frequentes (após a retirada de pronomes e preposições), todas as palavras com extensão mínima de quatro letras. O software também gerou uma planilha com a contagem das palavras que formaram a nuvem de palavras (Apêndice I).

Como já mencionado, a nuvem de palavras apresenta uma relação de proporcionalidade entre a frequência de cada palavra e o tamanho em que ela aparece na nuvem, vislumbrando imediatamente os termos mais comuns.

Assim, nessa categoria, as palavras alunos, professor, aula, colegas, escola e cursos na nuvem nos remetem ao contexto das relações mais significativas para os sujeitos desta pesquisa, no sentido de quais relações impulsionam a busca pelo conhecimento e favorecem o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, os relacionamentos com os alunos, com os colegas de trabalho e nos cursos (formais) com outros professores foram mais evidenciados. Sabendo que o momento de formação propriamente dito no contexto escolar é a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), esta aparece timidamente como um dos momentos de estudo pelos professores. Mas todas essas relações serão discutidas com as análises de cada subcategoria.

A partir da nuvem de palavras, podemos dizer que ela faz referência às características do (a) professor (a), já que nessa categoria, buscamos levantar as interações profissionais e como estas influenciam/reverberam as experiências de cada sujeito no espaço de trabalho. As demais palavras nos remetem a inúmeras inferências e possibilidades de discussão, como, por exemplo, ‘quais as características que o docente admira na atuação de outro professor?’

4.3.1 Características profissionais

Quando os professores foram questionados se em sua trajetória profissional conheceram um professor que consideraram competente, todos declararam que conheceram ou conhecem. As principais características apontadas pelos participantes se pautaram nos conhecimentos (saberes) e saber-fazer, na organização da aula e nos relacionamentos estabelecidos entre o professor e os alunos. Esses argumentos são apresentados com diferentes nuances: domínio da didática e saber se relacionar; saberes e o saber-fazer (domínio disciplinar).

Cabe aqui explicar que a palavra didática²¹ foi utilizada como um atributo qualificador do trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem, bem como as relações que se estabelecem entre o ato de ensinar (professor) e o ato de aprender (aluno). Nessa visão, a didática percebe o ensino como um trabalho de mediação de ações pré-definidas destinadas à

---

²¹ Termo didática tem origem grega (didaktiké); a didática foi instituída no século XVI como ciência reguladora do ensino. Mais tarde, Jan Amos Comenius atribuiu seu caráter pedagógico ao defini-la como a arte de ensinar.

aprendizagem, criando condições e estratégias que assegurem a construção do conhecimento, de maneira a respeitar todos os seres humanos em suas singularidades, como inteligência, aptidões e sentimentos. Dentro dessa ótica, o docente só poderá organizar todas essas possibilidades de ensino se tiver um conjunto de conhecimentos e de habilidades (cognitivas e emocionais).

Para tanto, há elementos essenciais indicados para uma ação competente. O primeiro é a pessoalidade (querer), o segundo é a referência a um âmbito (contexto - sala de aula) e, por último, a mobilização dos saberes, que “não é conhecimento acumulado, mas a capacidade de se recorrer ao que se sabe para se realizar o que se deseja, o que se projeta” (MACHADO, 2016, p. 106).

O primeiro aspecto dessa subcategoria, mencionado pelos sujeitos da amostra, foi o ‘domínio da didática e saber se relacionar’ como características marcantes da docência de forma competente. De acordo com os professores P01, P02, P03, P05, P06, P08, P09 e P12, a didática e o relacionamento são características fundamentais na ação docente, como ressaltados a seguir nos trechos das falas.

- Colegas que usavam materiais concretos com os alunos, esse é um bom professor para mim; [...]. Também a sala de aula da professora que muda suas estratégias para atingir todos os alunos, não deixando ninguém de fora daquela aula. (P01)
- [...] pela sua dedicação, a organização com os materiais, com diário e preparação de aula. A característica dela que mais chamou a atenção foi a organização da sua aula, da preparação [...]. (P03)
- [...] a competência do conhecimento, meu Deus, como ele conhecia, você olhava para aquele conhecimento e pensava se eu soubesse ao menos um décimo de milésimo um dia, estaria ótimo. A didática dele era sempre muito clara, com começo, meio e fim da aula dele. Ele começava a corrigir o exercício que ele tinha dado da aula anterior, introduzir o conteúdo, era uma coisa tão bonitinha com começo, meio e fim sempre interligados. (P06)
- [...] trabalhei com uma professora que eu admirava e admiro a maneira dela dar aula. Ela era extremamente organizada, tinha domínio do que ensinar, sempre preparava as suas aulas, sempre estava buscando formas diferentes para ensinar o conteúdo. Sempre com muita clareza do que queria que seus alunos aprendessem. Também possuía um bom relacionamento com todos na escola, desde alunos à equipe gestora da escola. (P12).

Já nos relatos dos professores P04, P07, P10 e P11, os traços marcantes acentuados foram ‘conhecimentos (saberes) e o saber-fazer’. Na sequência, evidenciaremos alguns trechos das falas como indícios dessas características.

- As características dele eram tranquilidade, conhecia aquilo que trabalhava, conhecia o conteúdo, conhecia os alunos. (P04)
- A característica é a liderança que ele tinha com os alunos e não precisar sair gritando. Ele tinha o domínio de qualquer conteúdo. (P07)
- Ele tratava todos os alunos com respeito. Ele era muito inteligente, sabia muito o que ia ensinar e explicava muito bem a matéria [...]. (P10)
- [...] eu gosto da capacidade de raciocínio, mas da didática dele eu não gosto. Então, eu admiro a inteligência, mas, para ser completo, falta didática, ele não consegue passar para seus alunos. (P11).

Diante de todas as falas apresentadas, oito dos 12 professores deixam claro que a didática entendida como a arte de ensinar é uma característica marcante na atuação docente. Porém, observando os grupos de professores a partir do tempo de experiência na docência, podemos fazer mais uma leitura: os quatro professores que possuem 25 anos ou mais de experiência, de uma forma ou de outra, deixam claro que as características marcantes são a didática e o saber se relacionar. Já no segundo grupo, formado por quatro professores com experiência entre 16 e 24 anos, apenas um não deixa explícita a questão da didática. No terceiro grupo, formado por quatro professores com experiência entre sete e 15 anos, apenas um cita a organização das aulas (didática) como sendo uma característica da atuação docente.

A partir dessa configuração da experiência de cada professor, parece que quanto mais tempo de experiência na docência, mais o conjunto de conhecimentos tanto cognitivos quanto emocionais vão se equilibrando em suas ações. Assim, as características extraídas das falas dos professores foram o domínio didático e o saber se relacionar com os alunos, além do domínio disciplinar, tanto no campo teórico como na sua aplicação. Nessa perspectiva, podemos deduzir que nos primeiros anos de experiência, o que se destaca na atuação docente, declarado pelos sujeitos da amostra, é o domínio relacionado à disciplina/área de conhecimento.

4.3.2 Relações no itinerário formativo

Quando questionados sobre quais as relações que mais contribuíram para o desenvolvimento profissional em sua trajetória docente, os professores apontaram as relações com os alunos, com os próprios colegas de trabalho, colegas de cursos e o acolhimento pela diretora da escola.

Para os professores P01, P02, P04 e P09, as relações que mais propiciam a busca pelo conhecimento partem dos questionamentos de seus alunos. Isso fica explícito nas declarações abaixo:

- Eu acho que foram os alunos, porque o aluno força você a estudar, não tem outro jeito. [...], são os questionamentos dos alunos, se você tem um bom grupo de alunos, você estuda para buscar respostas e não passar vergonha. (P01)
- Eu acho que é o relacionamento com os alunos. Temos que nos dedicar mais, nos prepararmos mais para dar respostas aos alunos. Eu ainda digo mais, é a confiança que os alunos têm em relação ao profissional que faz com que a gente busque resposta, e ter, no mínimo, respeito pela dedicação do aluno. (P04).

A dinâmica do processo de desenvolvimento profissional inclui as experiências formais (cursos) e informais (vivências) de aprendizagem. As informais (pessoais) partem “da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas)”. Os momentos pessoais vividos na escola possibilitam o desenvolvimento profissional, por meio da análise das situações e das relações interpessoais que ocorrem na escola (DAY et al., 2006, p.18).

Já os professores P03, P06, P08 e P11 apontam que o desenvolvimento profissional depende da interação com os colegas docentes, sendo uma das relações que têm colaborado para o desenvolvimento pessoal e profissional.

- Olha, eu acho que todas ajudam, né? Mas eu acho que a relação com os professores. (P06)
- O meu relacionamento interpessoal aqui na escola, comecei a observar os meus colegas além da sala de aula, como pessoas, e não como professor, nos momentos de reunião. Essas observações me fizeram crescer enquanto profissional. Nessas observações, a gente se identifica ou não com as falas de alguns. (P11).

A narrativa da professora P11 nos remete à perspectiva da identificação e diferenciação, tendo em vista que a identidade não é o que permanece essencialmente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação”, o resultado de duas operações: diferenciação e generalização. Nesse sentido, a constituição da identidade passa por um espectro de sentimentos e decisões racionais e emocionais na escolha das aquisições pessoais que o sujeito faz para sua identificação (DUBAR, 2009, p. 14).

Os momentos formais de estudos como as ATPC e cursos foram apontados como espaços de troca de experiências que proporcionam momentos de reflexão, e estes auxiliam a autoavaliação. Para tanto, apresentaremos as falas dos professores P05, P08 e P12:

- Os cursos, eu acho que cursos, por exemplo, da especialização para mestrado, do mestrado para doutorado, claro, pensando na minha trajetória profissional. Após esses cursos, a gente vê as coisas de outra forma, porque você vê o pessoal muito preocupado com o conteúdo e esquece de ver a

forma de como ensinar esses conteúdos. Talvez lá atrás eu também estava preocupado com o conteúdo, mas hoje não, eu me preocupo muito com a forma como vou trabalhar esse conteúdo. Também as relações que são construídas nos cursos de formação, até mesmo nos cursos da diretoria de ensino, porque você consegue ver no outro aquilo que você era e o quanto você mudou depois de tantos cursos. E você não vai mudar o outro, ele tem que participar de formação para que ele mude o pensamento com as trocas de informação. Também a troca de opiniões com os pares é muito importante. (P05)

- A troca de experiências com os professores nas ATPC, mesmo sem dar tanto espaço para as trocas de experiências, nos corredores, nos cursos da diretoria de ensino, por exemplo, a gente tem a oportunidade de saber como os outros professores trabalham algum conteúdo e se deu certo com os alunos, isso pode ajudar quando a gente tem dúvida de como melhorar uma explicação daquele conteúdo. A troca de experiências é muito boa, mas são poucos os momentos. (P08)
- A relação com os alunos ainda é o que mais motiva de alguma forma a buscar maneiras diferentes para poder ensinar um assunto em sala de aula. Foi através dos cursos que eu fiz que ajudaram a conhecer algumas formas diferentes de ensinar a mesma matéria. (P12).

As narrativas dos professores a respeito da importância de realizar algum curso mostram o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional como uma das competências indispensáveis para a formação dos professores para a Educação Básica, de acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001.

É importante quando o professor “reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental”. Faz parte da trajetória profissional a responsabilidade pela atualização profissional (PONTE; OLIVEIRA, 2002, p.10).

Já os professores P07 e P10 apontam o relacionamento com a equipe gestora da escola, enfatizando o acolhimento como um fator importante para o crescimento profissional.

- Eu acho que aprendi muito com a minha última diretora; ela me ajudou muito durante esses quatro ou cinco anos que trabalhamos juntos, dando dicas e cobrando, ‘faz isso’, ‘faz assim na sala de aula’. Ela dava muitas dicas de como abordar os alunos, me ajudou muito. (P7)
- Quando comecei, quem contribuiu bastante, assim, comigo, foi a diretora de escola. Ela chamou a coordenadora pedagógica e falou que eu estava iniciando e pediu para a coordenadora fazer uma orientação geral da escola e acompanhar até a sala de aula. Mas em outras escolas, a direção nem falou comigo. (P10).

O acolhimento pela equipe gestora declarado pelos professores P07 e P10 auxiliou a integração destes com os alunos e com os demais profissionais em seu local de trabalho. O acolhimento não pode se restringir a um ‘seja bem-vindo’, é mais que um fenômeno verbal.

Entendemos que é a partir do acolhimento que se declara a importância da competência coletiva para o novo profissional, assim como para todos os outros profissionais. Para Le Boterf (2003), a competência coletiva compõe um saber elaborado a partir das representações compartilhadas compostas de normas, de valores coletivos, de prioridades e de esquemas de interpretação. Essas favorecem a convergência das iniciativas individuais em prol de um referencial comum à equipe.

Em síntese, o desenvolvimento profissional envolve a capacidade de compreender amplamente o próprio trabalho e a possibilidade de melhorá-lo. Isso exige do profissional o comprometimento com os valores éticos da profissão, a compreensão do papel social da escola da sociedade democrática, o domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar, o conhecimento pedagógico e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002a).

4.3.3 Convivência com os pares

A subcategoria Convivência com os pares possibilitou verificar que a heterogeneidade é uma característica inerente à profissão docente, de modo que a identidade docente compreende várias nuances conforme os saberes teóricos de sua formação, isto é, da disciplina/área de conhecimento na qual o professor atua.

A convivência entre os profissionais revela vários aspectos da identidade docente, visto que “o processo relacional diz respeito ao reconhecimento, num dado momento e no seio de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação” (DUBAR, 2005, p. 118).

Entretanto, em três entrevistas, os participantes declararam que a convivência com os demais professores no ambiente escolar não favorece a sua atuação enquanto docentes, como podemos ver a seguir:

- Não. Porque não existe um momento de troca de conhecimento ou de estudo dentro do ambiente de trabalho. (P04)
- Não. Eu acho que poderia ser melhor; por estar nesse sistema²² (escola de ensino integral), o olhar nosso teria que ser de ajudar uns aos outros, mas, muitas vezes, fica no pessoal, os professores aqui ainda não conseguem trocar experiências. (P10)

---

²² O sistema a que a professora P10 se refere é o Programa de Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo.

- Não, hoje muito pouco. Porque as relações humanas estão péssimas, ninguém quer mais estudar! Falam de tudo menos de Educação. Eu não sei se é assim em outras escolas, mas aqui já tem alguns anos que a relação com os demais professores não favorece o trabalho em sala de aula. Eu acho que estamos num momento muito difícil e sério na Educação. (P12).

A negação aparece como um fator importante, ou seja, a não identificação com o grupo de trabalho, nem mesmo com os professores da própria disciplina/área de conhecimento, verificado na declaração da professora P12.

O modo como cada professor encara a profissão faz toda a diferença na forma de conviver e agir no espaço escolar, pois o trabalho constitui um espaço de negociação entre várias identidades, que convergirá para dar origem à estrutura de um coletivo, isto é, da identidade profissional. No entanto, a identidade profissional resulta das relações e interações no ambiente de trabalho, a partir das diferentes representações existentes nesse coletivo.

Em contrapartida, os resultados obtidos com as outras nove entrevistas dos professores P01, P02, P03, P05, P06, P07, P08, P09 e P11 revelaram a importância da troca de experiências entre os seus pares da disciplina/área de conhecimento, que podem ser evidenciadas nos discursos a seguir:

- Ah. Sim, sempre ajuda... os de Matemática. Os demais, só amizade; se você falar vamos fazer um projeto, dois vêm, dez não vêm, não tem uma ação conjunta. (P01)
- Na sala dos professores não. [...] Mas, em alguns momentos, sim, por exemplo, nas aulas vagas e nos cafezinhos, sempre estamos conversando entre nós, os professores de Matemática. (P03)
- Sim, quando o grupo é legal. Favorecer no sentido da troca, tanto de você para o outro e do outro para você, assim, de como fazer, o que fazer, por exemplo, se você trabalhou um assunto com uma turma semelhante à minha, se deu certo ou não. Nós conversamos para trocar essas informações, para saber como posso fazer de outra forma. Essa troca aí é muito valiosa, mas ocorre nos corredores ou em reuniões de área quando temos, nas ATPC são muito restritos esses momentos. (P05)
- Sim, desde que haja respeito, por exemplo, um respeitando o trabalho do outro colega, isso já ajuda a gente a dar aula. Mas a troca de experiências fica só entre nós de Matemática. (P8).

Como podemos observar, as narrativas dos professores deixam claro que o relacionamento com os demais professores no ambiente escolar contribui com a atuação e a troca de experiências, mas somente quando é entre professores da mesma disciplina/área de conhecimento. E esses momentos de troca acontecem de forma aleatória no espaço escolar, por exemplo, durante o cafezinho, nos corredores, reuniões e nas ATPC, mas são momentos

esporádicos. Além do mais, não há troca de experiências com os professores de outras áreas de conhecimento, conforme as narrativas dos sujeitos entrevistados.

O fato de não haver uma troca de experiências entre os professores das diferentes áreas de conhecimento pode ter relação com a linguagem específica da área, pois esta se dá na elaboração de uma linguagem comum a todos os professores da mesma área de conhecimento, proporcionando uma maior interação entre eles, favorecendo um dos saberes que possibilita a competência coletiva (LE BOTERF, 2003).

No entanto, há conhecimentos inerentes à profissão de professor, independentemente da área de atuação ou de segmento de ensino, como, por exemplo, os conhecimentos referentes ao comprometimento com os valores orientadores tanto da profissão como da sociedade. Além desses, há conhecimentos relacionados à compreensão do papel social da escola, bem como os conhecimentos pedagógicos que são próprios ao ensino para qualquer área de conhecimento ou segmento. Esses são exemplos de linguagem comum a todos os professores, que podem fomentar as ações coletivas do grupo de trabalho para resolver situações complexas.

Considerando que a heterogeneidade é uma característica inerente à profissão docente, verificamos que entre os fatores que promovem essa heterogeneidade profissional está o “nível de ensino em que os professores ou educadores trabalham (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior)”. Após as falas dos professores, podemos acrescentar, entretanto, mais um fator na heterogeneidade da identidade docente que repercutiu em suas falas, a área de conhecimento (SILVA, 2009, p. 58).

Isso nos leva a refletir que a identidade profissional do professor se organiza nas relações, as quais advêm de vários espaços de convívio. Dessa forma, podemos inferir que essas relações ocorrem de modo mais intenso entre os profissionais da mesma disciplina/área. Entretanto, há múltiplas identidades em uma profissão, que se constituem no processo de relações e interações ao longo da trajetória profissional. Como afirma Nóvoa, “ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade” (NÓVOA, 2017, p. 1118).

No entanto, a identidade profissional docente deve possuir um quadro de referências, como bem colocado por Flores (2015) e reafirmado por Nóvoa (2017), para que não haja uma diluição ou degradação das condições de trabalho da profissão, de modo a descaracterizar a profissão de professor. No caso da docência, esse quadro de referências se constitui pelas seguintes dimensões do conhecimento teórico: o saber-fazer e os comportamentos. Entendemos que a configuração para esse quadro de referências se dá a partir do domínio dos conhecimentos

teóricos e se movimenta de acordo com as atitudes comportamentais de cada sujeito. Cabe frisar que estamos chamando de quadro de referências o que sustenta uma profissão, de modo a dar sentido à sua atividade na sociedade, a evidenciar e clarificar a responsabilidade dessa profissão, não diluindo as competências específicas e o comprometimento pessoal e coletivo desse profissional.

Em resumo, a categoria ‘Interações no contexto profissional e experiências docentes’ se preocupou em complementar a discussão das outras duas categorias já apresentadas, por entendermos que tanto a identidade profissional como as competências profissionais não são estáticas, elas se constituem a partir dos conhecimentos adquiridos pelas experiências formais e informais de aprendizagem, e são evidenciadas por meio do incremento de conhecimentos e atitudes dos professores. Para tanto, os aspectos mais ressaltados em cada uma das subcategorias de análise estão evidenciados no organograma a seguir:

Figura 7: Categoria ‘Interações no contexto profissional e suas experiências’, suas subcategorias e os aspectos mais ressaltados em cada uma

Fonte: Dados organizados pela autora.

Após as análises, podemos observar que as características que os docentes consideram essenciais na docência estão relacionadas ao domínio dos conhecimentos (saberes) da disciplina/área e ao domínio da didática, bem como ao domínio do saber-fazer (habilidade) tanto cognitivo como emocional, isto é, saber se relacionar de modo a “combinar os sentimentos em relação a pessoas ou situações” (LE BOTERF, 2003, p.125).

A educação é um processo que se dá nas relações entre pessoas por meio do diálogo e da troca de experiências. Nessas relações, está a riqueza da educação para qualquer segmento de ensino. De acordo com os professores entrevistados, as relações que têm contribuído para a formação permanente são essencialmente com os alunos, os professores e os cursos. Além destes, também trouxeram a figura da direção no sentido de acolher o professor. Já na relação entre professores, ficou claro que não ocorre com frequência a troca de experiências no ambiente escolar, e, quando ocorre, é com os docentes da mesma disciplina/área de conhecimento.

Entendendo que a profissão de professor é construída no âmbito das relações, desde a escolha pela profissão, na formação inicial e continuada, e igualmente no exercício da docência no contexto escolar, todas essas relações fazem parte do processo do desenvolvimento profissional. Logo, essas interações favorecem a tomada de posição em cada contexto, são marcas impressas nas ações de cada sujeito.

Consequentemente, quando os sujeitos valorizam o desenvolvimento profissional, eles deixam de ser vistos como meros receptores de informação e passam a ser vistos como profissionais autônomos e responsáveis, com múltiplas facetas e potencialidades próprias.

A autonomia do trabalho docente, bem como a didática de cada professor, relaciona-se com a sua personalidade e com a realidade à sua volta, com a sociedade e com os alunos. O trabalho promove o cruzamento entre a vida pessoal, social e profissional, e isso “mostra que a profissionalização da atividade docente não é um processo evolutivo natural, mas antes um processo de construção social” (FERREIRA, 1996, p.313).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania.”

(Ildeu Moreira Coelho)

Ao propormos o estudo sobre a constituição da identidade profissional de professores de Matemática e suas concepções a respeito das competências profissionais, consideramos necessário esclarecer que assumimos desde o início um posicionamento teórico a partir de abordagens não essencialistas, de modo a considerar os aspectos de mudança e de dinamicidade nas declarações dos sujeitos desta pesquisa sobre identidade.

Dentro dessa ótica, apresentamos inicialmente as considerações sobre os percursos deste estudo e as conclusões às quais chegamos. Em seguida, apresentamos novas perguntas que emergiram durante o caminho da realização desta pesquisa.

Esta pesquisa teve como objetivo geral estudar o processo de constituição da identidade profissional dos docentes de Matemática e suas concepções a respeito da competência profissional. Para fundamentarmos a temática sobre a identidade profissional docente, pautamo-nos nos estudos de Ciampa (1984, 2007), Dubar (2005, 2009), Hall (2011), Melucci (2004), Nóvoa (1995, 1997, 2017) e Silva (2007, 2009). E sobre a temática da competência profissional, contamos com os estudos de Perrenoud (2000, 2002), Le Boterf (2003), Esteves (2009), Machado (2002, 2009, 2016) e Rios (2005, 2011), entre outros.

Como discutir identidade docente e competência profissional sem trazer à tona a expressão profissão docente, tendo em vista que é tão questionada se ela é ou se pode ser considerada uma profissão? Assim, fomos buscar referências na literatura de Freidson, Machado e Dubar para nos esclarecer que a docência é uma profissão, pois atende a três características fundamentais: diploma (certificação), mandato (ser reconhecido) e ser um meio de ganhar a vida, mas com responsabilidade com o seu trabalho, de modo a zelar por todos, isto é, para o “bem comum, bem além do mero interesse pessoal ou de grupos organizados”. É a partir desse cenário que entendemos e vivenciamos a profissão docente (MACHADO, 1999, p. 28).

Feitas as devidas ponderações a respeito das temáticas estudadas e do objetivo geral deste trabalho, passamos às considerações a partir dos dados da pesquisa de campo com base

nos documentos (entrevistas) dos sujeitos desta pesquisa, que foram organizados em três categorias de análise, sempre com a finalidade de buscar respostas para a seguinte pergunta: De que forma o processo identitário dos professores pode influenciar as concepções sobre competências profissionais?

De modo geral, relacionamos a análise dos dados aos autores citados anteriormente, o que nos permitiu inferir os diversos significados que os professores de Matemática atribuem à profissão docente, e também identificar quais são as competências profissionais necessárias à docência conforme suas concepções. Além disso, buscamos verificar se e como a identidade profissional dos professores de Matemática se relaciona com as concepções de competências profissionais que os docentes possuem.

A partir desses esclarecimentos, avançamos para as considerações partindo da categoria **Trajetória profissional e significados atribuídos à docência**, que nos possibilitou conhecer os diversos fatores que encaminharam os sujeitos desta pesquisa à profissão docente, uns por circunstâncias particulares, outros por influência de professores ou da família, ou também por admiração à profissão. Em relação aos significados atribuídos pelos professores à docência, o mais indicado foi o de ser uma profissão complexa, posto que necessita de responsabilidade e dedicação diária, além de exigir domínio dos temas a serem ensinados, didática (saber ensinar), saber se relacionar com os alunos, e ainda buscar novas metodologias para ensinar.

De modo geral, confirmou-se que a docência é uma profissão complexa, pois precisa de sujeitos comprometidos para desempenhar suas ações com responsabilidade, norteados pelo princípio axiológico (TARDIF, 2010; LE BOTERF, 2003).

Em geral, a profissão docente se relaciona ao modo como o professor se posiciona no âmbito de seu trabalho. Esse posicionamento, por sua vez, não é de modo algum estático, podendo mudar em sua trajetória, pois o posicionamento é construído ao longo do processo de experiência e vivência tanto pessoal como profissional. A construção do posicionamento dentro da profissão docente é atravessada por vários fatores, tais como a escolha profissional, o processo de se reconhecer e o modo como se percebe na profissão. Esses processos fazem com que cada sujeito assuma concepções diversas sobre quais são as características necessárias para exercer a docência na atual sociedade.

A categoria **Competência profissional e suas características do saber fazer a ação docente** proporcionou identificar as competências profissionais necessárias ao exercício da docência, de acordo com as concepções dos sujeitos desta pesquisa. Consideramos que a profissão docente é uma profissão complexa, visto que o “objeto de trabalho é o ser humano e por isso não é uma tarefa fácil”, como expõe Tardif (2010). Por sua vez, é inegável que o

professor, para atuar de forma competente, necessita de um conjunto de recursos que provêm dos saberes, saber-fazer, aptidões, qualidades pessoais e experiências dos profissionais para que possa mobilizá-los, combiná-los e agir. Cabe frisar aqui que esse processo envolve uma relação dialética entre as condições sociais (poder agir) colocadas aos professores e, por outro lado, os saberes cognitivos, emocionais e os recursos do meio (LE BOTERF, 2003).

Como observamos nas falas dos professores, a docência é uma profissão que vem exigindo dos professores a capacidade de se relacionar em vários ambientes institucionais, uma vez que a ação docente abrange múltiplos aspectos, e não só os conhecimentos teóricos, contrariando posturas de professores que não eram questionadas até algum tempo atrás.

Assim, para os sujeitos desta pesquisa, são necessários para exercer a docência os seguintes saberes: saber-fazer e saber se relacionar, formação continuada (saber aprender), demonstrar responsabilidade com a atuação docente e, por último, ressignificar a rotina de trabalho no sentido de reconhecer que as mudanças na ação docente são imprescindíveis, pois exigem a mobilização de um conjunto de recursos, tanto cognitivos como emocionais e físicos, para uma ação competente.

Quando os professores se referem à competência docente, não estão enfatizando apenas as competências cognitivas, mas também as competências emocionais, pois estas se integram ao modo de agir, já que envolvem conhecimentos específicos, materiais físicos, valores éticos, crenças e todos os demais recursos possíveis dentro do contexto do cotidiano do trabalho docente na instituição escolar.

A categoria **Interações no contexto profissional e experiências docentes** nos permitiu refletir sobre a identidade profissional e suas repercussões sobre as concepções dos professores em relação às competências profissionais. A esse respeito, consideramos que a profissão de professor é construída no âmbito das relações possíveis, desde a escolha pela profissão, durante a formação inicial, no exercício da docência no contexto escolar e na busca da formação continuada. Esses processos podem ressignificar os conhecimentos tanto formais como os das experiências profissionais, de modo que o seu trabalho faça sentido para si e para a atual sociedade.

Para os sujeitos desta pesquisa, as relações que mais contribuem para a formação continuada são as interações com os alunos a partir de questionamentos sobre situações que envolvem tanto conhecimentos específicos da disciplina como temas atuais da sociedade. Por sua vez, os relacionamentos com os colegas contribuem quando compartilham experiências, mas se tratam de momentos esporádicos, assim como os cursos e a interação com a equipe gestora da escola.

Outro fator importante verificado nas entrevistas a respeito das interações e experiências dos docentes se refere às características que admiram em outros professores, e essas foram os saberes e o saber-fazer (domínio disciplinar), o saber ensinar (didática) e, atualmente, o saber se relacionar no contexto profissional. Isso nos leva a inferir que a identidade profissional e a competência profissional se entrelaçam a partir da identificação dos conhecimentos específicos da profissão e do desejo pelo domínio destes.

No entanto, as relações fazem parte do processo de desenvolvimento profissional, de modo a favorecer a tomada de posição em cada contexto, pois essas são características que marcam as ações de cada docente ao longo de sua trajetória profissional. A atividade docente não é um processo evolutivo natural, e, portanto, torna-se necessária a interação com diversos sujeitos no contexto profissional, visto que a docência decorre de um processo social, cultural e político.

Por outro lado, quando os docentes buscam o desenvolvimento profissional, deixam de ser vistos apenas como meros receptores de informações e passam a ser vistos como profissionais autônomos e responsáveis, com múltiplas facetas e potencialidades próprias.

Outro aspecto relacionado ao tempo de experiência dos professores foi o questionamento sobre quais são as características essenciais para a docência, com base nas falas dos sujeitos entre sete e 15 anos (quatro professores), 16 e 24 anos (quatro professores) e 25 anos ou mais (quatro professores) de experiência profissional. Os professores com experiência profissional de sete a 15 anos citaram apenas as competências específicas da área de conhecimento e a organização das aulas como características do saber fazer a ação docente. Já os que possuem de 16 a 24 anos de experiência profissional apontaram a característica do saber os conhecimentos específicos, e apenas um assinalou o saber se relacionar. Por fim, os professores com experiência acima de 25 anos de docência apontaram a importância do saber se relacionar com os alunos, mas deixaram claro que os saberes da sua disciplina/área de conhecimento são fundamentais porque são inerentes à profissão.

Nesse entendimento, podemos afirmar que quanto mais tempo de experiência no exercício da docência, mais o professor desenvolve a consciência de que é necessário o equilíbrio entre as competências cognitivas (saberes teóricos, saber do meio, saberes procedimentais – saberes formativos e empíricos) e as competências emocionais (aptidões ou qualidades e os recursos fisiológicos e emocionais) para poder exercer/desempenhar de forma satisfatória a docência em tempos atuais. Esse equilíbrio e/ou combinação pode ser uma evidência do saber mobilizar os recursos pessoais e do meio, isto é, os conhecimentos teóricos

e/ou procedimentais, as atitudes e experiências, com o objetivo de resolver uma situação de forma satisfatória.

Portanto, a análise das categorias apoiadas nos quadros teóricos sobre identidade profissional e competência profissional nos permitiu chegar a algumas conclusões importantes em relação à identidade docente e às competências necessárias para o trabalho docente frente às mudanças culturais e sociais que impõe o contexto atual da ação docente na Educação Básica.

A trajetória de vida diz muito sobre os desejos que cada sujeito possui em sua profissão, pois estes refletem na identidade profissional e, conseqüentemente, na competência profissional, já que ser e se posicionar na docência tem relação como cada sujeito vive a docência. A forma como cada sujeito se coloca frente à profissão pode interferir em suas relações. Mesmo considerando que a profissão docente passa por mudanças ao longo da sua história, a identidade profissional “não se pode perder numa diluição por meio de discursos que descaracterizem a profissão docente” (NOVÓIA, 2017, p. 1112).

Desse modo, antes de qualquer reconhecimento da profissão docente por parte de outros profissionais, é necessário que ela possa ser compreendida e reconhecida a priori entre os próprios profissionais (professores). Uma vez que o profissional docente está envolvido em um espaço de sinergias, é necessário por parte de todos os sujeitos o espírito de responsabilidade, ética e compromisso.

Assim, a identidade profissional é atravessada por um processo dinâmico que envolve “tanto a questão do desenvolvimento e da revisão de saberes, quanto as disposições profissionais do professor” frente ao “que a profissão lhe nega e oferece”. É por isso que a identidade profissional tem um caráter dinâmico e evolutivo (GUIMARÃES, 2005, p.59).

Consideramos que o processo da constituição da identidade profissional se inicia com o primeiro contato com a profissão. No caso dos docentes nos cursos de licenciatura, esse processo se inicia no curso de formação inicial. Este trata de conhecimentos específicos e alguns métodos que os futuros professores necessitarão conhecer para ministrar aulas da sua disciplina/área de conhecimento. Entretanto, cabe aos professores dar continuidade à sua formação, já que saem dos cursos de formação com diplomas que os certificam para exercer a docência. Mas, quando chegam ao seu primeiro dia de aula, deparam-se com uma realidade que, muitas vezes, não foi discutida nem apresentada. Os professores relataram nas entrevistas que somente aprenderam a ser professor na prática em sala de aula, de modo a reorganizarem suas concepções acerca das competências necessárias para a docência.

Logo, cada profissional constrói um entendimento de si próprio e da profissão de acordo com sua trajetória. Por isso, não é possível reforçar a existência de uma única identidade

docente, mas de múltiplas identidades que transitam dentro do quadro de referências (saberes teóricos/formativos, saberes práticos/experienciais e saberes organizacionais) de acordo com cada sociedade, já que essas estão em constante transformação impulsionada por diversos fatores, porém sempre alicerçadas nos saberes sociais já construídos, de modo a dar sentido às relações sociais em tempos atuais.

As discussões sobre competências, por sua vez, passaram por diversos entendimentos nos diversos campos de conhecimento. No entanto, por um longo tempo, esses entendimentos ficaram restritos à dimensão técnica (reprodução de um comportamento), reduzindo a ação do profissional ao simples ato de fazer, e desconsiderando outros elementos que sempre estão presentes na resolução ou intervenção de uma situação, complexa ou não, visto que, para realizar uma ação bem sucedida, é necessário envolver a personalidade, o contexto e a mobilização de recursos.

Nessa perspectiva, a personalidade está intrinsecamente ligada à forma como a docência é vivida e sentida no espaço escolar, e relaciona-se diretamente com as escolhas que o docente faz no cotidiano do seu trabalho, bem como com as relações construídas nesse espaço social.

Assim, a competência consiste em saber mobilizar e combinar recursos, e estes decorrem das instrumentalizações de recursos pessoais e de recursos do meio. Cabe aqui expor que os recursos pessoais são constituídos por saber, saber-fazer, aptidões ou qualidades e por experiências acumuladas, enquanto os recursos do meio são constituídos por equipamentos, instalações materiais, informações e redes de relacionamentos (LE BOTERF, 2003).

Segundo a análise das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, consideramos que o processo de formação docente pode proporcionar mudanças em suas concepções acerca das competências profissionais, de modo a valorizarem e considerarem necessário desenvolver outras competências além das cognitivas da disciplina/área de atuação, com o objetivo de buscar o equilíbrio entre as competências cognitivas e as comportamentais. No entanto, não há dúvida de que toda profissão possui seus conhecimentos específicos, e estes não podem ser resumidos ao saber se relacionar. O que é preciso ressaltar aqui é o fato de que possuir apenas a capacidade de se relacionar com os diversos sujeitos no ambiente de trabalho não é suficiente para o exercício da profissão docente.

De acordo com o exposto, podemos inferir que quanto mais o profissional tiver consciência de suas responsabilidades, maior será a possibilidade de ressignificar as competências profissionais necessárias no atual contexto de trabalho, pois essas não são imutáveis, mas necessitam acompanhar as mudanças que o tempo e o espaço impõem à prática docente. Entretanto, não há dúvida de que toda profissão tem suas competências específicas

que são estabelecidas e reconhecidas de acordo com a regulamentação da profissão (conhecimentos teóricos específicos). Além disso, a docência exige também a capacidade de se relacionar, porque é um trabalho que se faz no coletivo (alunos, professores e toda a comunidade escolar).

Todas as considerações foram feitas num contexto de reflexão sobre as temáticas de identidade profissional e de competência profissional, já que estas possuem uma conexão e uma interdependência, e tendo em vista que todos os sujeitos desta pesquisa declararam que durante a sua trajetória na docência houve mudanças na percepção do que é ser professor. **A esse respeito, quanto mais consciente do compromisso profissional, mais recursos o profissional irá buscar para resolver situações inerentes à profissão.**

Por último, expressamos o desejo e a inquietação de continuar a investigar sobre a constituição da identidade docente e suas repercussões nas competências essenciais para a ação docente e vice versa, com professores de outras disciplinas/áreas de conhecimento, considerando que as competências técnico-científicas são a base da profissão. Entretanto, no atual contexto social, elas não são suficientes para a ação docente, sendo necessário saber conviver e saber se relacionar com os alunos, com os pares e com a equipe gestora da unidade escolar (instituição). Não menos importante é o saber se comunicar, pois se faz necessário cada vez mais desenvolver a capacidade de se comunicar nos diversos ambientes de trabalho, tendo em vista que a diversidade de opiniões e interesses faz parte do contexto profissional docente.

Também manifestamos nossa preocupação quanto à formação inicial dos professores. Os cursos de formação não precisam criar uma disciplina específica a mais em sua matriz curricular, porém precisam abordar as competências emocionais, essencialmente no que tange ao saber se relacionar, bem como lidar com as diferentes situações que o contexto escolar impõe, tais como os diferentes interesses dos alunos, pois é um ambiente dinâmico que requer tomadas de decisão que não são prescritas, como foi bem colocado pelos sujeitos nas entrevistas na pesquisa de campo.

Esperamos com este estudo ter contribuído para o surgimento de novas pesquisas que busquem um melhor entendimento sobre as competências profissionais da docência com base nos diversos cenários da Educação Básica, e que, por sua vez, enfatizem a importância de conhecer e refletir sobre as características da identidade profissional que influenciam e são influenciadas pelas competências profissionais nos diversos contextos de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROSO, G. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, p. 33-58, 27 fev. 2008.

BATISTA, P. M. F. **Discurso sobre a competência: contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto**. 2008. 591 f. Dissertação (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2008.

BATISTA, P.; PEREIRA, A. L.; GRAÇA, A. A (re)construção da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *In*: NASCIMENTO, J.; FARIAS, G. (org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. p. 81-111.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

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

BRASIL Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009, de 8 de maio de 2001a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 31, 18 jan. 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.302, de 6 de novembro de 2001b. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 15, 5 mar. 2002b.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 13, 25 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília/DF, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 7, de 4 de junho de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, p.3, 3 jul.2019.

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRACA, A. B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n.65, p.371-390, jun.2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0371.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2020.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: CODO, W; LANE, S. T. M. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 58-75.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história de Severina**. 9ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CIAMPA, A. C.; LIMA, A. F. Sem pedras o arco não existe: o lugar da narrativa no estudo crítico da identidade. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 29, p. 1-9, 2017.

COELHO, I. M.. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?**. 1 ed.Campinas - SP: Papirus, 2006, v. único, p. 43-63.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, J. A. Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores. **Inovação**, p. 149-165, 1991.

CUNHA, A. C. Identidade Profissional, Ética e Estética: uma trilogia em construção. **Revista Educare Educere**, ano V, n. 6, 1999.

DAY, C.; KINGTON, A.; STOBART, G.; SAMMONS, P. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. **British Educational Research Journal**: British Educational Research Association: Routledge Journals, v. 32, n. 4, p. 601-616, aug. 2006.

DELUIZ, N. Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, set/out. 2001.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 027-034, Set./Dez. 2004.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidade profissionais. In: Canário, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2003. p. 43-52.

ENRIQUEZ, E. Prefácio. In: TAKEUTI, N. M.; NIEWIADOMSKI, C. (org.). **Invenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7-11.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan/abr 2009, p. 37-48.

ESTRELA, M. T. Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. **Investigar em Educação: Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. II^a Série, n. 2, 2014.

ESTRELA, M. T.; SILVA, M. L. Ética Profissional e deontologia. In: CAETANO, A. P. V.; ESTRELA, M. T. (org.). **Ética Profissional Docente: do pensamento dos professores à sua formação**. Lisboa: Educa, 2010.

FERREIRA, F. I. Identidade dos Professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: ESTRELA, A.; CANÁRIO, R.; FERREIRA, J. (org.). **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: APELF/AFIRSE: Universidade de Lisboa, 1996, p. 309-328.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Revista Educação**, Porto Alegre: PUCRS, v. 38, p. 138-146, 2015.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

Dubar, B. A. et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. In: MOSTRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 4., 2006, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: PUC-SP, 2007.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. 2. ed. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2014.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Cascais, Portugal: Principia, 2008.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores – saberes, identidade e profissão**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2005.

GONÇALVES, J. A. Prática docente e identidade profissional. *In: Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. Lisboa: VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, vol. I. Universidade de Lisboa, 1996, p. 363-377.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madri: Edições Cátedra, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Dicionário Houaiss Corporativo. Disponível em: <https://www.houaiss.net/corporativo/apps/www2/v5-3/html/index.php>. Acesso em: 27 mai. 2020.

JONNAERT, F. **Compétences et Socioconstructivisme**: Un cadre théorique. Bruxelas: De Boeck, 2002.

JOSÉ, M. A. **Citações do Sampaio**. 2013. Disponível em: <https://citacoesdosampaio.wordpress.com/2013/05/20/jose-de-alencar-1829-1877/>. Acesso em: 27 mai. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMBERT, Willian. W.; LAMBERT Wallace. E. O significado Social das atitudes. *In:_. Psicologia Social*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia a psicodinâmica do trabalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília, DF: Paralelo 15, 2008.

LANE, S. S. M. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução Patricia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LE BOTERF, G. **L'ingénierie et évaluation des compétences**. 6.ed. Paris: Les Editions d'Organisation, 2011.

LOPES, A. Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. *In: LIMA, J. A.; PEREIRA, H. R. (org.). Políticas públicas e conhecimento profissional*: a educação e a enfermagem em reestruturação. Lisboa: Legis, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACHADO, N. J. Competência dos professores. *In*: **Educação: autoridade, competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2016. p. 111-123.

MACHADO, N. J. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escritura Editora, 2009.

MACHADO, N. J. Educação: seis propostas para o próximo milênio. **Pensamento e Realidade**, v. 4, 1999.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, P. et al. **Competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELUCCI, A. **O jogo do eu: a mudança em si em uma sociedade global**. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS: Sulina, 2004. p. 61-94.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa. *In*: FAZENDA, I. (org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, pp 1106-1133, out./dez., 2017.

NÓVOA, A. Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. *In*: PRESIDÊNCIA PORTUGUESA DO CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa Portugal: Ministério da Educação, 2007. p. 21-28.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: Nóvoa, A. (org.). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1995. p. 13-34.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, Gestão de Competências e Profissões: Perspectivas de Pesquisas. **RAC**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339-368, abr./jun. 2008.

- PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PERRENOUD, F. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-32.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e actividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PONTE, J. P., OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, v. 11, n. 2, p. 145-163, 2002.
- RICOUER, P. **Leituras 1**: Em torno ao político. São Paulo: Loyola, 1995.
- RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, M. L. R. Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. *In*: SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; ABUD, M. José. **Cognição, Afetividade e Linguagem**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p.235-260.
- SILVA, M. L. R. A Complexidade inerente aos Processos Identitários Docentes. **Revista Notandum Libro**, v. 12, p. 45-58, 2009.
- SILVA, M. L. R.; SILVA JÚNIOR; J. A. A formação das identidades docentes entre estudantes do curso de Pedagogia. **International Studies on Law and Education**, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, n. 31/32, jan./ago. 2019.
- SILVA, T. T. Produção social da identidade e da diferença. *In*: (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução Tomaz Tadeu Silva. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.
- SILVA, T.T. (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- STAKE, R. C. Studies. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, T. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2005, p. 108-132.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo**, v. 4, n.5, p. 140-158, 2016.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 6. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC. 2003.

APÊNDICE A – Pesquisas produzidas a partir das temáticas Identidade Profissional e Competência Profissional dos Docentes de Matemática

(Continua)

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA		
Título da Dissertação ou Tese	Autor e Ano	Instituição
A identidade profissional do professor de Matemática frente ao trabalho docente no ensino fundamental em ciclos. (Dissertação)	Zanini, R. (2006)	PUC/SP ²³
Profissionalidade e identidade profissional do professor de matemática: O fenômeno do mal-estar docente e suas implicações. (Dissertação)	Beranger, M. (2007)	PUC/SP
A construção da identidade profissional do professor de matemática. O caso dos egressos do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET - MG. (Dissertação)	PAZ, M.L. (2008)	CEFETMG ²⁴
A Identidade Profissional do Professor de Matemática frente aos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano do Município de Goiânia à luz da Etnomatemática. (Dissertação)	SOUZA, J. V. D. (2009)	Universidade Federal de Goiás
A construção da identidade profissional do professor de matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas da UNEMAT/MT. (Doutorado)	SOUSA, J. (2009)	PUC/SP
Identidade profissional de professores de matemática em uma comunidade de prática. Universidade Estadual de Londrina. (Doutorado)	GARCIA, T. M.R. (2014)	Universidade Estadual de Londrina CCE ²⁵

²³ PUC/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

²⁴CEFETMG: Centro Federal de Educação TECN. De Minas Gerais, Belo Horizonte.

²⁵C.C.E.: Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

APÊNDICE A – Pesquisas produzidas a partir das temáticas Identidade Profissional e Competência Profissional dos Docentes de Matemática

(Continuação)

COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Título da Dissertação ou Tese	Autor e Ano	Instituição
O professor de matemática e as competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior. (UNITAU- Dissertação)	LUZ, R.C. 2015	Universidade de Tatuapé-São Paulo
PROFISSIONALIDADE DOCENTE: um estudo sobre as representações sociais de competência para ensinar matemática de professores brasileiros e franceses. (UFPE - Tese)	ESPÍNDOLA, E. B. M. 2014	Universidade Federal de Pernambuco, Recife

APÊNDICE B – Matrizes de bases teóricas condutivas, funcionalistas, construtivistas e crítica emancipadora.

Matrizes	Fundamentação teórica e Concepção das teorias do conhecimento	Vestígios de competência profissional em cada Matriz
CONDUTIVISTA / BEHAVIORISTA	Psicologia comportamental	A competência profissional possui forte relação com o objetivo da eficiência social, pois as “qualificações acadêmicas, os conhecimentos, os graus e os diplomas tradicionais não eram fatores válidos de predição do desempenho bem-sucedido e eficaz no trabalho e em outras situações da vida”. Consideram-se mais importantes as “competências”, isto é, as habilidades, as capacidades, os conhecimentos, os padrões de comportamento e atitudes das pessoas, por serem fatores mais seguros de predição do êxito no trabalho.
	Concepção empírica (relação objeto para sujeito)	
FUNCIONALISTA	Sociologia funcional	As competências profissionais têm sua base no pensamento funcionalista na Sociologia e seu fundamento metodológico/ técnico é a Teoria dos Sistemas Sociais. Propõe-se a analisar não somente um sistema em si, mas a relação entre o sistema e seu entorno. Nessa perspectiva, os objetivos e funções da empresa devem ser formulados em termos de sua relação com o ambiente externo, isto é, com o mercado, a tecnologia e as relações sociais e institucionais.
	Concepção empírica (relação objeto para sujeito)	
CONSTRUTIVISTA	Teorias interacionistas	Propõe identificar a relação entre as atividades de trabalho e os conhecimentos incorporados e/ou mobilizados, de modo que se pudesse obter a compreensão da relação competência com o contexto e seus processos de construção e evolução.
	Concepção inatista (relação do sujeito para o objeto)	Busca a construção das competências não só a partir da função do setor ou empresa que está vinculada ao mercado, mas concede igual importância às percepções e contribuições dos trabalhadores diante de seus objetivos e potencialidades, em termos de sua formação.
CRÍTICO- EMANCIPATÓRIA	Pensamento crítico- dialético	Competência profissional engloba não só a dimensão individual [...], mas envolve uma outra dimensão: a de ser uma construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos. A noção de competência está, assim, situada e referida aos contextos, espaços e tempos socioculturais e ancorada em dimensões macro socioculturais de classe social, gênero, etnia, grupos geracionais, entre outras.
	Concepção dialética (relação mútua entre objeto e sujeito)	

Fonte: Autora com base em Deluiz (2001, p. 6-8)

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) conforme a Resolução 466/12. **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Processos Identitários dos Docentes de Matemática da Rede Estadual de São Paulo: uma reflexão sobre a competência profissional”.

O principal objetivo desta pesquisa é estudar o processo de construção da identidade profissional dos docentes de Matemática, bem como suas concepções a respeito da competência profissional.

Para participar deste estudo afirmo que o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer benefício financeiro. O (A) Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. E poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Salienta-se que o (a) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar dessa pesquisa.

Ressalta-se que o estudo está organizado a partir da coleta de dados, por meio de uma entrevista semiestruturada aos professores participantes. Salienta-se que a entrevista será realizada individualmente e gravada. Caso haja necessidade a partir da previsão de riscos, ou seja, desconforto proveniente da entrevista o participante será encaminhado para atendimento psicológico.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao (a) Sr. (a). A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Assinatura da pesquisadora: _____

Antonia Zulmira Da Silva

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Processos Identitários dos Docentes de Matemática da Rede Estadual de São Paulo: uma reflexão sobre a competência profissional”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar e recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Nome da Pesquisadora Responsável: Antonia Zulmira Da Silva

Endereço institucional: Av. da Universidade, 308 – Bloco B – Sala 18

Cidade Universitária – São Paulo/SP – CEP 05508-040

Fone: (11) 97599-4767

E-mail: antoniazs@usp.br

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEPH-IPUSP: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP) – Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP. Telefone: (11) 3091-4182. E-mail: comite.etica.ipusp@gmail.com.

APÊNDICE D - Questionário para selecionar os sujeitos da pesquisa**Questionário para selecionar os sujeitos da pesquisa - 2017**

Este questionário é exclusivamente para levantar informações sobre o tempo de atuação e a situação profissional dos **professores que lecionam a disciplina de Matemática** na Educação Básica na rede Estadual de São Paulo, jurisdicionada pela Diretoria de Ensino de Carapicuíba.

Agradeço, desde já, a colaboração.

Antonia Z. da Silva

Informações Gerais

1. Nome: _____

2. **Gênero:** Masc. (☐)   Fem. (☐)

3. Quanto tempo você trabalha como docente na rede estadual?

(☐) menos de 5 anos

(☐) de 5 a 10 anos

(☐) de 11 a 15 anos

(☐) de 16 a 20 anos

(☐) mais de 20 anos

4. **Professor:**

(☐) Titular de cargo

(☐) Categoria F

(☐) Categoria O

5. Em qual Unidade Escolar é sua sede:

_____

6. **Contato pessoal**

Telef. Celular: _____ Telef. Celular ou residencial: _____

E- mail: _____

Carapicuíba 2017

APÊNDICE E - Questionário

04/03/2020

QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) colega professor (a)

Este questionário é exclusivamente para uma pesquisa sobre o "Processos Identitários dos Docentes de Matemática: uma reflexão sobre a competência profissional", que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos. Ressalta-se que não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicito que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Agradeço, desde já, a colaboração.

Antonia Zulmira da Silva

*Obrigatório

Identificação

NOME: (A identificação tem por finalidade possibilitar um contato posterior para validação dos dados coletados nesse questionário, em momento algum, sua identificação será apresentada no trabalho. Os seus dados pessoais somente serão tratados estatisticamente).

1. Nome *

---

2. Gênero *

Marcar apenas uma oval.☐ Feminino☐ Masculino

3. Idade *

---

4. 1 - Desde quando (ano) que você trabalha como docente na Educação Básica. ? *

FORMAÇÃO

5. 1. Realizou o Ensino Fundamental em Instituição: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública
☐ Privada
☐ Pública/Privada

6. 2. Realizou o Ensino Médio em Instituição: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública
☐ Privada
☐ Pública/Privada

7. 3. Realizou o Ensino Superior em Instituição: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública
☐ Particular
☐ Pública/Particular

8. 3.1 Qual foi o curso realizado no Ensino Superior e o ano de conclusão? *

---

9. 4. Realizou Especialização em Instituição:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública
☐ Particular

04/03/2020

QUESTIONÁRIO

10. 4.1 Caso tenha realizado especialização, qual foi o curso e o ano de conclusão?

---

11. 5 Realizou Mestrado em Instituição:

Marcar apenas uma oval.

☐ Pública

☐ Particular

12. 5.1 Caso tenha realizado o Mestrado, qual foi o curso/área e o ano de conclusão?

---

13. 6. Realizou Doutorado em Instituição:

Marcar apenas uma oval.

☐ Pública

☐ Particular

14. 6.1 Caso tenha realizado o Doutorado, qual foi o curso/área e o ano de conclusão?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE F - Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Objetivo da Entrevista: Investigar o processo de constituição da identidade profissional dos docentes de Matemática, bem como suas concepções a respeito da competência profissional.

Temáticas Geradoras

- Identidade profissional dos professores de Matemática
- Competência profissional: concepções dos professores de Matemática

Perguntas Norteadoras

1. Conhecer os significados que os professores de Matemática atribuem à profissão docente e a imagem que possuem deles mesmos.

- 1.1 Por que você escolheu ser professor, em especial de Matemática?
- 1.2 O que é ser professor para você? Como aprendeu a ser professor?
- 1.3 Qual a imagem que você possui a respeito de si mesmo enquanto professor de Matemática?
- 1.4 Na sua opinião, como os seus colegas veem você?
- 1.5 Na sua opinião, o que é ser um ‘bom professor’?

2. Identificar quais são as competências profissionais necessárias à docência na concepção dos docentes de Matemática.

- 2.1 Quais os termos que você associa, imediatamente, quando pensa em competência profissional?
- 2.2 Na sua opinião, quais são as principais características que um professor deve possuir para exercer a docência de forma competente?
- 2.3 Quais são as principais competências profissionais que você julga serem essenciais para exercer a docência na Educação Básica?
- 2.4 Na sua trajetória enquanto professor (a), quais são as principais características que você considera essenciais para ser um docente de Matemática competente?

3. Verificar se e como a identidade profissional dos professores de Matemática está relacionada com as concepções de competências profissionais que os docentes possuem.

3.1 Na sua trajetória enquanto professor (a), deve ter conhecido ou conhece um ou mais de um professor que considere ser um modelo de professor competente. Quais são as características que fazem dele um profissional competente?

3.2 Na sua trajetória enquanto professor (a), quais as relações (professores, alunos, professores coordenadores e outros) que mais têm contribuído para o seu desenvolvimento profissional?

3.3 Na sua opinião, o relacionamento com os demais professores no ambiente escolar favorece a sua atuação enquanto docente?

Para finalizar a entrevista: Você gostaria de fazer algum comentário a mais sobre o assunto abordado nesta entrevista?

APÊNDICE G – Nuvem de palavras da categoria ‘Trajetória profissional e significados atribuídos à docência’

Planilha - Primeira Categoria (Nuvem de palavras)			
Palavra	Extensão	Contagem	Palavras similares
professor	9	65	professor, professores
aula	4	40	aula, aulas
alunos	6	39	aluno, alunos
matemática	10	34	matemática
fazer	5	21	fazer
sala	4	21	sala, salas
hoje	4	16	hoje
aprender	8	14	aprende, aprender
escola	6	12	escola
faculdade	9	11	faculdade, faculdades
formas	6	9	forma, formas
colegas	7	8	colega, colegas
difícil	7	8	difícil
ensino	6	8	ensino
saber	5	8	saber
ensinar	7	7	ensinar
aprendi	7	6	aprendi
consegue	8	6	consegue
tempo	5	6	tempo
entender	8	6	entende, entender
maneira	7	6	maneira, maneiras
conhecimento	12	5	conhecimento, conhecimentos
diferente	9	5	diferente, diferentes
novo	4	5	novo, novos
conteúdo	8	4	conteúdo, conteúdos
aprendendo	10	4	aprendendo
buscar	6	4	buscar
educação	8	4	educação
empresa	7	4	empresa
facilidade	10	4	facilidade
imagem	6	4	imagem
paciente	8	4	paciente
profissional	12	4	profissional
profissão	9	4	profissão
questão	7	4	questão
teoria	6	4	teoria
trabalhar	9	4	trabalhar
época	5	4	época
aprendizagem	12	3	aprendizagem
comprometido	12	3	comprometido
conseguir	9	3	conseguir
decidi	6	3	decidi
dúvidas	7	3	dúvidas
escolhi	7	3	escolhi
falar	5	3	falar
gostar	6	3	gostar
importante	10	3	importante

APÊNDICE H - Nuvem de palavras da categoria ‘Competência profissional e suas características do saber fazer a ação docente’

Planilha -Segunda Categoria (Nuvem de palavras)			
Palavra	Extensão	Contagem	Palavras similares
saber	5	27	saber
alunos	6	25	aluno, alunos
conteúdo	8	24	conteúdo, conteúdos
professor	9	23	professor, professores
aula	4	17	aula, aulas
fazer	5	14	fazer
hoje	4	13	hoje
conhecimento	12	10	conhecimento
aprender	8	9	aprender
profissional	12	9	profissional
dedicação	9	8	dedicação
formação	8	8	formação
precisa	7	8	precisa
características	15	7	característica, características
competência	11	7	competência
entender	8	7	entende, entender
faculdade	9	7	faculdade
domínio	7	6	domínio
ensinar	7	6	ensinar
forma	5	6	forma, formas
relacionar	10	6	relacionar
sala	4	6	sala
falar	5	5	falar
mudou	5	5	mudou
relacionamento	14	5	relacionamento
responsabilidade	16	5	responsabilidade
antes	5	4	antes
escola	6	4	escola
estudar	7	4	estudar
importante	10	4	importante
manter	6	4	manter
mudança	7	4	mudança, mudanças
paciência	9	4	paciência
atualizado	10	3	atualizado
autoridade	10	3	autoridade
colega	6	3	colega, colegas
compromisso	11	3	compromisso
cálculo	7	3	cálculo
educação	8	3	educação
maneira	7	3	maneira
matemática	10	3	matemática
pensava	7	3	pensava
percebe	7	3	percebe
preparar	8	3	preparar
principal	9	3	principal
tempo	5	3	tempo
valores	7	3	valor, valores
amor	4	2	amor
aprendendo	10	2	aprendendo
aprendizagem	12	2	aprendizagem

APÊNDICE I – Nuvem de palavras da categoria ‘Interações no contexto profissional e experiências docentes

Planilha - Terceira Categoria (Nuvem de palavras			
Palavra	Extensão	Contagem	Palavras similares
alunos	6	38	aluno, alunos
professores	11	26	professor, professores
aula	4	17	aula, aulas
escola	6	12	escola, escolas
colegas	7	11	colega, colegas
sala	4	11	sala
conteúdo	8	10	conteúdo, conteúdos
troca	5	10	troca, trocas
fazer	5	9	fazer
características	15	8	característica, características
cursos	6	8	cursos
forma	5	8	forma, formas
matemática	10	8	matemática
momentos	8	8	momento, momentos
conhecia	8	7	conhecia
hoje	4	7	hoje
relacionamento	14	7	relacionamento
tempo	5	7	tempo, tempos
profissional	12	6	profissional
relação	7	6	relação
ensinar	7	5	ensinar
ensino	6	5	ensino
estudar	7	5	estudar
grupo	5	5	grupo
trabalho	8	5	trabalho
ajudar	6	4	ajudar
buscar	6	4	buscar
conhecimento	12	4	conhecimento, conhecimentos
experiências	12	4	experiências
favorece	8	4	favorece, favorecer
olhar	5	4	olhar
tranquilidade	13	4	tranquilidade
vários	6	4	vários
ambiente	8	3	ambiente
aprender	8	3	aprender
atenção	7	3	atenção
atpc	4	3	atpc
cálculo	7	3	cálculo
dedicação	9	3	dedicação
didática	8	3	didática
educação	8	3	educação
ideia	5	3	ideia, ideias
maneira	7	3	maneira, maneiras
material	8	3	material
projeto	7	3	projeto, projetos
relações	8	3	relações
respeito	8	3	respeito
respostas	9	3	resposta, respostas

ANEXO A - Competências desejadas para a formação de professores –BNCC.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, 2018, p. 50, versão preliminar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 fev. de 2020

ANEXO B - Competência apresentada para a formação de professores - Parecer CNE/CP 009/2001

(Continua)

Competência apresentada para a formação de professores - Parecer CNE/CP 009/2001

1-Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.
- Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação.
- Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade.

2-Competências referentes à compreensão do papel social da escola

- Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;
- Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.

3-Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.
- Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas; PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO
- Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;
- Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

ANEXO B - Competência apresentada para a formação de professores - Parecer CNE/CP 009/2001

(Continuação)

4-Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico

- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;
- Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos.

5-Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica

- Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico;
- Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.

6-Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional

- Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;
- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.

Fonte: Parecer CNE/CP 009/2001, p. 42-44.

ANEXO C – Docentes Ativos de Matemática

TOTALIZAÇÃO - DOCENTES ATIVOS - REDE ESTADUAL DE ENSINO

População: EXERCÍCIO em "SALA DE AULA"
 DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE CARAPICUÍBA
 Fonte: Cadastro Funcional/Carga Horária da Educação
 Data Base: 31/01/2018

CÓDIGO MÃE	DENOMINAÇÃO - DISCIPLINA MÃE	D.E. REG. CARAPICUÍBA				
		TOTAL DOCENTES - EXERCÍCIO EM "SALA DE AULA"				
		EFETIVO	ESTÁVEL	CAT. "F"	TEMPORÁRIO	TOTAL
1000	CLASSE CICLO I ENSINO FUNDAMENTAL	409	-	105	46	560
1006	PRATICA DOCENTE LER E ESCREVER	11	-	13	13	37
1027	ATENDIMENTO DOMICILIAR	-	-	1	-	1
1100	LINGUA PORTUGUESA	351	-	82	1	434
1200	LINGUA ESTRANGEIRA ESPANHOL	1	-	3	-	4
1300	LINGUA ESTRANGEIRA FRANCES	-	-	-	2	2
1400	LINGUA ESTRANGEIRA INGLES	188	-	49	3	240
1500	LINGUA ESTRANGEIRA ALEMAO	-	-	-	2	2
1800	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	134	-	46	11	191
1900	EDUCAÇÃO FÍSICA	166	-	26	10	202
2100	GEOGRAFIA	169	-	32	14	215
2200	HISTÓRIA	194	-	29	15	238
2300	SOCIOLOGIA	46	-	14	12	72
2400	BIOLOGIA	78	-	21	2	101
2500	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	137	-	51	7	195
2600	FÍSICA	63	-	63	6	132
2700	MATEMÁTICA	294	-	99	8	401
2800	QUÍMICA	53	-	40	6	99
3100	FILOSOFIA	41	-	20	6	67
6400	ENSINO RELIGIOSO	-	-	1	-	1
7600	PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO	-	-	12	-	12
8400	OFICINAS CURRICULARES	-	-	7	6	13
8600	LINGUAGEM BRASILEIRA DE SINAIS	1	-	-	13	14
9000	SALA DE RECURSOS DEFICIÊNCIA AUDITIVA	2	-	-	-	2
9010	SALA DE RECURSOS DEFICIÊNCIA FÍSICA	-	-	2	1	3
9020	SALA DE RECURSOS DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	9	-	7	1	17
9050	SALA DE REC TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTIST	3	-	-	-	3
TOTAL DOCENTES SELECIONADOS		2.350	-	723	185	3.258

NOTA: A um "mesmo Docente" pode corresponder atribuição de aulas em duas ou mais "Disciplinas distintas".

SÃO PAULO, 26/02/2018
 CEPEA / DEPLAN / CGRH / SEE