

PROFISSIONALIDADE: UMA RELAÇÃO ENTRE OS SABERES E A AUTONOMIA DOCENTE

Maria José Oliveira Duboc UEFS – CEEALE/Cuba
Solange Mary Moreira Santos UEFS - PUC/SP

Resumo

No presente texto são apresentados alguns resultados (dada a sua inconclusão e complexidade) da pesquisa “Profissionalidade docente: saberes e autonomia”, desenvolvida por duas pesquisadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores da Universidade Estadual de Feira de Santana. Apoiando-se em estudos de autores como Perez Gómez, Nóvoa, Sacristán, Pimenta, Tardif, entre outros, elegeu-se a prática docente como cenário para compreender o desenvolvimento pessoal e profissional do professor - a natureza da profissionalidade - emergindo daí a importância de se investigar os saberes mobilizados e produzidos no exercício da profissão e a autonomia de seu trabalho. Como metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, privilegiando-se o estudo de caso. O contexto de pesquisa foi a Escola de Educação Básica, situada no campus da UEFS. Elegeu-se como protagonista da pesquisa 8 professoras, que atuam da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. A intenção é que os resultados obtidos possam conduzir a uma reflexão ampliada do trabalho docente e, por conseguinte, da formação do professor.

Palavras-chave: Profissionalidade; saberes; autonomia.

Abstract

In this work we can only have some results on account of its complexity and some not concluded aspects. The research has been developed by two professors who are members of the “ Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores da Universidade Estadual de Feira de Santana – Ba” (NUFOP – UEFS). Both researches have based their work on renowned authors of educational affairs, such as Perez Gómez, Nóvoa, Sacristán, Pimenta, Tardif, among others, and for that reason they chose the teaching practice in the major theme to comprehend the teacher’s personal and professional development, and the professional exercise nature, what have pointed out the relevance of investigating the produced and mobilized learnings in the exercise of the profession of teaching, and its work autonomy. To take off the study, it was chosen the qualitative approach with emphasis on the case study. The research environment was “ Escola de Educação Básica”, located at UEFS campus. Eight primary teachers (from first to fourth grades) were chosen as protagonists of the research. We intend to analyze the last results in order to have a wider reflexion upon the teaching work, and then, the teacher formation.

Key words: Professional exercise- learnings- teaching autonomy

INTRODUÇÃO

Nas reflexões relativas à formação do professor, estudiosos como Perez Gómez (2001) Nóvoa (1995, 1997) Gimeno Sacristán (1995) Pimenta (1999) têm contribuído com a defesa de um novo modelo de formação, que coloca a prática docente como lugar central de produção de saberes.

Essas idéias associam-se, necessariamente, ao papel de destaque dado ao professor, ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como ao aspecto organizacional da profissão. Dessa forma, é no contexto da formação e no exercício da profissão que o professor vem sendo considerado como um mobilizador e produtor de saberes em sua prática cotidiana.

O novo referencial apresentado para a formação do professor nos instigou a compreender a profissão a partir da profissionalidade, segundo a ótica dos próprios sujeitos nela envolvidos.

É nessa visão de formação de professores que o presente estudo se insere, buscando compreender a natureza da profissionalidade docente, investigando os saberes adquiridos na experiência e a autonomia que vai sendo construída na prática, tendo como pauta as seguintes questões:

- De que forma os professores constroem a sua profissionalidade?
- Quais os saberes que os professores produzem? Como e com quem?
- Como os professores se relacionam com os saberes frente às exigências da prática?
- Como concebem a autonomia docente?

Certamente, são questões que requerem um olhar aprofundado, atento e analítico, se queremos considerar a importância de repensar a formação docente. Neste trabalho, estaremos percorrendo, de forma sintética, como elas foram respondidas na visão dos sujeitos da pesquisa e à luz de teóricos, que nos têm ajudado a tornar compreensíveis os conceitos com os quais trabalhamos: profissionalidade, saberes e autonomia.

Importa destacar que os resultados apresentados no presente artigo constituem dados parciais de uma pesquisa, que está caminhando para sua finalização. Portanto, não é conclusiva, mas apresenta elementos bastante significativos para o entendimento do objeto de estudo.

A INVESTIGAÇÃO

A necessidade de estudar a profissionalidade do professor, na perspectiva de compreender como vai se dando a sua aprendizagem profissional, os conhecimentos que vai adquirindo no exercício da profissão e como constrói a autonomia do trabalho que exerce, definiu os procedimentos metodológicos.

A idéia de que o exercício da profissão é um *locus* poderoso de formação assume contornos bastante claros para nós, talvez como síntese de elaborações que nos acompanha já há algum tempo. Na nossa visão, parece importante conhecer mais profundamente o que os professores do Ensino Fundamental das séries iniciais, aprendem no exercício da profissão, como e com quem pensam e repensam as suas atuações junto à escola.

Ao longo do estudo, vimos, na perspectiva de investigação qualitativa, o caminho mais acertado a trilhar, uma vez que percebemos este tema de estudo estavoltado para algo que vai se construindo na relação e nos processos cotidianos e em contextos determinados.

Lüdke e André (1986, p. 11-12) reafirmam que a escolha pela abordagem qualitativa é oportuna, quando se tem o ambiente natural como principal instrumento, o que faz com que o pesquisador tenha um contato direto com a situação estudada, enfatize mais o processo do que o produto e se preocupe em retratar fielmente a perspectiva dos participantes. Tais pesquisadores utilizam os estudos de Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) para apresentar as cinco características básicas para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) Os dados coletados são predominantes descritivos (...). A preocupação com o processo é muito maior que o produto, (...). O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (...). A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Quando fizemos a escolha por esse tipo de investigação já tínhamos a clareza da importância de acompanhar o dia-a-dia das professoras das séries iniciais do ensino fundamental, do município de Feira de Santana, para focalizar as diversas situações vividas por elas na escola quer seja na sala de aula e nas reuniões de planejamento com a coordenadora geral.

Optamos por realizar esse estudo no Centro de Educação Básica/CEB que funciona no campus da Universidade Estadual Feira de Santana¹, pois pretendemos analisar como os seus professores, alunos e ex-alunos dos Cursos de Licenciatura dessa Universidade, constroem a sua profissionalidade docente e identificar as maneiras pelas quais eles concebem e resolvem problemas e conflitos em que está em jogo saberes docentes e, ainda, verificar de que forma concebem a autonomia do trabalho que exercem.

Os dados coletados nesta pesquisa estão fundamentados na revisão bibliográfica e na natureza qualitativa de investigação. Ao localizar o estudo nos sujeitos (professoras), pertencente a um grupo (as séries iniciais) de uma certa instituição (uma unidade escolar) e de uma determinada formação (quatro professoras Licenciadas em Pedagogia e uma cursando o 3º semestre desse mesmo curso), estamos trazendo, por fim, mais uma especificidade. Além de ser uma pesquisa qualitativa, estamos desenvolvendo um estudo de caso.

Bogdan & Biklen (1994) afirmam que um estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo de uma fonte de documento, ou de um acontecimento em especial. Acrescentam ainda que podem também se referir a um grupo de uma mesma instituição, definindo grupo como a reunião de sujeitos que partilham uma certa identidade, compreendendo, por exemplo, concepções e valores.

Também, para se compreender a interação desses sujeitos que estão sendo estudados, procuramos analisar o contexto no qual ela ocorre. É necessário considerar que:

(...) a situação pode afectar perspectivas e comportamentos e as perspectivas podem afectar as situações. Um dos melhores exemplos de as situações afectarem perspectivas é a transformação que se opera nos professores quando estes entram na sala de aula (WOODS, 1999, p. 58).

Nessa perspectiva, utilizamos como instrumentos metodológicos a entrevista e a observação. Acreditamos que estas duas formas acopladas possibilitam a obtenção de dados significativos para o alcance do nosso objetivo. Nossa primeira preocupação foi esclarecer às professoras o que estamos fazendo e porque estamos fazendo, procurando dissipar qualquer dúvida quanto ao uso dos dados. Os discursos foram mantidos na íntegra, para garantir a validade dos dados.

O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

No processo de coletas de dados, seguimos um plano geral prevendo observação de aula nas séries iniciais, entrevistas abertas e semi-estruturadas com professores; análise documental para caracterização da história, da estrutura e funcionamento da escola onde a pesquisa foi realizada.

Os caminhos traçados no plano foram se desenvolvendo conforme as necessidades e limites que o contexto colocava. A execução do planejado mostrava a necessidade de alterações e criações. Dos limites e possibilidades surgiam novos recursos e novos caminhos, os quais relatamos a seguir.

No final do mês de junho do ano de 2004, entramos em contato com a Diretora e as Coordenadoras do CEB para falarmos do nosso interesse em desenvolver a pesquisa, uma vez que o corpo docente desta instituição é constituído, na sua grande maioria, de alunos oriundos

¹A proposta inicial de criação da referida escola era de ser uma escola vinculada ao Departamento de Educação, por ser este um *locus* tradicional de formação de professores na referida instituição. Essa proposta não foi adiante e a partir de um convênio com a Prefeitura de Feira de Santana esta se tornou a responsável pelas ações pedagógicas ali desenvolvidas e sem qualquer participação efetiva dos professores da UEFS.

dos cursos de Licenciatura da UEFS e, também, pela proposta pedagógica diferenciada que a escola possui das demais escolas do município.

Assim que terminamos de apresentar o objeto de estudo da pesquisa, elas, de imediato, se prontificaram em colaborar, marcando, assim, o início dos nossos trabalhos com a apresentação do CEB, que segundo a Diretora, ocupa dois espaços distintos: um, no Campus da UEFS onde funciona turmas Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) e o outro, onde funciona as turmas de 5ª a 8ª séries, localizado em um anexo, no antigo Centro Social Urbano no bairro da Cidade Nova, incorporado ao patrimônio da UEFS. Também ressaltou que “nas turmas do Ensino Fundamental trabalham duas professoras responsáveis pelas disciplinas do Núcleo Comum, além de uma professora de Língua Estrangeira e uma de Educação Física”.

Nessa altura, só precisávamos da aprovação das professoras que seriam diretamente envolvidas no trabalho. Era preciso que quisessem participar e que não fossem pressionadas a fazê-lo. Assim, com o consentimento das mesmas, selecionamos os professores do turno vespertino, da 1ª à 4ª série, por ser o horário que mais se adequava ao das pesquisadoras. Os sujeitos da pesquisa constituíram-se, pois de 8 (oito) professoras aqui denominadas com as letras A, B, C, D, E, F, G e H, a fim de manter o seu anonimato na apresentação dos dados, conforme se encontra caracterizado na tabela que segue.

Tabela 1 – Caracterização das professoras pesquisadas

Identificação			Formação		Atuação		
Nom e	Sexo	Est. Civi l	Inicial	Situ açã o	Série	Tempo de Serviço (ano)	Carga Horári a (h)
A	F	C	Pedagogia	C	3ª	7 anos	40
B*	F	C	Pedagogia	I	2ª	2 anos	40
C	F	C	Pedagogia	C	2ª	8 anos	40
D	F	S	Pedagogia	I	3ª	12 anos	34
E	F	C	Pedagogia	D	4ª	4 anos	60
F	F	S	Pedagogia	C	3ª	10 anos	40
G	F	S	Pedagogia	I	3ª	12 anos	40
H	F	C	Pedagogia	C	1ª	15 anos	40

Nota: Sexo {F-Feminino Estado Civil {S-Solteira, C-Casada) * Estagiária

Fonte: Pesquisa de Campo/2004/ 05.

Destacando do grupo das professoras, pode-se dizer que D, F e G pertencem ao segmento que está no magistério há mais tempo, ou seja, de 10 a 15 anos o que poderíamos considerar no meio da carreira docente; as demais, encontram-se no grupo de iniciantes, ressaltando-se que a professoras B encontra-se na condição de estagiária.

A partir daí, falamos um pouco da metodologia, de como seria realizada a coleta de dados, da necessidade de fazer observações em sala de aula e de realizar entrevistas. Aproveitamos para dizer-lhes que ficassem tranquilas e livres para responder ou não às questões, pois só publicaria aquilo que elas autorizassem. Desse modo, assumimos mais uma vez o compromisso de não usar os nomes verdadeiros, nem de professores, nem dos alunos e alunas.

Começamos as observações logo de imediato (uma média de 10 horas para cada professora) e as entrevistas aconteceram nas últimas semanas de cada observação, quando as professoras já tinham adquirido um certo grau de confiança em nosso trabalho. Durante as observações das aulas dessas professoras, no turno vespertino, fomos percebendo o valor das entrevistas abertas, que se caracterizavam mais como conversas, diálogos, que nos levavam à

compreensão das atitudes observadas e das concepções que as guiavam. Também o horário do recreio e o final do período, representavam os momentos de diálogos significativos com as professoras sobre as aulas assistidas. Com o tempo, quase não precisava mais questionar sobre as ocorrências do dia de trabalho, pois elas incorporaram à nossa rotina uma atitude explicativa.

Fizemos os registros das observações de sala de aula no diário de campo, os quais constaram de uma parte descritiva e de uma parte reflexiva como sugerem Bogdan e Biklen (1994). Durante cada aula observada, registramos o que era considerado importante e as reflexões imediatas. Posteriormente, reconstruímos a observação realizada procedendo reflexões mais conseqüentes.

No período da tarde, no horário da coordenação pedagógica, demos início às entrevistas individuais, semi-estruturadas, apoiadas em um quadro referencial teórico e em hipóteses que ofereceram amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que foram surgindo, no decorrer dos encontros (TRIVIÑOS, 1994).

As entrevistas foram realizadas na Biblioteca do CEB. Esse local foi escolhido pelas próprias professoras, com a justificativa de que a sala de reunião da Secretaria da escola era bastante movimentada e elas não iriam se sentir à vontade para falar. Percebemos que, em nenhum momento, as professoras pareceram constrangidas com o convite para serem entrevistadas, nem com as perguntas realizadas. Durante as entrevistas, apresentaram-se comunicativas e naturais ao narrarem suas experiências profissionais.

ANÁLISE DOS DADOS

Como já evidenciamos anteriormente, utilizamos nesta pesquisa o estudo de caso, que apresenta como principal característica a “interpretação”, que requer do pesquisador uma análise dos dados coletados, no decorrer do trabalho de campo e, ao seu final, à luz de uma teoria, uma explicação sobre como eles foram encontrados.

Assim, à medida que íamos desenvolvendo o trabalho de campo, realizávamos a análise constante das situações observadas e das conversas com os protagonistas da pesquisa. Essas análises nos possibilitaram ter uma visão global do objeto pesquisado e do contexto que o circundava, além de permitir a construção de alternativas para o processo de coleta de dados, perseguindo a temática do trabalho. A esse respeito, Woods (1999, p.83) ressalta que: “a análise também não consiste num estágio separado da investigação e é realizada desde o princípio em interação com o trabalho de campo que se vai realizando”.

Os procedimentos, nessa fase, envolveram a classificação e a organização dos dados, de maneira que pudessem ser utilizados numa fase mais complexa de análise.

No final de cada observação, líamos as anotações feitas no diário de campo e reconstruíamos as conversas mantidas com as professoras, cujas aulas estávamos nos observando no momento. As conversas que tínhamos com elas, na hora do recreio ou no final do período, eram anotadas sob forma de itens para, mais tarde, em casa, estruturá-los sob forma de texto.

Da análise sistemática, apoiada em constantes revisões teóricas, chegamos à conclusão de que deveríamos, primeiro, caracterizar o contexto no qual se inserem as professoras participantes dessa pesquisa

O CONTEXTO DA PESQUISA

O Centro de Educação Básica – CEB, localizado na Rodovia BR 116, Km – 03, no *Campus* Universitário da Universidade Estadual de Feira de Santana, foi fundado na gestão do Governador Dr. César Borges, criada em 08 de março de 1999. É caracterizada como uma escola de médio porte² e, basicamente, de clientela, cuja família, recebe de dois a cinco salários mínimos, aproximadamente.

Para o seu funcionamento, a Reitoria, na época, firmou parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Esse Centro, comparado às demais escolas da rede municipal, possui uma infraestrutura adequada. Dispõe de área verde com árvores e espaço arenoso para recreação das crianças, sala para os professores, sala de coordenação, uma biblioteca com TV e vídeo, duas salas de almoxarifado, seis salas de aula, dois banheiros femininos, dois masculinos e uma cozinha para preparação da merenda escolar.

A equipe do CEB-UEFS é composta por 23 professores, 216 alunos pela manhã, 213 alunos pela tarde, dois coordenadores, uma diretora, um vigilante por turno, secretária, faxineira, merendeira e auxiliares da administração. Do quadro total de professores, 14 são graduados, 05 são graduandos e 04 possuem pós-graduação. No aspecto da formação profissional, notamos que a maioria dos professores possui nível superior, o que tem contribuído para o bom desempenho dos trabalhos.

A prática pedagógica está embasada numa concepção sócio-construtivista, em que o professor desenvolve o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o funcionamento de um currículo diversificado, contextual e cultural.

A esse respeito, a Coordenadora assim ressaltou:

Com base na visão sócio-construtivista, a ação educativa ocorre dentro de uma postura dialógica e interdisciplinar, utilizando projetos pedagógicos semestrais vinculados às disciplinas nas unidades conceituais.

Também, no que se refere aos recursos pedagógicos, o Centro não possui as mesmas carências que a maioria das escolas da rede municipal de ensino pois dispõe de material didático, recursos áudio visuais e um corpo docente em permanente qualificação.

Entretanto, apesar de uma infraestrutura diferenciada, como já foi dito anteriormente, constatamos em nossas observações insuficiência de carteiras para atender à demanda, e as salas de aula com um número de alunos além da capacidade física.

As reuniões de coordenação pedagógica da Escola realizam-se às quartas-feiras, no final da tarde, na sala da Coordenação. Naquele espaço são discutidos os problemas da escola, principalmente os de natureza pedagógica, conforme depoimento abaixo:

Nas reuniões, a coordenadora sempre dá dicas sobre o planejamento ou alguma leitura de texto que possa complementar as discussões em sala de aula. **Professora B**

Essa reunião é mais pedagógica, pois trata os problemas da escola, discute os capítulos de livros que a gente precisa aprofundar. Nos fazemos nosso planejamento quinzenal, montamos nossas atividades e discutimos com a coordenação. **Professora D**

Nas observações que realizamos, constatamos que a equipe escolar também procura desenvolver uma postura crítica e avaliativa, no sentido de fazer os ajustes necessários ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A coordenação está sempre realizando o diagnóstico dos avanços e das dificuldades de aprendizagem dos educandos e dos professores, através da observação do desempenho coletivo e individual dos alunos, da avaliação continuada e do processo somatório de atividades desenvolvidas, com vistas a selecionar estratégias integradas de intervenção pedagógica.

² Porte médio é escola a que possui entre 501 a 1400 alunos matriculados.

Nós planejamos e a coordenadora olha o que a gente quer, ela questiona se os meninos têm condição de fazer as atividades propostas. Eu acho a coordenação fundamental para guiar porque às vezes ela consegue ver as coisas que você não enxergou. **Professora B**

Nós agora estamos fazendo reuniões com grupo de quatro professoras para discutir problemas de aprendizagem de leitura escrita. **Professora C**

Após ter traçado um quadro mínimo geral sobre o centro onde a pesquisa está sendo desenvolvida, passamos, a seguir, aos dados advindos da minha interação com as professoras protagonistas da pesquisa.

O PERCURSO PROFISSIONAL E A PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS

No percurso profissional das professoras, vamos considerar o que contaram sobre a profissão, buscando localizar a importância que cada uma das oito professoras dá a esses processos, bem como foi se constituindo a sua forma de ver e estar na profissão - a sua profissionalidade - como se relaciona com os saberes e como concebe a autonomia.

Nessa análise, a profissionalidade é concebida como uma determinada maneira de se fazer o que é profissional, que se distingue, se recorta de outras maneiras de fazer, típicas da pessoa comum, ou como afirma Contreras (2002) são as qualidades necessárias ao próprio trabalho de ensinar.

Contreras (2002) analisa três dimensões da profissionalidade numa perspectiva educativa: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Ele entende profissionalidade como qualidades que são necessárias em razão do que o ofício de ensinar exige. Atribui a ela sentido de reivindicação, forma de expressar a necessidade que tem a educação, enquanto ocupação, dada às características internas deste tipo de prática, de reclamar a autonomia como forma de exercer o ofício. Aprofunda a relação entre autonomia e profissionalidade, numa concepção educativa menos técnica e mais humana com a necessidade educativa.

Nessa mesma direção, Perez Gómez (2001) afirma ser um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende ao ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar e não para impor e nem substituir a compreensão dos alunos. Além disso, ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve sua própria compreensão.

Os professores constroem os saberes na prática, quando trabalham situações-problema no contexto do exercício da profissão. Esses saberes, na visão de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 29-30) “têm um caráter prático, com características diferentes dos conhecimentos que emergem da pesquisa acadêmica”. São saberes profissionais com um nível de teorização ligado aos contextos específicos e apoiado em pesquisas acadêmicas.

Ao lançarmos um olhar mais detido e mais arguto sobre essas professoras, tivemos a oportunidade de conhecer seus próprios percursos profissionais. A análise desses percursos pode reavaliar a vida profissional e pessoal desses sujeitos, de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras.

Desse modo, ao ouvir cada professora, buscamos colher pistas para esse trabalho condizentes com as necessidades que o exercício profissional, cotidianamente, lhes coloca.

Assim, a partir das informações obtidas, procuramos encontrar indícios que pudessem revelar como o professor se percebe no âmbito do trabalho que exerce. Os depoimentos das professoras B, C e D são reveladores:

(...) Eu vejo que a profissão deveria ser reconhecida isso aí todo sabe, mas me sinto gratificada, pois proporciona prazeres; você vai percebendo a criança crescer ali. As crianças são afetivas, mandam cartinhas, você se sente tão feliz com aqueles momentinhos que a gente não dá valor. Às vezes eu chego na sala de aula com problema, mas logo esqueço tudo que eu tava pensando é como se fosse uma terapia. **Professora B**

Me agrada trabalhar com crianças, principalmente porque consigo ver o resultados do crescimento dos alunos do início ao fim do ano. **Professora C**

Eu sempre gostei de criança, então ingressei na profissão fui me dedicando e gostando do trabalho é uma satisfação quando a crianças chega com o conhecimento dela e você sabe que participou desse conhecimento. **Professora D**

As professoras em questão evidenciam uma imagem da profissão docente afetiva e prazerosa, ao mesmo tempo que contrapõe a falta de reconhecimento conferido à profissão, encaminhando para uma visão emotiva da vida profissional que, segundo Contreras (2002), na visão popular da profissionalidade poderia se dizer que é um aspecto que tem sido proibido, pois:

(...) ser profissional tem sido encarado como ter a capacidade de distanciamento afetivo das situações e pessoas com as quais se trabalha, como não-envolvimento. Desta perspectiva de especialista técnico os sentimentos são inclusive um inconveniente que pode alterar o diagnóstico ou a aplicação racional dos métodos de ensino (p. 209).

Vemos também que o respeito ao aluno como pessoa e como sujeito da própria aprendizagem marca o trabalho dos professores, pois existe uma preocupação com a valorização do conhecimento do aluno, além da percepção que têm do processo de crescimento dos alunos durante as atividades letivas.

Como pode ser observado, há uma preocupação das professoras com a sua formação, buscando na perspectiva de Ramalho, Nunêz e Gautier (2003, p.41) “uma sincronia entre a formação inicial e continuada como um sistema coerente e articulado”.

Eu acho que minha meta em estar ensinando é me qualificar com a prática. Não basta estar só no curso de Pedagogia sem ter uma prática. Quando eu cheguei aqui como em outras escolas deparei com situações que às vezes a gente tentava confrontar com a teoria e às vezes não encontrava respostas já quando se tem um trabalho na sala de aula se passa a ter uma outra visão. **Professora B**

As escolas precisam estar sempre buscando melhorar o andamento do nível dos professores. Eu acho que também parte do professor. Se o professor ele não quer ser ajudado, então não adianta. **Professora D**

Sempre quis ser professora até já tive oportunidade de sair da profissão, mas resolvi ficar quero estudar na mais fazer especialização na área, mestrado e doutorado voltado para sala de aula. **Professora G**

Na minha visão em relação à profissão docente a gente precisa estar sempre buscando novas teorias para fundamentar a prática. **Professora H**

Percebemos que os problemas vividos no cotidiano escolar influenciam o desenvolvimento da profissionalidade, representam uma trama de relações complexas, na qual podem ser configurados os dilemas práticos/teóricos, aos quais as professoras procuram dar respostas. Sobre essa questão, vejamos o que dizem as professoras:

A experiência tem me ajudado a lidar melhor com a sala de aula, antigamente deixava a turma muita solta; hoje, percebo que qualquer turma precisa ser conduzida e o professor deve ter um pouco de autoridade se não acaba atrapalhando o desenvolvimento da aprendizagem e das atividades. **Professora C**

O professor tem que saber utilizar bem os conteúdos, ser dinâmico, criativo e pesquisador. Ele tem que buscar remediar qualquer situação inesperada que acontece na sala de aula. **Professora G**

Você tem dominar os conteúdos que está trabalhando na classe; fundamentar bem, para isto tem que estudar, saber os conteúdos dos projetos. **Professora H**

Nesses extratos das entrevistas, percebe-se toda uma preocupação das professoras de deterem um saber mais consistente para atuar adequadamente. Postulam a necessidade de buscar, também, outros tipos de saberes para orientar o processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Guimarães (2004, p. 49) ressalta que essa “é uma profissão que implica saberes e que um processo formativo conseqüente demanda compreender como esses saberes são produzidos, integrados e utilizados na prática profissional”.

Um outro aspecto fundamental no processo de profissionalização diz respeito à autonomia decorrentes dos saberes do profissional, suficientes para compreender e situar os influxos contaminantes dos interesses das tendências do contexto social e das concepções que norteiam a prática. Conforme Contreras (2002), o significado de autonomia docente está diretamente relacionado com a forma com que se tem solucionado as relações entre prática, finalidade, exigência e condições de contexto. Em função disso, a autonomia pode significar: autonomia como status ou como atributo; autonomia como responsabilidade moral; autonomia como emancipação (liberação profissional das opressões), ou seja, um processo coletivo, dirigido á transformação das constituições institucionais de ensino.

Em relação à dimensão da autonomia, consideramos que a escola precisa pensar em construir uma autonomia decorrente da prática e da reflexão dessa mesma prática, por meio dos autores que as produzem. Isso requer que os professores sejam capazes de avaliar o seu trabalho e o trabalho dos seus pares. A autonomia pressupõe uma autogestão do conhecimento pelo grupo dos pares, bem como o autocontrole das práticas. Os depoimentos seguintes resumem muito bem essa dimensão:

O professor ter autonomia para mim é, na verdade avaliar o que desejo fazer na minha sala de aula, na minha prática pedagógica. Mesmo quando planejo com as outras professoras tenho autonomia de usar ou não as atividades. **Professora A**

Ter autonomia é saber direcionar a sua turma; saber buscar, pesquisar, planejar atividades de acordo com as necessidades de seus alunos.
Professora G

Ter autonomia é o professor que sabe elaborar o seu projeto, que sabe lidar com a classe, que sabe o que vai fazer. Enfim o professor autônomo sabe exercer sua liderança. **Professora H**

Por conseguinte, o trabalho docente requer sempre uma parcela de improvisação e de adaptações a situações novas. Isso exige reflexão e discernimento, para que os professores possam compreender o problema, como também organizar e esclarecer os objetivos desejados e os meios a serem usados para atingi-los. Essa busca requer que o professor não seja um mero executor de saberes construídos por outros, mas que possa decidir e executar a sua atuação profissional a partir das “convicções pedagógicas”, das possibilidades de realizá-las e de transformá-las mediadas pelo diálogo com os seus pares, dando corpo à autonomia, que se desenvolve num processo de relações.

Para Gimeno Sacristán (1995, 1998), há um forte controle sobre as escolas, o que origina um sistema de dependência dos profissionais em relação às diretrizes. A criação e a originalidade dos professores circunscrevem-se mais na capacidade de resolução, de adequação/conflito com condições preestabelecidas e pouco se envolvendo com a criação de diferentes situações. Essa dependência relativa ao meio social organizado, em que os docentes desenvolvem os seus trabalhos apresenta neles conflitos manifestos e latentes porque nem sempre as exigências coincidem com as interpretações pessoais. Esse autor trabalha a idéia como um sistema de práticas aninhadas que influenciam e delimitam a autonomia do professor

A autonomia no contexto da prática de ensino deve ser entendida como um processo de construção permanente, no qual devem conjugar, se equilibrar e fazer sentidos muitos elementos, dentre os quais a própria prática e as razões que sustentam as decisões e os contextos que a limita ou condiciona.

CONCLUINDO E FUTUROS ENCAMINHAMENTOS...

A busca de conhecer o percurso que vêm fazendo os professores e o interesse nas construções e reconstruções que fazem na prática nos levou a elaboração da presente pesquisa cujos dados mostram a realidade que condicionam a profissionalidade, conformada pelas seguintes singularidades:

- Os nossos protagonistas, embora valorizem a formação acadêmica, na prática têm dificuldade de evocar a teoria e, então, se valem da experiência para dar conta do processo ensino aprendizagem.
- Ao invés de se conformar com os desafios que enfrentam, lançam-se à busca de um suporte para dar conta dos problemas, seja de forma isolada recorrendo ao colega, seja solicitando apoio da coordenação.
- Nas estratégias empregadas no cotidiano são utilizados, com frequência, saberes cognitivos, afetivos e organizativos que, articuladamente, respaldam a autonomia docente, a qual vai sendo construída na medida em que conseguem sentir sujeitos do fazer educativo.

Vale salientar que os elementos que fazem parte do cotidiano da escola e o saber fazer dos professores, antes desconsiderados pela ciência da educação, podem conter o germe da mudança (AZZI, 1996, p.5). Para que se manifeste, é preciso perguntar por este saber, pela experiência que o constrói, para que, uma vez retomados, possam ser apropriados pelos professores.

Dessa forma, só o ato de assumir o compromisso pessoal com opções pedagógicas pode proporcionar a base para enfrentar a imprevisibilidade da prática docente. A autonomia não se

desvincula da relação das pessoas com as quais se trabalha, não é um padrão fixo de atuação, mas representa um aprendizado contínuo, uma abertura, uma reconstrução permanente da própria identidade profissional.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente na escola pública capitalista: a construção do conceito. CEDU/URSC, Florianópolis, maio, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CONTRERAS, J. D. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Publicações Dom Quixote/IE, 1995.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IE, 1997.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2ª ed. 1995.

PEREZ, GÓMEZ A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artemed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1994.

WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora, 1999.

Solange Mary Moreira Santos. E-mail: Solange.santos@ig.com.br
Rua Barão do Rio Branco, 123. Feira de Santana/Bahia. CEP: 44.075-090.
Telefone: (75) 223-2358; 9977-3837. FAX: (75) 224-8084.

Maria José Oliveira Duboc. E-mail: mariauboc@ig.com.br
Avenida Sampaio, 652. Centro Feira de Santana/Bahia. CEP: 44.010060
Telefone: (75) 623-3829; 9971 1359. FAX 224-8084