

A CONSTITUIÇÃO INTERDISCIPLINAR DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Ângela Aline Hack Schindwein Avila¹
Moana Meinhardt²

RESUMO

A profissionalidade docente pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, as competências que caracterizam a profissão e que são necessárias ao seu exercício, bem como os valores e a cultura que abrangem o processo de profissionalização e de identidade do professor. A busca pela qualificação da formação e da valorização docente tem sido pauta de inúmeros debates e, é nesse contexto histórico, que se estabelece a profissão professor, bem como se constitui a profissionalidade docente, sendo esta um processo individual, subjetivo e resultado de uma trama interdisciplinar composta por diferentes elementos que a influenciam. Assim, o presente artigo tem como principal objetivo compreender como se constitui a profissionalidade docente, considerando as experiências e a vivência dos professores ao longo de sua trajetória formativa e profissional. Para tanto, utilizou-se como estratégia metodológica o desenvolvimento de um estudo de caso, envolvendo duas docentes da Educação Básica. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as mesmas e os dados coletados passaram por análise de conteúdo. A partir da análise dos dados pôde-se observar que a constituição da profissionalidade dos professores é fruto do processo de construção dos saberes docentes oriundos de diferentes fontes e experiências que se articulam em uma teia interdisciplinar que percorre todo o processo formativo e que se estende durante a trajetória profissional do professor, de forma contínua e permanente. Tais questões mostraram-se relevantes a serem incorporadas à pauta de estudos e debates acerca da formação de professores, constituindo-se em um tema amplo, complexo e atual.

Palavras-chave: Formação docente. Interdisciplinaridade. Profissionalidade Docente. Saberes Docentes.

¹ Licenciada em Pedagogia (Feevale), cursando Pós-graduação em Psicopedagogia: abordagem clínica e institucional (Feevale). Participante do Programa de Aperfeiçoamento Científico da Universidade Feevale.

² Mestre em Educação (UFRGS), Especialista em Psicopedagogia (Feevale), Licenciada em Pedagogia (Feevale), professora do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a compreender o processo interdisciplinar de constituição da profissionalidade docente, considerando as experiências e a vivência dos professores ao longo de sua trajetória formativa e profissional. Este estudo congrega parte dos resultados da pesquisa de Avila (2015) - Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – e dos estudos de Meinhardt sobre interdisciplinaridade, desenvolvidos em seu processo de doutoramento em Educação.

Tardif (2014) expõe que a profissionalidade docente abrange a apropriação dos valores, da cultura e das práticas profissionais. Nóvoa (1999) compreende a profissionalidade docente como a especificidade de ser professor, caracterizada por um conjunto de conhecimentos, comportamentos, atitudes, destrezas e valores específicos. Alves e André (2013) afirmam que a constituição da profissionalidade docente é influenciada, também, por condições de trabalho, remuneração, atração, prestígio e respeito exercidos pela profissão. Segundo Avila (2015, p. 45) “a constituição da profissionalidade docente, está intrinsecamente ligada aos fatores formadores dos sujeitos, incluindo, de tal modo, também, a formação acadêmica.”.

O professor é um sujeito que construiu/constrói sua história, dessa forma entendemos que a profissionalidade docente também se constitui a partir dos saberes dos professores, os quais transcendem a formação acadêmica. Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, pois são constituídos e apreendidos em diferentes tempos e espaços. De acordo com o referido autor “[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2014, p. 16-17), ou seja, o saber docente está a serviço do trabalho desenvolvido, fornecendo aos educadores princípios para a solução de situações do cotidiano, explicitando dessa forma que os saberes não se restringem ao domínio de conhecimentos científicos ou metodológicos, ou, ainda, de conteúdos curriculares. Os saberes docentes, os quais Roldão (apud MORGADO, 2011) denomina como saberes profissionais são elementos centrais no exercício da profissão, que se consubstancia principalmente no ato de ensinar. A construção desse saber profissional, para a referida autora se dá a partir da

mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno. (ROLDÃO apud MORGADO, 2011, p. 797).

Considerando o exposto e, ainda, o fato de que, nas últimas décadas, a qualificação da formação e a valorização docente tem sido pauta de inúmeros fóruns e debates, uma vez que o professor é considerado peça chave na busca por uma educação de qualidade, o presente estudo empreendeu esforços para responder à seguinte questão problematizadora: O que constitui a profissionalidade docente na trajetória individual de cada professor?

Para tanto, optou-se pela realização de um estudo de caso que permitisse a compreensão do processo individual e subjetivo de constituição da profissionalidade docente dos sujeitos da pesquisa, bem como oportunizasse refletir sobre a relação interdisciplinar estabelecida entre os diferentes saberes que congregam a docência.

Sem a pretensão de encerrar as discussões acerca do tema, a presente investigação evidenciou que a constituição da profissionalidade docente ocorre de forma interdisciplinar, sendo a prática docente reflexiva um elemento chave nesse processo.

2 METODOLOGIA

Uma investigação acerca dos aspectos que constituem a profissionalidade docente requer uma abordagem de pesquisa que possibilite a análise de questões subjetivas, sem perder o rigor científico. Dessa forma, optamos pela pesquisa qualitativa, pelo fato desta possibilitar um olhar voltado às relações dos participantes com o objeto investigado, considerando os aspectos subjetivos envolvidos.

Segundo Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa possibilita aos pesquisadores que direcionem sua atenção aos significados que os sujeitos participantes dão às coisas e à sua vida, possibilitando uma melhor compreensão das questões expressas na pesquisa.

Como procedimento técnico optou-se pelo estudo de caso, a fim desenvolver um estudo minucioso e aprofundado, para que um amplo e detalhado conhecimento fosse desenvolvido acerca do objeto de estudo (PRODAVOV; FREITAS, 2009). O presente estudo de caso, desenvolveu-se em uma escola pertencente à rede pública de ensino de Novo Hamburgo/RS, a qual possui trezentos e quarenta alunos e atende desde a Faixa Etária 4 anos – Educação Infantil até o 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contando com um corpo docente de trinta e um

professores e seis funcionários. A escolha dos sujeitos que compuseram o caso considerou a atuação docente na Educação Básica e a conclusão recente do Curso de Pedagogia. Assim, foram sujeitos da pesquisa:

1. Professora da Educação Básica da rede municipal da cidade de Novo Hamburgo desde 1987, com 45 anos de idade. Possui 28 anos de experiência como docente. Já atuou como professora em algumas turmas de Educação Infantil e todas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, exceto turmas de alfabetização. Atuou, também, como professora bibliotecária, professora de Sala de Recursos e Laboratório de Aprendizagem e coordenadora pedagógica. Sua formação é composta pelo Curso de Magistério Nível Médio e o Curso de Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Orientação Educacional e Pedagogia Empresarial, concluído em 2008. Possui especialização em Gestão Escolar. A professora, a quem irei me referir como Professora da Educação Básica I, atualmente está exercendo a função de gestora escolar.

2. Professora da Educação Básica da rede municipal da cidade de Novo Hamburgo desde 2014, com 41 anos de idade. Possui seis anos de experiência como professora. Iniciou na carreira docente através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em seguida exerceu a função de auxiliar de professores, por meio de contratos e após trabalhou no Projeto Mais Educação. Formou-se em Pedagogia, no ano de 2013. A professora, a quem denominarei Professora da Educação Básica II, atualmente trabalha com duas turmas de 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, a qual segundo Ludke e André (1986) apresenta algumas vantagens, como a possibilidade de tratar diferentes temas, com complexidades diversas e atingir de forma mais profunda alguns pontos levantados por outras formas de coleta, ou até mesmo os surgidos no transcorrer da própria entrevista.

Para análise dos dados oriundos da transcrição das entrevistas optou-se pelo método de análise de conteúdo, o qual, segundo Bardin (2011, p. 37):

[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A análise desenvolveu-se considerando as três etapas do método estabelecidas por Bardin (2011): 1) A pré-análise; 2) A exploração do material; 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase de organização dos materiais e dados a serem analisados, tendo por objetivo dar início à sistematização das ideias, a partir da “[...] elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125). Nesta primeira fase foram transcritas as entrevistas e realizadas as primeiras leituras das mesmas, das quais emergiram as primeiras impressões e interpretações. A exploração do material, segunda fase, é a mais longa da análise de conteúdo, momento que foi dedicado à codificação e decomposição do texto, considerando o objetivo da investigação. Por fim, na terceira fase se procede a interpretação dos dados, ou seja, a análise propriamente dita.

Da análise emergiram duas categorias originadas de aspectos recorrentes, mencionados pelos sujeitos participantes, bem como à luz dos pressupostos teóricos de diferentes autores que dedicam seus estudos às práticas docentes, quais sejam: a) A constituição da profissionalidade docente a partir dos saberes oriundos da formação docente; b) A constituição da profissionalidade docente a partir dos saberes oriundos da prática profissional.

3 A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE A PARTIR DOS SABERES ORIUNDOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Freire (1996) afirma que para mover-se como educador, primeiramente é necessário mover-se como gente. Movemo-nos como gente, pois temos consciência de nossas limitações e necessidades. Para o referido autor é a partir da consciência do mundo e da consciência de si próprio como sujeito inacabado, que o indivíduo se insere em um permanente movimento de busca, já que se percebendo dessa forma, gera em si próprio a necessidade desse movimento. “É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1996, p. 58).

Ao analisarmos a fala da Professora da Educação Básica I é possível notar que a inquietude se faz presente na sua trajetória profissional, sendo a curiosidade epistemológica exercitada em diferentes momentos do trabalho docente.

É preciso estar disposto a aprender sempre, não importa o tempo de magistério, de carreira. Tem que estar disposto sempre a aprender e, também, a ouvir opiniões, refletir sobre a sua prática, pensar sobre a educação de modo geral, pensar nos seus alunos como uma pessoa, na qual tu estás interferindo na vida dela, na formação dessa pessoa.

Durante o processo formativo acadêmico de professores muitos são os aspectos importantes a serem abordados a fim de dispor aos futuros professores meios para que venham a se tornar profissionais da educação comprometidos e com competência pedagógica. A Professora da Educação Básica II, ao relatar sobre seu processo de formação expressa postura e prática reflexiva, as quais são fundamentais para “[...] a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 47). Nesse sentido, a referida professora relembra, em especial, uma disciplina de seu curso de graduação, cujo foco era inclusão escolar e o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais:

[...] nessa disciplina, eu percebi que não é só a inclusão que tem esse olhar; que todos têm uma diferença, que todos são específicos, cada um na sua especificidade, tem que ser um olhar diferenciado. [...] e que eu, na hora de avaliar o trabalho dele [...] consiga perceber o que eu tenho que mudar [...] Não só avaliar ao aluno, mas principalmente o meu trabalho.

Ao analisar outro relato da Professora da Educação Básica II notamos o imprescindível papel que a formação acadêmica exerce na constituição da profissionalidade docente, pois a partir dessa, pré-conceitos são desconstruídos e processos de reflexão e comprometimento com a prática profissional passam a ser realizados. A professora em questão narra sua expectativa ao iniciar a graduação em Pedagogia acerca do processo ensino-aprendizagem e as mudanças decorrentes:

Quando eu entrei para a faculdade eu pensei “Bah, vai ser fácil. Eu leio o livro, coloco a resposta do livro e é isso”, mas não, eu percebi que não. Eu percebi que ali eu tinha muito que dar o meu posicionamento, percebi que era o meu lado que tinha que aparecer na faculdade. Então ali eu fui aprendendo que a gente é um ser de posicionamento crítico e que a criança também deve ser. As vivências que a gente teve [...] a gente saiu, fez visitas a alguns lugares, alguns professores faziam socializações de professores que já trabalhavam, trazia para dar o seu ponto de vista da forma como estavam trabalhando e assim, em algumas disciplinas isso ficou bem marcado, dependendo do material que traziam, porque eram dados muitos exemplos, não era somente os teóricos que tinha. Era dado muitos exemplos de coisas que eram feitas em salas de aula, de como era feito o trabalho, que no final ficava um trabalho muito rico, então isso, assim, eu tive bastante na faculdade. Foi aí que me fez mudar a forma como eu pensava “não, não é assim que o ser humano vai aprender. Ele vai aprender de uma forma que coloque sua posição, de que ele coloque o que sabe” e que eu, na hora de avaliar o trabalho dele, o meu trabalho, consiga perceber o que eu tenho que mudar.

Libâneo (2002, p. 87) afirma que se o desejo é formar um professor capaz de planejar e promover situações em sala de aula, onde “[...] o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento [...], expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que o seu processo de formação tenha essas características”. Ao lado desta afirmação destacamos o conceito de simetria invertida, o qual refere-se às experiências que o professor vivenciou enquanto aluno, tanto em sua formação como docente, quanto ao longo de sua trajetória escolar, que contribuíram para a constituição do profissional que se tornou. A profissão docente possui uma particularidade no que se refere à formação profissional: o professor “[...] aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida.” (PARECER CNE/CP Nº 9/2001, p.30). Sendo assim, é notória a necessidade de coerência entre a formação proporcionada ao que se espera do docente no futuro exercício da profissão, pois as experiências de aprendizagem experienciadas em seu processo de formação refletir-se-ão em sua atuação profissional, inclusive suas concepções de aprendizagem, de avaliação, de conteúdos e de contextualização dos saberes.

A Professora da Educação Básica I, ao discorrer sobre sua formação acadêmica, aponta para a questão da interdisciplinaridade e para a necessidade da predisposição do professor em se perceber como sujeito inacabado, como explanado anteriormente. A professora referida afirmou que no início de sua formação acadêmica não conseguiu atribuir sentido à teoria, pois cursava disciplinas do curso de forma isolada e, a partir do momento que essa situação mudou, ela passou a encontrar sentido na teoria, pois começou a estabelecer conexões entre os conhecimentos, percebendo as influências que esses estabelecem em sua prática. Nesse sentido, afirma Schneider (2007, p. 13) que a “[...] interdisciplinaridade se apoia no princípio de que nenhuma fonte do conhecimento é, em si mesma completa, e que, pelo diálogo com outros saberes se estabelecem novos saberes e desdobramentos”. A Professora da Educação Básica I, embora com tempo considerável de experiência docente, afirma que ao perceber e compreender as teorias pode construir novos caminhos, sendo estes sólidos e reflexivos.

No início eu não conseguia ver um bom andamento da minha formação, porque eu fazia poucas disciplinas. Três, duas, uma e aquilo, às vezes, não tinha continuidade. Da metade do curso para a frente que eu consegui fazer mais disciplinas, frequentar mais

seguidamente, semanalmente, indo várias vezes por semana pra faculdade, uma disciplina começou a complementar a outra. Então eu comecei a ver um sentido maior e daí eu consegui entender como a teoria poderia influenciar em minha prática, porque antes eu não conseguia ver claramente. Eu pensava: de que adianta a teoria?

É através da trajetória acadêmica que o professor irá adotar determinadas posturas ou fazer determinadas escolhas em sala de aula, dessa forma é necessário que a formação acadêmica esteja “[...] sustentada por uma educação geral consistente, acompanhada de conhecimentos específicos e pedagógicos de acordo com sua área de atuação” (BACKES; FOCESI, 2007, p. 22), indo ao encontro do que apontou a Professora da Educação Básica I, quando afirma: “Tu precisa estudar, ter uma teoria que te alicerça e mostra um caminho.”. A Professora da Educação Básica II, também fala sobre o papel da teoria em seu processo de formação acadêmica, apontando-a como um dos fundamentos do seu fazer pedagógico:

[...] eu me baseei muito em Vygotsky e Piaget, a partir dali eles, teóricos, eles tiveram uma pesquisa que disseram os níveis da alfabetização, então eu me baseio muito por isso, sabendo que cada um é individual, mas a gente tem que ter esse norte pra conseguir fazer uma avaliação, um plano de aula adequado para o momento.

A afirmação da Professora da Educação Básica II encontra sustentação no pensamento de Libâneo (2002, p. 83), quando esse afirma que “[...] É certo que a formação de qualidade dos alunos depende da formação de qualidade dos professores”. Ao mencionar o uso da teoria aprendida em sua formação para fundamentar a elaboração de seus planos de aula, bem como no processo avaliativo de seus alunos, a professora da Educação Básica II evidencia na prática a importância da formação no processo de qualificação da Educação Básica. Pimenta e Lima (2004, p. 43) afirmam, ainda, que também é papel da teoria:

[...] iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

A formação acadêmica, portanto, apresentou-se como um aspecto importante na construção da profissionalidade docente, ela não é capaz de fazer a diferença sozinha. Embora a formação acadêmica seja crucial para a boa prática docente, está no sujeito aprendente a escolha

pelo aproveitamento e uso dessa, ou seja, a decisão de optar por formar-se e re-formar-se só pode ser tomada pelo próprio sujeito.

4 A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE A PARTIR DOS SABERES ORIUNDOS DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A experiência profissional, também é fonte dos saberes docentes, visto que essa influencia a constituição profissional do professor, destacando-se na fala das professoras entrevistadas como um dos pontos chaves responsáveis pela constituição das profissionais que hoje são.

Em relação a isso encontramos a fala da Professora da Educação Básica II, a qual aponta a necessidade da experiência para a construção do sujeito profissional, sugerindo que as experiências vivenciadas durante o período da formação acadêmica representam um diferencial nesse processo. Sobre essa questão, a professora expõe que “[...] o que te forma um profissional da educação é poder dentro da faculdade já, tu ter esse acesso às escolas, tu conseguir ver o que tu está fazendo, o que tu está estudando na teoria, na prática”. Tardif (2014) alega que é na prática docente que os sujeitos aprendem a fazer docência, garantindo que através da experiência profissional saberes brotam e são validados.

O mesmo autor afirma que os professores constroem saberes práticos em suas atuações, sendo que, as trocas com seus pares, também são grandes momentos de aprendizagens, pois segundo Tardif (2014, p. 52) “cotidianamente, os professores partilham os seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar as salas de aula, etc”. Tal fato pôde ser observado no relato da Professora da Educação Básica I, quando recorda sua trajetória profissional:

Eu tive grandes parceiras de trabalho, professores do mesmo ano, com os quais eu consegui, assim, trocar, aprender muita coisa, mas eu posso afirmar, que em todos os lugares eu aprendi muito na convivência, na troca com as pessoas.

Outro fator que se destacou nas entrevistas realizadas, foi a questão da reflexão sobre a prática. Perrenoud (2002) afirma que todo indivíduo reflete de forma espontânea sobre suas atitudes, porém esse fato não conduz, necessariamente, a uma tomada de consciência. Para o

autor, um professor reflexivo é aquele que progride no processo reflexivo ao longo da jornada profissional, pois a reflexão transformou-se em parte de sua postura e identidade docente. Para Perrenoud (2002, p. 44):

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica.

Freire (1996, p. 96) afirma que “[...] não é possível exercer o magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar”, ou seja, a partir do momento que optamos pela docência exercida de forma crítica, exige-se um comprometimento com a prática. Ao encontro disso, a Professora da Educação Básica I, expõe sua postura comprometida com a profissão:

A boa prática tem o compromisso com a aprendizagem, tem o compromisso do resgate do aluno que não está conseguindo aprender, ela tem o compromisso com aqueles que estão indo muito bem, que estão tendo uma facilidade maior em acompanhar o que está sendo trabalhado. A boa prática do professor, também, é quando o professor consegue ver o todo da escola, não só sua sala de aula, mas pensar, assim, no projeto maior que muitas vezes a escola tem. Que os assuntos trabalhados em sala de aula façam parte do currículo, dos planos de estudo daquela turma, mas também perceber o que está acontecendo fora, trazendo situações problemas para resolver, fazendo uma relação com aqueles planos de estudo daquele ano ou série. Acho que não pode deixar o que está acontecendo ao entorno, fora da escola, de fora.

Com uma postura calcada na rigorosidade metódica, a qual Freire (1996) afirma ser um dos saberes necessários à docência, é indispensável que o docente ultrapasse o senso comum e fundamente sua prática no conhecimento científico, explicitando a necessidade do comprometimento com o processo ensino-aprendizagem, com consciência de que seu papel como professor não se limita a ensinar conteúdos, mas, também, a ensinar a pensar. A Professora da Educação Básica II demonstra seu posicionamento acerca da prática docente comprometida ao relatar:

[...] eu tenho que conhecer o meu aluno, saber das vivências dele, sentir o que ele está precisando e a partir dali trabalhar em cima disso [...] Muitas vezes o emocional atrapalha o aprendizado, então o bom profissional tem que perceber isso também, perceber que o meu

aluno não está conseguindo, mas eu não devo seguir. Devo tentar descobrir o que está acontecendo, e devo fazer com que trabalhe cada ser humano individualmente.

As falas sobre comprometimento com a prática docente, relatadas pelas professoras da educação básica, de certa forma, também evidenciam traços de sua personalidade, o que, segundo Tardif (2014, p. 142) também influencia o processo da constituição da profissionalidade docente, pois:

Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se, de uma certa maneira, um instrumento de trabalho.

Percebemos dessa forma, que as experiências profissionais são parte importante da constituição docente, pois é na prática que uma ampla variedade de saberes é mobilizada. Assim, o exercício da docência, sempre complexo e multifacetado, exige a articulação interdisciplinar entre os diferentes saberes dos professores.

Cabe destacar aqui a compreensão acerca do termo interdisciplinaridade, a qual segundo estudos de Japiassu (1976) pressupõe ir além da simples justaposição de conhecimentos de diferentes disciplinas. Nesse sentido, ao discutir o conceito de interdisciplinaridade o autor afirma que:

Este pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas [...]. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades [...] fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem [...] (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Fazenda (2013, p. 20) aponta em seus estudos sobre interdisciplinaridade que

Um projeto interdisciplinar de trabalho [...] precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade.

Nesse contexto, a reflexão crítica sobre a prática, provocada pelos desafios que emergem da própria prática profissional, apresenta-se como elemento desencadeador da articulação

interdisciplinar entre os diferentes saberes que constituem a profissionalidade docente, sejam eles: saberes experienciais, saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional (TARDIF, 2014), os quais integram-se e convergem a fim de apresentar respostas ou possibilidades frente à complexidade inerente à docência. Nesse sentido, o mesmo autor destaca que:

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2014, p. 53).

Nessa perspectiva, os saberes da prática profissional e os saberes da formação acadêmica, aspectos que se destacaram na presente pesquisa como principais elementos constitutivos da profissionalidade docente, assumem também papel primordial como articuladores dos demais saberes que constituem a docência. A prática reflexiva do professor desencadeada pelos desafios da complexidade do exercício profissional encontra sustentação nessas duas fontes de conhecimento que em articulação com os demais saberes compõem a teia interdisciplinar que constitui a docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da investigação, percebemos que a profissionalidade docente é constituída de forma particular pelos sujeitos, pois esta abrange aspectos profissionais, culturais e de identidade, ou seja, vivências emocionais, experiências como estudante, crenças, convívio social com determinadas pessoas ou lugares, todos elementos que constituem o professor, pois enquanto o sujeito se constitui como homem está se constituindo também professor.

Assim, o processo de constituição da profissionalidade docente se dá a partir de um conjunto plural de saberes de origens diferentes, compostos por aspectos heterogêneos e diversos, como os saberes experienciais, os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, os quais influenciam, de forma significativa, tanto a constituição da profissionalidade docente como o próprio exercício profissional.

A formação acadêmica foi um dos fatores de destaque nesta investigação, pois através dos depoimentos prestados durante as entrevistas, pode-se perceber o posicionamento significativo que esta ocupa na vida das profissionais. Da mesma forma, destacaram-se os saberes experienciais, oriundos da prática profissional, como elementos essenciais na constituição das professoras que as entrevistadas se tornaram atualmente.

Cabe destacar, no entanto, que a prática docente, sempre complexa e multifacetada, exige a articulação interdisciplinar entre esses diferentes saberes que a constituem. Nesse contexto, pode-se inferir que a prática reflexiva do professor, provocada pelos desafios cotidianos da docência, citada pelas entrevistadas como elemento desencadeador da busca por novos saberes, promove a articulação interdisciplinar entre os diferentes saberes que constituem a profissão professor.

A formação acadêmica mostrou-se extremamente importante no desenvolvimento do processo de reflexão crítica sobre a prática, pois forneceu às professoras entrevistadas bases teóricas que em sua relação com as vivências no exercício da profissão deram a sustentação necessária a esse processo e ao desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar, a qual segundo Fazenda (2013, p. 21) caracteriza-se pela “ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir.”. Relevante ressaltar, no entanto, que somente uma formação acadêmica de qualidade resultará em profissionais críticos e reflexivos comprometidos com seu trabalho e conscientes de seu inacabamento, enquanto gente e profissional.

A figura a seguir busca apresentar a multiplicidade de saberes que constituem a profissionalidade docente e o movimento desencadeado pela prática reflexiva sobre o exercício da profissão como potencializadora da articulação interdisciplinar dos diferentes saberes docentes, em um processo de busca por respostas frente à complexidade do cotidiano da docência.



Figura 1 - Constituição Interdisciplinar da Profissionalidade Docente

Fonte: Figura elaborada pelas autoras

Por fim, cabe destacar a impossibilidade de alocar um ponto final nos estudos dessa relevante temática, visto que a constituição da profissionalidade docente é um tema que requer atenção no cenário educacional, especialmente no Brasil, que precisa elevar a qualidade da educação e onde precisamos avançar no que tange à formação e valorização dos professores

REFERÊNCIAS

AVILA, Ângela Aline Hack Schindwein. **A constituição da profissionalidade docente e o papel do professor formador**. Universidade Feevale. Novo Hamburgo, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.feevale.br/Monografia/MonografiaAngelaAvila.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

BACKES, Dalila Inês Maldaner; FOCESI, Luciane Varisco. A ludicidade como agente ativo na formação do professor: repensando o fazer pedagógico. In: VALDUGA, Denise Arina Francisca; MENEZES; Mireila de Souza (Org). **Formação de professores: a articulação dos diferentes saberes**. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001** – Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In. PERRENOUD, Phelippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, Phelippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

SCHNEIDER, Eliane Cristina Araújo. A interdisciplinaridade da formação – ação docente. In. VALDUGA, Denise Arina Francisca; MENEZES; Mireila de Souza (Org). **Formação de professores: a articulação dos diferentes saberes**. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.