

A CONSTITUIÇÃO DE UM PROFESSOR E O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O LUGAR DAS DISPOSIÇÕES

THE CONSTITUTION OF A TEACHER AND HIS PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE PLACE OF DISPOSITIONS

Wilson Elmer Nascimento

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

E-mail: wilson-elmer@hotmail.com

Elisabeth Barolli

Universidade Estadual de Campinas

Introdução – desenvolvimento profissional docente

A problemática sobre como se dá o desenvolvimento profissional dos professores, bem como sobre as condições contextuais propícias para tal desenvolvimento, tem sido, amiúde, centro de interesse de inúmeros pesquisadores educacionais e a quantidade e diversidade de investigações em torno dessa temática, tem crescido consideravelmente nas últimas décadas (PONTE, 1998; MARCELO, 1999; DAY, 2001; VILLEGAS-REIMERS, 2003; ÁVALOS, 2011; NÓVOA, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; POSTHOLM, 2012; BAUTISTA; ORTEGA-RUIZ, 2015; VAILLANT, 2016; NASCIMENTO; BAROLLI, 2018).

O desenvolvimento profissional docente envolve, por um lado, experiências formais, conscientemente planejadas e realizadas para o benefício do indivíduo, do grupo ou da escola, como por exemplo, cursos de formação contínua, grupos colaborativos de professores e formadores, entre outros. Por outro lado, envolve experiências informais de aprendizagem, uma vez que estas façam parte de um projeto próprio do professor, como por exemplo, estudos realizados acerca da disciplina que leciona, trocas sistemáticas de ex-

periências, reflexão contínua sobre a própria prática etc. (MARCELO, 1999; DAY, 2001; VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Talvez a classificação mais simples de modelos de desenvolvimento profissional seja a que assume basicamente a existência de dois tipos de atividades: em primeiro lugar, aquelas cujo objetivo consiste em que os professores adquiram conhecimentos ou competências a partir da sua implicação nas atividades planejadas, e desenvolvidas por especialistas, e, em segundo lugar, as outras cujo objetivo excede o domínio de conhecimentos e competências pelos professores e afirma a necessidade de uma verdadeira implicação dos docentes no planejamento e desenvolvimento do processo de formação (MARCELO, 1999, p. 146).

O próprio termo “desenvolvimento” remete a uma ideia de evolução e continuidade, o que para Marcelo (1999) é o que supera a tradicional justaposição entre formação continuada e aperfeiçoamento dos professores. Ao se adotar o conceito de desenvolvimento profissional docente, tem-se como pressuposto, uma abordagem formativa que leva em conta seus aspectos contextuais, organizacionais, orientados para a transformação do professor ao longo do tempo (MARCELO, 1999).

Certamente, as metas previstas na extensa literatura sobre o tema dificilmente poderiam ser alcançadas sem que os professores tivessem a oportunidade de participar de contextos formativos que lhes permitissem desenvolver-se do ponto de vista profissional. Sem dúvida, a rotina dos professores, via de regra, não lhes permite o distanciamento necessário para refletir sobre a própria prática, ou mesmo para romper com o isolamento que por vezes se impõe no cotidiano escolar. Particularmente na conjuntura brasileira, há a preocupação em se compreender as particularidades que envolvem e que são inerentes ao trabalho docente, e dessa forma, ser possível oferecer subsídios para a proposição de ações em cursos de formação continuada no âmbito da formação de professores.

Há que se considerar, entretanto, que contextos formativos, por mais bem planejados no sentido de oferecer condições para que o professor avance em relação a seu conhecimento de base, não podem assegurar por si só um efetivo desenvolvimento profissional nas suas várias dimensões de amplitude e de profundidade. O que queremos dizer é que não há como negar o fato de que um processo de desenvolvimento profissional docente está inevitavelmente atravessado pela relação, em boa parte subjetiva, que o professor

estabelece com os conhecimentos que configuram sua profissão. O que marca essa relação, entretanto, não pode ser respondido facilmente; ao contrário essa é uma questão que solicita dos pesquisadores da área de formação de professores esforços no desenho de investigações apoiadas por referenciais de diferentes naturezas.

Neste trabalho apresentamos um estudo de caso que busca iluminar, mesmo que ainda parcialmente, fatores que podem influenciar essa relação, e que na interação com os contextos formativos, podem contribuir com processos de desenvolvimento profissional docente. Atendendo a essa perspectiva fomos buscar na teoria disposicionalista e contextualista da ação de Bernard Lahire (2002; 2004) sustentação para encontrar elementos de natureza pessoal, isto é, elementos que marcam a singularidade dos sujeitos, que ao interagirem com um contexto formativo teriam o potencial de alavancar o desenvolvimento profissional em algumas de suas dimensões (BAROLLI et al., 2019).

Essa teoria nos serviu como principal fonte teórica, na perspectiva de compreender, numa vertente individualizada, os avanços que um professor de Física alcançou em relação aos seus conhecimentos profissionais ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Esperamos que a análise realizada sobre essa trajetória contribua para dar expressão tanto à complexidade de processos de desenvolvimento profissional, quanto a indícios que podem ser considerados no desenho de contextos formativos.

A primazia do individual em relação ao coletivo

Em relação à sociologia tradicional, a proposta de Lahire se caracteriza basicamente por uma mudança de escala de análise, a primazia do individual em relação ao coletivo (classes sociais, grupos sociais); e a transferência de abordagem sociológica, a da unicidade do ator para a fragmentação interna.

Partindo do pressuposto de que os sujeitos são atravessados pelo social, uma sociologia à escala individual tem como perspectiva apreender, por meio da análise das práticas sociais, o social em seu estado incorporado ou individualizado. Para representar a complexa realidade social Lahire (2002) recorreu à metáfora do “social em estado dobrado ou desdobrado”. Segundo o autor, a metáfora se torna duplamente útil: em primeiro lugar porque a dobra sig-

nifica uma modalidade particular de existência do mundo social (o social em sua forma individualizada); e, em segundo lugar porque leva a pensar que o “exterior” comparece no “interior” de forma dobrada ou singular.

Representando o espaço social em todas as suas dimensões (econômicas, políticas, culturais, religiosas, sexuais, familiares, morais, esportivas etc.) na forma de uma folha de papel (geometricamente uma estrutura plana), cada indivíduo seria comparável a uma folha amassada, ou diversas vezes dobrada. Enquanto a folha de papel representa o mundo social, suas estruturas, suas dimensões, suas diferentes esferas, suas instituições etc., a folha de papel amassada, ou dobrada de diferentes maneiras, simboliza para cada indivíduo um retrato singular de como o social foi sendo por ele interpretado. Assim, o pesquisador que se compromete a analisar os atores individuais busca, em cada um deles, o produto de um conjunto de dobramentos do espaço social, dobramentos que se dão de maneira particular em cada ator, sob a forma de disposições.

Os repertórios de esquemas de ação ou patrimônio de disposições, por sua natureza múltipla e plural, são entendidos como um conjunto de sínteses de experiências sociais que foram interpretadas pelo indivíduo durante as socializações primária (essencialmente familiar) e secundária (escola, amigos, profissão, religião etc.). As disposições entendidas aqui como esquemas de ação provenientes das socializações, são destinadas a usos distintos e muitas vezes sequer utilizados, ficando à espera dos desencadeadores de sua mobilização. Nesse sentido, “as transferências e transposições (analógicas) dos esquemas de ação são raramente transversais ao conjunto dos contextos sociais, mas efetuam-se no interior dos limites - imprecisos - de cada contexto social (e, portanto, de cada repertório)” (LAHIRE, 2002, p. 37).

Lahire (2004, 2005) defende que para compreender uma disposição em sua totalidade é necessário reconstruir sua gênese, ou seja, suas condições e modalidades de formação. Nesse sentido, a origem de uma disposição se daria, principalmente, por meio de três modalidades de socialização distintas entre si, podendo se dar: i) por treino ou prática direta: no contexto familiar, escolar, profissional e nas outras diversas instituições socializadoras, em que os indivíduos constroem suas disposições mentais e comportamentais; ii) implícita: como resultado de um efeito mais difuso da organização de uma “situação”, por exemplo, os dispositivos objetivados de segregação, divisões

tácitas de territórios diferenciados etc.; iii) inculcação ideológico-simbólica de crenças: por assumir a forma de interiorização de crenças, valores, modelos e normas difundidas pelas mais diversas instituições, como a família, a escola, a mídia, entre outras.

Para a inferência de uma disposição há que se levar em consideração a ideia de recorrência, de repetição, de série ou de acontecimentos semelhantes. As disposições podem passar por constantes atualizações de forma a adaptar-se aos inúmeros contextos e circunstâncias que lhes incitam a serem acionadas e colocadas em prática. A atualização de determinada disposição é condicionada a situação presente em um contexto de práticas específico, isto é, são as condições contextuais que decidem, definem, delimitam, despertam, o que, do passado incorporado do indivíduo, vai poder ressurgir na ação.

Retratos sociológicos e patrimônio de disposições

A presente pesquisa insere-se na abordagem qualitativa e caracteriza-se como um estudo de caso do tipo interpretativo. Neste trabalho o estudo de caso está circunscrito à análise do percurso pessoal e profissional de um professor de Física na perspectiva de compreender sua constituição como professor em termos de desenvolvimento profissional. Para tanto nos apoiamos nas contribuições da sociologia em escala individual do sociólogo francês Bernard Lahire.

Seguindo uma tradição metodológica utilizada por Lahire (2004), para a apresentação e análise dos dados desta pesquisa optamos pelo uso do **retrato sociológico**. É por meio dessa construção que se faz possível inferir disposições que constituem o patrimônio desses mecanismos de ação desenvolvidos pelos sujeitos ao longo de sua trajetória de vida.

Esta proposição metodológica inicia-se com a realização de sessões de entrevistas em profundidade. Assim, realizamos com o professor de Física cerca de cinco horas de entrevistas semiestruturadas, divididas em três encontros. Com base nesses dados reconstruímos o percurso do professor destacando suas vivências em variados contextos e momentos de sua vida: família, escola, universidade, profissão etc. Nesse processo de reconstrução, em uma mesma narrativa, articulamos dados empíricos, referencial teórico e análise numa perspectiva diacrônica e sincrônica.

Para se estabelecer relações entre os contextos macro e microsociológico, buscamos na elaboração do retrato um excedente de visão sobre o discurso do sujeito de modo a identificar as dobras do social no individual. Essas dobras se revelam em nossa análise sob a forma de disposições que, por sua vez, nos sugerem possibilidades e tendências do professor alcançar determinados aspectos que compõem processos de desenvolvimento profissional docente. De modo a preservar sua identidade, atribuímos ao sujeito desta pesquisa o nome fictício Luís.

O retrato sociológico de Luís

À época das entrevistas, Luís tinha 56 anos de idade. Casado, pai de quatro filhos, residia com sua esposa e filha mais nova em uma grande cidade brasileira. Atuava como professor de laboratório de Física em uma escola privada de educação básica muito tradicional e prestigiada na cidade. Além de uma licenciatura em Ciências, cursada na década de 1980 em uma faculdade particular, Luís cursou licenciatura em Física, formando-se em 2008, e titulou-se mestre em Ensino de Física em 2011 pelo Mestrado Profissional (MP), ambos na mesma universidade pública.

Socialização familiar na classe popular e a inserção precoce no mundo do trabalho

Oriundo de uma família de classe popular que vivia em uma pequena cidade do interior do estado, Luís era o filho mais velho de quatro irmãos. Nessa cidade, seu pai começou a perder trabalhos como alfaiate devido às empresas têxteis, algo que mobilizou toda a família a mudar-se para a capital do estado. Com quatro filhos pequenos, os pais de Luís passaram por muitas dificuldades e tiveram que começar uma nova empreitada profissional: o pai começou a trabalhar como pedreiro e a mãe realizava bordados em vestidos.

Habitualmente, ainda na infância, após chegar da escola, Luís acompanhava seu pai ao trabalho na obra. Todo o longo trajeto de ida e volta ao trabalho era feito pelos dois a pé para que o dinheiro do ônibus fosse economizado. Seus pais valorizavam muito o mundo do trabalho e não queriam que ele ficasse “solto na vida”, desta forma, acompanhar seu pai era uma obrigação. Essa

exigência do pai era encarada de maneira muito natural. Na obra Luís convivia com várias pessoas e aprendia muitas coisas acerca do trabalho.

Eu ficava no meio de um monte de gente, conversando com um monte de gente [...] Aprendi como que serra madeira, como que prega, como que faz para um prego não rachar a madeira, como arrancar prego de tábua, como desentortar ferro, tudo isso eu aprendi com 10 ou 11 anos de idade.

Ter passado por essa experiência foi fundamental para que Luís pudesse compreender como seu pai dava duro no trabalho para garantir o sustento da família. Embora tivessem pouca escolaridade (ensino fundamental incompleto), seus pais sempre valorizaram os estudos dos filhos. “Para as pessoas do interior, uma questão de honra era fazer com que os filhos estudassem, para que pudessem ter ‘melhores’ condições do que as condições dos pais”.

A pouca escolaridade dos pais, e consequentemente um baixo capital cultural, não permitiu que acompanhassem mais de perto a trajetória escolar dos filhos. Assim, houve certa liberdade para que os filhos escolhessem seus próprios caminhos. Notavelmente, a prioridade de seus pais era garantir o básico para os filhos, algo que era alcançado com muito esforço e dificuldades. Embora Luís não tenha dado muitas informações sobre como seus irmãos se encontravam na ocasião, todos eles cresceram e tomaram seus rumos; no momento das entrevistas, um de seus irmãos trabalhava como dentista e a irmã morava na Europa.

A necessidade de auxiliar nos gastos da família, aliada às experiências que teve ao acompanhar seu pai no trabalho, fez com que Luís começasse a trabalhar muito cedo. O primeiro emprego foi em uma empresa de fabricação e manutenção de ar condicionado antes mesmo de completar 14 anos de idade.

Tinha que acordar cedo e ir para o serviço, trabalho pesado para alguém que tinha 14 anos. Cortar motor de ar condicionado, pegar fios, pegar pesos. Trabalhava o dia inteiro, terminava, tomava um banho, trocava de roupa, ia para a escola, chegava em casa às 10 ou 11 horas da noite [...].

Luís declara que, em seus primeiros empregos, por se considerar imaturo, enfrentou uma série de dificuldades e sempre se via diante da necessidade de resolvê-las. Interessante destacar a forma como ele revertia essas situações, sempre na perspectiva de uma missão a ser cumprida. “Teve um dia em que

eu me esqueci de pagar uma conta de água e ela venceu naquele dia. Quando eu voltei para o meu emprego, meu chefe falou: ‘se você não pagar essa conta de água hoje, você estará demitido’”. Diante dessa situação, Luís foi ao local de pagamento das contas, porém em um horário que já estava fechado; inventou uma história que convenceu o guarda a deixá-lo entrar e o caixa a aceitar o pagamento da conta. Dado o risco de perder o emprego, ele terminava por recorrer a subterfúgios para persuadir alguém a fazer algo que pudesse ajudá-lo a contornar suas dificuldades.

Um estudante diligente e a convivência com modelos de professores

Toda a trajetória escolar de Luís foi em escolas públicas e marcada por bom desempenho. Até a sétima série (atual oitavo ano), estudou no período diurno, mas, ao começar a trabalhar, precisou ir para o período noturno para cursar a oitava série e todo o ensino médio. Para conseguir essa vaga, teve que passar por um processo seletivo que, segundo ele, era “disputadíssimo” naquela época, meados dos anos de 1970. Precisou contar também com a compreensão do diretor da escola sobre a necessidade de ele trabalhar durante o dia: “Naquela época, não era fácil conseguir matrícula no ensino noturno, era restrito. Eu tive que ir lá, conversar com o diretor da escola, expor o meu problema, não foi fácil. Eu tive que ‘cavoucar’ a matrícula para conseguir estudar à noite”. Mais uma vez, Luís se vale da sua habilidade de persuasão para convencer o diretor da necessidade de estudar no período noturno.

Sem reprovar em nenhuma série, Luís se considerava um aluno mediano, mas muito dedicado aos estudos. Desde cedo afeito à leitura, relata que, quando criança, colecionava revistas de histórias em quadrinhos. Ainda muito cedo, inclusive influenciado pela socialização com o pai no trabalho na obra, Luís mostrava gosto por trabalhos manuais e atividades práticas. Cativado com a perspectiva do “aprender fazendo”, passou a infância lendo manual de escotismo. Contou que gostava de ficar lendo um conjunto de livros de Eletrotécnica Geral que ele tinha em sua casa: “Eu devorava aqueles livros de eletrotécnica, eu achava o máximo aqueles desenhos, gráficos e explicações”.

Compatível com suas leituras na infância e com o trabalho que já desenvolvia na empresa de ar condicionado, Luís fez um ensino médio profissionalizante na área de eletrônica. Nesse período, além de estudar e trabalhar na

empresa de ar condicionado, atuava como DJ (Disc Jockey) aos finais de semana, algo que foi possibilitado graças aos conhecimentos que estavam sendo adquiridos na formação profissionalizante em eletrônica.

Considerava que tinha a obrigação de ter um bom desempenho escolar, haja vista que aquela era a sua principal ocupação, ao contrário de seus pais, que trabalhavam muito para sustentar a família.

Eu era um cara que tinha que ir bem no colégio, pois era minha obrigação. Trabalho está passando meu pai e minha mãe lá para me botar aqui [escola]. Era minha obrigação ir bem no colégio. Se o professor é branco, preto, amarelo, isso não interessa. Se ele gosta ou não gosta de mim, isso não interessa, eu vou bem nisso aqui. Eu tenho obrigação de ir bem, de fazer o melhor, isso eu tinha comigo.

É possível notar os efeitos de uma forma familiar de investimento educativo e de exercício da autoridade (LAHIRE, 1997), que aos poucos foi sendo inculcada na maneira como Luís se relacionava com a escola e com os estudos.

Suas lembranças acerca do ensino médio eram marcadas por muito prazer e satisfação, principalmente quando refletia sobre a qualidade e a estrutura da escola onde estudou. Era “uma escola pública municipal noturna e que tinha todos os equipamentos necessários. Tinha laboratório de Eletrônica, de Química, de Artes, tinha forno, nós fazíamos cerâmica!”. Ao mesmo tempo, Luís demonstra muita indignação acerca da situação atual da escola pública brasileira, muito diferente de seus tempos de aluno: “Onde se perdeu tudo isso? Eu fico olhando a escola que eu estudei pelo ensino público noturno há 37 anos atrás e hoje eu não vejo isso nem [em] escola particular. Onde isso se perdeu? Isso é uma pergunta que eu me faço”.

Luís lembra com especial apreço dos professores que teve na escola básica, os quais marcaram sua trajetória escolar, tanto no que se refere ao ensino por eles proporcionado, como pela constituição de exemplos a serem seguidos. Ele cita a professora de Desenho Técnico, que, entre outras coisas, contribuiu para sua percepção espacial, bem como para ter uma caligrafia melhor. Outra professora citada por ele foi a de Matemática, que para ele se constituiu como um exemplo a ser seguido no que se refere à condução do ensino. Notavelmente, a principal influência que Luís teve na escola foi o professor de Física, com o qual estabeleceu relações que ultrapassaram a sala de aula, chegando até mesmo a frequentar sua casa nos finais de semana. “Nós fizemos um trabalho em que ele me orientou, um trabalho com umas questões

de transistor, de acender e apagar luzes. [...] Nós tínhamos feito um trabalho que hoje eu percebo que tinha transbordado a relação aluno e professor”.

A admiração de Luís por esses professores é muito relacionada à forma como se relacionavam e se dedicavam à aprendizagem dos alunos.

[...] foi uma pessoa que me inspirou muito, pela atitude dele, uma pessoa séria, dedicada, comprometida. [...] era uma pessoa muito humana, ele sabia muito se relacionar com os alunos e explicar as coisas. [...] era uma pessoa que tinha um relacionamento muito bacana com os alunos, conversava com os alunos, ia nas carteiras, tirava as dúvidas.

Desde sua escolarização básica, tanto no contexto familiar como no contexto escolar propriamente dito, o que se observa é que Luís tinha uma relação estreita com o conhecimento e um investimento muito grande na própria aprendizagem. Essa busca por conhecimentos, de forma relativamente autônoma no espaço domiciliar e de forma assistida no contexto escolar, nos revela uma disposição ao conhecimento. Influenciado por professores que se constituíram para ele como marcantes, Luís tinha mais apreço e facilidade com disciplinas das Ciências Exatas. Além disso, no contexto escolar, Luís desenvolveu ainda mais sua habilidade em trabalhos manuais, haja vista a valorização e infraestrutura dos laboratórios de sua escola e os projetos que passou a desenvolver em parceria com o professor de Física.

Durante o ensino médio, tinha o hábito de ajudar seus colegas nas tarefas de Matemática, Física e Química, chegando a ministrar pequenas aulas. Apesar dessa prática, que lhe trazia satisfação, Luís sequer pensava na possibilidade de um dia ser professor. Como estava em um curso profissionalizante na área de eletrônica, acreditava que seu futuro profissional seria nessa área técnica em alguma indústria.

Maioridade e socialização nas Forças Armadas (FA)¹: “a tábua de salvação”

A perspectiva de Luís em continuar trabalhando na área de eletrônica em uma indústria durou até o momento em que, em 1980, aos 18 anos, se apresentou às Forças Armadas (FA). Com a família ainda passando por muitas

¹ Optou-se por não identificar a instituição dentro das Forças Armadas do Brasil (Marinha, Exército ou Força Aérea).

dificuldades financeiras, viu nas FA a possibilidade de seguir uma carreira e conseguir ajudar mais nas despesas de casa. “Quando eu cheguei [nas FA] e que eu vi aquilo eu disse: ‘isso aqui será a minha tábua de salvação porque na nossa família sempre tivemos muitas dificuldades financeiras’”. Após não ser aprovado no vestibular no término do ensino médio, passou a vislumbrar as oportunidades que teria dentro das FA, como uma renda fixa maior e a chance de fazer inúmeros cursos. De início, foi orientado por algumas pessoas as quais até hoje ele se sente agradecido, por lhe mostrarem todas as possibilidades que a carreira nas FA poderia lhe trazer. Essas pessoas diziam: “‘Luís, você é um cara que gosta de fazer as coisas certinhas, você não quer tentar a carreira para ver como que é?’”.

É interessante observar, mais uma vez, a inclinação de Luís à busca por conhecimentos, algo que ele logo vislumbrou no contexto das FA por meio dos cursos oferecidos. De fato, fez inúmeros cursos naquele contexto, sejam aqueles relacionados ao aumento de patente, especialização ou aperfeiçoamento em alguma área específica, no caso dele, na área técnica de comunicação. “Tive que fazer vários cursos de aperfeiçoamento e especialização dentro [das FA]”. Além disso, continuou aperfeiçoando sua competência em trabalhos manuais e atividades práticas, algo muito demandado nos trabalhos realizados nas FA:

Algo que eu uso até hoje aqui [na escola] é que [nas FA] você não tem que saber como fazer, você tem que fazer. [...] Sua avaliação não é escrita, é prática. Esse meu lado, que eu aprendi, dessas coisas práticas, é o que tem sido o diferencial naquilo que eu ensino.

Ainda no contexto das FA, mais uma vez se viu diante de atividades relacionadas ao ensino, embora nesse momento ainda não pensasse em ser professor: “[...] dentro [das FA], eu sempre estive envolvido na formação dos soldados como instrutor”.

Dois anos após seu ingresso nas FA, Luís casou-se com sua atual esposa. Com 21 anos de idade, saiu da casa de seus pais e começou a constituir uma família com sua esposa na mesma cidade. Com poucos anos de casado, começava para o casal o período denominado por ele de “As Transferências”. Nas FA, é muito comum que os militares passem por transferências e atuem em diversas cidades do país, seja para atender a necessidade de serviços, interesses próprios ou problemas de saúde do militar ou familiares. Durante a década de

1980, a família passou por duas transferências, morando em outras regiões do país. Em cada uma delas, viveram por volta de quatro anos, sendo a primeira transferência para a região sudeste e a segunda para a região norte do Brasil. Foi no período dessas transferências que nasceram os três primeiros filhos.

Nessas transferências, revela que passou por momentos muito difíceis, sobretudo no que se refere a questões financeiras e de acomodação da família. De início, assim que chegavam na cidade, encontravam muitas dificuldades para conseguir uma moradia cedida pelas FA. As constantes mudanças de casa, três filhos pequenos para criar e as dificuldades financeiras por que passou não fizeram com que Luís desistisse ou declinasse do prosseguimento na carreira militar. Sempre na perspectiva de persistir, enfrentar os problemas e resolvê-los, Luís declara que tentava superar aqueles obstáculos como apenas uma fase que deveria ser encarada com muita força e dedicação: “Tudo isso são vicissitudes que você tem que vencer. Eu encaro como coisas da vida. A vida é dura para quem é mole. Se você reclamar serão dois problemas. [...] Aquele que reclama demais é que faz de menos. As dificuldades são coisas que acontecem”. Inclusive afirma que essas dificuldades foram importantes para o fortalecimento da família, que juntos enfrentaram esse período. “Mas essas dificuldades foram fatores que fizeram com que nós ficássemos mais próximos, porque eu, minha esposa e meus filhos tínhamos que resolver as dificuldades juntos”.

Parece-nos que o contexto das FA foi fundamental para que Luís atualizasse uma disposição hipercorretiva em relação às regras e normas. Esse esquema de ação, que no contexto familiar aparecia de forma menos acentuada em sua relação com o pai, aparece muito mais forte no contexto das FA.

[...] se você está em um ambiente que tem uma norma e você não concorda com aquela norma, então o que você está fazendo aqui? Como, por exemplo, no ambiente [das FA] [...] quando diziam: ‘nossa, mas estou aqui no quartel e tenho que lustrar o coturno, tem que passar a farda’. Eu dizia: ‘Fulano, aqui é assim!’. A pessoa está [nas FA] e não gosta de usar coturno, não gosta de usar farda, então o que você está fazendo aqui? Vai embora.

Compreendemos que uma disposição como essa se tornou indispensável para sua manutenção e prosseguimento na carreira militar, haja vista o rigor em relação às normas e exigências que esse contexto pressupõe.

Luís declarou que foi muito bem-sucedido em sua escolha profissional, haja vista que conseguiu realizar grande parte de seus anseios, ajudou seus pais financeiramente no período em que morava com eles, casou-se e construiu uma família, criou e educou muito bem seus quatro filhos e hoje, na reserva, admite ter estabilidade financeira.

Embora tenha enfrentado alguns contratempos, Luís considera que foram salutares para ele e para sua família todas as suas transferências, pois, além de conhecer muitos lugares, possibilitaram que estabelecesse laços de amizade com pessoas de muitas regiões do país.

Essa oportunidade de viver e conhecer o Brasil, uma oportunidade única. O que você tem de formação e companheirismo. É difícil alguma cidade do Brasil de médio porte que eu vá que eu não conheça alguém. As amizades que eu consegui nesses 33 anos de [FA]. [...] Todos os meus quatro filhos estão encaminhados na vida, todos.

Dessa perspectiva, observa-se que as transferências pelas quais passou, proporcionou a Luís a aquisição de um alto capital social, qual seja, a amplitude de seus contatos sociais espalhados por todo o Brasil.

O ofício do magistério se tornando uma possibilidade

No período de sua primeira transferência, em meados da década de 1980, Luís se deu conta de que um dia ele iria se aposentar, quando ficou sabendo que um coronel estava em tratamento psiquiátrico devido a uma depressão por ter se aposentado e desse modo ter deixado as atividades que realizava cotidianamente. Essa notícia fez com que Luís refletisse sobre seu futuro profissional. Naquele dia matriculou-se em um curso de licenciatura curta² em Ciências em uma faculdade particular. “Naquele dia eu disse: ‘eu tenho que ter alguma coisa para fazer quando eu for para a reserva’. Isso em 1985. Eu saí dali e me matriculei para fazer a licenciatura curta em Ciências”.

² Eram cursos que habilitavam professores para o ensino infantil e fundamental e que tinham duração menor que as licenciaturas plenas. Surgiram no Brasil a partir de 1971, por meio da Lei n. 5.692/71, num contexto em que se passou a exigir uma formação de professores rápida e generalista para atender a uma nova demanda de profissionais do magistério. Esses cursos foram definitivamente extintos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996.

Assim que concluiu a licenciatura curta em Ciências, Luís começou a lecionar em cursinhos pré-vestibulares e preparatórios para escolas militares, pois, devido à flexibilidade de horários, eram os contextos de docência que podiam ser conciliados com sua atividade como militar. Na rede pública de ensino, por meio de contratos, Luís teve a oportunidade de lecionar para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), experiência para ele muito satisfatória. Passou também a ministrar muitas aulas particulares de Física, Química e Matemática, chegando até a separar um cômodo de sua casa para receber os alunos. Para ele, as aulas eram tanto para contribuir com o orçamento familiar como uma satisfação para ele, que cada vez mais gostava desse ofício e ficava conhecido por suas aulas.

Luís considera que, de início, era apenas um “executor de aulas”, ou seja, sua atuação docente se restringia a cumprir as exigências do que estava prescrito no currículo, quase sempre com a preocupação de preparar os alunos para a realização de testes (vestibulares e escolas militares). Conta que nesse período, pela falta de experiência, cometia muitos erros em sua atuação como professor: “Eu dei muita mancada, como eu dei mancada dando aula [...] Quanta falta de empatia com o aluno, quanta falta de respeito, quanta atitude inconveniente”. Mas sempre na perspectiva de aprender, atribuiu importância a esse período dizendo que os erros foram necessários para seu desenvolvimento profissional no âmbito da docência.

Na década de 1990, Luís e sua família voltaram para a cidade de origem, local onde continuou acumulando muitas aulas particulares e em cursos preparatórios. Rapidamente, ficou conhecido na cidade por suas aulas particulares, algo que lhe rendeu um convite de um amigo para pleitear uma vaga como professor de Física no ensino médio em uma escola particular. Ao chegar para fazer a entrevista, como o cargo era para professor do ensino médio, a diretora da escola lhe pediu o diploma de licenciatura plena em Física, algo que ele não possuía:

[...] quando eu fui lá me perguntaram: ‘cadê o seu diploma?’. Eu fiquei com tanta vergonha que eu nunca mais voltei naquela escola. Isso porque eu não tinha o diploma de licenciatura plena. Eu saí dali e fui me inscrever no vestibular da [universidade pública] para Física.

Assim, Luís inscreveu-se no vestibular de uma universidade pública, foi aprovado e, no ano de 2003, iniciou sua licenciatura plena em Física no pe-

ríodo noturno. Embora ele lecionasse Física, Química e Matemática, a escolha pela Física deu-se pelo seu apreço por essa ciência, que para ele já era muito relacionada com seu trabalho nas FA. “[...] eu sempre tive um gosto muito grande pelo entendimento das coisas da natureza, eu optei por fazer Física”.

Durante o período da licenciatura em Física, deixou de dar aulas particulares e em cursinhos, haja vista que não dispunha de tempo, tendo que conciliar seu trabalho nas FA durante o dia e a graduação à noite. Aos 42 anos de idade, Luís declara que passou pelas dificuldades normais de quem cursa uma graduação em Física e trabalha durante o dia, mas que contou com todo apoio dos familiares, esposa e filhos, que admiravam sua coragem de voltar à universidade. Foram cinco anos de graduação em um curso muito rigoroso de uma universidade com bastante tradição em Física. A presença nas aulas era levada muito a sério por Luís que, ao entender essa exigência por parte da universidade, a seguiu rigorosamente: “Na universidade, a questão da presença é cobrada de maneira séria, como tem que ser”.

Foi a partir das disciplinas do curso que percebeu as limitações em sua maneira de conduzir o ensino.

Quando eu fiz a licenciatura plena em Física na [universidade pública] foi quando eu me encantei mais pela questão de ensinar Física e não só de fazer contínuas. Eu comecei a perceber um outro mundo, dos laboratórios, da fala de muitos professores. Muitos professores do instituto abriram para nós uma janela. Aí sim eu percebi que queria trabalhar de outra maneira.

Nessa licenciatura, Luís passou a valorizar sua competência com trabalhos manuais e atividades práticas também no contexto do ensino, algo que foi marcante em seu desenvolvimento profissional na docência. Assim, ao terminar o curso de graduação, assumiu a docência numa escola das FA.

Desde o início, em compatibilidade com suas experiências na graduação (grande parte da carga horária do curso era prática) e toda sua trajetória marcada pela habilidade com trabalhos manuais, Luís engajou-se em aulas e atividades de cunho experimental, tornando-se o professor do laboratório de Física da escola das FA. “Eu comecei a trabalhar no laboratório de Física, e depois disso, até hoje, eu trabalho com um Projeto de Astronomia”.

Foi nesse colégio que Luís encerrou suas atividades nas FA, quando, no ano de 2013, entrou para a reserva. Mesmo com a aposentadoria, ele con-

tinuou, até a época das entrevistas, participando dos projetos desse colégio como colaborador voluntário, dado seu engajamento com essas atividades práticas.

Mestrado Profissional, desenvolvimento de projetos e comprometimento com a educação

Tão logo formou-se na licenciatura em Física, ingressou, no ano de 2009, no Mestrado Profissional (MP) em Ensino de Física na mesma instituição. Nesse curso, permaneceu por dois anos e realizou sua dissertação sobre os projetos que desenvolvia na instituição onde atuava, a escola das FA. Seu produto educacional e dissertação versavam sobre temáticas que tinham muitas correlações com assuntos da área técnica, algo que sempre trabalhou nas FA. Relatou que conseguiu persuadir seu orientador a aceitar o projeto que pretendia desenvolver, assim atribuiu a si mesmo ter conseguido ser orientado pelo docente que admirava.

Como as aulas desse curso eram às segundas-feiras, Luís precisava da liberação das FA, assim precisou convencer seus superiores. Diante dessa situação, buscava cumprir todas as suas tarefas durante os outros dias, para que nos dias das aulas conseguisse a liberação de seus superiores. Nota-se aqui, assim como em outras circunstâncias já explicitadas, uma disposição à persuasão em Luís, um princípio de práticas de convencimento de outras pessoas para o auxílio na resolução de problemas.

De modo geral, o MP foi uma experiência que embora ele tenha considerado muito difícil, compensou seus esforços. As maiores dificuldades encontradas por Luís foram relacionadas às disciplinas que exigiam maior formalismo matemático, mas em contrapartida, aquelas relacionadas ao ensino de Física foram encaradas por ele com muita facilidade, haja vista que essas eram as questões que mais o interessavam no curso. Considerou também que o contexto do MP, principalmente na sua relação com o orientador, lhe proporcionou aperfeiçoar sua escrita, algo que ele admitiu que não fazia muito bem.

Assim que entrou para a reserva, em 2013, conhecido por seus projetos em atividades de laboratório, recebeu um convite de uma escola particular muito tradicional e conceituada na cidade para atuar como professor de

laboratório de Física. Assim como era seu intento ter uma atividade após a aposentadoria, Luís aceitou prontamente o convite e atuava nessa escola até o momento das entrevistas. Apesar de ser uma escola particular e com um público bem diferente daquele com o qual estava acostumado na escola das FA, aceitou o desafio, adaptando-se rapidamente às normas e exigências da escola.

Nesse colégio particular tinha a função de lecionar aulas de laboratório de Física para todas as séries, bem como era o responsável pela idealização e desenvolvimento de projetos voltados às Ciências. De acordo com seu depoimento, tratava-se de uma escola que, além de uma infraestrutura física muito boa, contava também com gestores e professores muito engajados nesses projetos. Precisou conquistar alguns espaços e para isso também usou sua disposição em convencer seus superiores, no caso, a gestão da escola. Na época das entrevistas, Luís estava muito envolvido com os projetos realizados, tanto na escola particular, como na escola das FA, projetos que envolviam alunos de variadas idades, professores de diversas disciplinas e até mesmo parcerias com outras instituições.

Muito comprometido com as questões da educação, não pensava em parar de lecionar tão cedo: “Eu acho que só paro de dar aula o dia que eu não tiver mais condições físicas e só paro de aprender quando o cansaço não deixar mais”. O mais interessante é perceber o entusiasmo e a satisfação pessoal de Luís ao desenvolver seus projetos, algo que não o deixa pensar na possibilidade de se aposentar.

A nosso ver, encontrava-se no momento mais fértil e intenso de sua trajetória profissional no magistério: “Eu trabalho de segunda a sexta na [escola particular], às vezes à noite tem o Projeto de Astronomia, sábado e domingo às vezes tem algum congresso ou alguma palestra”. Com uma prática de estudos ainda muito ativa, revela que questões relacionadas ao ensino de física, astronomia e espiritualismo são as que mais lhe interessam e assim busca sempre estar discutindo essas temáticas com as pessoas. Na época pensava, ainda, em fazer um doutorado, seja com uma continuidade do projeto que realizou no MP ou um doutorado específico em Ensino de Astronomia.

Eu tenho uma frase que é assim: “a palavra convence, mas o exemplo arrasta”. O exemplo de você estar junto, de você trabalhar, de você estudar e de você nunca parar de estudar, de você sempre estar aprendendo. Quando eu estou em

casa eu estou lendo um livro de Física, uma *Astronomy*, mostrando algum documento sobre Física, falando alguma coisa desse tipo. Eu penso que a atitude tanto minha quanto da minha esposa foram fundamentais para a orientação de cada um deles.

Essa sua característica disposicional, que releva uma relação muito estreita com o conhecimento, no contexto de sua família pôde ser transferida para seus quatro filhos, os quais tiveram excelentes resultados no tocante a resultados acadêmicos.

Patrimônio individual de disposições e sua relação com o desenvolvimento profissional docente

O retrato sociológico de Luís nos permite destacar alguns pontos no que se refere a algumas disposições que compõem seu patrimônio de mecanismos de ação e que mobiliza em diferentes contextos. Desse patrimônio disposicional, destacamos três, as quais, em maior ou menor grau, influenciam nos processos de desenvolvimento profissional do professor.

Luís desenvolveu uma **disposição ao conhecimento** que se constituiu como a base para seu desenvolvimento profissional docente. Uma disposição ao conhecimento caracteriza-se como um princípio que leva a uma relação bastante particular e estreita com o conhecimento. Assim, um indivíduo que apresenta esse esquema de ação é aquele que se dedica a conhecer profundamente determinado assunto, aquele que demonstra interesse ou curiosidade por alguma ou algumas áreas do conhecimento. Essa relação com a erudição é caracterizada mais pela satisfação pessoal e prazer do que por questões utilitárias. No caso de Luís, o que se percebe é um movimento semelhante, em que há uma busca prazerosa e incessante pelo conhecimento: “[...] nunca pensei em desistir de aprender, acho que essa é a grande sacada, o grande segredo, eu sempre estou aprendendo, eu nunca sei nada, acho que é por aí”.

A constituição dessa disposição, em acordo com o exposto no retrato sociológico, muito possivelmente deu-se ainda na infância quando mostrava afeição à leitura, principalmente às histórias em quadrinhos, Manual do Escoteiro e, posteriormente, livros técnicos de Eletrotécnica Geral. Mesmo sem ter conhecimentos formais necessários para a completa compreensão desses livros, Luís os estudava com muito prazer e dedicação.

Diante dessas experiências relativamente semelhantes, sua relação íntima com o conhecimento foi evidenciada e atualizada em diversos momentos e contextos de sua biografia, como na escolarização básica em sua relação com os professores que se constituíram para ele como modelos (principalmente o de Física) e no contexto das FA, quando inicialmente vislumbrou e posteriormente realizou inúmeros cursos na área técnica. Na época em que Luís dava aulas particulares, buscou aprender Química: “Sempre dei aula de Matemática, Física e Química bem tranquilo. Como que eu aprendi Química? Lendo! A gente tem que aprender a aprender”. Essa busca por conhecimentos se mostrou também ao procurar outra formação fora das FA por meio da licenciatura curta em Ciências e, posteriormente, por meio da licenciatura plena em Física, com a aprendizagem de novas metodologias de ensino e o aprofundamento na Física; e o MP em Ensino de Física, com as disciplinas, o desenvolvimento da dissertação e do produto educacional e a relação com seu orientador. Sua relação bastante peculiar com o conhecimento era evidenciada também em seus estudos rotineiros e fora de algum contexto de formação, por exemplo, no contexto familiar:

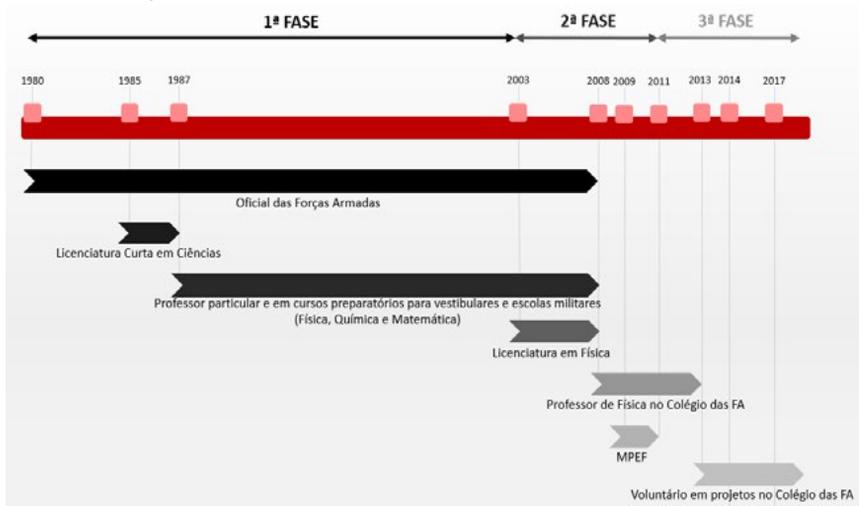
Hoje, quando nós estamos na nossa família, quando qualquer notícia que aparece sobre questões da natureza ou principalmente de astronomia e física, nós ficamos falando sobre isso. Este ganho que nós tivemos no ambiente familiar, de falar de Ciências, principalmente de Física e de Astronomia, foi algo que teve um reflexo na vida de todos. As pessoas que vão lá em casa, daqui a pouco, quando a gente vê, elas estão falando de Ciências.

Os percursos escolares e profissionais de Luís, sempre de elevado sucesso, aproveitamento e satisfação, são reflexos de sua disposição ao conhecimento.

A nosso ver, a disposição ao conhecimento, atualizada ao longo de sua trajetória pode configurar-se como catalisadora de desenvolvimento profissional, ou seja, de acordo com os contextos e com momentos de sua biografia, foi bastante favorável a práticas e experiências de aprendizagem docente. Ao perscrutarmos a trajetória de Luís como professor de Física compreende-se que esta pode ser dividida em três fases. A primeira delas deu-se após sua licenciatura curta em Ciências quando ministrava aulas particulares individualizadas, na EJA em escolas públicas e em contextos informais, como cursos preparatórios para vestibulares e concursos. A segunda etapa dessa trajetória

ocorreu durante e após sua licenciatura plena em Física, principalmente em seu trabalho como professor de laboratório de Física na escola das FA e a interlocução com a universidade por meio do MP. Por fim, a terceira fase era aquela em que se encontrava no momento das entrevistas, após entrar para a reserva das FA, em que lecionava física em uma escola particular para diversos níveis de ensino.

Figura 1. Fases do desenvolvimento profissional do professor Luís e contextos formativos e profissionais



Fonte: Elaboração própria (2018).

Paralela à sua atuação como oficial das FA, a primeira fase de Luís como professor caracterizou-se como sua aproximação ao campo da docência e, à medida que ia vivenciando a complexidade da atividade educativa em contextos formais e informais de ensino, inquietações acerca do ofício do magistério iam sendo suscitadas. Por meio de uma espécie de “experimentação”, colecionando acertos e erros, Luís praticava o ensino de Física sem uma reflexão explícita e sistematizada. “Hoje eu vejo, que eu tenho muito mais experiência, eu fico me lembrando das coisas que fiz uns tempos atrás, nossa, quanta mandada que eu dei [...]”. Ele reconheceu que naquele período não tinha outra perspectiva de conceber o ensino em sala de aula (“eu não tinha outra janela aberta”), assim mantinha práticas de organizar e conduzir o ensino pouco flexíveis, invariavelmente priorizando a resolução de algoritmos em problemas de física. “Pra mim, ensinar física era ensinar os guris a resolver os problemas

de física, e não é nada disso, ensinar física é outra coisa, a física é o guri entender os conceitos”. Além disso, nesse período, Luís não conseguia deslocar sua incessante preocupação com o conteúdo curricular para com a aprendizagem dos alunos. “Na escola pública eu tinha a sala de aula, quadro e giz e eu tinha que cumprir o currículo. Nos cursinhos, tanto de EJA, tanto de pré-vestibular, quanto de escola militar, você tem que saber resolver questão”.

Mesmo com a limitação do aprender sozinho (DAY, 2001) é possível inferir que, nesse período, algumas aprendizagens puderam ser alcançadas por Luís, restringindo-se àquelas mais relacionadas aos saberes experienciais oriundos da atuação em sala de aula. Estes saberes da experiência congregam um conjunto de representações a partir das quais os profissionais do ensino interpretam, compreendem e orientam sua atuação no contexto escolar, constituindo-se em uma cultura docente em ação (TARDIF, 2002). Assim, pode-se dizer que nessa fase sua prática apoiava-se num conhecimento que ele havia construído basicamente pela sua vivência como aluno. De toda forma a disposição ao conhecimento exerceu bastante influência na maneira como Luís se manteve nessa atividade e, posteriormente, se dedicasse integralmente a ela.

Sem dúvida o avanço mais significativo em relação a seu conhecimento de base foi durante sua reaproximação com a universidade, por meio da licenciatura em Física e posteriormente do MP. Na segunda fase da docência, com mais de 40 anos de idade, a licenciatura foi o contexto mais fértil para seu desenvolvimento profissional. Impulsionado pela sua disposição ao conhecimento, bem como sua vivência em diferentes contextos de ensino, Luís pôde se valer daquela formação desenvolvendo-se profissionalmente do ponto de vista das dimensões relativas à aprendizagem e ao aperfeiçoamento de questões tanto de natureza conceitual em física, como de natureza didático-pedagógica (BAROLLI et al., 2019).

O que eu aprendi na licenciatura plena e no mestrado, tanto na questão dos conceitos da física, do formalismo matemático e das questões do ensino de física, mudou completamente a forma como eu vejo ensino de física em relação ao tempo em que eu ficava mais com os cursinhos com o EJA.

Inúmeras práticas pedagógicas puderam ser aperfeiçoadas ao longo de sua trajetória na licenciatura e posteriormente no MP, quando já lecionava na escola das FA. Além de um aprofundamento científico significativo, também se desenvolveu nas dimensões referentes ao aperfeiçoamento de estratégias

de organização e de condução do ensino, bem como nos mecanismos de sustentação da aprendizagem dos alunos (BAROLLI et al., 2019), que foram totalmente reelaborados por Luís por meio de sua vivência junto a universidade em articulação com sua prática pedagógica em sala de aula.

Antes eu me preocupava em dar a resposta, hoje eu me preocupo em fazer a pergunta. Que pergunta que eu vou fazer para ele para que ele se sinta motivado e desafiado? É uma mudança de perspectiva muito interessante. Hoje o aluno chega e eu não dou o resultado não. Eu reluto e reluto para que ele descubra o que precisa descobrir.

Foi nessa fase que Luís passou a se implicar num processo que Day (2001) chama de explorar o *continuum*, isto é, passou a ampliar sua visão sobre quais aspectos da aprendizagem docente poderia investir.

E nesses 31 anos eu fui pegando uma maneira de perceber que aquilo que você aprende na sala de aula, como os objetos do conhecimento que você vai trabalhar com aluno [conteúdo específicos] é secundário. Então quer dizer que não precisa saber física? Claro que precisa, mas muito mais você precisa ser humano, você precisa ser uma pessoa que goste de pessoas. Para entender isso, você precisa entrar em sala de aula.

Engajado nesse processo, Luís prolongou sua interlocução com a Academia ingressando no MP, porém, tratou-se de uma interlocução que se deu em outro patamar, no campo da investigação das práticas de ensino de física. A articulação entre seu trabalho de sala de aula e os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico, sistematizados e colocados como objetos de análise e reflexão denota, mesmo que pontual e circunscrito ao contexto do MP, o desenvolvimento de uma postura investigativa. Essa postura, quando os professores investigam e geram conhecimento local teorizando sobre a própria prática, se constitui como elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente, assim como um meio para o desenvolvimento das instituições escolares nas quais esses professores estão inseridos (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).

A passagem de Luís pelo MP e sua atuação no colégio particular, isto é, a terceira fase da docência, representou a fase mais madura de sua carreira, onde pôde se valer da aproximação com a comunidade acadêmica e da gama de conhecimentos que aquele contexto pôde lhe proporcionar para reatualizar sua disposição ao conhecimento e conseqüentemente desenvolver-se profissionalmente em algumas dimensões (BAROLLI et al., 2019).

Luís encontrou no colégio particular um contexto de atuação bastante peculiar, pois atuava com o ensino de física experimental para alunos das mais variadas idades, da educação infantil ao ensino médio. Nessa diversidade de níveis de ensino, Luís precisou se reinventar diariamente e constantemente elaborar estratégias para conduzir o ensino e sustentar a aprendizagem dos estudantes. “Hoje eu dei aula para crianças de quatro anos de idade. [...] Eles foram lá para aprender sobre as sensações do corpo humano e que tem a ver com as coisas da física. Falamos de som, de luz, de temperatura. Muito bom, muito bom, muito bom”. Nessa escola, Luís conseguiu alcançar certa autonomia e confiança por parte da direção. Nesse contexto o trabalho coletivo era bastante valorizado pela gestão da escola, assim, Luís, juntamente com outros professores de Física, participaram de uma reelaboração curricular, repensando e implementando mudanças significativas no ensino de física da escola. “Esse ano de 2017 nós fizemos uma verdadeira troca em quais assuntos serão trabalhados. No primeiro ano não vai começar com cinemática, vai começar com energia. A cinemática vai lá para o segundo ano”.

O retrato sociológico mostrou a importância das matrizes de socialização familiar e profissional na constituição das disposições sociais, especialmente aquelas mais fortes e transferíveis, como é o caso, por exemplo da **disposição hipercorretiva**. Essa disposição caracteriza-se como um princípio que leva a uma relação estrita e tensa com relação às regras e normas. Um sujeito portador de disposições hipercorretivas estabelece uma relação de consideração e obediência às regras e exigências, sempre na perspectiva de acatá-las.

A organização exigente da ordem doméstica está diretamente associada a gênese dessa relação com a autoridade, sobretudo nas exigências inegociáveis e sanções impostas por seu pai. Por exemplo, quando, na infância, obrigatoriamente tinha que acompanhá-lo ao trabalho na obra.

Eu estudava de manhã e de tarde eu ia. [...] E porque que eu ia junto com meu pai? Para não ficar solto na vida. Era aquela coisa: “vamos que lá você vai me ajudar [...]” Na época eu encarava como algo natural e normal. Eu não gostava e nem deixava de gostar. [...] eu como irmão mais velho me sentia na obrigação de não dar tanto peso para o pai e para a mãe.

Sem dúvida, as maiores condições contextuais de atualização dessa disposição, ou seja, dessa forma coerente, durável e sistemática de pensar, agir e sentir, foram aquelas proporcionadas pelas FA, contexto que viveu por cerca

de 40 anos e onde o acatamento de regras e normas deve ser severamente cumprido. “Naturalmente eu fui me inserindo na vida militar, eu me adapto ao recipiente que contendo. [...] você tem horário para chegar, não tem horário para sair, aqui no quartel não tem hora extra”.

A hipercorreção de Luís manifestou-se também nos seus primeiros empregos na indústria, onde desde cedo passou a executar tarefas: “eu fui trabalhar numa empresa de ar condicionado. [...] Também com muitas dificuldades e de novo, são coisas que tinha que superar porque a vida é assim, onde se está sujeito a essas vicissitudes”. Teve que se adequar às novas formas de trabalho na escola particular: “[...] um ambiente em que se tenha que trabalhar sob certas expectativas da instituição, eu não vejo problema nenhum, eu me adaptei muito fácil”. A relação hipercorretiva dava-se nos mais variados contextos: “Se eu estou em um local, eu já vejo como é que funciona e é assim que vou fazer. Se eu não concordo, eu vou procurar outro lugar”.

Outra disposição que se mostrou recorrente na trajetória de Luís foi a **disposição a persuasão**. Essa inclinação permanente de Luís é um princípio que leva a práticas de convencimento de outras pessoas. No caso de Luís, essa disposição se caracteriza pelo convencimento de terceiros a acreditar, a aceitar ou a decidir sobre algo de modo a conseguir contornar algumas situações inicialmente problemáticas. Essa disposição pode ter origens em seu primeiro contexto de trabalho, na empresa de ar-condicionado, quando, muito provavelmente, pela primeira vez, passou por situações em que era o principal responsável por resolver problemas, muitas vezes criados por ele mesmo.

O fato de Luís ter se inserido no mundo do trabalho muito cedo fez com que precocemente tivesse que lidar com situações de resolução de problemas, como foi o caso na indústria. Naquele contexto convenceu seu chefe a empregá-lo, mesmo não possuindo idade suficiente para isso. Diante da resolução de problemas em seu primeiro emprego, muitas vezes precisou convencer outras pessoas para resolvê-los, como foi o caso do funcionário da empresa que recebeu o pagamento da conta de água após o expediente. Conseguiu convencer o diretor de sua escola de ensino médio a aceitá-lo no período noturno, dada a necessidade de trabalhar durante o dia: “Eu tive que ir lá, conversar com o diretor da escola, expor o meu problema, não foi fácil. Eu tive que “cavoucar” a matrícula para conseguir estudar à noite”.

No contexto das FA, ambiente de normas e exigências rígidas, para conseguir algum privilégio (como ser liberado em um dia da semana) necessitava da ajuda de terceiros. Assim, convenceu seus superiores a liberarem-no às segundas-feiras para poder acompanhar as aulas da pós-graduação, inclusive fazendo uso de sua boa conduta (em convergência com sua disposição hiper-corretiva): “Aí, como é que eu vou conseguir que me liberem no serviço toda segunda feira? [...] eu mostrei serviço”.

Na escola das FA, fez com que seus superiores o liberassem para acompanhar um aluno no recebimento de um prêmio fora do Estado. No MP, Luís conseguiu ser orientado pelo docente que queria e para isso deu o seu jeito, além disso, na relação com este orientador, conseguiu convencê-lo em trabalhar com a temática proposta: “E quando ele [orientador] tomou pé de qual era a ideia, de fazer o projeto, ele disse “ah, mas é uma coisa diferente” [...] No início ele não entendeu muito, mas depois ele entendeu a proposta”. No colégio particular convenceu a gestão para conseguir espaço para o desenvolvimento de alguns projetos educacionais. Não encontramos indícios de atualização dessa disposição no contexto familiar, tal fato aquiesce com as considerações de Lahire (2004) sobre a transferibilidade das disposições. “Quanto maior a variedade de exemplos, de situações, de mini-relatos, mais provável o surgimento de contra-exemplos que permitam encontrar limites de atualização da disposição considerada, portanto, a transferibilidade é sempre relativa” (LAHIRE, 2004, p. 314).

Essas disposições também podem acarretar desenvolvimento profissional, mais especificamente no que se refere a sustentação da aprendizagem dos estudantes. Dependendo de como a **disposição hiper-corretiva** é mobilizada pelo professor no contexto da sala de aula, pode contribuir para que os alunos reconheçam, que uma postura disciplinada pode lhe ser bastante favorável para a própria aprendizagem. Em combinação a isso, na gestão de sala de aula, uma **disposição à persuasão** pode ter papel importante na relação que o professor estabelece com os estudantes, em particular no estabelecimento de contratos didáticos e na importância que o estudo pode ter para o projeto de vida dos alunos.

Considerações finais

Os resultados alcançados com nossa análise são, até certo ponto, contundentes no sentido de explicitar o fato de que as disposições são elemen-

tos que marcam a relação do professor com o conhecimento profissional. As disposições de Luís, adquiridas ao longo de suas socializações, foram preponderantes para entendermos as formas como ele interagiu nos contextos formativos pelos quais passou. Em cada uma de suas fases de desenvolvimento profissional docente, a disposição ao conhecimento teve papel basilar, sendo o centro de suas decisões em busca de aperfeiçoamento didático e aprofundamento científico e pedagógico. Especialmente a partir da segunda fase, em que se encontrava mais maduro no ofício do magistério, os contextos formativos como a licenciatura plena em Física e o MP foram fundamentais nesse processo, haja vista que foram nesses espaços que Luís supriu grande parte de suas demandas formativas. Esse aspecto vai ao encontro das considerações de Marcelo; Pryjma (2013, p. 45), quando ressaltam que o que “determina a qualidade do desenvolvimento profissional é a necessária correspondência entre as necessidades do professor e as atividades de formação que se realizam”.

Considerando que o desenvolvimento profissional docente remete a um processo de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico, que se dá ao longo da vida e das diversas esferas de socialização do sujeito, a articulação com a perspectiva sociológica disposicionalista e contextualista da ação se mostrou frutífera do ponto de vista analítico. Os resultados do presente trabalho já indicam que os condicionantes sociais da lógica contextual, bem como o passado incorporado na forma de disposições, crenças, inclinações, hábitos mentais e comportamentais configuram-se como importantes na promoção ou na dificuldade de processos de mudanças por parte do professor. Assim, as disposições dos indivíduos, aquilo que os impulsiona a agir em contextos específicos, mostram-se importantes para a compreensão do desenvolvimento profissional docente. Além disso, elas nos ajudam a pensar sobre os desenhos de contextos formativos que se propõem a promover o desenvolvimento profissional dos professores.

Muitos contextos formativos, de modo geral, são apoiados num sistema denominado por Cochran-Smith; Lytle (1999) de “conhecimento-para-prática”, ou seja, um sistema em que o conhecimento formal e teórico gerado por pesquisadores universitários se constituem como aqueles privilegiados para melhorar a prática dos professores. No entanto, ao eleger esse sistema, esses contextos poderão estar deixando de lado as demandas ou mais especifica-

mente características pessoais dos professores que vão impactar a maneira como se desenvolvem profissionalmente.

Nossa análise reforça o que essas pesquisadoras apontam a importância de um sistema no qual o conhecimento não é dividido entre formal e prático. Professores se desenvolvem profissionalmente quando têm a oportunidade de problematizar sua prática permitindo, inclusive para que possam expressar suas características e demandas pessoais.

Entendemos, ainda, que as disposições dos sujeitos são preponderantes para que diferentes aspectos de desenvolvimento profissional possam se efetivar. Ou seja, a nosso ver, há um dinamismo intrínseco aos processos de desenvolvimento profissional que não prescinde de certas disposições.

Resumo: Neste trabalho apresentamos um estudo de caso que busca iluminar, mesmo que ainda parcialmente, fatores que podem influenciar a relação que um professor de Física estabelece com os conhecimentos que configuram sua profissão, e que na interação com os contextos formativos, podem contribuir com processos de desenvolvimento profissional docente. Para tanto, assumimos a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação de Bernard Lahire como base de inteligibilidade e principal fonte teórica, em combinação com os aspectos centrais dos estudos acerca do desenvolvimento profissional docente. Por meio de um conjunto de três entrevistas semiestruturadas, obtivemos os elementos necessários para reconstruir a trajetória desse professor e elaborar um Retrato Sociológico, uma narrativa que condensa dados empíricos, referencial teórico sociológico e análise numa perspectiva diacrônica e sincrônica. Na reconstrução da história do professor, pudemos inferir algumas disposições que se constituíram como catalisadoras de desenvolvimento profissional, quais sejam: disposição ao conhecimento, disposição hipercorretiva e disposição à persuasão. Os resultados de nossa investigação apontam para a relevância em abordar o desenvolvimento profissional docente com base em aspectos que transcendem o campo da racionalidade, na medida em que as disposições podem atuar como recursos próprios dos sujeitos, tacitamente mobilizados, para atender a demandas contextuais.

Palavras-chave: Bernard Lahire. Desenvolvimento Profissional Docente. Disposições. Retrato Sociológico.

Abstract: In this work we present a case study that seeks to illuminate, even partially, factors that may influence the relation that a physics teacher establishes with the knowledge that shapes his profession, and that in the interaction with the formative contexts, can contribute with processes of teacher professional development. To that end, we assume the dispositional and contextualist perspective of Bernard Lahire as a basis of intelligibility and main theoretical source, in combination with the central aspects of the studies about professional teacher development. Through a set of three semistructured interviews, we obtained the necessary elements to reconstruct the trajectory of this teacher and to elaborate a Sociological Portrait, a narrative that condenses empirical data, sociological theoretical reference and analysis in a diachronic and synchronic perspective. In the reconstruction of the teacher's history, we were able to infer some of the dispositions that were constituted as catalysts for professional development, namely: disposition to knowledge, hypercorrective disposition and disposition to persuasion. The results of our research point to the

relevance of approaching professional teacher development based on aspects that transcend the field of rationality, insofar as dispositions can act as the subjects' own resources, tacitly mobilized, to respond to contextual demands.

Keywords: Bernard Lahire. Professional Development Teacher. Dispositions. Portraits Sociologiques.

Referências

ÁVALOS, Beatrice. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, Oxford, v. 27, n. 1, p. 10-20, 2011.

BAROLLI, Elisabeth et al. Desarrollo profesional de profesores de ciencias: dimensiones de análisis. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, v. 18, n. 1, p. 173-197, 2019.

BAUTISTA, Alfredo.; ORTEGA-RUIZ, Rosário. Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, v. 7, n. 3, p. 240-251, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTL, Susan Landy. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, Califórnia, v. 24, p. 249-305, 1999.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTL, Susan Landy. *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press, 2009.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar no nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997. 367 p.

LAHIRE, Bernard. *Homem Plural: Os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 231 p.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 49, p. 11-42, 2005.

MARCELO, Carlos. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos.; PRYJMA, Marielda. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, Marielda. (Org.) *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Editora UTFPR, 2013, p. 37-53.

NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

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

PONTE, João Pedro. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: ProfMat, Lisboa, 1998., Lisboa. *Actas [...]*. Lisboa: APM, p. 27-44, 1998.

POSTHOLM, May Britt. Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, v. 54, n. 4, p. 405-429, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, Madrid, v. 5, n.2, p. 5-21, 2016.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning, 2003. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>> Acesso em 30 Jan 2018

Recebido em Dezembro de 2018

Aprovado em Fevereiro de 2019