

## **TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS: ESTUDO DE CASO DE UM GRUPO DE PROFESSORAS QUE ATUA NO ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup>**

Filomena Maria Arruda Monteiro<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta a compreensão da construção das trajetórias profissionais, tomando como referência o estudo de caso de um grupo de professoras do ensino fundamental. Os depoimentos que aparecem no decorrer do texto se constituem como parte das unidades narrativas de quatro professoras do sistema municipal de educação de Cuiabá-MT. As análises revelam concepções e práticas pedagógicas que evidenciam busca constante de re-elaboração de um repertório de conhecimentos constitutivos da profissionalidade docente. Igualmente, sinaliza para a relação que há entre as aprendizagens construídas no decorrer da trajetória profissional e como as professoras as incorporam em sua ação de ensinar, influenciadas pelo contexto organizacional e curricular. Nesse sentido, vislumbra-se aprofundamento nas discussões sobre mudança, inovação e construção de autonomia desses profissionais. **PALAVRAS-CHAVE:** profissionalidade docente, prática educativa, formação de professores.

**ABSTRACT:** This article presents understanding of the construction of professional trajectories, taking as reference the case study of a group of teachers of elementary school. The statements that appear throughout the text is part of the units are narratives of four teachers the municipal system of education in Cuiabá-MT. The analysis show concepts and teaching practices that show constant search for re-development of a repertoire of knowledge constitutive of professional teaching. Likewise, for signals that the relationship between the built learning during the professional career and as teachers to incorporate into their act of teaching, influenced by organizational context and curriculum. Accordingly, there is deepening in discussions about change, innovation and construction of autonomy of these Professional.

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultado parcial de uma pesquisa intitulada Formação continuada: investigando aprendizagens da docência. Os estudos aqui mencionados são aqueles que fizeram parte de minha leitura durante a pesquisa, o que significa um recorte na extensa bibliografia sobre a temática.

<sup>2</sup> Pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT, líder do grupo de Estudos e pesquisas em Política e formação docente. *E-mail:* filomena@cpd.ufmt.br

KEYWORDS: professional teaching, practice education, teacher's formation.

### **Introdução**

Neste artigo analiso os sentidos e as significações de um grupo de professoras que atua nas séries iniciais no município de Cuiabá-MT sobre o percurso de construção de suas trajetórias profissionais. A compreensão das trajetórias, bem como a construção da profissionalidade, incluem os diferentes aspectos que envolvem uma profissão, assim como as diversas ações que o profissional realiza. Nesse sentido, é preciso considerar a estreita relação entre fatores extrínsecos e intrínsecos.

Tal estudo toma como referência a perspectiva de profissionalidade docente de Gimeno Sacristán (1995), como tudo aquilo que é específico na ação docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser na profissão. Para Contreras (2002, p.73-74), a opção por esse termo “possibilita resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerente ao trabalho da docência”. Acrescenta ainda o mesmo autor que a profissionalidade se refere “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p.71).

Vários estudos em âmbito internacional têm contribuído com o debate em torno do saber específico do professor e para a produção de conhecimento nessa área: Shulman (1986), Clandinin e Connelly (1988), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Nóvoa (1991,1992 e 1995), Schön (1992), Pérez Gómez (1992), Marcelo (1992, 1999), entre outros. Em seus estudos, direta ou indiretamente, priorizam a constituição do trabalho docente e a análise das inter-relações que se dão no interior da prática pedagógica, assim como os diferentes tipos de saberes, no sentido de compreender a epistemologia da ação.

No que se refere aos conhecimentos específicos do professor, Clandinin e Connelly (1996, apud MIZUKAMI, 2002) enfatizam que os conhecimentos profissionais são construídos/reconstruídos na interface desse processo, pois possuem enraizamentos tanto na história de vida dessas professoras, nas suas experiências pessoais/profissionais, nos seus percursos formativos, quanto nas relações que vão sendo compartilhadas e nos contextos em que estas se dão.

Clandinin e Connelly (1988) apontam que o conhecimento prático dos professores é constituído de um conjunto de convicções e significados que surgem tanto da experiência pessoal como social e que se expressam nas ações, pressupondo uma relação dialética entre teoria e prática. Assim,

é um conhecimento que vai sendo construído pela convergência de várias aprendizagens (dimensão teórica, dimensão experiencial, dimensão afetiva e outras), à medida que o profissional vai confrontando-as com a prática real e as internaliza em suas ações.

Para Shulman (1986), a essência da profissionalidade está no domínio dos conhecimentos pelos professores. Ao se referir a esse conhecimento, apresenta o estudo do Desenvolvimento do Conhecimento no Ensino, em que investiga os diferentes tipos e modalidades de conhecimentos que os professores possuem e que constituem a dimensão epistemológica da identidade do professor. Dentre esses diferentes conhecimentos, o conhecimento do conteúdo pedagógico é aqui destacado por ser a forma como cada indivíduo elabora o conhecimento ao confrontar-se com a intencionalidade de ensinar algo que foi apreendido em sua trajetória formativa.

Com base no que esses autores discutem, embora produtos de referenciais teórico-metodológicos diversos, pode-se perceber um eixo convergente importantíssimo: suas investigações têm apontado para a natureza de construção do conhecimento profissional docente, trazendo elementos necessários à compreensão e à análise dos processos vividos pelos professores em situação concreta de ensino.

Na literatura nacional, os trabalhos de Fiorentini (1998), Pimenta (1999), Mizukami (2000, 2002), Lelis (2001) entre outros, embora com referências e abordagens teórico-metodológicas específicas, vêm destacando a importância do desenvolvimento de pesquisas que procuram analisar os saberes docentes, tendo como ponto de partida a visão dos sujeitos envolvidos, contribuindo, assim, para a discussão da problemática da formação do professor e de estratégias de pesquisa, de intervenção e promoção de processos formativos compatíveis com a natureza de processos de aprendizagem da docência.

Essas reflexões teóricas nos remetem aos contextos em que tais práticas se desenvolvem e aos diferentes contextos formativos em que os professores se encontraram envolvidos. Como estes influenciam na construção da profissionalidade docente?

A compreensão da existência de inter-relações dinâmica e dialética entre os contextos e as situações práticas de diferentes naturezas que configuram o exercício profissional parece propiciar aos professores perceberem em que medida tais contextos mediam ou limitam sua atuação docente.

De acordo com Gimeno Sacristán (1995), o elemento fundamental da profissionalidade “reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir - conhecimentos, destrezas profissionais,

etc. - e os diferentes contextos práticos” (p.74). O referido autor salienta, no entanto, que a prática profissional depende da tomada de decisão individual, que é regida por um conjunto de regras coletivas adotadas por grupos de professores e por normas da organização escolar.

Nessa perspectiva, as condições de trabalho dos professores devem ser consideradas como um aspecto importante, uma vez que as características de tais condições poderão influenciar nas crenças, atitudes e conhecimentos que o professor constrói durante seu desenvolvimento profissional. Com isso, a melhoria dessas condições e o aumento de autonomia e da capacidade de mudanças dos professores, individual e coletivamente, devem estar presentes nas análises de propostas de formação de professores.

Parece ser consenso entre vários autores, ao considerarem as múltiplas dimensões inerentes aos processos da mudança, que a dimensão pessoal aparece como tendo um papel essencial nesse processo. As teorias implícitas ou subjetivas têm contribuído na investigação sobre o pensamento do professor, servindo de referência para explicar melhor essa dimensão pessoal e psicológica de mudança. Partem do princípio de que os professores, num primeiro momento, organizam/reorganizam suas crenças ou concepções pessoais sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre a imagem de professor e de aluno, para, num segundo momento, adotarem mudanças na conduta.

A esse respeito, Marcelo Garcia (1999) apresenta a proposta de Guskey, que acredita que as condutas dos professores mudam sem que estes estejam totalmente convencidos de obter sucesso com os alunos, ou seja, sem que suas concepções pessoais tenham sido reelaboradas. Essa forma de ver a mudança parece ser aceita, acrescenta o referido autor, quando diz respeito a mudanças menores que não implicam riscos. Aquelas que causam grandes inseguranças parecem exigir dos professores mais tempo e uma quantidade/qualidade maior de informações nas tomadas de decisões. Com isso, mudança e inovação<sup>3</sup> devem ser entendidas como processos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal/profissional, que ocorrem ao longo de suas trajetórias profissionais.

---

<sup>3</sup> A noção de inovação aqui entendida se diferencia da concepção como uma reorganização de situações e procedimentos exteriores à situação inovada, como afirma Cunha (2000, p. 143).

### **Significação das professoras sobre suas trajetórias: tensões, conflitos e contextos de superação**

A presente reflexão apoia-se em pesquisa que teve como objetivo realizar um estudo exploratório junto a um grupo de quatro (4) professoras, com quem se obteve contato direto e prolongado durante a coleta de dados nas unidades escolares em que atuavam. Os relatos orais e escritos se converteram na base documental das análises, gerando o conjunto de eixos de orientação definido em função de elementos recorrentes nas narrativas. Concepções, modos de viver a profissão, conhecimento pedagógico, significado atribuído às aprendizagens na docência são alguns eixos evidenciados como constitutivos das narrativas produzidas pelo grupo pesquisado.

Para compreender como as professoras vão construindo tal processo, foram utilizadas as unidades narrativas propostas por MacIntyre (1981 apud CLANDININ; CONNELLY, 1988) que surgem como uma possibilidade privilegiada para investigar de que forma as professoras vão dando sentido e significado às experiências e aos conhecimentos construídos nas ações pedagógicas. Assim, a análise dos diferentes níveis de interpretação das narrativas pressupõe a exploração não só do que é dito, mas também de como é dito, contextualizando as ações e as histórias pessoais. Como afirma Suárez (2008, p.110), tais narrativas

podem ser consideradas como uma qualidade estruturada da experiência humana e social, entendida e vista como relatos. Esses relatos são reconstruções dinâmicas das experiências nas quais seus atores dão significado ao acontecido e vivido, mediante um processo reflexivo e, em geral recursivo. Por isso, nessa perspectiva, pode se afirmar que as narrativas estruturam nossas práticas sociais e que essa "linguagem da prática" tende a esclarecer os propósitos dessas práticas, fazendo que a linguagem narrativa não fale apenas sobre elas, mas que, além disso, as constitua e colabore na sua produção.

Nos relatos, as professoras<sup>4</sup> reconhecem que somente após terem exercido por mais de cinco anos a profissão é que passam a ter um olhar diferenciado sobre o trabalho docente e começam a questionar a si mesmas, sobre suas práticas pedagógicas e o contexto institucional no qual desempenhavam seu trabalho, o que as levou à necessidade de mudança. Chamam a atenção para a relação existente entre a

<sup>4</sup> As professoras pesquisadas serão aqui denominadas pela inicial P, seguida dos números 1,2,3,4, sempre correspondendo à mesma professora, como identificação de suas narrativas.

temporalidade no exercício do magistério e suas aprendizagens profissionais. Um exemplo é o relato de duas professoras:

[...] Meu trabalho passou a ser reconhecido a partir do segundo ano que fui assumindo... Aí, depois da quarta turma eu peguei novamente aquela turma de alfabetização por pedido da coordenadora e mudei meu jeito de planejar, eu já começava a me sentir insatisfeita e angustiada frente à ideia de que tudo permanecia igual e repetitivo, ano após ano. (P3).

Então eu fui criando com minhas experiências, uma estratégia aqui, outra ali, até ficar mais segura. [...] as crianças te indicam o que dá certo e eu só percebi isso com uma turma que eu tive problemas... Assumi uma sala com crianças repetentes e ao me deparar com essa realidade me senti perdida, tive que refletir muito e buscar tudo que já tinha feito nos anos anteriores. Passei a discutir mais minha prática, aprendi que uma sala nunca se apresenta como um agrupamento homogêneo de crianças [...]. (P4).

Revelam, ainda, a ideia descrita por Elliott, de que “todo processo de reflexão sobre a prática incorpora a crítica institucional, bem como a autocrítica” (apud CONTRERAS, 2002, p. 146).

Nos relatos das P3 e P4, respectivamente, a emancipação começa com o reconhecimento de seus limites e das diferenças:

Eu precisei romper com algumas coisas, para superar meus limites

A gente começa a ver como era antes e passa a ver as coisas de outra forma, passei a ver as crianças de forma diferente e consegui começar a ajudá-las.

Parece perceberem, também, como aponta Perrenoud (1997), que

ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projectos, das personalidades, etc.). Ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso através da avaliação informal e formal, construir identidades e trajectórias. (p.28).

Os depoimentos enfatizam a teoria como um conhecimento que as professoras buscam e valorizam, porém, deixam claro que o aspecto

significativo é a forma como essas teorias são abordadas e analisadas em algumas propostas de formação, a fim de que possam ajudá-las na reelaboração do exercício profissional. E isso é evidenciado no relato da P1:

Foram as teorias que me explicaram o que acontece quando eu faço isso, as conseqüências dessa prática, só que não é qualquer teoria que serve para te ajudar a entender isso, alguns especialistas não entendem assim e acham que basta propor formação [...].

Revelam, também, como enfatiza Contreras (2002),

os processos de reflexão e de emancipação parecem necessitar de influências seja em formas de teorias críticas, que formulam as leituras adequadas dos fenômenos da vida social e do ensino que devem ser modificados, seja em forma de “ilustradores” que trazem o referido conhecimento e colabora na auto-reflexão dos docentes para que superem suas distorções ideológicas. (p.186).

Os relatos mostram ainda que, ao passarem a se perguntar sobre o sentido do que fazem, passam a compreender e ter consciência do que faziam e das premissas que sustentavam suas ações. Isso parece levar as professoras a re-significarem e reconstruírem tais ações, pois são estimuladas e motivadas à elaboração de um conhecimento próprio, dando, assim, significado às suas aprendizagens. Nesse mesmo sentido, narram a importância das aprendizagens coletivas que são construídas quando compartilhadas no interior da unidade escolar.

A busca de autonomia (compreendida como um processo coletivo e contínuo de construção e emancipação, desencadeada no processo de formação continuada a partir do contexto de trabalho) propiciou a busca e a criação de alternativas próprias, a compreensão de si mesmas, das relações pessoais/profissionais e a consciência crítica, como mostram as falas:

[...] comecei a criar, hoje vejo diferente as questões de sala de aula, até com a família e os amigos eu também mudei e me sinto mais feliz com isso. (P3).

[...] você vai até aprendendo a criar, o magistério não me deu essa visão, nem oportunidade de criar [...] então eu posso dizer que me tornei criativa [...]. (P4).

Isso vem reforçar que a participação de todos os envolvidos na proposta de formação continuada, desde o planejamento até a execução, contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, adquirida por um processo de reflexão crítica, em que se problematizam as próprias práticas, as crenças e valores e os contextos. Knowles et al (1994) reforçam essa ideia, ao dizer que não é suficiente ter experiência de formação ou engajar-se em quaisquer atividades que tomem como referência ferramentas investigativas e reflexivas, pois o significado dessas experiências depende da qualidade delas, não somente o quanto elas são agradáveis, mas também o quanto elas influenciam as práticas.

Dessa forma, a autonomia, como reafirma uma das entrevistadas, pressupõe um processo de compreensão e construção de si mesma para que se possa compreender o outro: “Porque antes eu pensava que queria mudar o meu aluno, eu não pensava que precisava mudar a mim primeiro” (P1).

Quanto às mudanças na prática pedagógica, estas foram enfatizadas como responsáveis pelos conflitos referentes aos aspectos da organização do trabalho em sala de aula e das relações interpessoais na escola:

[...] a troca de experiência, na formação por sermos professores houve essa troca... tudo isso por mais insignificante que fosse nos detalhes, valeu muito [...] ta certo que quando você quer mudar a coisa fica difícil, as pessoas estranham é [...] parece que vira bagunça, mas até você mesma encontrar o caminho, aí é só persistir [...]. (P1).

[...] a escola tem que ter como objetivo a criança, trabalhar para que essa criança avance e não ficar satisfeita com o mínimo. (P3).

[...] Aí, como eu falei pra você a gente aprendeu também com as colegas, uma colega mostrava as atividades que fazia para outra. Eu mesmo levei para minha sala uma cruzadinha, caça palavras de nomes de pessoas. E aí eu comecei a criar também outras atividades. (P4).

Enfatizam, assim, terem uma nova compreensão sobre suas ações pedagógicas. Apontam também que a cooperação e o apoio dos pares contribuíram na mudança das práticas e as trocas de estratégias de ação foram essenciais nesse processo. Isso reafirma que “a reinvenção de atividades e respectivo material é um elemento importante no

enriquecimento e na apropriação pessoal do papel profissional” (cf. PERRENOUD, 1993, p.48).

Os relatos da P3 e P4 apontam, ainda, como o tipo de gestão realizada na escola pode influenciar no trabalho docente e que as professoras passaram a questionar a submissão incondicional às ordens hierárquicas da escola: “[...] mesmo com muitos anos de professora, eu sempre não conseguia falar nas reuniões com a coordenadora [...]” (P4).

Nesse sentido, os relatos apontam que as práticas pedagógicas estão, de certa forma, sujeitas às variações e pressões contextuais, como as políticas educacionais e a gestão da escola, assim como a forma como as professoras concebem as situações, suas crenças, valores, etc.

Em se tratando especificamente das aprendizagens dos alunos, falam de posturas de mediação e criação, expressando concretamente um repensar do trabalho pedagógico, compartilhando experiências, trocando conhecimentos e se auxiliando mutuamente, levando em consideração o contexto da sala de aula:

[...] hoje as contas são feitas nos problemas, nas situações diárias para que a criança entenda o sentido daquilo, sabe?[...] Então chegamos no final do ano você até se emociona quando os pais vem dizer: - Professora hoje minha filha já pergunta o porquê das coisas, se interessa[...] Puxa isso é um passo muito grande, as nossas crianças estão acostumadas a ficar lá caladinhas, tinha criança que não tinha estímulo e de repente ao final do ano está assim argumentando, são alunos percebendo sentido na escola. (P1).

[...] as crianças te indicam o que está realmente no dia a dia deles [...]. (P2).

[...] passei a aproveitar muitas coisas deles, frases, revistas das mães que eles levavam, eles adoravam aquilo, respeitar mais as crianças [...]. (P4).

Apontam, em seus relatos, um compromisso com a aprendizagem dos alunos, expresso na preocupação com os resultados de tais aprendizagens, propiciando às professoras maior domínio para improvisar, seja aproveitando as coisas deles ou descobrindo aquilo que os alunos indicavam e incentivando uma atuação mais ativa e espontânea desses alunos. Assim, as relações estabelecidas com os alunos também parecem demarcar tais práticas. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) apontam esse

processo em que as experiências atuam como filtro, por meio do qual as professoras selecionam e analisam os saberes.

Ao serem solicitadas a falar sobre a aula dada no dia anterior, mencionam crenças e posturas que vão das mais rígidas como aquelas adotadas anteriormente (referindo-se à prática pedagógica desenvolvida nos primeiros anos de atuação) às mais flexíveis, em que passam a considerar as necessidades dos alunos:

Antes, a aula era pré-planejada, as atividades eram aquelas que eu escolhia, é eu tenho que dar isso daqui que está lá no planejamento anual, o assunto é esse e esse assunto tem que vir depois daquele que eu já dei tá? Então já montava as atividades em cima daquilo ali. Hoje não, eu discuto com os alunos, vejo se ficou alguma coisa, se as crianças sabem trabalhar realmente com aquele assunto tá? Sabem me explicar no que usariam aquilo e aí eu passo adiante de acordo com o interesse deles, se eles demonstraram interesse por um outro assunto que seja continuidade daquele tá? Senão a gente volta [...] é claro que sem fugir totalmente de um planejamento, mas você tem base pra vamos dizer [...] que hora que cada uma entra, essa é a diferença. Você tem um planejamento, um assunto puxa o outro, que seria uma seqüência lógica, mas de lógica não tem nada sabe. Eu to achando que a minha lógica é a das crianças e não é [...] não sei se estou me fazendo entender. (P1).

Eu mudei meu jeito de planejar e atuar, eu tenho proposto jogos de faz de conta, eu tenho conseguido através de histórias que eles aprendam os problemas [...] (P3).

No começo eu não conseguia nem fazer o plano de aula dessa forma diferente, então só listava os conteúdos e fui fazendo o plano após cada aula quando eu relembrava o que tinha acontecido. Então eu fui criando essa estratégia até ficar mais segura [...] (P4).

Enfatizam que recorrem aos seus alunos como fonte de informações e motivação para seus trabalhos, adotando uma atitude de observação constante e de escuta sensível em relação a estes. Mostram também que tomaram consciência da importância do conhecimento do

aluno para sua prática, ou, como esclarece Perrenoud (1993), passaram a ver de forma diferenciada aquilo que geralmente é percebido de forma difusa.

É possível ainda observar, pelos depoimentos, que as professoras começam a perceber a não existência de uma linearidade entre ensino-aprendizagem e passam a adotar, em relação aos seus planejamentos, decisões interativas e pós-ativas.

Quanto às concepções sobre o ensino que ministram, este passou a ser visto como um processo de aprendizagem permanente, podendo sofrer modificações no decorrer de sua execução:

Em termos pedagógicos, eu só passava coisa no quadro, nunca deixava o aluno fazer coisas por si só e isso mudou, sabe? Hoje não sou mais aquela professora. Tudo que eu tenho proposto para os alunos por meio de jogos, das histórias tem dado certo, eles têm aprendido e gostam das aulas. Eu tenho conseguido que eles aprendam os problemas, porque a gente mesmo não gostava de ensinar a matemática e isso mudou. (P3).

Durante toda minha carreira eu mais trabalhei com alfabetização e eu não gostava de ver os alunos ali quietinhos, em fila, mas o que fazer? Eu tinha medo no começo de trabalhar assim e foi gostoso, principalmente na leitura, poder criar novas dinâmicas, um dia eu levava jornal [...] Eu levava essas atividades lá para minha escola, livros de literatura [...]. (P4).

Assim, mostram que ensinar é um processo complexo, pessoal e contextual. Revelam que o ensino vem sendo reorganizado e reconstruído por meio dos processos de reflexão/investigação, à medida que foram se sentindo mais seguras e que aprofundavam suas compreensões sobre suas ações.

No que diz respeito aos aspectos dos conhecimentos com os quais lidavam, estes são mencionados pelas professoras numa perspectiva de conflito entre teorias pessoais e práticas profissionais, assim como de impasses frente às dificuldades teórico-metodológicas:

O que tem me dado um pouco de dor de cabeça é essa questão de interdisciplinaridade, porque nós sabemos que o conhecimento não se separa [...], hoje eu vou aprender só matemática, só português, história, geografia [...] mas não fica difícil você [...pensa] que está com 15 anos de raízes naquela disciplina

fechadinha, cada uma no seu momento, que ainda eu estou achando dificuldade. Eu acho que em qualquer nível de estudo, eu sei que você tem que buscar algo sozinha [...] e esse buscar é seu, você sabe da necessidade, é pessoal [...]. (P1).

A supervisora pede que trabalhem com o tema gerador[...] Então, você artificializa as atividades, a gente força a barra... vamos dizer assim [...] é essa a minha dificuldade. (P2).

Nós sentimos que o que aprendemos ainda é pouco, então sentimos que precisamos agora especializar ainda mais. Porque os alunos às vezes sabem coisas que a gente não sabe, eles vêem televisão, estão aí diretamente recebendo essas coisas e a gente não tem tempo para isso, ficamos de manhã e à tarde na sala de aula. Pretendo estudar mais, não quero parar por aqui. (P3).

[...] Então após vários momentos de formação eu fiquei assim [...] muito ansiosa, porque eu não queria voltar ao tradicional, mas também eu percebi que agora estava sozinha, né? Eu queria trabalhar como vinha fazendo [...] e eu estava naquela mistura sem saber o que estava fazendo direito e ficava o medo [...]. (P4).

O depoimento de uma professora expressa a compreensão desta de que seu conhecimento sobre o ensino é pessoal e singular frente a algumas situações, visto como um processo provisório e inacabado, possibilitando sempre novas perspectivas. Valoriza como fonte de conhecimento a prática de outros professores e percebe que o conhecimento científico e teórico de alguns conteúdos que ensinam é ainda insuficiente, reconhecendo que precisa de formações constantes. Os relatos também sugerem que tais dificuldades não devem ser relacionadas a um único fator; deve-se, pois, considerar a política educacional e pedagógica, a cultura dessas escolas, o papel que lhes estão atribuindo, entre outros.

Os impasses apontados, embora percebidos diferentemente pelas professoras, parecem não possuir força suficiente para impedir que elas continuem a refletir e construir novos saberes. Como diz uma das

entrevistadas: “eu passei a refletir mais, procurar explicações para aquilo que não dava certo” (P3).

Como se pode observar, a reflexão leva o grupo de professoras à elaboração cada vez mais profunda sobre o que fazem, pensam e dizem e isso enriquece o processo de construção de suas identidades profissionais. Como nos alerta Contreras (2002), “autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente” (p.73) Nesse sentido, falar em processo de construção da profissionalidade implica ir além da descrição do desempenho do professor ao ensinar, envolve “expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (p.74).

### **Algumas considerações**

As análises aqui apresentadas possibilitam algumas reflexões sobre os significados, as implicações sobre o processo de construção e desenvolvimento profissional desse grupo de professoras e sobre suas práticas pedagógicas. Sugerem, ainda, reflexões sobre a estratégia investigativa adotada na coleta de dados em contextos específicos: as narrativas. A utilização de narrativas como estratégia investigativo-formativa apresenta-se também como possibilidade para formadores de professores, sobretudo, acompanhar, analisar e desencadear processos de desenvolvimento e aprendizagem em propostas de formação inicial/continuada.

No entanto, o estudo aqui realizado não deve ser considerado como definitivo, pois o mesmo é o ponto de partida de um projeto maior, por isso, foram aqui destacados apenas alguns elementos, e não outros. Tal opção traz alguns riscos que são conscientes, mas considerando o limite disponível para o estudo da questão, preferiu-se evidenciar o percurso a ser trilhado em termos de abrangência como em profundidade.

Retomando as reflexões sobre o grupo de professoras pesquisadas, os dados apontam indícios de busca constante pela profissionalidade com características de prática profissional, ou seja, utilização de um conhecimento-base profissional previamente adquirido. Igualmente, sinaliza para a relação que há entre as aprendizagens construídas no decorrer da trajetória profissional e como as professoras as incorporam em sua ação de ensinar, influenciadas pelo contexto organizacional e curricular.

A valorização profissional passa pelo reconhecimento de que este grupo é capaz de tomar decisões, intervindo sobre os processos educativos, sendo a autonomia e a capacidade de inovação, dimensões

intimamente relacionadas às escolas em que atua. Ao defender a valorização da profissionalidade docente, também se está reivindicando um contexto mais amplo de desenvolvimento e autonomia para essas professoras, bem como o reconhecimento social do seu papel e o retorno em termos salariais. Assim, é possível perceber que o debate sobre uma política de valorização dessa categoria requer também uma discussão sobre a educação, a escola e o processo educacional por aqueles que lutam por uma educação democrática e de qualidade para todos.

### Referências

- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. F. Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. In: ANGULO, L. M. V. (Org.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, 1988. p.63-86.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- GIMENO, J. S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- KNOWLES, J. G. et al. *Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry*. Nova York: Macmillan, 1994.
- MARCELO, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- \_\_\_\_\_. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMÓWICZ, A.; MELLO, R. R. (Orgs.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas-SP: Papyrus, 2000. p.139-161.
- MONTEIRO, F.M.A. *O trabalho docente na educação básica: contribuições formativas e investigativas em diferentes contextos*. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2007.
- \_\_\_\_\_. Narrativas: estratégias investigativo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: SOUZA, E.C. de; PASSEGUI, M.da C. (Org.). *Pesquisa (auto biográfica): cotidiano, imaginário e memória*. Natal-RN: EDUFRN; Paulus, 2008. p.237-248.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-91.

SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, p.104-124, 1986.

SUÁREZ, D. H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGUI, M.da C. (Org.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p.103-121.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.112-128.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p. 215-233, 1991.

Recebido em: 22/04/09

Aprovado em: 02/11/09