



UNISINOS

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**GESTÃO EDUCACIONAL - TURMA ESPECIAL REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL MESTRADO**

**DANIELA CONTI DE OLIVEIRA PEIXEIRO**

**RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:**  
**UM CAMINHO DE (RE)INVENÇÃO PERMANENTE DAS PRÁTICAS**  
**PEDAGÓGICAS**

**SÃO LEOPOLDO**

**2018**

DANIELA CONTI DE OLIVEIRA PEIXEIRO

**RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:  
um caminho de (re)invenção permanente das práticas pedagógicas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Klaus

São Leopoldo

2018

Daniela Conti de Oliveira Peixeiro

**RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:  
um caminho de (re)invenção permanente das práticas pedagógicas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 22 de outubro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Viviane Klaus – (Orientadora) - UNISINOS

---

Professora Doutora Rejane Ramos Klein - UNISINOS

---

Professora Doutora Maria Renata Alonso Mota - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

## AGRADECIMENTOS

### **Paciência - Lenine**

Mesmo quando tudo pede

Um pouco mais de calma

Até quando o corpo pede

Um pouco mais de alma

A vida não para...

Enquanto o tempo

Acelera e pede pressa

Eu me recuso, faço hora

Vou na valsa

A vida é tão rara...

Enquanto todo mundo

Espera a cura do mal

E a loucura finge

Que isso tudo é normal

Eu finjo ter paciência

O mundo vai girando

Cada vez mais veloz

A gente espera do mundo

E o mundo espera de nós

Um pouco mais de paciência

Será que é tempo

Que lhe falta pra perceber?

Será que temos esse tempo

Pra perder?

E quem quer saber?

A vida é tão rara

Tão rara...

Mesmo quando tudo pede

Um pouco mais de calma

Até quando o corpo pede

Um pouco mais de alma

Eu sei, a vida não para

A vida não para, não...

A conclusão desta dissertação me fez lembrar da primeira página em branco enfrentada neste percurso do mestrado. Quão longo foi o caminho percorrido! Olhando o trabalho de hoje, recordei-me do fato de que duvidei várias vezes que pudesse chegar aqui. Meu corpo pediu alma e descanso em muitos momentos. Vi o tempo acelerar e me pedir pressa, e fingi, em vão, ter paciência. “Eu sei, eu sei, a vida não para”!

Dedico a letra e a sabedoria dessa música às pessoas que tiveram paciência comigo nestes dois anos de introspecção, de escrita dolorosa, de mau-humor, de pouco tempo de escuta e presença física na vida de muitos, com a constante promessa de resgatar e retomar conversas e datas esquecidas.

Ao meu marido Fernando, por estar sempre presente, mesmo quando eu precisava da solidão da produção; e por me dar a certeza de que conseguiria conceber com leveza (será?) a escrita acadêmica.

Aos meus amados pais, irmãos, cunhada e sobrinhos, por terem orgulho de mais essa conquista e por terem de ouvir incontáveis vezes: “– Hoje eu não posso; tenho de estudar!”.

Às minhas caras professoras, colegas de trabalho, de angústias e de convivência diária de muitos anos, que partilharam seu tempo, sua generosidade, sua descontração, e discutiram

a pesquisa avidamente em todos os encontros noturnos de grupo focal. Elas fizeram parte dos momentos mais prazerosos do trabalho. Obrigada, Alexandra Daniela, Daniela Fortunato, Flávia, Juliana, Kenia e Mariana.

Agradeço profundamente ao Colégio São Francisco Xavier, por me proporcionar este curso de mestrado profissional e tantos outros cursos, simpósios e congressos ao longo dos 17 anos de trabalho nessa instituição. A minha identidade profissional e a minha formação acadêmica estão intimamente ligadas ao colégio, independentemente da duração de meu ciclo nesse espaço.

Ao diretor acadêmico Reinaldo, por me deixar sentar em sua sala e falar, falar e falar sobre o mestrado. Sempre foi nítido seu orgulho pela minha conquista.

Agradeço também ao Diretor Geral e colega de turma do mestrado, Irmão Epifanio, por dizer várias vezes que eu era a “criatura” que mais conhecia o meu próprio trabalho e que, portanto, não havia o que temer.

Aos meus colegas de turma do mestrado, pela contribuição intelectual e acadêmica que deram à minha profissionalidade. Quanta gente boa numa sala só!

Aos amigos de turma que conquistei: Alessandro, Ana Lúcia, Ana Paula, Gisele, Maylon, Roberta e Silvia. Quantos sotaques diferentes convivendo; quantas risadas dadas e olhares que já se procuravam; e quantas refeições e conversas boas nos pouquíssimos momentos de descanso.

Meus agradecimentos às professoras da banca, por terem aceitado o convite, pela riqueza das contribuições e por sua competência.

Por fim, minha gratidão à professora Viviane Klaus, minha orientadora, que, com toda a sua delicadeza e rigor acadêmico, exigiu sempre o melhor de mim – talvez mais do que eu acreditasse que pudesse oferecer.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre a formação de professores e a relação ensino-pesquisa-docência, em uma escola da rede particular do estado de São Paulo. O problema central investigado foi: “como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na escola e como criar condições de possibilidade para ampliá-la?”. Para tal, o trabalho foi dividido em cinco capítulos que abordam: a relação entre a trajetória profissional da autora e suas inquietações; o levantamento de pesquisas realizadas sobre o assunto, as quais se aproximam ou se afastam do objeto de pesquisa investigado; os caminhos metodológicos, tendo no grupo focal um espaço de coleta de dados empíricos e um espaço de formação continuada das docentes participantes da pesquisa; a profissionalidade docente, a partir das discussões sobre o histórico da (des)profissionalização docente, a feminização do magistério e os saberes da docência; as análises realizadas a partir do material produzido no grupo focal; e a apresentação do produto final do Mestrado Profissional. O material empírico da dissertação foi estudado a partir de quatro categorias de análise. São elas: formação de professores, feminização do magistério, práticas docentes e o professor-pesquisador. O produto final consiste na construção de um ateliê de (re)construção de práticas docentes. Todas as inquietações, pesquisas e problematizações da autora dialogaram com teóricos que se preocupam com a formação de professores, como Antonio Nóvoa (1992, 2001 2002, 2009, 2017), Sandra Mara Corazza (1997 e 2011), Bernadete Gatti (2005), Selma Garrido Pimenta (1996), Menga Lüdke (2001) e Maurice Tardif (2014); bem como com outros autores que se dedicam a estudar o histórico da profissionalização docente, a feminização do magistério e os discursos existentes na sala de aula, entre eles: Jane Soares de Almeida (1998), Marília Pinto de Carvalho (1999), Marisa Vorraber Costa (2006), Guacira Lopes Louro (1997) e Alfredo Veiga-Neto (2017). Por fim, com os encontros de grupo focal, espera-se contribuir para que as professoras que fizeram parte deste estudo percebam a escola como um lugar de formação e que vejam a pesquisa como forma de construir o conhecimento, de rever e reconstruir práticas, de interrogar sua profissionalidade, de relacionar teoria e prática e de analisar criticamente a realidade, além de discutir como as práticas de cuidado são vistas, como cuidado e feminilidade estão articulados e como a maternagem está incorporada ao fazer pedagógico. Objetiva-se também possibilitar que a relação ensino-pesquisa possa reinventar novas significações, novas movimentações e encontros dos sujeitos e do coletivo de sujeitos, balizando rotas que repensam e (re)constroem saberes, fazeres e sentires. Este trabalho também amplia significativamente meu conhecimento teórico, instigando-me a pensar em

novas perguntas e questionamentos quanto à prática e aos saberes docentes, incitando-me a pesquisar mais sobre alguns aspectos que me causaram espanto e curiosidade, bem como a articular e estreitar ainda mais meu fazer pedagógico e minhas atividades diárias aos interesses da pesquisa.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Formação de professores. Saberes. Práticas. Identidade. Profissionalidade docente.

## ABSTRACT

This dissertation presents a study about teachers' education and the education-researching-teaching relationship in a private community school in São Paulo state. The main issue investigated was: "how the teaching-research relationship is / can be present in the school and how to create conditions of possibility to expand it?". For such purpose, the dissertation was divided into five chapters that address: the relationship between the author's professional trajectory and her restlessness; previous works addressing the same subject, which may be similar or different from the investigated research object; methodological procedures, considering the focus group as a space for empirical data collection and for continuous education of the teachers who participated in this research; teacher professionalism, considering discussions about the history of teacher's (un)professionalization, teaching feminization and teaching-related knowledge; the analyzes carried from the material produced in the focal group; and the presentation of the Professional Master's Degree final product. The empirical material of this dissertation was studied from four categories of analysis. They are: teacher training, teaching feminization, teaching practices and teacher-researcher. The final product consists in the construction of a workshop for (re)construction of teaching practices. All the author's restlessness, researches and problematizations have dialogued with theorists who research about teacher education, such as Antonio Nóvoa (1992, 2001, 2002, 2009, 2017), Sandra Mara Corazza (1997 e 2011), Bernadete Gatti (2005), Selma Garrido Pimenta (1996), Menga Lüdke (2001) and Maurice Tardif (2014); as well as authors who are dedicated to studying history of teaching professionalization, teaching feminization and discourses emerging from classroom, among them: Jane Soares de Almeida (1998), Marília Pinto de Carvalho (1999), Marisa Vorraber Costa (2006), Guacira Lopes Louro (1997) and Alfredo Veiga-Neto (2017). Finally, it is intended, after the focus group meetings, that the teachers who were part of this study perceive the school as a place of teacher education and view the research as a way to build knowledge, to review and to reconstruct practices, to question their professionalism, to relate theory and practice, and to critically analyze reality, as well as to discuss how the care practices are seen, how care and femininity are articulated and how mothering is incorporated into the pedagogical doing. It is also intended to make possible that the teaching-researching relationship reinvent new meanings, new movements and encounters of the subjects and the group of subjects, redefining routes that reframe and (re)construct knowledge, practices and feelings. This work also significantly expands my theoretical knowledge, instigating me to

think about new questions and questions about teaching practice and knowledge, encouraging me to research more about some aspects that made me astonished and curious, as well as to articulate and narrow my pedagogical practices and my daily activities to research interests.

**Keywords:** Research. Teacher education. Knowledge. Practices. Identity. Teacher professionalism.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Professor I .....	39
Figura 2 – Professor II .....	40
Figura 3 – Profissão Perigo .....	40
Figura 4 – Sobre a profissionalidade docente.....	45
Figura 5 – Contrato de professores de uma escola elementar americana, 1923.....	50

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos referentes ao descritor “professor investigador” .....	21
Quadro 2 – Trabalhos referentes ao descritor “Feminização Docente”. .....	22
Quadro 3 – Trabalhos referentes ao descritor “Professor Pesquisador” .....	23
Quadro 4 – Trabalhos referentes ao descritor “Profissionalização Docente” .....	26
Quadro 5 – Professoras participantes dos encontros de grupo focal .....	37
Quadro 6 – Explicação de como se deram os encontros de grupo focal .....	38
Quadro 7 – Primeiro encontro do grupo focal: profissionalização e (des) profissionalização docente.....	39
Quadro 8 –Segundo encontro do grupo focal: a feminização na carreira docente .....	40
Quadro 9 – Terceiro encontro do grupo focal: as práticas docentes .....	41
Quadro 11 – Quinto encontro do grupo focal: a pesquisa como postura investigativa.....	42
Quadro 12 – Sexto encontro do grupo focal: a pesquisa como postura investigativa.....	42
Quadro 13 – Sobre a divisão das seções.....	62
Quadro 14 – Sobre o investimento institucional voltado à formação.....	64
Quadro 15 – Sobre investimento pessoal .....	65
Quadro 16 – Sobre aprender com o outro.....	65
Quadro 17 – Sobre serem formadoras .....	66
Quadro 18 – Sobre vocação, dom e amor.....	68
Quadro 19 – Sobre a profissionalidade.....	68
Quadro 20 – Sobre a maternagem .....	70
Quadro 21 – Sobre discursos reproduzidos acerca de relações de gênero .....	72
Quadro 22 – Sobre o cuidado .....	74
Quadro 23 – Sobre o cuidado e o processo cognitivo .....	75
Quadro 24 – Sobre seus saberes .....	77
Quadro 25 – Sobre os saberes construídos .....	79
Quadro 26 – Sobre os saberes heterogêneos .....	79
Quadro 27 – Sobre os estudos de caso .....	80
Quadro 28 – Sobre como se dão os saberes e as práticas para cada professora .....	82
Quadro 29 – Sobre os aparatos que nos cercam .....	83
Quadro 30 – Sou pesquisador quando... ..	86
Quadro 31 – Sobre quando há pesquisa .....	87
Quadro 32 – Sobre o inimigo interno .....	89

Quadro 33 – Sobre o que alimenta a prática.....	89
Quadro 34 – Sobre a conquista da autonomia .....	89
Quadro 35 – Proposta de intervenção para formação de professores no ensino-docência- pesquisa .....	98

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Distribuição do número de profissionais do magistério da educação básica por sexo no Brasil em 2003 .....	52
---	----

## **LISTA DE SIGLAS**

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PEC	Projeto Educativo Comum
RJE	Rede Jesuíta de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 SOBRE A PESQUISA.....</b>	<b>14</b>
1.1 Minha trajetória e inquietações de pesquisa.....	18
1.2 Estado da arte .....	20
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>33</b>
2.1 Composição do grupo focal.....	37
2.2 Roteiro dos encontros.....	38
<b>3 DISCUSSÃO: PROFISSÃO, PROFESSOR E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....</b>	<b>45</b>
3.1 Histórico da (des)profissionalização docente .....	46
3.2 Profissionalidade docente e saberes da docência .....	55
<b>4 SOBRE AS ANÁLISES DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL .....</b>	<b>60</b>
4.1 Formação de professores .....	63
4.2 Feminização do magistério .....	67
4.3 Práticas docentes .....	76
4.4 O professor-pesquisador .....	84
<b>5 ATELIÊ DE (RE)CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES.....</b>	<b>92</b>
5.1 Primeiro eixo: professor-pesquisador/investigador/reflexivo – como chamá-lo?.....	93
5.2 Segundo eixo: escola enquanto espaço de produção de conhecimento.....	95
5.3 Terceiro eixo: identidade e profissionalidade docentes.....	96
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO C – NÚMERO DE PROFESSORES NA PRÉ-ESCOLA E ENSINO FUNDAMENTAL POR SEXO, SEGUNDO A REGIÃO DEMOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO, EM 2009 .....</b>	<b>109</b>

## 1 SOBRE A PESQUISA

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

(FREIRE, 1996, p. 16).

Anuncio aqui a tarefa de explicar por que escolhi debruçar-me sobre a profissionalização docente e o professor-pesquisador. Pensar a relação ensino-pesquisa e docência, bem como os desafios e perspectivas a serem enfrentados pelo professor, coloca-me diante da possibilidade de estudar como essa relação está ou pode estar presente na escola. Por isso, ao longo da pesquisa, delinhei o caminho de leituras e estudos feitos ao longo desse percurso.

Noto que muitas das minhas inquietações estão em consonância com os autores estudados, que têm como foco a postura investigativa, a prática reflexiva e a importância da formação e do fortalecimento da identidade do professor. Todas as leituras feitas só vieram a confirmar que estudar esses aspectos era o que me interessava.

Meu percurso profissional foi fundamental para que o tema de pesquisa ficasse cada vez mais evidente. Ao longo dos últimos anos, no trabalho direto com os professores, pude perceber que muitos daqueles que trabalham na educação básica têm dificuldade de rever e (re)construir suas práticas. Foi possível perceber também que a desvalorização e a desprofissionalização docente estão presentes nessa carreira. Por isso, logo na primeira seção deste primeiro capítulo, disserto a respeito de minha trajetória e dessas inquietações.

Na segunda seção do primeiro capítulo, realizo um levantamento de teses e dissertações que tratam dessa temática, procurando fazer um mapeamento e um reconhecimento de aspectos que se aproximam ou se afastam de meu trabalho. Ao final do primeiro capítulo – a partir da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica e do levantamento de estudos já realizados sobre o tema investigado –, apresento o problema de pesquisa e os objetivos da presente investigação. O problema consiste em compreender: “como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na escola e como criar condições de possibilidade para ampliá-la?”. Para tal, foram definidos os seguintes objetivos: a) construir, com as professoras participantes da pesquisa, um espaço que possibilite que a investigação seja compreendida e vivenciada enquanto uma postura; b) contribuir com a construção de uma profissionalidade docente mais reflexiva e autônoma; c) relacionar postura investigativa e (re)construção das práticas pedagógicas, a partir de uma relação permanente entre ensino-pesquisa.

No segundo capítulo, abordo os caminhos metodológicos que percorri durante a pesquisa e que foram sendo construídos e revisitados ao longo do percurso. A metodologia utilizada (grupo focal) serviu também como processo formativo para as professoras participantes.

No terceiro capítulo, discuto a profissão, o professor, a profissionalidade docente e a relação que se estabelece com o ensino e a pesquisa. Parto de um breve histórico da (des)profissionalização docente no Brasil, em que abordo a presença maciça das mulheres no magistério e o percurso de desvalorização da carreira docente, por conta da feminização da profissão, para, na seção seguinte, no mesmo capítulo, refletir sobre a profissionalidade docente e os saberes da docência. Tal profissionalidade se constrói através de formação constante, coletiva, e que é fundamental para que o professor se sinta habilitado a investigar questões ligadas à sua prática pedagógica, ao seu conhecimento específico e à experiência construída no dia a dia. Discutir, mesmo que brevemente, a profissionalização docente e a feminização do magistério é fundamental, pois o tema tem relação direta com os desafios encontrados no reconhecimento da docência como profissão.

No quarto capítulo, compartilho com o leitor o caminho percorrido e as descobertas feitas por meio do e com o grupo focal, composto por professoras do Ensino Fundamental I, a partir de uma crítica constante do meu trabalho enquanto coordenadora pedagógica, com um grupo que se constituiu de maneiras diferentes. O que me propus a pesquisar foi como essa pesquisa está diretamente ligada às minhas inquietações e como se dá (ou pode se dar) a postura investigativa das professoras com as quais trabalho. Os encontros de grupo focal também permitiram que as professoras debatessem questões de seus cotidianos, relatassem suas histórias e se enxergassem como participantes daquele grupo, naquela instituição. Nesse contexto, tais momentos se constituíram enquanto um espaço de coleta de dados para a presente investigação e enquanto lócus de formação docente. Vale pontuar que a própria realização do grupo focal e o percurso formativo desencadeado a partir dele já se caracteriza como um produto<sup>1</sup> do Mestrado Profissional.

Para além dessa etapa, no quinto capítulo, a partir de toda a discussão realizada na presente pesquisa, apresento uma proposta de intervenção em forma de ateliê, que se constitui como produto final desta dissertação de mestrado. Assim, vislumbro a possibilidade de criarmos um espaço de reflexão, pesquisa, trocas de ideias, saberes e vivências, para promover o encontro entre professoras, instituição escolar e pesquisa-docência.

---

<sup>1</sup> Por se tratar de um Mestrado Profissional, que parte da noção de pesquisa “aplicada”, tive como intencionalidade construir coletivamente no grupo alternativas que permitissem a criação de condições de possibilidade para a ampliação da relação ensino-pesquisa na escola.

Em relação a esse aspecto, destaco uma asserção de Lüdke (2001, p. 78) que está em consonância com minha pesquisa, quando a autora diz que

O que nos interessa destacar aqui é a relação possivelmente estabelecida entre esse conjunto de saberes, considerados importantes para o professor em seu exercício profissional e a atividade de pesquisa, considerada hoje recurso indispensável ao trabalho do professor.

Conforme explicito mais adiante, a pesquisa teve como um de seus objetivos investigar/compreender a postura investigativa de alguns professores na escola onde atuo. Penso que a relação entre pesquisa/docência permite o debruçar-se sobre a prática, investigando o saber docente, fortalecendo a profissionalização e a autonomia dos educadores. Pretendo, também, contribuir para que os conhecimentos produzidos no âmbito do grupo focal auxiliem na promoção de alternativas de construção e/ou fortalecimento da relação ensino-pesquisa-docência.

Vale lembrar que este trabalho é um processo coletivo, pois, de forma isolada, essas mudanças – que são sociais e culturais – têm pouca força. Romanowski (2007, p. 56) afirma que “esse processo permanente de elaboração do sujeito e do coletivo de sujeitos, no enfrentamento dos problemas da prática, resulta em saberes”. Ela afirma ainda que eles são compostos pelos saberes da experiência, que são vividos cotidianamente na coletividade da escola; pelos saberes pedagógicos, que são construídos através da Ciência da Educação e das práticas pedagógicas; e pelos saberes específicos, que estão relacionados ao domínio das disciplinas lecionadas, assuntos que abordo na segunda seção do capítulo 3.

Esta pesquisa objetivou, também, fazer um levantamento da trajetória e da (re)construção da identidade das professoras que participam dela, fomentando e fortalecendo a discussão desses aspectos.

De modo geral, espero que o trabalho tenha contribuído para que as professoras participantes percebessem e/ou fortalecessem a importância da reflexão crítica em seu cotidiano, através da relação ensino-pesquisa-docência – tão presente no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem –, na produção de conhecimento e nas possíveis alternativas de mudança. É importante privilegiar um espaço para discutir a articulação entre teoria e prática, reconhecendo a escola como um ambiente de colaboração entre todos que atuam nela, assunto sempre muito aventado entre as professoras. Desse modo, é fundamental perceber como elas enxergam essa relação – que é indissociável dentro da construção do trabalho docente contínuo, abrindo caminhos para a constante formação de professores –,

sendo também crucial preocupar-se em não insistir no engano de optar ora por uma, ora por outra dimensão de tal relação, fator que pode dificultar o trabalho em sala de aula.

Vale pontuar que a relação entre teoria e prática é um tema central no cotidiano dos docentes, de forma que afeta a visão que esses docentes têm de sua profissionalidade, dos saberes construídos e de sua postura como investigadores de sua docência. Como diz Veiga-Neto (2015, p. 136),

Simplesmente negar tout court a teorização e apostar tudo na prática indica, na melhor das hipóteses, um espontaneísmo epistemológico míope e grosseiro. Por outro lado, colocar todas as fichas na teoria não passa de pedantismo e encastelamento acadêmico. Uma opção por um desses extremos só leva à imobilidade e à impossibilidade de qualquer ação educativa digna desse nome.

Complementando esse aspecto, Larossa (2002) acredita que o binômio teoria-prática remete a uma perspectiva política e crítica, afirmando que, diante dessa visão, a expressão “reflexão sobre a prática” faz mais sentido no fazer pedagógico da sala de aula. Segundo o autor, os professores que costumam pensar a educação articulando teoria e prática são vistos como sujeitos mais críticos, que se cercam de diferentes estratégias reflexivas e se comprometem com práticas educativas sob o viés de uma perspectiva política. Isso é o que difere, na escola, sujeitos técnicos – mais preocupados com a aplicabilidade de técnicas e tecnologias – de sujeitos críticos e reflexivos.

Todos esses aspectos tornam a pesquisa inquietante e reforçam, no cotidiano, que teoria e prática devem estar sempre entrelaçadas. Segundo Freire (1996, p. 18),

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem é que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Considerando tal perspectiva, esta pesquisa visa a contribuir com o processo de construção e fortalecimento da relação ensino-pesquisa-docência. Nesse âmbito, a sala de aula é o espaço para o professor examinar seus pontos de vista, seu modo de proceder para abrir-se a novas/velhas possibilidades, novos olhares (a partir de continuidades, discontinuidades e rupturas), além de perceber que pode investigar sua prática e refletir sobre ela, reconhecendo e fortalecendo os discursos que perpassam sua história de vida pessoal e profissional.

Sendo assim, este trabalho constitui-se a partir da postura investigativa de professoras dos anos iniciais do Fundamental I, que apresentam diferentes percursos com relação à profissionalização docente e que se veem frente a inúmeras mudanças na

contemporaneidade. Portanto, elas se encontram em momento de rever, desconstruir e reconstruir as práticas pedagógicas, contribuindo para que a escola seja um lugar mais significativo na construção do conhecimento.

### **1.1 Minha trajetória e inquietações de pesquisa**

*A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas.*

(NÓVOA, 2002, p. 59).

Iniciei minha trajetória – talvez como muitas outras professoras – em uma pequena escola de Educação Infantil, em um bairro próximo à minha casa. Estava no início do curso de Pedagogia, na década de 1990, e foi lá a minha primeira oportunidade de inserção na vida profissional. Não fiz o curso de magistério, como a maioria de minhas colegas – o que, por um lado, deixou-me sem o embasamento que elas já tinham quando assumiram uma sala de aula; mas, por outro lado, percebo que minha formação acadêmica foi mais consistente. Devo dizer que, apesar de ser uma escola pequena, com poucos alunos e recursos, amadora no cotidiano e quanto às questões trabalhistas, o espaço propiciou-me um importante processo de formação. Fiz muitos cursos, participei de palestras e li muitos materiais que foram publicados naquele período. Tínhamos, dentro da escola, um grupo de estudo semanal para debatermos ideias e propostas de trabalho. Trabalhei por muitos anos nessa instituição, com o segmento da educação infantil, período no qual estive voltada completamente para a alfabetização. Depois de alguns anos, alcei novos voos, trabalhando em outras escolas de médio porte – mas sempre em salas alfabetizadoras.

Em 2001, passei por um processo de seleção e fui chamada para ser auxiliar de classe no Colégio São Francisco Xavier, da Rede Jesuíta de Educação (RJE), situado no bairro do Ipiranga, em São Paulo. Dois meses depois, uma professora se afastou por motivo de saúde e assumi uma sala de 3º ano, passando a ser professora do Fundamental I. Durante um longo tempo, dei aulas em todos os anos desse segmento, encantando-me, principalmente, com as turmas de 4º e 5º anos. As salas alfabetizadoras ficaram guardadas em minha memória, pois, a partir de então, meu fazer pedagógico voltou-se para crianças com idade entre 9 e 10 anos.

Além disso, em 2001, fiz pós-graduação em Psicopedagogia e, em 2017, terminei minha segunda pós-graduação, sobre Alfabetização e Letramento.

No ano de 2011, assumi o cargo de assessora pedagógica de 4º e 5º anos, função que trabalha a formação continuada em serviço de professores. Esse foi meu primeiro contato com a formação docente. Em meu cotidiano, constavam atribuições como orientar os professores quanto a: rotinas de sala de aula; atividades, sequências didáticas e avaliações produzidas; discussão de textos teóricos aliados à prática; desenvolvimento de projetos pedagógicos; e dificuldades de aprendizagem. Em 2013, assumi todo o Fundamental I e, a partir de 2015, passei a trabalhar com dois segmentos: a Educação Infantil e o Fundamental I. O trabalho continuou pautado na formação em serviço de professores. Nessa instituição, atuam cerca de 30 professores com formações e expectativas variadas; e, por isso, cabe a mim, como gestora do grupo, acompanhar e apoiar os docentes no trabalho que desenvolvem no cotidiano escolar.

A partir de 2017, o cargo de assessoria foi extinto, e passei a ser coordenadora pedagógica educacional, unindo à função antiga o atendimento às famílias e aos alunos – o que, anteriormente, era feito pela coordenação de segmento, que também não existe mais. Na RJE, os cargos e funções nas escolas nem sempre são iguais. Mais especificamente, no contexto do colégio São Francisco Xavier, o organograma apresenta três diretores: o diretor geral, o diretor administrativo e o diretor acadêmico. Vinculadas a este último, encontram-se as coordenações pedagógicas educacionais. Desse modo, somos dois profissionais – eu sou a coordenadora da Educação Infantil e do Fundamental I, e há um coordenador de Fundamental II e do Ensino Médio. Em relação às nossas atribuições, desempenhamos a função pedagógica de acompanhamento dos professores, desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, além da função de orientação e atendimento às famílias e aos alunos.

No cotidiano escolar, percebo, muitas vezes, uma dependência pedagógica e didática dos professores em relação à coordenação pedagógica. É claro que a função é promover a formação continuada em serviço, discutir com o coletivo de professores ideias que possam subsidiar a construção de práticas pedagógicas significativas, questionar o estabelecido, desinstalar e rever práticas naturalizadas. E é justamente isso que me move a pesquisar como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na escola e como posso contribuir para criar situações de aprendizagem que possam ampliar essa relação.

Essa é uma angústia que me acompanha há algum tempo. Por isso, pretendo, através deste trabalho, propiciar a construção de um ambiente e de uma formação continuada pautada em pressupostos que possibilitem ao professor investigador, através de análise crítica e de reflexão permanentes, (re)inventar suas práticas a partir de intencionalidades pedagógicas

claras. Desse modo, penso ser de fundamental importância problematizar o binômio teoria-prática dentro da perspectiva apresentada na introdução deste capítulo.

Como gestora desse grupo tão heterogêneo – e que bom que seja assim –, penso que o trabalho de formação consista em fazer com que os professores aprimorem a prática de sala de aula, para que os alunos aprendam sempre e cada vez melhor, de modo que possamos discutir teoria e prática e as condições para aprimorá-la, reunir opiniões e concepções diferentes da equipe de trabalho diante de um projeto pedagógico. Assim, o coordenador assume um papel decisivo para que os professores consigam descrystalizar ideias e argumentos, repensar e debater hábitos e conceitos adquiridos com a experiência e a formação inicial.

Ao encontro disso, Cochran-Smith e Lytle (1999) propõem um trabalho em que pesquisa, conhecimento e prática profissional se relacionam. A investigação é vista como postura. Os professores são convidados a investigar em comunidade para gerar conhecimento local e teorizar sobre a prática, questionando seu papel social dentro e fora da escola. Nesse sentido, é importante que os professores relacionem as experiências, confrontando-as com as teorias estudadas, ampliando saberes e afinando os modos de olhar para o que acontece em sala de aula e, assim, problematizem as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e a sua atuação no cotidiano, além de fortalecerem sua postura como professores-pesquisadores e como profissionais da área da educação.

Para Lüdke (2001), o exercício da pesquisa dá mais recurso ao professor para questionar sua prática, levando-o a uma profissionalidade mais autônoma. Portanto, cabe ao professor preocupar-se mais com sua aprendizagem, indagar sobre a forma como aprende e como constrói seu conhecimento, além de estar atento ao seu caminhar profissional, de modo a reconhecer e a fortalecer os discursos que constituem sua história de vida e profissional.

## 1.2 Estado da arte

*Esses estados da arte realizaram um balanço das respectivas áreas de conhecimento, com a finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes bem como localizar as lacunas existentes. Um estado da arte pode constituir-se em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada, como em Brandão (1985).*

(ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Como passo fundamental para iniciar o processo de análise qualitativa dos estudos produzidos e através do meu interesse por esse assunto, parti para o levantamento das pesquisas realizadas através do Banco de Teses da Capes, como meio de acesso a informações

sobre outras teses e dissertações defendidas no País que se relacionassem à temática da relação ensino-pesquisa e docência. Esse levantamento permitiu-me fazer um mapeamento em relação ao que já foi publicado sobre o assunto e identificar aspectos que se aproximam ou se distanciam do meu trabalho.

Mais especificamente, tal ferramenta possibilitou-me realizar a pesquisa por meio da busca através dos descritores:

- a) “professor investigador”;
- b) “feminização da carreira docente”;
- c) “professor pesquisador”;
- d) “profissionalização docente”.

Os descritores foram escolhidos com base no objeto de pesquisa. O primeiro deles foi “professor investigador”. Foram encontrados 19 resultados. Desses trabalhos, foram excluídos os que se encontravam nas áreas de: Ciências, Física, Eletrodinâmica, Letras e Matemática. Também descartei os que tinham como tema: desenho artístico, informática, arte cênica, planos de aula, psicanálise e assistência social.

Desse modo, os títulos abaixo foram os que mais se aproximaram de meu tema de pesquisa.

Quadro 1 – Trabalhos referentes ao descritor “professor investigador”

<b>TRABALHO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
Formação docente inicial: a percepção de professores (dissertação)	Barreto, Luciene Pereira	Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente	2007
A formação continuada de professores na contemporaneidade: limites e possibilidades (dissertação)	Mossmann, Terezinha Irene	Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba	2005

Fonte: Elaborado pela autora.

O trabalho de Luciene Pereira Barreto (2007) se aproxima de meu objeto de pesquisa, porque estuda a necessidade da formação do professor investigador da sua própria prática pedagógica. Porém, afasta-se de minha proposta ao investigar a formação inicial dos professores e a importância dos cursos de licenciatura. Por sua vez, o trabalho de Terezinha Irene Mossmann (2005), apesar de apresentar um título que parece se relacionar com o meu objeto de pesquisa, não está disponível em nenhuma plataforma.

Ao pesquisar a combinação de descritores “feminização da carreira docente” e “feminização + carreira docente”, não foi encontrado nenhum resultado. Já o descritor “feminização docente” apresentou apenas 2 resultados, e somente um deles se aproxima de meu objeto de pesquisa, por analisar o olhar das mulheres professoras do ensino fundamental acerca da identidade e da feminização da profissão docente. Porém, distancia-se de meu trabalho em certa medida, haja vista que procuro estudar como se dá a relação ensino-pesquisa e docência, e não especificamente a feminização da profissão.

A seguir, constam os dados do trabalho mencionado:

Quadro 2 – Trabalhos referentes ao descritor “Feminização Docente”

<b>TRABALHO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
Identidade e feminização docente: o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de ensino de São Luís – MA (dissertação)	Ataide, Patricia Costa	Universidade Federal do Maranhão	2013

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o descritor “professor pesquisador”, foram encontrados 460 resultados. Alguns filtros foram aplicados:

- a) Grande área do conhecimento (Ciências Humanas e Multidisciplinares);
- b) Conhecimento (Educação e Ensino);
- c) Avaliação (Educação, Formação de Professores);
- d) Concentração (Educação e Formação de Professores).

A partir dos filtros aplicados, restaram 194 resultados. Dos trabalhos pesquisados, os que não se aproximam do meu objeto de pesquisa são:

- a) Trabalhos que estão nas áreas de Geografia, Tecnologia, Educação Física, Ciências, História, Comunicação, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Ecologia, Sociologia, Matemática, Artes, Filosofia, Direito, Engenharia e Odontologia;
- b) Trabalhos que pesquisam: o professor dentro do ambiente universitário, o professor que atua em espaços de educação não formais, o professor que atua na educação a distância e o professor que trabalha diretamente com a disciplina de didática;
- c) Trabalhos que estão ligados a um conhecimento específico, como: letramento, alfabetização, produções textuais e sequências didáticas, cultura e linguagem;

- d) Trabalhos que dialogam com a comunidade escolar e têm como foco os alunos, a questão da inclusão, a relação família/escola, a educação de jovens e adultos e a educação comunitária.

Nessa investigação, 15 trabalhos completos não foram encontrados. Isso se deve ao fato de alguns trabalhos serem anteriores à implantação da Plataforma Sucupira pela CAPES.

Os trabalhos a seguir estudam o papel do professor-pesquisador e, portanto, aproximam-se de minha pesquisa em alguns aspectos, ao mesmo tempo em que se distanciam em outros – questão que explicito na sequência.

Quadro 3 – Trabalhos referentes ao descritor “Professor Pesquisador”

<b>TRABALHO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
Formação de professores: movimentos de criação? (dissertação)	Ferreira, Edith Maria Batista	Universidade Federal do Maranhão	2010
A pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor pesquisador (tese)	Noeli, Tereza Pastro Signorini	Faculdade de Educação (FE) - UNICAMP	2006
Os encontros sobre investigação na escola: uma contribuição à formação continuada (dissertação)	Ceolin, Taise	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí	2012
Escola e pesquisa: sentidos de um encontro possível (dissertação)	Remião, Joelma Adriana Abrão	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.	2009
A construção da autoria pedagógica na formação de educadores (dissertação)	Pontes, Rosana Aparecida Ferreira	Universidade Católica de Santos	2007
Pesquisa na formação de professores: experiências representações (tese)	Bortolini, Maria Regina	Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	2009
Professores com formação <i>stricto sensu</i> e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia (tese)	Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da	Universidade Federal de Goiás, Goiânia	2008
Travessia da prática docente: paisagens que constituíram a formação numa escola de ensino fundamental (dissertação)	Farias, Maria Natalina de Oliveira	Faculdade de Educação (FE) - UNICAMP	2006

Fonte: Elaborado pela autora.

Edith Maria Batista Ferreira (2010) analisa táticas utilizadas pelos(as) professores(as) do NUPECOM, visando a entender como o cotidiano tem se constituído numa forma extraoficial de formação de professores(as) na Rede Municipal de Educação de São Luís - MA.

Já Tereza Pastro Signorini Noeli (2016) estuda a postura investigativa das turmas ingressantes do Curso de Pedagogia nos anos de 2003 e 2004, a partir da experiência desenvolvida na disciplina “Pesquisa Educacional na Prática Pedagógica I e II”.

Por sua vez, Taise Ceolin (2012) aborda a possibilidade de identificar, ao longo das 10 edições do Encontro sobre Investigação na Escola (EIE), a constituição de um espaço que favoreça o diálogo e a problematização das práticas dos professores pesquisadores e reflexivos, permitindo a interação entre os diferentes sujeitos em formação continuada (professores em formação inicial, professores da escola, professores da universidade, pós-graduandos, mestrandos, doutorandos etc.).

Joelma Adriana Abrão Remião (2009) fundamenta sua pesquisa nas noções teórico-analíticas da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, tais como: discurso e produção de sentidos, sujeito e memória discursiva, interdiscurso e intradiscurso, gesto de interpretação e autoria na escola. De modo geral, essa dissertação discute a formação continuada do professor no espaço de trabalho e destaca o modo de inserção da pesquisa na instância escolar.

Na dissertação de Rosana Aparecida Ferreira Pontes (2007), a concepção de educador-autor que permeou o trabalho foi a de profissional reflexivo, investigador da sua prática e produtor de conhecimento. Tratou-se de uma pesquisa-ação, de cunho formativo, que teve como objetivo principal conhecer possibilidades de construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente.

Já a tese de Maria Regina Bortolini (2009) tem como foco o projeto curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá. Como pontua a autora, a formação do profissional engajado e comprometido, crítico e reflexivo – ou seja, do professor-pesquisador – tem sido discutida já há algum tempo. Levando em conta que o currículo é o elemento de organização da formação, que resulta de um processo histórico (nesse caso, voltado para a profissionalização do magistério), e que as representações permitem a elaboração de certos consensos sociais, sobre os quais as práticas se assentam – mas também se transformam –, considerou-se como objeto de pesquisa as representações de pesquisa que orientam e ressignificam as experiências que o novo projeto curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá propõe.

Por sua vez, em sua investigação, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (2008) toma como referência os professores com formação *stricto sensu* que atuam na rede municipal e estadual da educação básica de Goiânia. O tema do trabalho pode ser definido como formação de professores, tendo como objeto a pesquisa o professor da educação básica com formação *stricto sensu*. A autora teve como objetivo analisar as concepções de pesquisa vinculadas ao ideário do professor-pesquisador/reflexivo e entrever alternativas de pesquisa para o professor da educação básica, na perspectiva de fazer ciência. O pressuposto que rege as análises é o de que a pesquisa é um componente necessário à formação e à atuação docentes, sendo os professores capazes de produzir conhecimentos sobre seu trabalho.

Em sua tese, Maria Natalina de Oliveira Farias (2006) teve como mote a investigação do seu próprio trabalho, levando em conta a experiência revivida com as leituras das situações e dos acontecimentos em aula. A travessia da investigação sobre a própria prática revelou as práticas do trabalho como fonte de uma história não documentada e não oficial.

Ao pesquisar o descritor “profissionalização docente” no banco de teses e dissertações da CAPES, foram encontrados 738 resultados. Assim, alguns filtros foram aplicados:

- a) Grande área do conhecimento: Ciências Humanas e Multidisciplinares.
- b) Área do conhecimento: Educação e Ensino.

A partir daí, muitos trabalhos foram excluídos, obtendo-se 613 resultados. Desses resultados, foram excluídos aqueles que:

- a) Estão inseridos nas áreas de Tecnologia, Arte, Música, Matemática, Educação Física, Psicologia, Comunicação, Física, Química, Sociologia, Ciências Sociais, Geografia, História, Educação Ambiental, Ciências, Educação Nutricional, Filosofia e Língua Estrangeira;
- b) Abordam a profissionalidade docente dentro de conceitos específicos da área da Língua Portuguesa, como Linguagens e Letras;
- c) Abordam temas específicos na área da Educação, tais como: coordenação pedagógica, Projeto Político-Pedagógico, avaliação, educação a distância, educação de jovens e adultos, papel do conselho escolar, interdisciplinaridade, formação continuada, inclusão, inovação, temas geradores, repetência, escola em tempo integral, história da educação (recortes muito específicos), políticas educacionais e educação sexual;

- d) Tratam da formação da profissionalidade docente no Ensino Superior: Ciências Contábeis, Medicina, Engenharia, Administração, Direito, Turismo, Enfermagem, Jornalismo, Serviço Social e Gastronomia;
- e) Tratam da profissionalidade docente na Educação Infantil e em espaços de educação não formais.

Cerca de 69 teses e dissertações completas não foram encontradas, por motivos já explicitados anteriormente. Descartando-se tais resultados, foi realizada a leitura dos resumos dos treze trabalhos a seguir, os quais dialogam com a minha investigação no que concerne à dimensão da “profissionalidade docente”.

Quadro 4 – Trabalhos referentes ao descritor “Profissionalização Docente”

(continua)

TRABALHO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
As necessidades e expectativas das professoras estudantes da Pedagogia/PARFOR sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional (dissertação)	Carvalho, Cristina Pereira	UNISANTOS	2014
Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do <i>habitus</i> professoral (tese)	Melo, Elda Silva do Nascimento	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2009
A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição do professorado do ensino fundamental (tese)	Melo, Marileide Maria de	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2005
Atratividade da carreira docente: um estudo com pedagogas iniciantes (dissertação)	Fassina, Roseneide	UNISANTOS	2013
Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial (dissertação)	Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da	Faculdade Educação - UFG	2002
Formação de professores polivalentes: um estudo a partir das práticas pedagógicas dos cursos normais nas décadas de 1950 e 1960 (dissertação)	Carvalho, Andréia Santana de	UNISANTOS	2008
Práticas formativas e formação continuada: um estudo com professores em exercício (dissertação)	Irigon, Oneida Cristina Gomes Barcelos	Universidade Federal de Goiás, Goiânia	2006
A socialização do professor iniciante: um difícil começo (dissertação)	Cancherini, Ângela	UNISANTOS	2009
Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades (dissertação)	Araújo, Cristina Carvalho de	Universidade Federal do Amazonas	2011
Professores com formação <i>stricto sensu</i> e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia (tese)	Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da	Universidade Federal de Goiás	2008

(conclusão)

<b>TRABALHO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em MG (1871-1911) (dissertação)	Oliveira, Eliana de	Universidade Federal de Minas Gerais	2011
Docência leiga: história de vida de professoras primárias (Pelotas, 1960-1980) (dissertação)	Manke, Lisiane Sias	Universidade Federal de Pelotas	2006
Formação de professores: um olhar para a subjetividade docente (dissertação)	Munari, Keiti de Barros	Universidade Metodista de São Paulo	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação de Cristina Pereira Carvalho (2014) objetiva compreender as necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/PARFOR sobre o contexto de formação docente frente aos desafios da prática profissional. Os resultados apontam para implicações positivas da Pedagogia/PARFOR no âmbito da formação e da profissão dessas professoras-estudantes, na medida em que se está fortalecendo o processo de (re)constituição identitária dessas profissionais e possibilitando suprir lacunas no interior da escola e/ou da sala de aula.

Por sua vez, Elda Silva do Nascimento Melo (2009) partiu do pressuposto da existência de um descompasso entre o que o Estado e o discurso científico receitam para a ação do professor em sala de aula, de modo que a autora buscou identificar a configuração e a estrutura da representação social do ato de ensinar, construída pelos professores do ensino fundamental da rede pública estadual de Natal/RN.

Em sua tese, Marileide Maria de Melo (2005) teve por objetivo estudar o modo pelo qual professoras e professores vinculados à educação infantil e à fase inicial do ensino fundamental produzem sua identidade docente, no contexto de uma tardia profissionalização. O campo dessa pesquisa envolveu três instituições públicas de ensino superior – duas em Natal (RN) e uma em João Pessoa (PB) –, que desenvolvem programas especiais de formação de docentes vinculados às respectivas redes locais de ensino. Os resultados apontam para um significativo deslocamento das representações docentes, bem como permitem afirmar a hipótese inicialmente posta de que a profissionalização docente acontece não apenas de maneira tardia, como também vem provocando uma ressignificação dos referentes identitários desses profissionais.

O estudo de Roseneide Fassina (2013) teve como base a questão da escolha da profissão docente, a sua atratividade e como ela é percebida pelos professores iniciantes de

educação infantil. O problema de pesquisa volta-se ao estudo das razões pelas quais os jovens escolhem ser professores. Objetiva-se compreender as escolhas de profissão dos professores iniciantes e também entender qual a percepção que eles possuem do trabalho pedagógico que desempenham.

Em sua dissertação, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (2008) trata da qualidade da formação de educadores como preocupação central na área acadêmica e profissional. Leva em consideração os aspectos atinentes a teoria e prática, recorrentes na discussão acerca da formação de professores. Mais especificamente, foca a pesquisa na formação inicial do educador, visando a compreender os movimentos de reformas que envolvem essa formação específica. Alega que a valorização da profissão de educador, através de investimentos, proporciona mudanças no ensino e em sua qualidade. Além disso, propõe a criação de projetos que reafirmem teoria e prática, principalmente na formação advinda da universidade.

O trabalho de Andréia Santana de Carvalho (2008) tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas da disciplina de Prática de Ensino, as quais foram estimuladas nos cursos Normais do Estado de São Paulo nas décadas de 1950 e 1960. Foi de extrema importância para esse estudo contextualizar, de maneira breve, a história dos cursos Normais no Estado de São Paulo. Isso, por sua vez, possibilitou a compreensão de vários avanços, bem como de ranços que a formação inicial de professores polivalentes enfrenta até hoje.

Em seu trabalho, Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon (2006) teve como objetivo identificar e caracterizar as práticas formativas consideradas de sucesso na formação continuada de professores e, por essa via, compreender melhor o modo como esse profissional aprende a profissão.

Já a dissertação de mestrado de Ângela Cancherini (2009) é de natureza empírica e teve por objeto de investigação o início da docência e os processos iniciais de socialização profissional. Partiu do pressuposto de que a entrada na profissão pode estimular o surgimento de um profissional crítico, investigador da própria prática, com consciência do coletivo onde se insere. Por outro lado, tal momento pode determinar um percurso de muitas dificuldades, fracassos e pouca aprendizagem acerca dos saberes docentes. Mais especificamente, a questão que atravessa esse estudo é um pequeno recorte dessa complexa problemática, qual seja, a de conhecer as condições de entrada na profissão.

A dissertação de Cristina Carvalho de Araújo (2011) traz uma reflexão acerca da formação continuada dos(as) professores(as) dos anos iniciais no cotidiano de uma escola pública da rede municipal de ensino, na periferia de Manaus - AM. Tal estudo tem como

objetivo central compreender como vem se constituindo a relação entre formação continuada e profissionalização docente no cotidiano da escola pública municipal e sua repercussão para a mudança qualitativa do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) dos anos iniciais. Durante a pesquisa, a autora procurou: identificar as concepções dos(as) professores(as) dos anos iniciais sobre formação continuada e sobre como esses processos se concretizam no cotidiano da escola; conhecer as percepções dos(as) professores(as) sobre o papel da formação continuada para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e o seu processo de profissionalização; e entender como estão sendo pensadas as políticas educacionais nacionais e locais para a formação continuada dos docentes, verificando como acontece a articulação e o envolvimento dos(as) professores(as) e da escola nesse processo.

O tema do trabalho de Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva (2008) – conforme já referenciado na exploração do Quadro 3 –, pode ser definido como formação de professores, tendo como objeto a pesquisa do professor da educação básica com formação *stricto sensu*. A investigação tem como objetivo analisar as concepções de pesquisa vinculadas ao ideário do professor-pesquisador/reflexivo e entrever alternativas de pesquisa para o professor da educação básica, na perspectiva de fazer ciência. O pressuposto que rege as análises é que a pesquisa é um componente necessário à formação e à atuação docentes, sendo os professores profissionais capazes de produzir conhecimentos sobre seu trabalho.

Por sua vez, a autora Eliana de Oliveira (2011) teve por objetivo investigar o processo de profissionalização da docência em Minas Gerais, no período compreendido entre 1871 e 1911. Procurou articular a produção da profissão docente com: as políticas de governo reorganizadoras da escola primária criadas nesse período; os conflitos vivenciados no cotidiano do trabalho; e o movimento de associativismo dos professores públicos primários, instaurado em Minas Gerais nos anos iniciais do período republicano. Para analisar a participação do Estado no processo de profissionalização da docência, houve o estudo das principais legislações do ensino criadas entre 1871 e 1911 e do impacto das reformas na reorganização do trabalho docente, bem como na normatização e no funcionamento das escolas primárias de Minas Gerais. Para além das políticas de governo, foram examinados os conflitos nas relações entre professores, governantes, políticos e comunidade local. A autora ressalta que, nesse período, as tensões escolares, causadas principalmente pelas precárias condições de trabalho, culminavam em diversos problemas para professores e gestores do ensino, como abandono de cadeiras, fechamento de escolas, abertura de processos disciplinares, demissões, entre outros aspectos.

A dissertação de Lisiane Sias Manke (2006) tem como foco principal a história de vida de professoras primárias leigas, isto é, professoras primárias que iniciaram a profissão sem formação específica para o magistério. O objetivo desse estudo, portanto, é o de investigar a trajetória social e profissional dessas docentes, buscando estabelecer uma discussão sobre como se tornaram professoras e a forma pela qual desenvolveram a prática pedagógica.

Por fim, o estudo de Keiti de Barros Munari (2016) procurou aprofundar temas que articulam a formação disciplinar acadêmica com a profissionalização docente. Foca nas especificidades da profissão a partir de aspectos da subjetividade social que perpassam a docência. Com isso, chega a entendimento de que, mesmo inseridos em um ambiente de mal-estar na carreira docente, há professores que se mantêm em seu ofício e, mesmo que paradoxalmente, mostram-se satisfeitos em relação ao fazer docente. Nesse contexto, foram questionados aspectos da representação social da docência, bem como da formação acadêmica que perpetua os saberes teóricos e disciplinares em conjunção com os saberes construídos a partir do contexto de pertença dos sujeitos no interior da profissão – tais saberes são considerados na pesquisa como relacionais.

Esses estudos demonstram o quanto a formação de professores e a postura investigativa têm sido tematizadas das mais diversas formas. Desse modo, acredito que o levantamento de pesquisas já realizadas sobre o tema, para além de servir como justificativa da relevância deste trabalho, traz contribuições importantes para a construção do referencial teórico e das análises. E é justamente a partir do mapeamento de diferentes estudos que versam sobre a profissionalidade docente, aliado a uma breve recomposição da minha trajetória profissional e acadêmica, que proponho o seguinte problema de pesquisa: “como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na escola e como criar condições de possibilidade para ampliá-la?”. Assim, penso que o estudo apresenta duas especificidades: o reconhecimento da relação ensino-pesquisa como constitutiva da docência (algo que atravessa as práticas pedagógicas); e a realização do estudo no âmbito de um Mestrado Profissional (pesquisa “aplicada”). Em suma, o foco na relação ensino-pesquisa – de forma bem direcionada – pode ser considerado o diferencial da presente investigação.

Além disso, o interesse pelo assunto abordado nesta pesquisa resulta de observações decorrentes da minha atuação profissional como professora, assessora e coordenadora pedagógica no colégio onde atuo, que faz parte da Rede Jesuíta de Educação (RJE) e que recentemente criou um documento com o objetivo de nortear e definir um horizonte comum para as escolas de educação básica pertencentes à Rede – o Projeto Educativo Comum (PEC). Esse documento preocupa-se com a revitalização da tradição educativa da

Companhia de Jesus; prevê novos tempos e espaços escolares; a reformulação da matriz curricular, do ambiente escolar; e o processo de repensar as práticas pedagógicas na contemporaneidade. O PEC também espera dos profissionais que busquem atualização e aprimoramento teórico e prático, associados à identidade inaciana – identidade esta que quer formar, através de uma educação de excelência, cidadãos do mundo e para o mundo, líderes no serviço, academicamente competentes e eticamente responsáveis, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. (RJE, 2016).

Todas as mudanças propostas pela RJE foram pensadas durante meu caminhar profissional nessa instituição e concomitantemente às minhas inquietações, o que me levou a estudar mais a fundo possíveis formas de contribuir com o processo de constituição da profissionalidade das professoras participantes da pesquisa, para que elas pudessem desenvolver e/ou fortalecer, através de discussões, uma postura investigativa. Nesse contexto, penso que uma equipe com uma postura mais pesquisadora pode (re)construir e questionar seu fazer pedagógico, estimulando que outros também o façam: é o trabalho coletivo visando a minimizar a dicotomia entre teoria e prática. Ao encontro disso, Schön (1992 apud ROMANOWSKI, 2007, p. 155) afirma que “o profissional reflexivo elimina a distância entre pesquisa e atividade profissional”.

Deste modo, a partir do problema já explicitado anteriormente – “como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na escola e como criar condições de possibilidade para ampliá-la?” –, a pesquisa apresenta como objetivos:

- a) Construir, com as professoras participantes da pesquisa, um espaço que possibilite que a investigação seja compreendida e vivenciada enquanto uma postura;
- b) Contribuir com a construção de uma profissionalidade docente mais reflexiva e autônoma;
- c) Relacionar postura investigativa e (re)construção das práticas pedagógicas, a partir de uma relação permanente entre ensino-pesquisa.

Dessa forma, pretendi contribuir para que as docentes participantes fizessem uma leitura crítica de sua profissão e se enxergassem como professoras num contexto altamente dinâmico, entendendo que suas identidades estão sempre em construção e estão relacionadas a um contexto histórico e aos espaços nos quais atuam. Nesse sentido, vale pontuar que, segundo Pimenta (1997), a identidade não é um dado imutável, nem algo externo que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.

É através do modo contínuo do pensar sobre a prática, sistematizando-a, e dos encontros e discussões que a profissão proporciona, que o professor revela sua identidade e vai, cotidianamente, construindo-a. Por esse motivo, Nóvoa (2002) afirma que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Portanto, acredito na possibilidade da formação do professor pela pesquisa, o que envolve a construção de espaços coletivos de produção de conhecimento, considerando que ensino e pesquisa são indissociáveis.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. As interações e os documentos são considerados como forma de constituir de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais.*

(BARBOUR, 2009, p. 12).

Início esta seção com uma epígrafe que descreve o meu desejo de compreender como os professores estão construindo o mundo à sua volta e o que estão fazendo a partir da relação que estabelecem com a pesquisa no cotidiano escolar. Para tal, a metodologia é fundamental, pois é o caminho que se faz dentro da pesquisa e que vai sendo construído e revisto ao longo do percurso, a fim de se estabelecerem as trilhas a serem seguidas. Como afirma Ribeiro (1999), os assuntos que escolhemos têm a ver com nosso desejo, o que explica por que, a um só tempo, atraem-nos e atemorizam-nos. Ora atraindo ora causando temor, a presente pesquisa me constituiu enquanto profissional e acadêmica da área da Educação.

Ressalto que, ao me debruçar sobre o caminhar das professoras, precisei ter clareza de que a minha intenção era definir instrumentos investigativos que permitissem pesquisar o tema – não na sua totalidade, naturalmente –, de modo a conhecer melhor as trajetórias das docentes envolvidas na pesquisa, contribuir com o seu processo formativo e com a continuidade do trabalho do grupo no cotidiano escolar. Nesse contexto, sabemos que as escolhas não são neutras: elas vêm carregadas de anseios e intencionalidades. Assim, a metodologia escolhida e seus instrumentos podem trazer à tona a possibilidade de refletir, desconfiando de verdades e certezas absolutas, bem como o desejo de conhecer mais. Nesse sentido,

*Convém ainda lembrar que o método é aqui entendido não em oposição à teoria ou como um conjunto de técnicas de pesquisa. O sentido dado é o da orientação teórico-metodológica que sustenta e dá sentido aos caminhos adotados pelo trabalho de investigação. (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003, p. 296).*

Levando em conta tais pressupostos, optei pela pesquisa qualitativa, que, segundo Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007), atualmente, destaca-se no meio científico, ocupando um lugar peculiar no que se refere ao estudo dos fenômenos que envolvem os seres humanos no cenário social. Dessa forma, a racionalidade cede espaço à subjetividade. Segundo a perspectiva qualitativa, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Desse modo, tal aporte pode ser usado para focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas; complementar informações sobre conhecimentos peculiares

relativos a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções; bem como desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares. (BORGES; SANTOS, 2005).

Mais especificamente, neste trabalho, optei pelo grupo focal, pelos motivos que explico a seguir.

A escolha do grupo focal se deve à riqueza de informações coletadas, à possibilidade de construção coletiva do “produto” resultante do Mestrado Profissional e às próprias discussões realizadas no grupo, que se caracterizam como um processo de formação continuada. Para Gondin (2002, p. 152),

O uso dos grupos focais está relacionado com os pressupostos e premissas do pesquisador. Alguns recorrem a eles como forma de reunir informações necessárias para a tomada de decisão; outros os veem como promotores da autorreflexão e da transformação social e há aqueles que os interpretam como uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, visando o delineamento de pesquisas futuras.

O grupo focal é um instrumento que cria um espaço de ideias, sentimentos, e que pretende (re)significar o tema a ser trabalhado através de discussões e inquietações, de modo que os participantes enxerguem, em si mesmos e no outro, semelhanças e diferenças sobre as práticas discutidas. Segundo Gondin (2002, p. 158), “a metodologia de pesquisa apoiada na técnica dos grupos focais considera os produtos gerados pelas discussões grupais como dados capazes de formular teorias, testar hipóteses e aprofundar o conhecimento sobre um tema específico”. Assim, ao optar pelo uso do grupo focal, tive como objetivos: construir um ambiente favorável para discutirmos como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na escola; e contribuir com a construção de uma profissionalidade docente mais autônoma.

Os encontros também se revelaram como uma oportunidade para que cada participante se conhecesse melhor, pudesse rever suas concepções e fizesse uma reflexão crítica a respeito do seu contexto de trabalho. Nesse processo, avaliaram-se as vozes e ruídos dos participantes, valorizou-se a dinâmica dos encontros e utilizaram-se os dados gerados nas discussões para formular ou comprovar hipóteses, bem como para aprofundar o tema pesquisado. Ao encontro disso, Nóvoa (2015) afirma que o trabalho científico necessita de uma dimensão coletiva e colaborativa. Ele acredita que só é possível conhecer-se em ligação com os outros, de forma que é preciso “perder tempo”, conversar, partilhar cada passo do trabalho desenvolvido no cotidiano.

Em relação à dinâmica do grupo focal, coube a mim conduzir os encontros com as participantes, levando-as a revelar experiências e anseios, estimulando a autoescuta e a escuta do outro, para que as vivências discutidas servissem de elemento de construção, desconstrução

e reconstrução de concepções sobre o tema deste trabalho – a pesquisa no cotidiano escolar –, permitindo uma reflexão individual e em grupo acerca das ideias debatidas.

Em relação a essa interação entre participantes, para Dal’Igna (2014), o que permite caracterizar e diferenciar o grupo focal dos demais instrumentos metodológicos é o seu potencial para a produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais como as contrárias.

A partir das leituras feitas sobre o assunto, por meio dos trabalhos de Dal’Igna (2014), Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007) e Veiga e Gondim (2001), estabeleci alguns passos para a realização do grupo focal:

- a) Apresentação da carta de anuência à diretoria do colégio para realização da pesquisa, documento que pode ser consultado no Anexo A.
- b) Identificação das participantes, em termos de número e de perfil (grupo homogêneo ou não, cultura, idade, gênero, status social, formação profissional): foram 7 professoras com idades, perfis e formações semelhantes.
- c) Definição dos objetivos dos encontros: nesse contexto, defini o propósito dos encontros – mais adiante, apresento cada um dos roteiros – e apresentei a proposta para o grupo. Mais especificamente, falei brevemente sobre a pesquisa e sobre a importância de cada uma das participantes na sua construção. Assim, procurei construir com o grupo um compromisso responsável e ético, o que, segundo Dal’Igna (2014), engloba todos os processos de uma pesquisa: planejamento, execução e divulgação dos resultados. Após o aceite, cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sabendo que poderia desistir da pesquisa em qualquer momento da sua realização. Esse termo pode ser consultado no Anexo B deste trabalho.
- d) Preservação da confidencialidade das informações obtidas.
- e) Definição da duração e do local de realização dos encontros: foram realizados 6 encontros com duração de cerca de uma hora e meia cada um. Usamos uma sala menos formal e menos barulhenta. As cadeiras foram dispostas em círculo. Para as filmagens dos encontros, tendo o consentimento do grupo, utilizei um *notebook*, e as reuniões foram gravadas e transcritas<sup>2</sup>. No entanto, acabamos trabalhando apenas com os áudios, e não com os vídeos/imagens durante o processo analítico. Ressalto que

---

<sup>2</sup> Conforme menciono mais adiante, cada encontro do grupo focal (6 ao todo) rendeu uma média de 35 páginas de transcrição, totalizando aproximadamente 210 páginas.

preocupe-me com a clareza da ação e com o meu desempenho enquanto moderadora na condução das discussões com o grupo: forneci esclarecimentos sobre a relação entre a pesquisadora e as participantes, estabelecendo regras de interação com o grupo e definindo objetivos. Como moderadora do grupo, meu papel foi o de conduzir a discussão a partir dos tópicos específicos (para que não corrêsemos o risco de dispersão) e, ao mesmo tempo, deixar o grupo à vontade para que expressasse opiniões, sentimentos e pontos de vista. Deste modo, enquanto pesquisadora, procurei conduzir a discussão, mantê-la viva, a fim de motivar as participantes a se manifestarem. Exercitei habilidades de observação e de comunicação e contei, em alguns momentos, com o inesperado, sabendo que se tratava de uma discussão livre. Ao final de cada encontro, coube-me fazer as considerações finais e dar tempo às participantes para se expressarem sobre as discussões realizadas e sobre a organização dos encontros seguintes. É possível afirmar que fomos construindo o processo de forma coletiva. Por fim, observo que todos os encontros planejados foram realizados e não sofreram alterações em relação ao planejamento inicial.

- f) Análise dos materiais produzidos a partir do grupo focal: depois dos encontros, as gravações foram transcritas na íntegra; todo o material foi lido e relido algumas vezes; e fiz a análise do que foi dito e “não dito”, de seus significados, gerando ou confirmando hipóteses e ideias. Com base nessa etapa, no capítulo 4, apresento a análise empírica realizada, que resultou em quatro categorias de análise organizadas a partir das discussões realizadas no grupo focal. São elas: formação de professores; feminização do magistério; práticas docentes; e o professor-pesquisador.

Importa pontuar que o “produto final” do Mestrado Profissional foi gerado coletivamente e que os próprios encontros do grupo focal se caracterizaram enquanto um processo de formação continuada. De certo modo, o percurso formativo já foi um produto entregue para a instituição e gerou resultados para a dissertação como um todo, o qual, complementado por uma sugestão de construção de um ateliê de práticas docentes, possibilitou a continuidade do processo iniciado.

A partir do que foi exposto, apresento, na sequência, a composição do grupo focal, bem como o roteiro dos encontros.

## 2.1 Composição do grupo focal

O grupo foi composto por 7 professoras com idades, perfis e formações semelhantes. Foram escolhidas as professoras do Ensino Fundamental I, grupo com o qual eu trabalhava no início da pesquisa. Desse grupo, não participaram as professoras do 5º ano, por estarem envolvidas em outro projeto da escola, o que impossibilitou a sua presença.

Trabalhei com um grupo real, definição trazida por Flick (2009 apud DAL'IGNA, 2014), visto que se trata de um grupo preexistente – isto é, seus membros já se conhecem e estão reunidos por um interesse comum que transcende os temas abordados pela pesquisa. Assim, há um vínculo entre as participantes, pois trabalham no mesmo segmento (Fundamental I) e, portanto, convivem no mesmo tempo e espaço na escola, além de algumas cultivarem uma amizade que transpõe os muros da instituição. Tal fator, por um lado, é desejável, pois pode deixá-las mais à vontade para se expressarem; por outro lado, isso reforça a importância dos aspectos éticos de confidencialidade nesse processo, os quais foram esclarecidos logo no primeiro encontro. Conforme já mencionado, é importante que exista uma responsabilidade ética com os sujeitos de pesquisa. Em vista disso, no contexto do grupo focal, tratei da relação que se estabeleceria entre pesquisadora e participantes, indicando que não haveria prejuízo de nenhuma ordem caso alguém desistisse de participar da pesquisa e ressaltando a importância da investigação para mim, para elas e para a instituição. Somente após todos esses esclarecimentos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado e assinado.

O quadro a seguir elenca o perfil das professoras participantes.

Quadro 5 – Professoras participantes dos encontros de grupo focal

(continua)

<b>PROFESSORAS</b>	<b>IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>ATUAÇÃO</b>
Professora 1	37 anos	Pedagoga, pós-graduada em Alfabetização e Letramento	3º ano do Ensino Fundamental
Professora 2	27 anos	Pedagoga, pós-graduada em Educação Infantil e Psicomotricidade e pós-graduanda em Metodologias Ativas.	4º ano do Ensino Fundamental
Professora 3	35 anos	Pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia e Matemática para os anos iniciais.	3º ano do Ensino Fundamental
Professora 4	44 anos	Formação em Magistério, Pedagoga e pós-graduada em Neuropsicopedagogia clínica.	2º ano do Ensino Fundamental

(conclusão)			
<b>PROFESSORAS</b>	<b>IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>ATUAÇÃO</b>
Professora 5	42 anos	Formada em Comunicação Social, Pedagoga e Pós-graduada em Alfabetização e Letramento	2º ano do Ensino Fundamental
Professora 6	41 anos	Formação em Magistério, graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia e pós-graduanda em psicopedagogia	2º ano do Ensino Fundamental
Professora 7	55 anos	Formação em Magistério, graduada em Pedagogia, pós-graduada em Distúrbios de Aprendizagem e pós-graduanda em Psicopedagogia.	4º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.2 Roteiro dos encontros

O número de participantes, a quantidade de encontros e a duração de cada um deles foram apresentados previamente às participantes. Foram 6 encontros com cerca de uma hora e meia de duração cada. Conforme mencionado anteriormente, usamos recurso de gravação de áudio para o registro das discussões e transcrições.

Quadro 6 – Explicação de como se deram os encontros de grupo focal

<b>EXPLICAÇÃO - ENCONTRO DO GRUPO FOCAL</b>	
<b>Data do encontro</b>	Fevereiro
<b>Tópico de discussão</b>	Explicar às participantes do grupo focal como e por que se dariam esses encontros. Assinatura do TCLE.
<b>Objetivo</b>	Realizar um trabalho de e sobre a postura investigativa de professoras dos anos iniciais do Fundamental I que apresentam diferentes percursos com relação à profissionalização docente e que se veem frente a inúmeras mudanças na contemporaneidade e, portanto, em momento de rever, desconstruir e reconstruir as práticas pedagógicas, contribuindo para que a escola seja um lugar mais significativo na construção do conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para obter informações relevantes que pudessem contribuir com a problematização do objeto de pesquisa, tracei um pré-roteiro de cada encontro, considerando os assuntos tratados, os objetivos a serem alcançados e o tempo de duração da pesquisa. As estratégias de cada encontro foram pensadas de maneira que conduzissem o grupo a uma discussão produtiva e pudessem suscitar temas para os encontros seguintes. As questões norteadoras partiram das minhas inquietações enquanto pesquisadora, dos textos lidos, das discussões com minha orientadora e da intenção de que este trabalho seja visto como uma prática social que produz o

efeito de articular ainda mais a postura investigativa das participantes com suas práticas docentes.

Quadro 7 – Primeiro encontro do grupo focal: profissionalização e (des)profissionalização docente

<b>PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL</b>	
<b>Data do encontro</b>	15 de março
<b>Tópico de discussão</b>	Formação de professores e profissionalização docente
<b>Objetivo(s)</b>	Discutir aspectos da (des)profissionalização da carreira e suas implicações no processo de (re)construção da profissionalidade docente.
<b>Questão norteadora</b>	Em que medida as professoras refletem sobre a sua profissionalidade docente?
<b>Estímulo para discussão</b>	Texto: “Formação de professores e profissão docente” (2ª parte), de Antonio Nóvoa (1992).
<b>Discussão</b>	O texto foi entregue e lido previamente. No primeiro momento, solicitei que as participantes fizessem comentários e críticas sobre o texto lido. Em seguida, as participantes foram convidadas a relacionar o texto com a sua profissionalidade docente. No terceiro momento, apresentei algumas tirinhas (reproduzidas na sequência) que tratavam desse assunto, para que o grupo refletisse sobre as imagens. Ao final, cada participante fez um registro individual de cerca de um parágrafo sobre o assunto.
<b>Geração de tópico para o próximo encontro</b>	A feminização na carreira docente.

Fonte: Adaptado do modelo de Dal’Igna (2014).

A seguir, reproduzo as tiras que foram utilizadas no primeiro encontro de grupo focal:

Figura 1 – Professor I



Fonte: Professor... (2013).

Figura 2 – Professor II



Fonte: Paraná... (2015).

Figura 3 – Profissão Perigo



Fonte: Cabreira (2012).

Quadro 8 – Segundo encontro do grupo focal: a feminização na carreira docente

SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	
<b>Data do encontro</b>	22 de março
<b>Tópico de discussão</b>	A feminização na carreira docente
<b>Objetivo(s)</b>	Discutir sobre a presença da mulher no magistério e sobre a (des)valorização da profissão relacionada à feminização da carreira.
<b>Questões norteadoras</b>	Qual o significado, para as professoras, do seu trabalho docente e como enxergam a feminização da sua profissão? Como as professoras se situam como pessoas e profissionais na área de Educação, tendo em vista sua identidade feminina? Essas questões foram retiradas do livro “Mulher e educação: a paixão pelo possível”, de Jane Soares de Almeida (1998).
<b>Estímulo para discussão</b>	Capítulo do livro de Almeida (1998, p. 63-80). Usei também diferentes imagens de mulheres na docência.
<b>Discussão</b>	Iniciamos a sessão retomando alguns aspectos do encontro anterior. Retomei o texto que foi entregue previamente. No primeiro momento, solicitei que fizessem comentários e críticas sobre o texto lido. Em seguida, partimos para a discussão das questões norteadoras. Por fim, foram apresentadas imagens de professoras no Brasil em diferentes décadas. As participantes foram convidadas a traçar um paralelo entre as imagens e depois fizeram um pequeno texto coletivo sobre os desafios da profissionalidade docente.
<b>Geração de tópico para o próximo encontro</b>	As práticas docentes.

Fonte: Adaptado do modelo de Dal Igna (2014).

Quadro 9 – Terceiro encontro do grupo focal: as práticas docentes

<b>TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL</b>	
<b>Data do encontro</b>	12 de abril
<b>Tópico de discussão</b>	As práticas docentes
<b>Objetivo(s)</b>	Refletir sobre as práticas docentes para perceber que concepções as professoras têm sobre elas.
<b>Questões norteadoras</b>	Que concepções as professoras têm sobre as práticas docentes? Como elas se colocam como autoras de sua ação educativa?
<b>Estímulo para discussão</b>	Apresentação de vários excertos do artigo “Planejamento de ensino como estratégia de política cultural”, de Sandra Mara Corazza (1997).
<b>Discussão</b>	Retomei aspectos discutidos no encontro anterior para avançar para o seguinte. A partir do texto lido, escrevi, em uma ficha, palavras-chave que definissem os saberes envolvidos na construção de práticas pedagógicas significativas. Em seguida, fizemos uma discussão sobre as palavras que apareceram, explorando as concepções e os desafios a serem enfrentados.
<b>Geração de tópico para o próximo encontro</b>	Os saberes da docência.

Fonte: Adaptado do modelo de Dal'Igna (2014).

Quadro 10 – Quarto encontro do grupo focal: os saberes da docência

<b>QUARTO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL</b>	
<b>Data do encontro</b>	26 de abril
<b>Tópico de discussão</b>	Os saberes da docência
<b>Objetivo(s)</b>	Discutir como as professoras percebem os saberes da docência atuando no cotidiano de sala de aula.
<b>Questão norteadora</b>	Como percebem esses saberes operando em sala de aula?
<b>Estímulo para discussão</b>	Discussão do texto: “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. (NÓVOA, 2009).
<b>Discussão</b>	Iniciei o encontro retomando alguns aspectos do encontro anterior. Retomei o texto que foi entregue previamente. No primeiro momento, solicitei que fizessem comentários e críticas sobre o texto lido. Em seguida, partimos para a discussão da questão norteadora. Por fim, construímos um painel, onde as professoras colocaram os saberes retirados do texto de um lado e os saberes utilizados em sala de aula de outro, para assim perceberem como (re)construí-los.
<b>Geração de tópico para o próximo encontro</b>	A pesquisa como postura investigativa. Registro disparador para o próximo encontro: “sou pesquisador quando...”.

Fonte: Adaptado do modelo de Dal'Igna (2014).

Quadro 11 – Quinto encontro do grupo focal: a pesquisa como postura investigativa

<b>QUINTO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL</b>	
<b>Data do encontro</b>	10 de maio
<b>Tópico de discussão</b>	A pesquisa como postura investigativa
<b>Objetivo(s)</b>	Dar significado ou ressignificar o papel da pesquisa enquanto postura profissional.
<b>Questão norteadora</b>	O que vocês entendem por pesquisa? Vocês percebem a pesquisa no cotidiano escolar? E no seu fazer docente?
<b>Estímulo para discussão</b>	Discussão do texto: “Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador”. (PIMENTA, 1997).
<b>Discussão</b>	Iniciamos o encontro retomando alguns aspectos do encontro anterior. Fizemos um debate a partir das questões norteadoras. Finalizamos com a discussão de alguns excertos da entrevista prevista para o encontro (o grupo não fez a leitura prévia, para que as concepções sobre pesquisa pudessem ser discutidas de forma mais “livre”).
<b>Geração de tópico para o próximo encontro</b>	A pesquisa como postura investigativa. “Sou pesquisadora quando...”.

Fonte: Adaptado do modelo de Dal Igna (2014).

Quadro 12 – Sexto encontro do grupo focal: a pesquisa como postura investigativa

<b>SEXTO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL</b>	
<b>Data do encontro</b>	24 de maio
<b>Tópico de discussão</b>	A pesquisa como postura investigativa
<b>Objetivo(s)</b>	Discutir e fomentar a ideia da formação do professor-pesquisador no espaço escolar, através da (re)construção de suas práticas pedagógicas e dos saberes docentes.
<b>Questão norteadora</b>	Como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na escola e como ela pode favorecer a criação pedagógica?
<b>Estímulo para discussão</b>	Texto de Sandra Maria Corazza (2011) – “A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica”.
<b>Discussão</b>	Iniciamos o encontro retomando alguns aspectos do encontro anterior. Seguimos discutindo o texto de Corazza (2011), que havia sido entregue previamente. No primeiro momento, solicitei que fizessem comentários e críticas sobre o texto lido. Em seguida, partimos para a discussão da questão norteadora. Considerando o que foi discutido nos demais encontros, cada participante fez um registro a partir da introdução: “Os encontros tiveram como intenção promover aproximações e discussões acerca do tema: relação ensino-pesquisa e a profissionalidade docente. Registre quais contribuições, percepções e/ou inquietações esses encontros provocaram. Além disso, indique: como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na escola e como criar condições de possibilidade para ampliá-la?”.

Fonte: Adaptado do modelo de Dal Igna (2014).

Conforme mostra o Quadro 12, o material produzido pelas participantes do grupo focal foi analisado com o intuito de apresentarmos coletivamente uma proposta para responder à seguinte pergunta: “como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na escola e como criar condições de possibilidade para ampliá-la?”. Esse material foi composto pelas transcrições e pelos registros que renderam 6 arquivos, com uma média de 35 páginas cada um, totalizando aproximadamente 210 páginas, que produziram, portanto, um bom volume de dados. Os registros foram classificados de acordo com diversos critérios, bem como comparados entre si e com o referencial teórico utilizado, conforme abordo no quarto capítulo desta dissertação.

Ao ler as transcrições para análise e ao assistir algumas vezes aos vídeos, foi possível notar o rápido engajamento do grupo no trabalho. As discussões fluíram com entusiasmo e naturalidade. Observo também que havia mudanças no encadeamento das discussões, que ora eram mais acaloradas e ora mais introspectivas, obrigando-me a fazer algumas modulações ao longo dos encontros. Desse modo, foi importante manter-me atenta às interações que surgiam, estimulando as pessoas a argumentarem e a expressarem suas ideias. Também foi primordial observar detalhadamente e com cuidado o que as participantes traziam em suas falas (fatos, histórias pessoais, situações vividas etc.), porque esses relatos me permitiram ter pistas de como suas percepções se ancoram no contexto social em que estão inseridas – tudo isso acrescido das minhas anotações e reflexões posteriores.

Além disso, durante as análises das transcrições, pude perceber que minha presença como moderadora se fazia necessária para estimular ou iniciar uma discussão e que, por muitas vezes, eu me mantive apenas observando o grupo discorrer sobre determinado assunto com pertinência – o que sempre se mostrou muito produtivo. Para o bom andamento dos encontros, ressalto que ter um roteiro estimulante permitiu um aprofundamento progressivo e uma maior fluidez na discussão.

Ao ler as transcrições, ficou claro o elo que se estabeleceu na construção de identidades coletivas, ao mesmo tempo em que percebi como elas se diferenciavam umas das outras. Foi possível vislumbrar a riqueza dos dados produzidos pelas participantes enquanto pensavam ativamente, interrogando-se e debatendo sobre o assunto discutido. Desse modo, o uso desses dados permitiu-me transformar o que foi construído pelo grupo em possibilidades de repensar a prática e a formação de professores pelo viés da pesquisa, sendo essa transformação o meu maior desafio. Nesse contexto, destaco que as transcrições também me deram pistas da comunicação não verbal utilizada pelas professoras durante os encontros: um

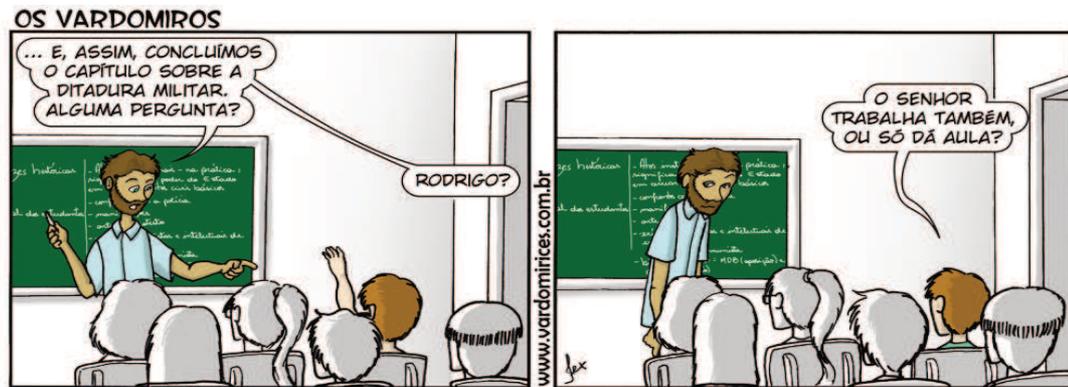
sorriso, um olhar, um balançar de cabeça concordando ou discordando de algo, excesso ou ausência de gestos, dentre outros aspectos.

Ao longo dessa etapa, apreciações foram feitas através da reunião de análise do conteúdo e do registro de citações, o que permitiu formular ideias e hipóteses, compreender relações de causa e efeito, bem como confrontar e comprovar informações atinentes ao tema.

De modo geral, os encontros do grupo focal mostraram que o produto gerado pelas discussões grupais propicia dados capazes de aprofundar o conhecimento sobre o tema ligado à formação de professores. Por isso, foi tão necessário compreender como o processo de discussão ocorreu, para que fosse viável analisar suas reais limitações e possibilidades, considerando a relação de confiança com as participantes e a interação entre os membros do grupo.

### 3 DISCUSSÃO: PROFISSÃO, PROFESSOR E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Figura 4 – Sobre a profissionalidade docente



Fonte: Professor... (2014).

Este capítulo foi dividido em duas seções que estão articuladas. Na primeira, mostro um breve histórico da (des)profissionalização docente, que tem relação direta com a profissionalidade. Apresento questões ligadas à presença da mulher no magistério e à constante desvalorização da profissão relacionada à feminização da carreira, ressaltando que as mulheres, enquanto profissionais do ensino, têm sido constantemente relegadas ao esquecimento. Segundo Almeida (1998), é importante recuperar a trajetória das mulheres no magistério: visto que se trata de uma profissão predominantemente feminina e que enfrenta dificuldades ao longo dos anos, são as professoras que se encarregam no País, há mais de um século, da educação fundamental.

Na segunda seção, trato da profissionalização docente como um processo constante de construção e reconstrução. Nesse contexto, abordo aspectos da profissionalidade, como o fortalecimento da identidade do professor, os saberes da docência e a relação ensino-pesquisa no exercício da profissão.

No que diz respeito à discussão realizada na primeira seção, mesmo que o tema não seja o foco do trabalho, ressalto que ele é central na discussão da profissionalidade – ou seja, a relação com a pesquisa e com o processo de “autorizar-se a tomar as rédeas do seu fazer enquanto docente” tem relação direta com a constituição da docência.

### 3.1 Histórico da (des)profissionalização docente

Baseando-me nas poucas referências existentes nos registros históricos, neste capítulo, busco dissertar sobre o papel da mulher na carreira docente. Para isso, volto no tempo e traço um breve histórico do magistério no Brasil.

Até 1749, a educação era de responsabilidade basicamente dos jesuítas, que chegaram ao País com a missão de evangelizar e construir colégios. Com a expulsão desses religiosos do Brasil em 1759, por Marquês de Pombal, foram criadas as aulas régias, as quais tinham como objetivo preencher a lacuna deixada pelos jesuítas. (ROMANOWSKI, 2007). As aulas eram ministradas por um professor que, normalmente, dominava uma ou mais disciplinas e devia preparar a elite para lidar com temas econômicos e políticos. Romanowski diz ainda que, no final desse mesmo século e no início do próximo – e concomitantemente com a chegada da família real ao Brasil, em 1808 –, começaram a surgir as escolas públicas. Foi a partir daí, também, que surgiram alguns cursos superiores.

Durante o segundo reinado, houve um estímulo às escolas primárias, também chamadas de escolas de ler e escrever; e foi justamente nesse momento que emergiu uma preocupação com a formação dos professores. Assim, em 1835, surgiu a primeira escola normal. Nesse contexto, o colégio Dom Pedro II (um dos primeiros a nascer) estava voltado para a formação da elite cultural brasileira e era composto de professores catedráticos nomeados pelo imperador, os quais definiam as rotas do ensino brasileiro. Enquanto isso, os professores primários continuavam apresentando pouca escolarização, e os professores das escolas rurais tampouco tinham alguma formação. (ROMANOWSKI, 2007).

Em 1827, surgiu o método Lancaster, o qual era realizado com grupos de cerca de 10 alunos. Cada grupo ficava sob a responsabilidade de um aluno que se destacava dos demais, de modo que sua função era repassar as instruções dadas pelo professor aos colegas. A escola ainda continuava para poucos; só havia homens como professores, e quase toda a população era analfabeta. (ROMANOWSKI, 2007).

Em 1854, como explica Romanowski (2007), o ministro do império, Couto Ferraz, propôs uma reforma que definiu os requisitos básicos para ser professor primário no Brasil: ser brasileiro, maior de idade, ter moralidade e capacidade profissional. Já para o ensino secundário, havia exames públicos. Porém, no século XIX, os homens começaram a abandonar a carreira – talvez em busca de empregos mais bem remunerados –, e as mulheres começaram a ocupar o magistério no ensino primário.

Vale observar que a entrada feminina na carreira docente esteve ligada a uma questão social: para continuar os estudos, mulheres brancas de classe média frequentavam as escolas normais, que surgiram ainda no segundo império. Para alguns historiadores, essas escolas normais no Brasil também serviam às moças órfãs, sem dotes, sem chance de um “bom casamento” e necessitando de um meio de subsistência. Essa presença se estendeu com o surgimento das escolas de improviso, que eram espaços adaptados para abrigar uma sala de aula e podiam ser próximos a igrejas, sedes de fazendas ou lugares emprestados. (VIANNA, 2013).

Assim, o magistério era a única opção para as mulheres darem prosseguimento aos estudos. Vianna (2013) afirma que esse processo de ingresso na carreira foi repleto de dificuldades. Porém, já no final do século XIX, as mulheres começaram a lutar pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica, pela conquista do voto e pela luta por mais acesso à cidadania. Nesse contexto, as mudanças sociais da época, o aceleração da urbanização das cidades, a discussão do movimento feminista (que foi fomentado na Europa e chegou ao Brasil através das mulheres das classes mais altas) e suas reivindicações por direitos políticos, educacionais e profissionais levaram as mulheres a enxergar, na carreira docente, uma oportunidade de ter um espaço profissional.

Apesar de toda essa mudança, outra visão muito difundida era a de que a profissão do magistério era muito apropriada às mulheres, pois podia ser conciliada com as funções de cuidar da casa e educar os filhos. Outro ponto forte era a questão da vocação e da missão – hoje ainda presentes em muitos dos discursos sobre a profissão de professor –, pois as mulheres eram consideradas como cuidadoras, maternais, de forma que supostamente carregariam essa postura para o cotidiano escolar. Segundo essa perspectiva, portanto, parecia óbvio que a mulher poderia harmonizar seu trabalho com os cuidados domésticos, com marido e filhos, trabalhando por meio período.

Conforme afirma Almeida (1998, p. 74),

O magistério podia ser considerado a profissão ideal, até mais do que a enfermagem, outra profissão bem aceita para as mulheres. As demais profissões que fugissem aos padrões ditos femininos ofereciam tenaz resistência à sua entrada, sob os mais variados argumentos, desde o risco de prejuízo à sua saúde e à dos futuros filhos, a desagregação da família e as consequências para a sociedade e para a pátria.

Para muitos teóricos, a mulher era/é dotada de funções maternais, o que facilitaria o ensino de crianças pequenas, além de evitar restrições socialmente impostas em relação à ocupação de outros postos de trabalho. Desse modo, com a justificativa de as mulheres serem naturalmente

educadoras, visto que a profissão de professora previa uma condição de entrega e amor e não corria o risco de subverter a ordem do lar, a profissão foi se tornando cada vez mais feminina.

Como indica Louro (2004, p. 376), afirmava-se que

[...] as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação”. Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula – dedicados agora a outras ocupa es, muitas vezes mais rendosas.

O “cuidado na sala de aula”, assunto aprofundado por Carvalho (1999),   outro aspecto que aparece ao longo da história da mulher na docência. Identificado como prática docente, ele foi construído historicamente, articulando escola e feminiza o com o argumento de que cuidar do aluno faria com que ele se sentisse bem e seguro na escola, aprendendo mais e melhor. Ainda segundo Carvalho, ao longo do século XIX, estudiosos como Rousseau, Froebel e Pestalozzi acreditavam que a escola deveria ser um lugar agradável, desfazendo-se a imagem da institui o como prisão, a qual foi substituída por uma concep o do espaço como a extensão do lar – portanto, repleto de cuidados.

Com o desenvolvimento das teorias sobre desenvolvimento infantil e o avanço de ciências como a pedagogia e a psicologia, surgiu a necessidade de a professora trabalhar a empatia e a identifica o com o aluno, passando a focar na rela o docente-discente. Nesse contexto, as puni es foram cedendo lugar a comportamentos mais compreensivos e motivacionais, passando-se a defender que a escola deveria não só transmitir conteúdos, como também preocupar-se com o desenvolvimento moral das crianças, assim como fazem as mães em seus lares. Dessa forma, as mulheres continuaram se apresentando como as fiéis guardiãs da boa educa o e dos bons costumes.

No início do século XX, com a presença cada vez mais representativa das mulheres na educa o, o embate com os homens tornou-se ainda mais acirrado, pois as mulheres eram acusadas de terem lhes roubado o trabalho. Segundo esse ponto de vista, já que elas não eram chefes de família e não precisavam sustentar os filhos, não deveriam ter os mesmos direitos que os homens. Contudo, isso não as impediu de continuar a exigir esses direitos – afinal, toda conquista exige luta. Nesse sentido,

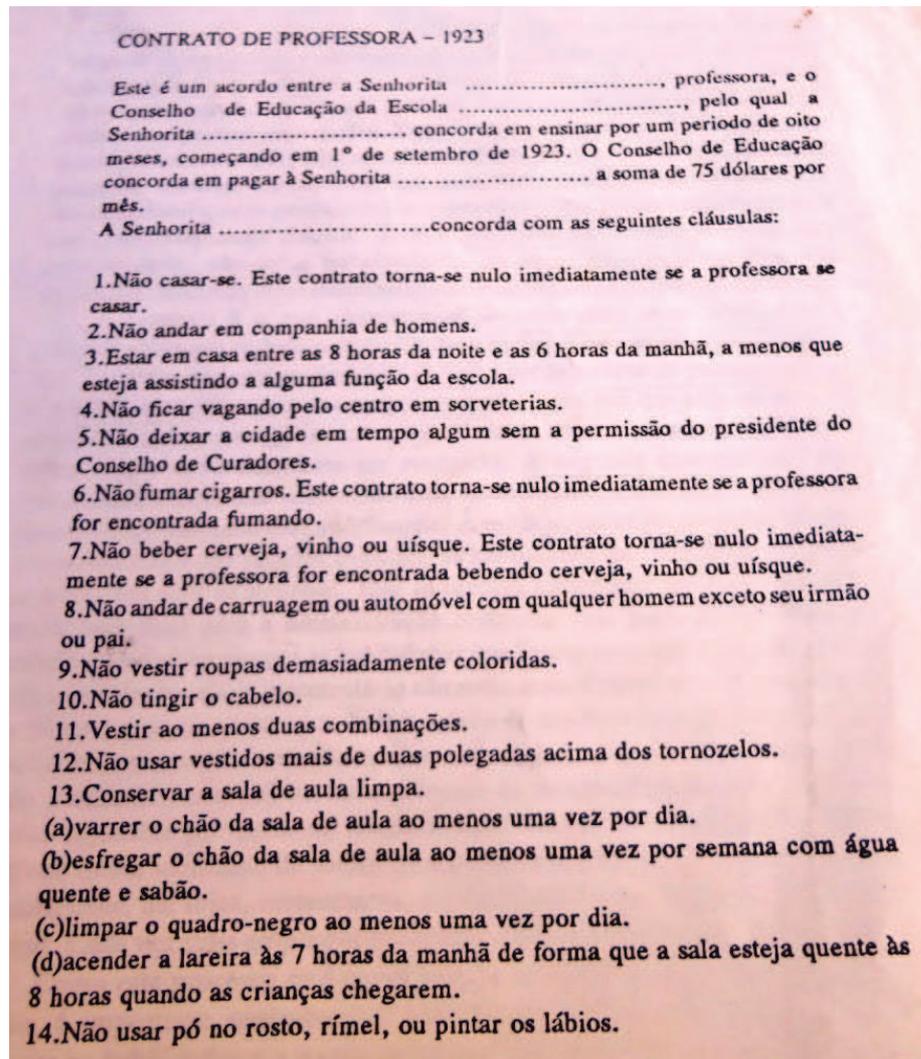
O magistério primário representou o ponto de partida e o que foi possível no momento histórico vivido. E foi paixão, no sentido do desejo, do esforço, de aproveitar a oportunidade e conseguir uma inserção no espaço público e no mundo do trabalho. Após isso, alguns direitos posteriores podem ser associados à conquista do magistério pelas mulheres, como a educação feminina, a coeducação, uma certa independência econômica e pessoal, o voto, a licença maternidade e outros. (ALMEIDA, 1998, p. 75).

Apesar das descobertas da ciência, do progresso da vida social e da ampliação do conhecimento humano, os anos iniciais do século XX continuaram mantendo a tradição de que não se podia concorrer com os homens em termos profissionais e intelectuais. Desse modo, a instrução feminina não poderia ameaçar os lares, a família e o homem. De acordo com Steedman (1985 apud CARVALHO, 1999), comportamentos triviais, uma certa sensibilidade e até falta de intelectualidade eram características dadas às mulheres e, claro, estendidas às professoras primárias. Bastava apenas que, na docência, apresentassem bons sentimentos, paciência e simpatia, e que gostassem de crianças. Todavia, a necessidade de aprender, educar e educar-se constituía-se como um dos principais desejos de libertação, bem como em uma forma de alterar o destino imposto pela sociedade. (ALMEIDA, 1998).

Ao longo do século XX, a presença feminina no magistério se estendeu aos demais níveis, após a grande oferta de vagas nos cursos do ensino primário. Com a expansão do ensino público e do ginásio, além da necessidade de ampliação do quadro docente, houve uma multiplicação atinente aos cursos normais e à formação de professores para atender a esse público, provocando um excesso na capacidade de absorção do mercado. Ressalto que, até a década de 1930, o magistério era considerado como uma das únicas profissões respeitáveis para as mulheres.

No contrato de “Professores de 1923” (Figura 5), imagem que faz parte do artigo “Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?”, escrito por Michael W. Apple e Kenneth Teitelbaun (APPLE; TEITELBAUN, 1991), constam alguns aspectos que denotam o que era uma profissão respeitável: as professoras não podiam sair de casa em determinados horários; não podiam fumar, nem beber; não podiam andar em companhia de homens e não podiam se casar. Tais restrições nos levam a refletir sobre características, comportamentos e atitudes que eram considerados essenciais para o exercício da função, dando significado e sentido à identidade de professora nessa época.

Figura 5 – Contrato de professores de uma escola elementar americana, 1923



Fonte: Apple e Teitelbaun (1991, p. 63).

No Brasil, a situação das professoras era muito semelhante à descrição da Figura 5. Por quase toda a história da educação no País, o que percebemos é uma imagem confusa de como as instituições preparavam essas professoras para atuarem em sala de aula. Em muitos momentos, apelava-se à importância do conhecimento, das disciplinas e de sua formação; mas, em outros, evidenciava-se uma cultura que relegava as professoras a um papel de “mães” fora do lar, visto que os currículos e as normas eram voltados a transformar essas mulheres em docentes com um perfil “adequado”, através de forte formação moral e comprovação de boa conduta – fatores que foram feminizando cada vez mais a profissão. Além disso, tais desdobramentos passaram a reforçar a importância de um ambiente “puro”, que considerasse o afeto a condição primordial para que a aprendizagem acontecesse.

É o que confirma Louro (2004, p. 382), quando diz que

A escola parecia desenvolver um movimento ambíguo: de um lado, promovia uma espécie de ruptura com o ensino desenvolvido no lar, pois de algum modo se colocava como mais capaz ou com maior legitimidade para ministrar os conhecimentos exigidos para a mulher moderna; de outro, promovia, através de vários meios, sua ligação com a casa, na medida em que cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto. A escola adquiria, também, o caráter da casa idealizada, ou seja, era apresentada como um espaço afastado dos conflitos e desarmonias do mundo exterior, um local limpo e cuidado. A proposta era que esse espaço se voltasse para dentro de si mesmo, mantendo-se alheio às discussões de ordem política, religiosa etc. Apontava-se que a polêmica e a discussão eram “contra a natureza feminina”.

Na década de 1920, muitas reformas propostas por Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros, aconteceram. Essas reformas estavam pautadas em reformulações dos cursos normais e na ampliação do curso de normalista para quatro anos. Na década de 1930, com a implantação do Estado Novo e a conquista do direito ao voto, as mulheres professoras mantiveram-se mais caladas. Além disso, esse momento, vivido em plena ditadura, de acordo com Almeida (1998, p. 203),

[...] estabeleceu uma política de ambiguidades em relação ao professorado, pois, ao mesmo tempo que mantinha a categoria num esquema de contenção salarial, procurava dignificar a sua imagem profissional. As mulheres que já eram maioria no magistério detinham, do ponto de vista social, uma imagem dessexualizada e sacralizada, ao incorporarem a maternidade e o papel de guardiãs da moral da família e da pátria.

Na segunda metade do século XX, muitas mudanças ocorreram na sociedade em relação ao papel da mulher no trabalho e na família, principalmente com o fim da segunda guerra mundial. Tais mudanças estavam ligadas à escolarização feminina, à questão do trabalho assalariado, aos padrões de consumo, ao início de movimentos feministas etc. Assim, a imagem estereotipada da mulher que renuncia a tudo por amor ficou cada vez mais distante. Porém, como aponta Carvalho (1999, p. 74),

Um dos lugares sociais onde esses ideais parecem ainda ecoar intensamente são as escolas primárias. Na escola da segunda metade do século XX, é com referência a esse modelo de maternidade total que são feitos apelos às professoras para que se inspirem no pensamento maternal ao se relacionarem com os alunos.

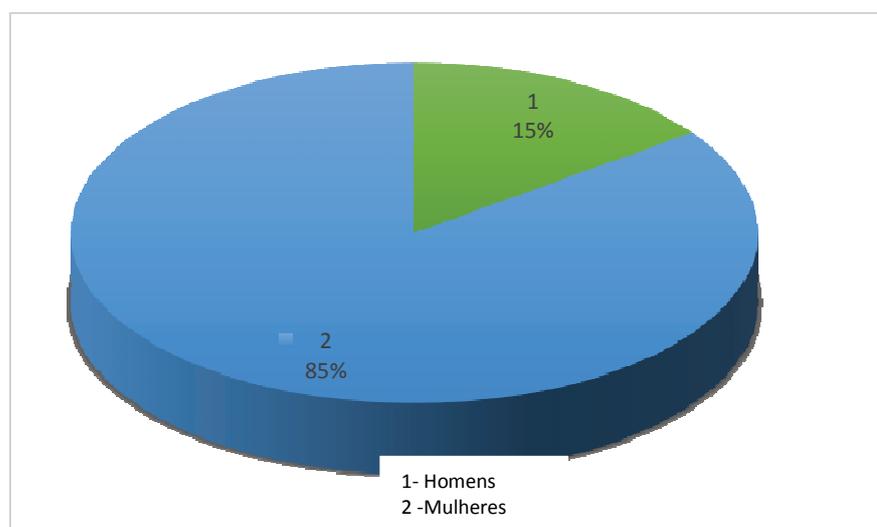
A partir da década de 1970, devido às muitas alterações no perfil da força de trabalho, o número de mulheres que ingressou em universidades aumentou. Assim, elas passaram a ocupar outros cargos em profissões diferentes – fator que evidencia que o movimento feminista teve grande representatividade nessa década, o que trouxe maior visibilidade às

causas e reivindicações pelas quais elas lutavam. A sociedade, em boa parte conservadora, assistia a essas lutas e conquistas assustada. Nesse período, outro fator relevante foi a criação da Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), que introduziu várias mudanças, sendo uma delas a duplicação da jornada de trabalho da professora – isto é, ela não mais trabalharia apenas meio período para poder “manter a harmonia do lar” no turno oposto.

As mulheres seguem “dominando” a carreira até os dias de hoje, o que tornou a profissão essencialmente feminina. Não obstante, contrariamente ao que muitos pensam, a presença da mulher no magistério foi importante para que ela começasse a reivindicar seus direitos, tivesse um papel mais ativo na sociedade, investisse na sua formação e buscasse melhores condições de trabalho. Como afirma Almeida (1998), do ingresso feminino na docência emergiu um potencial de poder e de liberação, e não apenas de submissão e desvalorização, como muitos nos fazem acreditar.

Essa presença se manteve ao longo dos séculos XX e XXI, acompanhada de intensas alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas. Para Bruschini (1998 apud VIANNA, 2013), a configuração desse processo – que culmina com a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério na década de 1990 – relaciona-se, ainda que indiretamente, com a dinâmica do mercado e, nela, com a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas. Ao encontro disso, dados oficiais de 2003 do INEP apontam para uma maioria feminina na educação básica, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Distribuição do número de profissionais do magistério da educação básica por sexo no Brasil em 2003



Fonte: Brasil (2009).

Quanto à distribuição dos gêneros na docência, é importante pontuar que encontramos mais homens exatamente nos níveis e modalidades de ensino que ainda oferecem maior remuneração e usufruem de maior prestígio – questão que merece ser problematizada. Esse dado também pode ser conferido no Anexo C deste trabalho, que mostra o número de professores na educação infantil e no ensino fundamental por sexo em 2009, segundo região demográfica e unidade da federação.

Consoante tais estatísticas, a presença feminina é maciça na Educação Infantil e nos anos iniciais do Fundamental I. O que se observa é que, quanto mais se percorre a docência, chegando ao nível superior, mais o número de mulheres diminui. Vale lembrar que o valor da hora/aula da carreira docente também segue essa lógica. Outro ponto a ser ressaltado é que, em nossa sociedade, quando se evidenciam aspectos do gênero feminino como afetividade, sensibilidade, paciência etc. no contexto da profissionalidade docente, desprivilegiam-se aspectos cognitivos, intelectuais e acadêmicos. É como se eles não pudessem estar presentes na formação do professor, qualquer que seja o nível de ensino.

Outra corrente discutida mais recentemente é que, como sempre foi a mulher a encarregada da educação das crianças, as famílias costumam reproduzir tabus construídos socialmente sobre quem deve “tomar conta” dos filhos quando estão na escola; isto é, homens não são bem vistos sendo professores dos pequenos. Assim, a imagem da mulher como cuidadora ainda é forte, e a ideia de a mulher enxergar o mercado de trabalho como uma extensão do trabalho doméstico está fundamentada na concepção de uma sociedade patriarcal, que vê nessa mulher uma vocação naturalmente feminina para a docência em função da maternagem.

A escola, como uma instituição constituída historicamente, deve ser um lócus de reflexão sobre a profissionalização. Há que se fazer um exercício para não se reforçar o conceito de gênero como condição para o trabalho de sala de aula – contexto em que, muitas vezes, mulheres são ainda tratadas como figuras frágeis e emocionais, e homens como incapazes de ensinar crianças pequenas, por serem considerados o oposto disso. Ademais, é preciso desvincular o conceito de vocação, que nos amarra ainda mais a questões de gênero e profissionalidade docente.

Considerando tais aspectos, a utilização do conceito de gênero, como uma categoria explicativa de análise, possibilita a compreensão dos elementos tradicionalmente associados às desigualdades que definem a condição feminina. A primeira das dimensões a ser aqui destacada é a estratificação da carreira e o rebaixamento salarial. A segunda concerne aos significados de gênero que marcam as relações escolares, bem como as identidades e práticas docentes. (COSTA, 1999).

Outros fatores que contribuíram para o afastamento dos homens da docência foram os baixos salários, que já eram uma característica da docência, bem como as condições ruins de trabalho e de formação. Levando em conta esses aspectos, cabe às professoras, segundo Bruschini e Amado (1988), tomar consciência de sua classe subalterna de gênero, para que, assim, possam ser importantes agentes de transformação da sociedade, percebendo que têm autonomia e poder na formação de seus alunos, pois são responsáveis por levantar diversos questionamentos quanto a gênero, raça e etnia.

Em relação a essa necessidade de se reconhecerem as desigualdades de gênero na docência, Costa (1999, p. 73) ressalta:

[...] não havia nada “por detrás”, nada “escondido”; as mulheres povoam densamente este território há mais de cem anos. Apesar de elas estarem lá, ensinando, acalentando, protegendo, e de constituírem, hoje, mais de 90% dos quadros docentes, só recentemente sua presença começou a ser admitida como parte da problemática do trabalho do ensino. Elas não eram invisíveis e nem estavam escondidas, simplesmente os aparatos analíticos utilizados não permitiam visualizá-las, tomá-las em consideração.

Ainda hoje, nota-se uma certa falta de conscientização sobre o assunto. O que sabemos é que não podemos atribuir à feminização a justificativa dos baixos níveis da qualidade na educação que temos atualmente. Percebe-se também uma certa falta de conscientização sobre a questão do gênero dentro das escolas; e, portanto, se faz necessário compreender melhor a relação entre a feminização do magistério e a educação.

Sabemos também que basta atravessar o portão de qualquer escola para notar uma realidade clara: as mulheres ainda são, em sua maioria, responsáveis pela educação de nossas crianças, o que deve sempre levantar o debate a respeito da questão de gênero nas instituições escolares. A sociedade até hoje, no século XXI, atribui à mulher a responsabilidade pelos cuidados com a criança, reforçando uma visão associada à maternidade. Até nota-se uma tentativa de desconstruir essa ideia; mas, como é uma questão social muito enraizada, isso ainda vai demorar um tempo para acontecer. Nesse sentido, cabe à mulher expandir seus horizontes profissionais e não enxergar essa profissão como a única possibilidade de crescimento profissional, apenas pelo fato de ela ser do sexo feminino.

Além disso, sabe-se o quão complexa é essa carreira, que é permeada de dificuldades na formação, na estrutura de trabalho e na remuneração, o que acaba impondo limites para o aprimoramento da profissão. O enfraquecimento ou a negação da concepção de professora-pesquisadora, ponto crucial desta pesquisa, também é mais um aspecto que denota a dificuldade da valorização da profissionalização docente.

Portanto, quanto mais se falar sobre isso, melhor. E, para que tal debate ocorra, em seus estudos de formação acadêmica ou no cotidiano da escola, é importante que as professoras leiam mais sobre o percurso do magistério no Brasil e sobre a feminização docente. Nesse sentido, os currículos de formação inicial e continuada de professores poderiam ser revistos para que apresentassem mais pesquisas sobre o papel feminino na docência e, assim, fizessem circular a história, dando voz e valorizando o discurso de mulheres que ocuparam e ocupam esses cargos, para problematizar o papel da mulher no magistério e contribuir com o processo de profissionalização docente.

### 3.2 Profissionalidade docente e saberes da docência

*A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.*

(NÓVOA, 2002, p. 57).

Quando o professor põe em prática o uso da pesquisa, sua relação com o conhecimento muda. Quando ele investiga sua prática, a sua relação com o conhecimento se torna menos estagnada e mais questionadora, pois ele passa a ter consciência de que as modificações que ocorrem consigo provocarão mudanças coletivas, tanto sociais como culturais, de modo que esse processo de mudar, conhecer, (re)conhecer, possibilita a construção de práticas pedagógicas significativas.

Dessa forma, a profissionalização docente deve ser um processo contínuo de construção e reconstrução. Segundo Pesce e André (2012, p. 41),

[...] saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o trabalho do professor, quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência.

Um dos pontos mais importantes nesse processo é a problematização. É preciso problematizar: o que se sabe e o que não se sabe; a própria atuação em sala de aula; os saberes construídos; as relações existentes na escola; como se dão as relações de ensino e de aprendizagem; a relação teoria-prática; a socialização do conhecimento; os saberes necessários à docência e aqueles que precisam ser reconsiderados. Desse modo, analisar, problematizar e resolver casos concretos de sala de aula, em equipe, encontrando soluções através de conhecimentos teóricos, também serve para a (re)construção da prática docente. Nóvoa (2009, p. 34) afirma que “a formação de professores ganharia muito se se organizasse,

preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de *acção* educativa”.

Outro aspecto importante é a construção e/ou o fortalecimento da identidade do professor, que só pode ser compreendida quando a inserimos na história da profissão e na história de cada um, em suas ações, seus projetos, sua trajetória social e profissional. Esses aspectos vão constituindo a identidade do docente. Segundo Nóvoa (2009, p. 38), o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. Isso significa que é impossível dissociar o profissional do pessoal e vice-versa, pois a forma como vivenciamos a docência tem relação com nossa postura frente ao mundo. Por isso, é importante, no cotidiano do professor, um trabalho de hipercrítica<sup>3</sup>, de parada para se avaliar a prática, para que, através desses momentos, o professor possa fortalecer, construir e reconstruir sua identidade profissional. Tal processo identitário constitui-se na troca com os colegas, de modo que é fundamental que existam, na instituição e na carreira do docente, momentos de discussão e reflexão sobre essa identidade que vai se constituindo no contexto profissional. Afinal, como afirma Pimenta (1997, p. 6),

[...] a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

E, por ter sua identidade fortemente ligada ao contexto histórico, é que o professor vive constantes mudanças e incertezas. Por isso, cabe a ele fazer uma leitura da realidade em que está inserido, indagando como é possível contribuir com a sua própria profissão, reafirmar práticas já constituídas e construir outras, dando, assim, maior significado ao seu ofício.

Outro ponto pertinente é o trabalho de “competência” coletiva. Ninguém faz uma escola sozinho: as novas práticas de ensino só nascem quando deixamos de viver isolados e passamos a compartilhar saberes. Essa “competência” é mais do que a soma das “competências” individuais; é um modo de proceder no coletivo que regula o trabalho e que vai se fazendo através do fomento do diálogo, da ética profissional, da discussão de valores, de conflitos, de diferenças culturais, econômicas e sociais. É o que Nóvoa (2009, p. 40) chama de “tecido profissional enriquecido”.

---

<sup>3</sup> De acordo com Veiga-Neto (1996), a hipercrítica é uma expressão utilizada para designar uma crítica radical e ampliada, mas que, ao mesmo tempo, exige postura de humildade intelectual. A humildade intelectual significa que cada um tem de voltar a crítica a si próprio; tem de perguntar de onde tirou o que pensa sobre suas verdades. A humildade intelectual significa uma constante insatisfação e desconfiança acerca do que se diz, acerca do que se sabe, acerca do que se pensa saber e acerca do que se pensa sobre aquilo que se faz, que se pratica na vida diária. No entanto, isso não deve ser confundido com fraqueza nem com pobreza intelectual.

Por isso, pensar em espaços coletivos de trabalho pode ser um ótimo instrumento de formação. Às instituições, cabe valorizar a prática do professor, considerando seu papel de “construtor de conhecimento”, e não de mero instrutor que transmite os saberes produzidos por outros. Nessa perspectiva, a formação do professor-pesquisador representa uma possibilidade para que o docente possa analisar sua prática, considerando as relações entre seu fazer e as condições educacionais e sociais, o que poderá ajudá-lo a desenvolver os saberes próprios da docência. (PESCE; ANDRÉ, 2012).

Assim, professor e escola precisam caminhar juntos, no sentido de pensarem a prática docente como ponto de partida e de chegada para a construção de novos saberes. É importante articular-se para estimular o incentivo à pesquisa, a produção e a circulação de conhecimento, a reflexão sobre o sucesso e o fracasso escolar, a relação professor-aluno e o sentimento de pertença. Assim, o docente passa a ter consciência de sua ação em sala de aula e a qualifica, para que uma aprendizagem mais significativa, consistente e efetiva aconteça. Nesse sentido, a função de gestão da coordenação pedagógica pode ajudar, na medida em que organiza tempo e espaço para que esse trabalho envolva os profissionais numa reflexão contínua e ajude a sistematizar o conhecimento gerado pelo grupo.

Portanto, a escola tem de ser um espaço gerador de conhecimento e práticas docentes, onde se valorize e se desenvolva a formação teórica e prática, interdisciplinar, com uma gestão do conhecimento mais democrática. Tem de haver compromisso social e ético, visto que, na escola, as relações humanas estão no cerne do trabalho. Por isso, deve-se valorizar os saberes tanto do professor iniciante como daquele que se encontra na carreira há mais tempo, primando-se pelo trabalho em equipe. Nesse espaço, também se deve aproximar conhecimento pedagógico e conhecimento específico e, principalmente, enaltecer a pesquisa e a investigação como princípios norteadores da boa formação. Ressalto, também, que a formação política do professor é importante, pois sua atuação interfere na formação dos alunos enquanto cidadãos que transformam a realidade ao seu redor. Portanto, seu compromisso ético e profissional também guiará o seu trabalho.

Para que a escola seja esse espaço de desenvolvimento profissional, Nóvoa (2002, p. 60) afirma que

[...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projectos.

O último ponto que destaco são os saberes. Notamos, hoje e sempre, nas escolas e nas universidades, uma fragmentação do conhecimento em disciplinas. Isso ocorre tanto no processo de formação dos alunos da Educação Básica quanto no processo de formação inicial e continuada dos docentes. Por isso, a discussão desse aspecto é importante para fortalecer a formação do professor.

Romanowski (2007) nos apresenta três tipos de saberes:

- a) Os saberes da experiência: aqueles que vêm da vivência e da prática de sala de aula;
- b) Os saberes do conhecimento: que incluem o domínio do conhecimento da área referente à qual o professor dá suas aulas;
- c) Os saberes pedagógicos: que se constituem pela compreensão das ciências da educação e do saber fazer didático.

Porém, não basta que o professor parta desses três saberes: é preciso articulá-los entre si e transpô-los para o universo da sala de aula. Há também que se considerar que os saberes se dão de forma particular para cada professor, pois cada um vai construindo seu trajeto profissional ao longo da carreira, que é permeada pela sua história de vida, pela diversidade cultural, pela temporalidade, pela formação inicial e pela formação contínua, pelos saberes citados anteriormente, pelo contexto em que vive e pelo conhecimento dos alunos com quem trabalha. Além disso, esses saberes não são inertes: vão sofrendo mudanças ao longo de seu percurso profissional, constituindo-se de forma plural e heterogênea.

Nesse contexto, a problematização no cotidiano escolar e a identidade do professor que vai se construindo e/ou se fortalecendo, juntamente com os saberes da docência, abrem caminho para a discussão que proponho ao longo deste estudo: como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na profissionalidade docente? E, por isso, destaco a importância da pesquisa na docência.

A pesquisa deve estar vinculada à prática e à docência, pois ela contribui para o desenvolvimento profissional do professor; promove o confronto e a discussão de ideias, incertezas e saberes. Nesse sentido, concordo com Corazza (2011) quando ela diz que docência sem pesquisa não existe. Para ela, todo professor é um pesquisador, na medida em que precisa saber como ensinar e o que ensinar, de modo que o docente atua integrando ações que são feitas no encontro com o outro. O problema é que nos fazem acreditar que somente quem está na universidade tem o direito à pesquisa, enquanto os professores, que estão em sala de aula, contentam-se em assistir quem pesquisa, quem escreve e quem publica. Será que

há alguma passividade de nossa parte? Quem de nós, do chão da sala de aula, considera-se um pesquisador? É preciso questionar, refletir e discutir sobre esse assunto tão caro à educação.

Na perspectiva de Corazza, os professores serão, em essência, professores-pesquisadores, pois

[...] reinterrogam os sistemas de pensamento moderno e suspeitam das suas verdades; questionam as formas de racionalidade e suas promessas de liberdade, igualdade e fraternidade; duvidam das naturalizações de raça, sexo, geração; estranham o que era familiar e problematizam o que não era problemático; desconstroem sentidos, referentes e privilégios; identificam os dinamismos espaços-temporais do que era tido como determinado e solidamente perpetuado; reconhecem o difícil equilíbrio entre técnicas de coerção e processos de construção e modificação dos Eus; ressignificam experiências de relações de poder, jogos e cálculos estratégicos, procedimentos de totalização, técnicas e intervenções de individualização, tecnologias de governo do Estado, dos outros e de nós mesmos. (CORAZZA, 2011, p. 14).

Nesse âmbito, é crucial ter consciência de que o ato de pesquisar: exige certo grau de tolerância à frustração, que gera incertezas; nem sempre implica universalização dos resultados; traz instabilidade e nos desaloja do lugar comum, levando-nos a optar por uma nova forma de trabalhar e de viver a educação. Quando utilizamos a pesquisa como postura investigativa na docência e quando ela acontece entre todos os professores, sejam eles iniciantes ou experientes, emerge desse trabalho colaborativo a produção dos saberes específicos, dos saberes da experiência e dos saberes pedagógicos. Em relação a esse aspecto, Corazza (2011, p. 15) observa que

Ensinar (fazendo pesquisa) e pesquisar (ensinando) consistem, dessa maneira, em criar soluções e, ao mesmo tempo, enigmas. Numa frase pronunciada ou escrita; no olhar ou no sorriso de alguém; num raio de luz; numa hora do dia, alguma coisa se passa, que não existia antes; e um novo, um inédito se faz, mesmo que não consigamos apreendê-lo.

Só formaremos alunos mais críticos, preocupados com o bem comum, se nós, professores, também basearmos nossa formação e nossos saberes em posturas mais questionadoras que atendam às necessidades e aos desafios de nosso tempo, fortalecendo nossa identidade e fazendo uma leitura dinâmica e crítica de nossa profissão, através da partilha e da análise de nossas práticas. Devemos articular mais o trabalho em equipe e fazer com que todos se sintam responsáveis por facilitar a relação entre as aprendizagens teóricas, as vivências e as observações do cotidiano. Para tal, é preciso fortalecer o sentimento de pertença, garantindo que a profissionalidade docente seja feita dentro da profissão.

#### 4 SOBRE AS ANÁLISES DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL

*Nenhum de nós, quando começa a ler este texto e a pensar sobre ele, sai do ponto zero. E, mais do que isso, comparando-nos uns aos outros, cada um de nós sai de um ponto diferente. Isso é assim porque todos carregam, cada um e cada uma, a sua história pessoal. Cada indivíduo, na sua singularidade, é o produto transitório de sua própria história e, nesse sentido, cada um personifica o cruzamento de inúmeras práticas discursivas e não discursivas às quais vem se expondo desde sempre. Dada a variabilidade infinita de combinações possíveis entre essas práticas, cada um de nós é único enquanto sujeito. A questão então não é só que somos biológica e sociologicamente singulares, senão é que somos também historicamente singulares.*

(VEIGA-NETO, 1996, p. 163)

O que me motivou a escrever este capítulo foi a chance de compartilhar com o leitor o caminho percorrido e as descobertas feitas por e com o grupo focal, composto por professoras do Ensino Fundamental I. Nesse grupo, cada professora carrega a sua história pessoal; apresenta sua singularidade; está sempre em transição e (re)construção de sua identidade profissional. Desse modo, o que procurei fazer foi investigar o problema de pesquisa a partir de uma crítica constante do meu trabalho enquanto coordenadora pedagógica de um grupo que se constitui ora de forma muito semelhante, ora com algumas diferenças. Por isso, é importante reiterar que esta pesquisa está diretamente ligada às minhas inquietações quanto à postura investigativa das professoras com as quais trabalho.

O trabalho de fortalecimento da profissionalização docente, a autonomia das educadoras e o foco do trabalho no ensino-pesquisa permearam as discussões das professoras ao longo dos encontros. Nesse contexto, ao me debruçar sobre as práticas e os saberes docentes de nossa profissão, ficaram evidentes as angústias que acompanham tal percurso.

Acredito que essa pesquisa também contribuiu: para a ampliação de meu conhecimento acerca de referenciais teóricos e da minha relação com a prática docente; para o exercício de uma crítica permanente; para a articulação de ideias atinentes aos assuntos discutidos nos encontros; além de aliar meu interesse no objeto de estudo à minha atuação profissional. Percebo, assim, meu papel de gestora e o lugar que ocupo diante de um grupo no qual promovo mudanças, indagações e refazeres diante de suas práticas.

Concordo com Dal'Igna (2014) quando a autora afirma que compreende o trabalho desenvolvido a partir do grupo focal como uma prática social e cultural, que também produz implicações sobre os sujeitos. Desse modo, não se trata de um “local iluminado”, pois o sentimento é de responsabilidade pelos efeitos do que foi dito, feito e provocado através dos encontros.

Foi muito interessante perceber como o grupo focal permitiu às professoras debaterem questões inseridas em seus contextos sociais, relatarem suas histórias e experiências vividas e

se enxergarem como participantes daquele grupo, que tem uma identidade, ao mesmo tempo, coletiva e individual (que se reconstrói o tempo todo). As construções sociais que foram feitas ao longo dos encontros são complexas e nem sempre fáceis de analisar. Por muitas vezes, o discurso não estava pronto e posto, o que deixou clara a potencialidade de se incentivar ainda mais o debate e a constante discussão de posturas e práticas investigativas que poderiam e deveriam acontecer como produto final desta pesquisa. Em suma, o pensamento ativo e o empenho das educadoras ao se debruçarem sobre as questões feitas permitiram trocas de vivências e a possibilidade de ressignificar modos de fazer, visões e comportamentos.

Outro aspecto importante a destacar foi a riqueza dos debates e a forma acalorada como elas mostraram seus pontos de vista, fazendo comentários pertinentes e incentivando as demais colegas a também se expressarem, o que tornou a contribuição para a pesquisa ainda melhor. Portanto, como afirma GATTI (2005, p. 11), o trabalho com grupo focal permitiu

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Desse modo, este capítulo faz a análise do grupo focal enquanto ferramenta importante para a formação continuada no cotidiano escolar e para a construção da profissionalidade do professor.

O primeiro aspecto abordado foi a formação de professores, assunto que conduz todo o trabalho – porém, por uma questão de organização didática, dividi o capítulo em quatro seções que seguiram a ordem dos assuntos discutidos a cada encontro do grupo focal, de modo que o primeiro tem foco maior na questão da profissionalização. Os temas abordados nos encontros seguem esta ordem:

- a) Formação de professores e profissionalização docente;
- b) A feminização na carreira docente;
- c) Práticas docentes;
- d) A relação ensino-pesquisa.

Como dito anteriormente, todo o material foi composto pelas transcrições e registros que renderam 6 arquivos, com média de 35 páginas cada um. Os dados obtidos a partir das transcrições dos encontros foram lidos, comparados entre si – verificando-se as recorrências – e com o referencial teórico utilizado, resultando nas quatro categorias de análise que foram organizadas a

partir dos temas discutidos nos encontros. Para que eu pudesse mais bem compreender as discussões realizadas, as transcrições foram lidas e os vídeos foram assistidos várias vezes.

Em todos os encontros, mantive-me atenta às interações que surgiam, estimulando as professoras a argumentarem e a expressarem suas ideias. Também observei os diálogos com cuidado, fazendo anotações e reflexões acerca daquilo que as participantes traziam em suas falas: fatos, histórias pessoais, situações vividas, dentre outros aspectos.

Foi interessante notar, pelos vídeos assistidos, como minha presença, como moderadora, fazia-se necessária para estimular ou iniciar uma discussão. Por outro lado, em outros momentos, foi pertinente ficar apenas observando o grupo discorrer sobre determinado assunto, em discussões sempre muito produtivas. De modo geral, o roteiro se mostrou estimulante e permitiu um aprofundamento das discussões, bem como uma maior fluidez nos encontros.

Trago neste capítulo a reprodução dos dados produzidos pelas participantes enquanto pensavam ativamente, interrogavam-se e debatiam sobre a sua formação, sua prática e sua profissionalidade. O uso desses dados permitiu transformar o que foi construído pelo grupo em possibilidades de repensar a prática e a formação de professores pelo viés da pesquisa, sendo essa transformação o meu maior desafio.

Todo o material empírico aparece em forma de quadro, para diferenciá-lo do referencial teórico. No Quadro 13, é possível evidenciar as quatro categorias de análise, juntamente com quatro falas que ilustram a relevância dos temas debatidos.

Quadro 13 – Sobre a divisão das seções

<b>SESSÕES</b>	<b>FALAS DAS PROFESSORAS</b>
<b>4.1 Formação de professores</b>	<i>“[...] quando a gente tá partilhando algo que deu certo, a gente tá formando um novo professor, porque ele tá recebendo uma informação nova”. – Professora 2.</i>
<b>4.2 Feminização do magistério</b>	<i>“[...] é como se o fato de você ter esse lado maternal fosse o pré-requisito mais importante para você ser uma professora, mais do que o seu profissionalismo e eu acho que não é assim”. – Professora 3.</i>
<b>4.3 Práticas docentes</b>	<i>“[...] eu me pus a pensar em tudo que eu faço, na prática mesmo, na prática docente, que eu posso melhorar, que eu posso reformular [...]” – Professora 5.</i>
<b>4.4 A relação ensino-pesquisa</b>	<i>“Sou pesquisador quando me intrigo, me instigo, me questiono, me incomodo”. – Professora 2.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, exploro as categorias de análise, que foram divididas em seções.

## 4.1 Formação de professores

*A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.*

(NÓVOA, 2002, p. 38).

Apresento, nesta seção, o primeiro encontro de grupo focal, que teve como objetivo discutir aspectos da (des)profissionalização da carreira e suas implicações no processo de (re)construção da profissionalidade docente, de modo a se perceber em que medida as professoras refletem sobre a sua profissionalidade. Para isso, o material que nos serviu de inspiração foi o texto de Antonio Nóvoa sobre formação de professores e profissão docente, por meio do qual discutiram-se aspectos da (des)profissionalização da carreira e suas implicações no processo de (re)construção da profissionalidade, de modo a verificar em que medida as professoras refletem sobre esse aspecto em sua própria trajetória. A preocupação com a formação docente permeou todos os nossos encontros e surgiu por diversas vezes nas discussões; por isso, justifica-se a abordagem exclusiva do tema nesta seção. Para mais bem situar o leitor, reapresento abaixo o roteiro<sup>4</sup> do nosso primeiro encontro, que já foi apresentado no subcapítulo 2.2 deste trabalho (vide Quadro 7).

<b>PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL</b>	
<b>Data do encontro</b>	15 de março
<b>Tópico de discussão</b>	Formação de professores e profissionalização docente
<b>Objetivo(s)</b>	Discutir aspectos da (des)profissionalização da carreira e suas implicações no processo de (re)construção da profissionalidade docente.
<b>Questão norteadora</b>	Em que medida as professoras refletem sobre a sua profissionalidade docente?
<b>Estímulo para discussão</b>	Texto: “Formação de professores e profissão docente” (2ª parte), de Antonio Nóvoa (1992).
<b>Discussão</b>	O texto foi entregue e lido previamente. No primeiro momento, solicitei que as participantes fizessem comentários e críticas sobre o texto lido. Em seguida, as participantes foram convidadas a relacionar o texto com a sua profissionalidade docente. No terceiro momento, apresentei algumas tirinhas (reproduzidas na sequência) que tratavam desse assunto, para que o grupo refletisse sobre as imagens. Ao final, cada participante fez um registro individual de cerca de um parágrafo sobre o assunto.
<b>Geração de tópico para o próximo encontro</b>	A feminização na carreira docente.

<sup>4</sup> Com vistas a facilitar a leitura, todos os roteiros já exibidos no subcapítulo 2.2 são reproduzidos novamente ao longo deste percurso analítico, mais especificamente nos subcapítulos 4.1 a 4.4.

Notei que, por ser o nosso primeiro encontro, apesar de ter deixado claro que as discussões respeitariam um critério rigoroso de sigilo, as professoras estavam cautelosas; mas, aos poucos, elas foram se revelando. Inicialmente, suas considerações voltaram-se para a instituição. As professoras mostraram-se descontentes com o pouco investimento que o colégio faz na formação delas – o qual, há alguns anos, era maior. Também mencionaram as mudanças que ocorreram com relação ao formato das reuniões pedagógicas, que eram mais produtivas quando serviam como espaço de discussão de práticas docentes. As reuniões continuam acontecendo semanalmente para todo o grupo de professores do colégio – que vai da Educação Infantil ao Fundamental I –, e os professores especialistas de Arte, Música, Língua Inglesa, Educação Física e Cultura Religiosa Humanística que atuam nesse nível de ensino também participam das reuniões. Nesses encontros de formação em serviço, procura-se potencializar a qualidade dos temas discutidos, de modo que os professores possam repensar seu caminhar e discutir novas possibilidades da docência<sup>5</sup>. Porém, as professoras apresentaram questões importantes a serem consideradas quanto a esse percurso.

Quadro 14 – Sobre o investimento institucional voltado à formação

<b>PROFESSORAS</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 1</b>	<i>“Eu acho que a escola poderia investir um pouco mais na formação desses profissionais.” (Remete aos professores da escola).</i>
<b>Professora 2</b>	<i>“[...] se tivesse mais investimento, a gente se sentiria mais encorajado. É uma cultura que se perdeu [...]”. “Nós tínhamos assessoria (pedagógica) de duas aulas”.</i>
<b>Professora 4</b>	<i>“[...] quando você (pesquisadora) dava aquilo (a formação de professores) pra gente fazia sentido, era significativo [...]”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Após essas declarações, intervi no diálogo para que pudéssemos sair do discurso das queixas e passar a um discurso mais crítico-reflexivo, que as levasse a um pensamento mais autônomo, contribuindo com possibilidades de uma formação constante e caminhando no fortalecimento da sua identidade profissional. Ao encontro disso, Nóvoa (2002, p. 48) diz que os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e “tomar a palavra” na construção do futuro da escola e da sua profissão.

Outro aspecto da formação trazido por elas foi a necessidade de investimento pessoal na formação individual. Conforme o Quadro 5, exposto no subcapítulo 2.1 deste trabalho, todas têm graduação e pós-graduação, e algumas participantes estão no segundo ou no

<sup>5</sup> Apesar de não ser o foco de nosso estudo, destaco que os investimentos institucionais voltados à formação do professor vêm aumentando gradativamente.

terceiro curso de pós-graduação voltado para o segmento em que atuam. Outras estão investindo em cursos de especialização sobre metodologias ativas e ensino híbrido. Assim, a formação que acontece fora dos muros da escola traz contribuições também importantes para o trabalho de sala de aula, na medida em que as diferentes instituições onde os cursos são oferecidos apresentam novos olhares à docência.

Quadro 15 – Sobre investimento pessoal

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 1</b>	<i>“Uma coisa que marcou é que estar em formação implica o investimento pessoal [...]”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao mesmo tempo em que sabem da importância de cursos como magistério, graduação, pós-graduação e cursos livres de especialização, as professoras demonstraram reconhecer consideravelmente a formação que se dá no cotidiano da escola, na relação com o outro. Esse tipo de registro aparece frequentemente como uma marca do grupo, que se vê fortalecido na troca de saberes com as colegas e com a coordenação. Em relação a esse aspecto, Nóvoa (2002) aponta que a formação contínua consolida-se no trabalho coletivo em rede e na partilha de diversos atores educativos, de modo que os espaços de trabalho são vistos como um excelente instrumento de transformação e que o professor forma-se na relação com o outro. Dessa forma, é importante compreender que somos chamados a desempenhar diferentes papéis no processo de formação docente individual e coletiva. Portanto, há a necessidade de se conceberem práticas de formação que atendam aos aspectos pessoais e organizacionais, reforçando as vivências coletivas da profissão.

Quadro 16 – Sobre aprender com o outro

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 5</b>	<i>“Eu acho que a gente se ajuda muito [...] mostro que pode ser melhor [...] não quero nunca competir com ninguém [...]. “Eu acho que essa troca é super válida e aproveito aqui para colocar que, realmente quando eu faço algum comentário sempre é construtivo para o grupo e não porque eu quero achar um erro”.</i>
<b>Professora 2</b>	<i>“[...] eu aprendo muito com as minhas colegas de grupo que são muito diferentes, então no meu primeiro ano (que entrou na escola), foi aprendido o tempo inteiro [...]”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Nóvoa (2002), a troca de experiências e a partilha de saberes concretiza espaços de formação contínua, nos quais cada professor é ora o formador, ora o formando. Foi esse o contexto sobre o qual, em alguns momentos, a nossa discussão pairou. Assim, para dar continuidade à interação, perguntei às docentes se elas se viam como formadoras e formandas das práticas dos colegas. Nesse sentido, a partir do momento em que trouxe esse questionamento para o grupo, elas começaram a refletir sobre a possibilidade de serem formadoras. Porém, anteriormente a essa pergunta, elas ressaltaram como minha presença era importante enquanto agente responsável por essa formação.

Algumas professoras indicaram que se veem como formadoras de práticas quando contribuem com o trabalho de uma colega no cotidiano; elas deram exemplos disso. Outras, por terem uma formação acadêmica mais recente, demonstraram que ainda não se veem como formadoras.

Quadro 17 – Sobre serem formadoras

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 2</b>	<i>“[...] quando a gente tá partilhando algo que deu certo, a gente tá formando um novo professor, porque ele tá recebendo uma informação nova.”</i>
<b>Professora 4</b>	<i>“Eu só consigo ver isso agora porque no começo eu não falava nada [...] eu vou ensinar?... Eu não tenho experiência nenhuma, como eu vou ensinar?”</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse ínterim, ressalto que cabe à escola e a mim, enquanto coordenadora pedagógica e gestora do segmento, encorajar o conhecimento profissional que é partilhado entre os professores, estimulando a troca de experiências significativas no percurso de sua formação, de modo que eles vivenciem a diversidade de papéis no contexto dessa experiência diária. Ao encontro disso, os diálogos também avançaram no sentido de reforçarem o papel do professor como investigador – conforme abordo mais adiante, na seção sobre o professor-pesquisador.

Como Nóvoa (2002) ressalta, a formação contínua de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos docentes meios para um pensamento mais autônomo e que promova uma formação participada, que valorize a responsabilidade profissional de cada um dentro do contexto escolar e possa expandir o tamanho da comunidade de formadores na escola. Assim, o trabalho de formação centrado na pessoa do professor e na sua vivência visa a transformar a experiência partilhada em conhecimento profissional, de modo que a formação é vista como um processo dinâmico, interativo e de crescimento no que tange à sua autonomia contextualizada.

Nóvoa (2002) também afirma que é preciso valorizar o confronto de estratégias distintas, a diversificação de modelos, a experimentação e a inovação, para estimular a gênese da cultura de formação entre os professores, que se vincula ao desempenho profissional e usa a escola como lugar de referência. Nesse sentido, acredito que, aos gestores escolares em cargos de coordenação pedagógica, cabe a função de apoiar as trocas de práticas e vivências individuais e coletivas e vincular a qualificação dos professores aos projetos educativos desenvolvidos na escola. E mais ainda: como gestora, compete a mim valorizar o protagonismo do professor e não me limitar a uma investigação sobre os docentes: é preciso avançar para uma investigação *com* os professores e *pelos* professores. (NÓVOA, 2002, p. 64).

#### 4.2 Feminização do magistério

Para mais bem situar o leitor, apresento novamente o roteiro do encontro do grupo focal sobre feminização do magistério, que já havia sido apresentado no capítulo sobre os caminhos metodológicos (vide Quadro 8).

<b>SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL</b>	
<b>Data do encontro</b>	22 de março
<b>Tópico de discussão</b>	A feminização na carreira docente
<b>Objetivo(s)</b>	Discutir sobre a presença da mulher no magistério e sobre a (des)valorização da profissão relacionada à feminização da carreira.
<b>Questões norteadoras</b>	Qual o significado, para as professoras, do seu trabalho docente e como enxergam a feminização da sua profissão? Como as professoras se situam como pessoas e profissionais na área de Educação, tendo em vista sua identidade feminina? Essas questões foram retiradas do livro “Mulher e educação: a paixão pelo possível”, de Jane Soares de Almeida (1998).
<b>Estímulo para discussão</b>	Capítulo do livro de Almeida (1998, p. 63-80). Usei também diferentes imagens de mulheres na docência.
<b>Discussão</b>	Iniciamos a sessão retomando alguns aspectos do encontro anterior. Retomei o texto que foi entregue previamente. No primeiro momento, solicitei que fizessem comentários e críticas sobre o texto lido. Em seguida, partimos para a discussão das questões norteadoras. Por fim, foram apresentadas imagens de professoras no Brasil em diferentes décadas. As participantes foram convidadas a traçar um paralelo entre as imagens e depois fizeram um pequeno texto coletivo sobre os desafios da profissionalidade docente.
<b>Geração de tópico para o próximo encontro</b>	As práticas docentes.

Como era de se esperar, essa segunda seção causou certa instabilidade às participantes. Assim, acredito que, de todos os encontros de grupo focal, esse foi o que mais desestabilizou conceitos e crenças. A sessão aconteceu no mês de março, e o texto lido e discutido foi

retirado do livro “Mulher e educação: a paixão pelo possível”, de Jane Soares de Almeida (1998). Debates sobre a presença da mulher no magistério e sobre a (des)valorização da profissão relacionada à feminização da carreira, e as questões que permearam as discussões foram: qual o significado, para as professoras, do seu trabalho docente e como enxergam a feminização da sua profissão? Como as professoras se situam como pessoas e profissionais na área de Educação, tendo em vista sua identidade feminina?

Nesse âmbito, deixei que as docentes falassem sobre o texto e sobre como se enxergavam enquanto professoras. O primeiro discurso, endossado por quase todas, veio recheado de uma relação direta entre ser professora e ter vocação, dom e amor.

Quadro 18 – Sobre vocação, dom e amor

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 4</b>	<i>“Eu acho que é uma vocação sim, acho que é um dom, é um amor, é o que define a sua vida [...]”.</i>
<b>Professora 2</b>	<i>“[...] então, quando fala de dom, acho que é mais ligado a isso, o que eu causo na vida do outro, porque a gente passa durante o ano com aquela criança e a gente se torna decisivo positivamente ou não, ou passa simplesmente por passar”.</i>
<b>Professora 7</b>	<i>“Faço minha as palavras da F..., é um dom [...]”.</i> <i>“Mas então eu acho que o fato de você ter o dom não quer dizer que você negligencia as outras coisas.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme progredíamos na discussão, as participantes mostraram-se em dúvida sobre conceitos tão fortemente enraizados, e algumas apresentaram falas contraditórias em relação ao começo do encontro. Outras, porém demonstraram ver a profissão como algo que transpassa a questão de gênero na sala de aula, discordando das colegas quanto à ideia de a profissão implicar dom e maternagem. O foco, segundo elas, está na formação acadêmica e no preparo para a docência.

Quadro 19 – Sobre a profissionalidade

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 3</b>	<i>“Você tem que ser profissional, você tem que ter foco, ir atrás da sua formação, do seu estudo [...]”.</i> <i>“[...] e quando a gente coloca isso (o dom) na frente do profissionalismo, é aí que a gente se perde na sociedade [...]”.</i>
<b>Professora 1</b>	<i>“[...] eu sou contra esse negócio da professora com o dom de ser mãe [...] estudei bastante, batalhei bastante e quis fazer o contrário do que as professoras faziam comigo, então eu entrei para provar que eu precisava ser diferente”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação a esse embate de visões, é importante que o trabalho de formação com as professoras se proponha a questionar a presença do dom em sala de aula, de modo que se abandone a visão de doação em nosso trabalho, fortalecendo-se a profissionalidade docente. Isso implica também rever como se dão as relações de poder dentro da escola, as quais passam pelo domínio do saber, visto que conhecimento e poder estão necessariamente interligados.

Ao encontro disso, segundo Almeida (1998), manter as professoras longe do saber acadêmico foi uma estratégia eficiente no controle e na manutenção de mecanismos de dominação. Cabia às mulheres a responsabilidade educativa pelas crianças, o que foi defendido pelos meios políticos e intelectuais brasileiros por muito tempo. Ainda de acordo com Almeida (1998), havia uma certa ambiguidade da posição feminina entre a condição desejável e a possível de se obter. O magistério era uma grande oportunidade de a mulher desempenhar um trabalho e desenvolver-se profissionalmente, porém era mais aceitável se ela fizesse isso “cuidando de alguém” e doando-se com nobreza e resignação, qualidades tão apreciadas pela sociedade.

Por isso, é preciso pensar em estratégias que valorizem os saberes e a profissionalidade da professora, deixando de lado a questão da vocação. Como nos aponta Costa (1995 apud COSTA, 2006, p. 77),

A representação da docência como "vocação" já foi largamente utilizada, afetando as exigências que são feitas às mulheres — o grande contingente supostamente vocacionado que se dedica ao ensino —, e não é recomendável que continuemos a incrementá-la nos meios educacionais. A manipulação da retórica de professoras como "eleitas", "escolhidas", agentes perfeitas em um trabalho marcado pela "doação", já causou demasiados danos às docentes e à educação escolar. Precisamos agora é de estratégias que valorizem as características que as mulheres incorporam ao ensino por sua repercussão positiva no trabalho com as/os estudantes e não pelo que elas significam como predisposição à exploração e ao controle.

A importância da vocação, apresentada como diferencial da profissão de professor, transformou-se em um discurso insistente que presenciei ao longo de nossos encontros. Essa crença, quanto mais repetida, mais se incorpora a estereótipos sociais produzidos por discursos e práticas pedagógicas, passando a ser assumida por boa parte das professoras.

Outro aspecto muito presente no encontro foi a maternagem. As falas iniciais davam como certa a importância da maternagem na profissão. Conforme as mediações iam acontecendo, algumas professoras mostravam-se em dúvida e se questionavam sobre isso, enquanto outras seguiram defendendo a importância dessa característica na docência. Esse aspecto reforça o conceito do grupo focal não apenas como um espaço de coleta de dados,

mas também como um espaço formativo, em que as pessoas explicam suas ideias e pontos de vista. Tal dinâmica, segundo Gatti (2005), dá ao pesquisador a oportunidade de trabalhar com suas próprias presunções e certezas, desfazendo a ideia de controle absoluto sobre as discussões entre as participantes.

Ainda quanto à maternagem, as professoras revelaram acreditar que, para chegar ao aluno, conhecê-lo, precisam associar o lado maternal ao profissional. Elas chegaram a explicitar que, segundo sua perspectiva, o sexo masculino não teria esse lado materno – ou então que os homens seriam práticos, objetivos e racionais demais para isso. Também foi possível verificar que as professoras confundem maternagem com empatia.

Nesse contexto, notei que a presença do feminino se apresentava apoiada em diferentes discursos sociais. Assim, muitas vezes, eram as próprias mulheres, ao se referirem à sua escolha profissional, que assimilavam e manifestavam aquilo que constitui um discurso pedagógico já pronto, preconizando que vocação e doação são práticas discursivas utilizadas em sala de aula e que vão moldando as maneiras de se enxergar o mundo, conectando-se a outras práticas. Assim, por muitas vezes, suas falas colocaram em primeiro plano o amor pelas crianças. Nesse caso, o que se percebe é que

Não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. (DÍAZ, 1994, p. 15 apud VEIGA-NETO, 2017, p. 92).

#### Quadro 20 – Sobre a maternagem

(continua)

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 7</b>	<p><i>“[...] conseguir conquistar a criança e trabalhar com ela porque ainda precisam muito do nosso lado maternal, do afetivo [...]”.</i></p> <p><i>“[...] o homem acha que ela é uma profissão inferior [...]”.</i></p> <p><i>“[...] mas eu sempre tive diretor na escola, não era diretora.”</i></p> <p><i>“Na minha escola [...] um cargo mais elevado não era para mulher [...]”.</i></p> <p><i>“Oh gente, uma outra coisa que ainda é de mulher é o dom da fala.”</i></p>
<b>Professora 5</b>	<p><i>“Tem maternagem, mas tem profissão”.</i></p> <p><i>“Porque antes de eu ser mãe, eu fui professora por muito tempo e assim [...] tinha esse mesmo ímpeto que eu tenho [...] tinha que me colocar no lugar deles e pensar [...] eu não gostaria isso prum filho meu, então eu não fazia”.</i></p>
<b>Professora 1</b>	<p><i>“[...] ela é professorinha numa escolinha, então isso me ofendia muito e assim eu bati de frente com a família [...] como se, ser professora não fosse profissão”.</i></p> <p><i>“[...] eu sou contra essa parte de maternagem, mas acaba tendo, não tem como, e a gente bem conhece esse estereótipo já antigo.”</i></p>

(conclusão)

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 4</b>	<i>“Eu acho que a maternagem é um facilitador do nosso trabalho. [...] Junto com o estudo”.</i>
<b>Professora 3</b>	<i>“Essa coisa de trazer muito a maternagem pra dentro do Magistério, acho que é uma questão de senso comum”.</i>
<b>Professora 6</b>	<i>“[...] é claro, é óbvio que quando você é mãe, quando você tem seus filhos, que você passa por várias fases nesse processo, você olha para a criança... Nossa, meu filho já passou por isso [...] se eu não tivesse tido filho, eu não teria aquele cuidado com certas coisas [...]”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

O discurso que circula entre elas, de forma constantemente naturalizada, é que é melhor ser mulher para trabalhar com crianças – e que é melhor ainda ser mãe.

Diante desses dados, passo a centrar minhas reflexões na importância do significado do discurso. Essa palavra, usada aqui com frequência, vem carregada de sentidos que são produzidos historicamente. Nesta direção, quando as professoras verbalizam o quão importante é a maternagem no fazer pedagógico, sinto-me interpelada a escrever sobre o que ronda essas falas.

Percebo que ainda é forte, entre os sujeitos que compõem a escola – nesse caso, entre as professoras que fazem parte deste estudo – a reprodução de ideias que reforçam que, para conseguir conquistar a criança e trabalhar com ela, é preciso usar seu lado maternal. Trata-se de uma asserção calcada em uma sociedade que se acostumou a colocar a professora em um lugar secundário e de submissão, reforçando um discurso que, nesse caso, pode naturalizar posturas que se colocam em circulação dentro da escola. Por isso, é preciso considerar que

[...] o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta; O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (FOUCAULT, 1993, p. 15 apud VEIGA-NETO, 2017, p. 102).

Por isso, urge examinar a visão distorcida de professoras quanto a seu próprio cotidiano, desvelando as camadas desse discurso que as envolve e as constitui, o qual está relacionado a imposições culturais consolidadas na sociedade. Tais crenças acabam sendo reproduzidas por elas mesmas, como percebemos em algumas falas que defendem a pertinência da presença de homens nas instituições educativas, bem como sua superioridade em relação às mulheres.

Quadro 21 – Sobre discursos reproduzidos acerca de relações de gênero

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 3</b>	“[...] quando eu trabalho em instituições que têm homens junto, eles acabam direcionando algumas coisas. Eu acho que é necessário”. “Entendemos que a maioria, não todos, os homens são mais focados, mais centrados e muito práticos”.
<b>Professora 4</b>	“Racionais” (os homens). “Não é todo homem que consegue ter essa maleabilidade”.
<b>Professora 5</b>	“Então, isso é cultural [...] o tratamento entre homens e mulheres, nós somos criadas diferentemente de um homem e aí traz toda essa carga...”
<b>Professora 7</b>	“[...] pensa nos seus alunos do segundo ou terceiro ano com um homem um pouco mais sério [...]”. “Você conhece algum que dá aula? A gente conhece poucos”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Que relações de poder se estabelecem quando vivemos e reproduzimos essas posturas dentro da escola? Como questionar o estabelecido e se posicionar contra aqueles que acham adequado que as mulheres se mantenham longe do saber e atuem apenas utilizando afeto, cuidado e maternagem? Em relação a esse aspecto, Almeida (1998, p. 31) alerta para o fato de que,

Ao longo da história, a educação e a profissionalização femininas têm sido sempre relegadas a um plano secundário. Muitas vezes também são objeto de distorções do ponto de vista dos homens e até das próprias mulheres que, por força das imposições culturais, assimilam valores masculinos e aceitam ser confinadas à reprodução biológica e às esferas privadas sem questionar esses papéis. Isso implica o estabelecimento de relações de poder entre os dois sexos que passam, também, pela questão do saber, dado que conhecimento e poder estão necessariamente interligados. Manter o dominado longe do saber foi e continua sendo uma estratégia eficiente no controle e na manutenção de mecanismos de dominação.

Durante as leituras sistematizadas no subcapítulo 3.1 deste trabalho, pude perceber como se deram essas relações de gênero ao longo da história do magistério no Brasil, identificando quem exercia/exerce e quem sofria/sofre os efeitos do poder. Os trabalhos estudados evidenciam o quanto as mulheres foram capazes de lutar e resistir para, assim, posicionarem-se como profissionais da educação. Ao encontro disso, Louro (2004) pontua que todos são, ainda que de modos diversos e desiguais, controlados e controladores, capazes de resistir e de se submeter. Ademais, vale pontuar que, de acordo com Almeida (1998), ao longo da história, educar-se e instruir-se representou para as mulheres uma forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar uma parcela do espaço público.

Importa ressaltar que a professora que atua na educação básica hoje é muito diferente daquela que exercia a profissão mais de um século atrás, de modo que não podemos ignorar essa transformação na profissão, nem as ideologias que nela estão implicadas. Além disso,

não podemos minimizar a atuação das professoras como sujeitos históricos atuantes, pois assim estaríamos corroborando discursos que desmerecem nossa profissão, bem como nos colocando no papel de vítimas.

Por isso, apesar de parecer contraditório, percebo que as professoras com quem desenvolvi a pesquisa se colocam como docentes que exercem bem sua profissionalidade cotidianamente, reconhecendo-se como participantes de um espaço de discussão de práticas, no qual trabalham em equipe e aprendem com os demais. Nesse sentido, é preciso entender os caminhos percorridos por cada uma delas e suas histórias vividas, que são repletas de contradições, dúvidas, sentimentos de cuidado e de afeto, bem como impactadas pelo pouco reconhecimento da profissão docente – fator que resulta em sentimentos de indignação. De todo modo, tal complexidade permite que percebamos o quão heterogêneo pode ser um grupo que é visto como tão igual diante da sociedade. Por tal motivo, Louro (2004, p. 399) destaca que é fundamental

[...] provocar leituras e reflexões que não homogeneizem as mulheres professoras, já que, muito possivelmente, foi por meio e em meio a diferentes discursos e práticas que elas acabaram por se produzir como professoras ideais, e também como professoras desviantes, como mulheres ajustadas e também como mulheres inadaptadas.

Voltando à interação no grupo focal, no momento em que retomei a questão da maternagem e afirmei que tínhamos 4 professoras no grupo que não eram mães e que, contudo, eram ótimas profissionais, as professoras pareceram “despertar” para o tema, e o discurso mudou de direção.

Conforme abordado no capítulo anterior, sabemos que cabia às mulheres/professoras do passado a missão de levar o componente feminino e doméstico para a escola. Porém, em virtude das conquistas obtidas por elas e do aprimoramento da profissionalização, o que se espera, hoje em dia, é um discurso que transponha a questão feminina e maternal para suscitar uma reflexão de/sobre a profissionalidade e a prática docentes. No entanto, em relação a esse aspecto, o “cuidado e o cuidar” apareceram em vários momentos da sessão, acompanhados de diferentes apelos e sinônimos.

Quadro 22 – Sobre o cuidado

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 7</b>	<i>“[...] você tem que ver a criança em todos ângulos dela [...] você olha pro aluno de uma maneira diferente [...].</i>
<b>Professora 6</b>	<i>[...] vínculo é você mostrar pro seu aluno que ele pode melhorar, que ele pode contar com você e que você tá ali pra ajudá-lo, que você tá ali pra nortear, pra apontar [...]. [...] talvez se eu não tivesse filho, eu não teria aquele cuidado com certas coisas [...].</i>
<b>Professora 2</b>	<i>“Mas pelo olhar... a gente sabe quando aquela criança não tá bem, eu tive que escrever pra mãe dizendo que a criança, naquele dia, estava triste, estava apática [...].”</i>
<b>Professora 5</b>	<i>“Quando a mãe fala isso (como ela consegue ter 20 e tantos alunos na sala) eu vejo que ela compara... como se eu tivesse realmente cuidando”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seu livro intitulado “No coração da sala de aula”, Carvalho (1999) traça com maestria como se deu o uso e o significado da palavra “cuidado” dentro das áreas da Educação, da Sociologia e da Psicologia ao longo da história, no Brasil e em outros países. A autora também foi responsável por uma pesquisa de campo em uma escola pública de São Paulo, que pretendia entender como as professoras explicavam práticas do cuidado articuladas ao trabalho pedagógico. No contexto dessa obra, vale reproduzir algumas considerações de Carvalho (1999, p. 51) acerca do conceito de cuidado:

Esta multiplicidade de significados, construída a partir de diferentes marcos teóricos, tem contribuído para a dificuldade em se utilizar adequadamente o conceito “cuidado”, ora entendido como fonte de superexploração, ora como amor; enaltecido como valor ético universal e ao mesmo tempo apontado como núcleo central de subordinação social das mulheres.

Por isso, cabe uma reflexão sobre como tornar menos fortalecida a articulação entre o papel materno e o papel docente. Para Nóvoa (2002), os professores vivem em um ambiente carregado de afeto, de sentimentos e de conflitos. Muitas vezes, prefeririam não se envolver em tais situações; mas sabem que tal distanciamento seria a negação do próprio trabalho.

Quando se escolhe a docência, sabe-se que é preciso fazer um trabalho que inclui competências profissionais atinentes a relacionar-se e a demonstrar cuidado com o outro. Assim, sendo tais aspectos tão importantes, por que não discutir preconceitos difundidos nas escolas, os quais relacionam o cuidado ao feminino? Nesse sentido, há que se promover uma formação que aborde, de forma crítica, as práticas do cuidado das professoras, contribuindo para legitimá-las e para transformá-las em conhecimento sistemático, que possa ser objeto de reflexão crítica e difusão. (CARVALHO, 1999).

O cuidado é uma habilidade que depende do esforço e da bagagem individual de cada um. Por isso, não é e nunca foi assunto discutido de forma sistemática, inserida em uma discussão pedagógica, e não faz parte de nenhum tipo de formação – nem dentro, nem fora da escola. Ademais, o cuidado também não é discutido ou desenvolvido em um curso específico, pelo viés do desenvolvimento da dimensão socioemocional.

Levando em conta tais aspectos, o conceito de cuidado trazido por Carvalho (1999) me fez refletir acerca daquilo que foi discutido em nossos encontros de grupo focal. Pude perceber que as professoras participantes concebem as relações entre elas e seus alunos, frequentemente, como práticas pedagógicas próprias da educação básica, que foram construídas no interior da escola e que se apoiam em pressupostos os quais reforçam os comportamentos maternos historicamente reproduzidos. Nesse sentido, elas robustecem em seus discursos uma marca cultural comum, que articula cuidado infantil e feminilidade.

Outra marca notada em algumas falas das professoras, como se vê no Quadro 23, é que o cuidado pode estar relacionado a um maior preparo dos docentes para intervir em processos cognitivos, de modo que se mostre maior envolvimento com a aprendizagem.

Quadro 23 – Sobre o cuidado e o processo cognitivo

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 1</b>	<i>“[...] você tem que realmente ter o olhar para o seu aluno, trabalhar com o seu aluno de uma forma para você fazer ele avançar e ter o olhar para o aluno que é muito bom, então eu tenho muito isso [...].”</i>
<b>Professora 4</b>	<i>“Mas se ele não cuidar, ele não é um bom profissional”. “Tem que saber se colocar sim no lugar do outro, tem que ter o profissionalismo, tem que ter estudo, mas tem que ser humano”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse aspecto remete a uma observação de Carvalho (1999, p. 233), no contexto de sua pesquisa empírica realizada com um grupo de professoras de uma escola pública de São Paulo, a respeito da qual ela relata o seguinte:

Pelo contrário, ensinavam muito as professoras que cuidavam muito e o inverso também tendia a ser verdadeiro. O compromisso e o envolvimento com os alunos, decorrentes das práticas de “cuidado”, levavam aquelas professoras a uma preocupação com o desenvolvimento das crianças como um todo, um desenvolvimento que elas percebiam como também cognitivo.

Todas as percepções relatadas aqui sobre o cuidado em sala de aula sugerem uma urgência de se incorporar o assunto às nossas reflexões de formação continuada, de modo a se discutir como as práticas de cuidado são vistas; como cuidado e feminilidade estão articulados;

como/se a maternagem está incorporada ao fazer pedagógico; como o cuidado pode ser visto como fonte de amor e como fonte de subordinação; e como se dá a (re)construção da concepção de cuidado como conhecimento sistemático que pode servir de objeto de reflexão.

### 4.3 Práticas docentes

*Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.*

(PIMENTA, 1997, p. 11).

Na terceira seção, o tema discutido concerniu a prática e saberes docentes, assunto recorrente nos corredores e salas de professores das escolas. Mesmo quando estão em seu momento de café, os docentes discutem suas práticas – o que fizeram, o que fazem e o que pretendem fazer –, trocando conhecimentos e experiências vividas.

Para fomentar essa discussão, utilizei dois encontros de grupo focal, cujo roteiro reproduzo novamente a seguir (vide Quadro 9 e Quadro 10):

<b>TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL</b>	
<b>Data do encontro</b>	12 de abril
<b>Tópico de discussão</b>	As práticas docentes
<b>Objetivo(s)</b>	Refletir sobre as práticas docentes para perceber que concepções as professoras têm sobre elas.
<b>Questões norteadoras</b>	Que concepções as professoras têm sobre as práticas docentes? Como elas se colocam como autoras de sua ação educativa?
<b>Estímulo para discussão</b>	Apresentação de vários excertos do artigo “Planejamento de ensino como estratégia de política cultural”, de Sandra Mara Corazza (1997).
<b>Discussão</b>	Retomei aspectos discutidos no encontro anterior para avançar para o seguinte. A partir do texto lido, escrevi, em uma ficha, palavras-chave que definissem os saberes envolvidos na construção de práticas pedagógicas significativas. Em seguida, fizemos uma discussão sobre as palavras que apareceram, explorando as concepções e os desafios a serem enfrentados.
<b>Geração de tópico para o próximo encontro</b>	Os saberes da docência.

<b>QUARTO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL</b>	
<b>Data do encontro</b>	26 de abril
<b>Tópico de discussão</b>	Os saberes da docência
<b>Objetivo(s)</b>	Discutir como as professoras percebem os saberes da docência atuando no cotidiano de sala de aula.
<b>Questão norteadora</b>	Como percebem esses saberes operando em sala de aula?
<b>Estímulo para discussão</b>	Discussão do texto: “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. (NÓVOA, 2009).
<b>Discussão</b>	Iniciei o encontro retomando alguns aspectos do encontro anterior. Retomei o texto que foi entregue previamente. No primeiro momento, solicitei que fizessem comentários e críticas sobre o texto lido. Em seguida, partimos para a discussão da questão norteadora. Por fim, construímos um painel, onde as professoras colocaram os saberes retirados do texto de um lado e os saberes utilizados em sala de aula de outro, para assim perceberem como (re)construí-los.
<b>Geração de tópico para o próximo encontro</b>	A pesquisa como postura investigativa. Registro disparador para o próximo encontro: “sou pesquisador quando...”.

Nesses encontros, instiguei as professoras a refletirem sobre as práticas docentes, com vistas a perceber suas concepções sobre tais práticas e verificar como elas se colocavam como autoras de sua ação educativa. Os saberes da docência também foram debatidos, para que elas os percebessem enquanto atuavam no cotidiano de sala de aula.

Para esses encontros, foram usados excertos do artigo “Planejamento como estratégia de política cultural”, de Sandra Mara Corazza (1997), e o texto “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, de Antonio Nóvoa (2009).

Ao debatermos o assunto, pude perceber que elas queriam falar sobre isso; queriam ouvir o que outros professores faziam; queriam aprender, partilhar o que sabiam e o que não sabiam. Ao longo dos encontros, muitos foram os registros de seus fazeres e práticas docentes, alguns dos quais são reproduzidos a seguir.

#### Quadro 24 – Sobre seus saberes

(continua)

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 6</b>	<p><i>“Acho que todo o professor tem que levar em consideração que ele tem que ter um olhar investigativo [...]”.</i></p> <p><i>“Tem criança que, às vezes, não aprende daquele jeito, você precisa descobrir como ensinar aquela criança”.</i></p> <p><i>“[...] eu tenho alunos que não aprendem certas coisas, e que talvez seja o jeito que eu estou ensinando, então eu vou ter que reavaliar a minha prática [...]”.</i></p> <p><i>“Sério! Eu tô fazendo anotações pra perceber como eu posso ajudar aquela criança”.</i></p> <p><i>“Troca de saberes quando você ensina e aprende”.</i></p>

(conclusão)

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 4</b>	“[...] você precisa a cada ano, a cada turma, a cada aluno reavaliar sua prática; com ele funciona assim, mas com ela não vai funcionar, então você tem que ter vários tipos de ensinar [...]”. “[...] que o próprio aluno possa se reconstruir como aprendiz, então a todo momento a gente tem que dar a chance dele se reconstruir pra gente também (se reconstruir), então a gente troca... Ela aprendiz... eu aprendiz”.
<b>Professora 3</b>	[...]a gente juntou tudo e a gente formou o nosso jeito de trabalhar [...]”.
<b>Professora 5</b>	“[...] todo mundo deveria fazer isso, eu deveria assistir à aula das outras, de outro ano [...]”.
<b>Professora 2</b>	“É fundamental a aprendizagem na prática.”

Fonte: Elaborado pela autora.

A prática é vista no cotidiano como início, meio e fim do trabalho. Ela se faz presente dentro e fora da sala de aula e permeia todo o caminhar das professoras. Segundo Pimenta (1997), ao se considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada, possibilita-se uma ressignificação dos saberes na formação de professores. Essa ressignificação válida e fortalece conhecimentos, atitudes, competências e habilidades.

Para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos, as professoras reconhecem os saberes docentes baseados no conhecimento, na vivência e na experiência profissional que possuem. Segundo sua perspectiva, tais saberes vão sendo construídos constantemente, sendo negociados entre todos os atores que participam do processo – independentemente da série em que dão aulas –, de modo a formarem uma unidade de trabalho no espaço escolar.

Em virtude desse aspecto, Tardif (2014, p. 244) defende que

Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum.

Quando as professoras estão em contato com os saberes, relatam que encontram instrumentos para se questionarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as. Assim, os saberes se produzem na ação e vão constituindo a identidade docente, fazendo sua história. É o que percebemos nas falas expostas no quadro a seguir:

Quadro 25 – Sobre os saberes construídos

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 2</b>	<i>“Enriquece. São cabeças diferentes pensando o mesmo assunto” (sobre a troca no trabalho em equipe).</i>
<b>Professora 1</b>	<i>“[...] a gente vai enriquecendo a nossa bagagem dia a dia. E eu acho assim, que o professor é um eterno estudante, um eterno pesquisador [...] não é só os saberes do conteúdo que o professor tem que ter, ele tem que conhecer a criança...”</i>
<b>Professora 2</b>	<i>“Ele (Nóvoa) fala que o trabalho do professor consiste na construção de práticas para induzir os alunos à aprendizagem”.</i>
<b>Professora 5</b>	<i>“[...] quando a coisa dá muito certo, eu quero me apropriar ainda mais daquilo pra fazer de novo”.</i>
<b>Professora 6</b>	<i>“De que adianta conhecimento, se eu não passo pro outro?”. “[...] é interessante como nós levamos algo dos nossos professores [...]”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os saberes trazidos e construídos pelos professores, dentro e fora da instituição, são diversos e múltiplos; apoiam-se na troca de conhecimento entre os pares, na discussão de currículos; impulsionam a capacidade de adaptar a situações novas e únicas, fazendo-os refletir e discernir de forma progressiva, promovendo sua formação – processo que ocupa boa parte da carreira docente. Nesse contexto, Tardif (2014) acredita que o saber é plural e formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. O saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 26 – Sobre os saberes heterogêneos

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 3</b>	<i>“[...] de repente abre o seu leque para outra possibilidade, que nem sempre a gente consegue enxergar, a gente olha sempre pra frente, daí vem alguém e te mostra outra direção. Olha, se a gente fizer assim, é melhor”.</i>
<b>Professora 4</b>	<i>“[...] eu acho importante a gente partilhar não só com o nosso grupo, [...] mas com outros grupos também”.</i> <i>“A gente teve a oportunidade de fazer um curso com a professora do Fundamental II e ela começou a falar de física nuclear, eu nunca me imaginei pensando em física nuclear e foi maravilhoso [...]”.</i>
<b>Professora 2</b>	<i>“Enriquece. São cabeças diferentes pensando o mesmo assunto” (sobre a troca no trabalho em equipe).</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

As professoras também comentaram que a discussão das práticas pode estar pautada na observação e na análise de estudos de caso:

Quadro 27 – Sobre os estudos de caso

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 5</b>	<i>“[...] nos falta dedicar mais tempo à comunicação e discussão das experiências concretas [...]”.</i>
<b>Professora 2</b>	<i>“Foi no conselho de classe. Onde nós falávamos sobre a criança e a gente dava sugestões para ver o que podia ir fazendo”.</i>
<b>Professora 6</b>	<i>“[...] a professora (da pós-graduação) levou um caso e nós tínhamos que identificar os problemas”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados indicam que a discussão dos saberes e práticas docentes pode ser profícua se for feita a partir dos problemas que a prática coloca. Em relação a esse aspecto, para Tardif (2014, p. 248), os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações concretas.

Por sua vez, Veiga-Neto (2015, p. 133) afirma que podemos pensar a prática como o domínio tanto daquilo que deve ser descrito, analisado e problematizado; quanto, ao mesmo tempo, como o domínio das próprias descrições, análises e problematizações que são colocadas em movimento. Assim, é importante descrever, analisar e problematizar nossa prática, através de uma pluralidade de pontos de vista, incentivando a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação, de forma a mobilizar conhecimentos teóricos para o aperfeiçoamento da profissionalidade. De modo semelhante, Nóvoa (2002) observa que o que caracteriza a profissão docente é um lugar no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente.

Nesse sentido, os saberes construídos e partilhados entre todos os atores devem relacionar teoria e prática; refletir as opiniões que prevaleceram e as que foram abandonadas; sanar as dúvidas que persistem e as hipóteses levantadas; bem como revelar o papel dos professores da instituição naquele contexto em que estão inseridos. Vale pontuar também que as práticas docentes pressupõem diferentes posições e mostram o lugar de onde falamos e como nos situamos diante de nossa profissionalidade. Além disso, às vezes, elas podem ser contingenciais, provisórias, incompletas e dúbias. Dito de outro modo, como afirma Tardif (2014), os saberes profissionais são variados e heterogêneos, pois os professores, em suas ações, procuram atingir diferentes objetivos.

Por isso, reforça-se a importância da discussão e da (re)construção de saberes que deve permear toda a formação de professores. Isso remete a uma observação de Corazza (1997, p. 140), reproduzida a seguir:

Por significar a pedagogia como uma prática cultural, reafirmo a posição de que podemos, como educadores de professores: 1) experienciar, durante o trabalho de formação docente, a positividade e a produtividade críticas de práticas pedagógicas alternativas, que capacitem o futuro professor a planejar e desenvolver currículos alternativos e contra hegemônicos; 2) divulgar estas práticas, colocando-as em circulação e em debate, para que possam inspirar outras; 3) esperar que estas outras práticas sejam antagônicas às nossas, de modo que se criem novas condições de emergência para repensar, questionar e, mesmo desconstruir aquelas por nós positivadas.

Assim, a escola deve ser concebida como um espaço de produção de saberes e práticas que facilitem e encorajem a troca de experiências e vivências. Os professores podem assumir o protagonismo dos momentos em que eles se vejam, como dito anteriormente, como formadores e/ou formandos, o que estimula e desenvolve uma autonomia contextualizada e reflexiva. Nessas situações, eles se tornam produtores de conhecimento; fomentam o diálogo, a divergência e a convergência de ideias e hipóteses; e estabelecem uma rede de aprendizagem contínua. Desse modo, não basta que a escola seja estimulante somente para os alunos: professores têm de se sentir motivados e envolvidos com as mudanças que acontecem no lugar onde trabalham.

Segundo Nóvoa (2002, p. 60), a formação não se faz antes da mudança: faz-se durante o processo; produz-se nesse esforço de inovação e de procura, no aqui e no agora dos melhores percursos para a transformação da escola. Ainda de acordo com Nóvoa (2009), e como já afirmado neste trabalho, a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais – por isso, é primordial criar um tecido profissional enriquecido. E, como afirma Tardif (2014), a escola deve proporcionar espaço e tempo para que os professores possam inovar e desenvolver práticas pedagógicas significativas, para que se posicionem de acordo com elas e desenvolvam um profissionalismo colegiado.

Ao encontro disso, nessa seção do grupo focal, também foi pedido às professoras que registrassem palavras e expressões que resumissem os saberes e as práticas usados em sala de aula para, assim, perceberem como essa experiência se dava para cada uma. No próximo quadro, registram-se as principais respostas:

Quadro 28 – Sobre como se dão os saberes e as práticas para cada professora

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professoras 2 e 3</b>	<i>“Trabalho em equipe”.</i>
<b>Professora 6</b>	<i>“[...] capacidade de relação e comunicação sem a qual não se confirma o ato de estudar”.</i> <i>“Troca de saberes quando você ensina e aprende”.</i>
<b>Professora 3</b>	<i>“[...] mudando a prática para trabalhar a mesma coisa que você trabalhava [...]”.</i> <i>“É reavaliar a prática na hora”.</i>
<b>Professora 1</b>	<i>“A sala de aula é o espelho do professor”.</i>
<b>Professora 5</b>	<i>“Tem uma frase muito linda que eu gosto muito que é assim: se você me conhece baseado no que eu era há um ano atrás, permita-me apresentar novamente. Eu acho que é o tempo inteiro que a gente tá aprendendo”.</i> <i>“É a tomada de consciência”.</i>
<b>Professora 7</b>	<i>“Quando você coloca o seu saber ali, sempre tem o palpite, uma pitadinha do outro que melhora o seu saber”.</i>
<b>Professora 4</b>	<i>“A gente avalia (a prática) antes, durante e depois, você avalia o tempo todo”.</i>
<b>Professora 2</b>	<i>“É fundamental a aprendizagem na prática”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, nos encontros, as docentes falaram sobre os desafios que encontram no processo de construção, reconstrução e fortalecimento das práticas. Em relação a esses desafios, demonstrou-se, por meio das respostas, um desejo de saborear as experiências vividas dentro da escola – experiências produzidas no seu cotidiano docente, através de leituras de textos produzidos por outros educadores, em um processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada por todos os colegas de trabalho. Elas afirmam que trabalhar muito também produz a experiência; mas fica o questionamento: trabalhar muito e viver a experiência são a mesma coisa?

Para Larossa (2002, p. 24),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Diante dessa “falta do parar e do suspender”, há um consenso de que, cada vez mais, o trabalho consome nosso tempo; tudo passa depressa; nossos compromissos e prazos de entrega estão sempre se esgotando. Conseqüentemente, aquele momento de que precisamos para produzir os conhecimentos e vivências passa de forma fugaz, acabando com a possibilidade de que a experiência nos aconteça, nos toque. Por isso, de acordo com Larossa

(2002, p. 23), a experiência é cada vez mais rara, em virtude do excesso de trabalho. Levando em conta tal aspecto, é necessário tempo para que as mudanças e trocas de experiências possam se acomodar e, assim, (re)constituir nossa identidade profissional, através do reforço coletivo e da vivência entre os professores.

Ainda considerando as reflexões de Larrossa (2002, p. 23), o autor afirma que, nessa lógica de destruição generalizada da experiência, ele está cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. A crítica volta-se também para as condições de trabalho do professor atualmente, o qual está desassistido da possibilidade de viver a experiência, dado seu estilo de vida. Esse professor contemporâneo tem suas possibilidades de experiência limitadas, pois o saber da experiência é diferente da aquisição de informações sobre as coisas. A informação não exige dele a complexidade de significações que a experiência exige. Assim, cito alguns desses aparatos mencionados pelas professoras e elencados no quadro abaixo.

Quadro 29 – Sobre os aparatos que nos cercam

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 2</b>	<i>“Acho que o desafio é pensar o currículo”.</i> <i>“[...] o currículo é engessado [...]”.</i>
<b>Professora 7</b>	<i>“A quantidade de conteúdos”.</i> <i>“Preciso terminar o conteúdo”.</i>
<b>Professora 6</b>	<i>“Falta de tempo”.</i> <i>“Sabe é tanta coisa todo dia, tanta coisa pra corrigir [...]”.</i>
<b>Professora 4</b>	<i>“Excesso de carga”.</i> <i>“A parte burocrática, às vezes sufoca a parte pedagógica”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, quando falamos dos saberes da experiência, estamos falando daquilo que nos toca, que é diferente daquilo que somente nos acontece, sem nos deixar “marcas”. Nesse sentido, Larrossa (2002) pontua que o acontecimento é comum, mas que a experiência é singular para cada pessoa, tornando-se, de alguma maneira, impossível de ser repetida. Assim, o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto que o vivencia – isto é, o sujeito da experiência seria alguém que, diante de algo que lhe acontece, afetar-se-ia de algum modo e também produziria afetos, registrando algumas marcas, deixando alguns vestígios e alguns efeitos. (LAROSSA, 2002).

Dessa forma, para que a experiência aconteça, é preciso que situações corriqueiras, como assistir a uma aula ou ler um livro, não sirvam apenas como processo de aquisição de informações. Dito de outro modo, se essas situações não nos tocarem, podemos dizer que

nada nos aconteceu. Por isso, é tão importante a troca de experiências e saberes entre todos, pois somente assim conseguiremos estabelecer uma rede de formação contínua – incluindo encontros com “coisas” que se experimentam, além da possibilidade de transformação, de produção de diferença, de heterogeneidade e de pluralidade. Considerando tais aspectos, os professores, em contato com os saberes, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos – na ação –, como afirma Pimenta (1997).

Esse trabalho pode ser feito através do exercício da docência-pesquisa, que serve como fio condutor da formação continuada de docentes. Nesse contexto, pesquisa é vista como postura, que faz com que o professor reflita sobre a sua prática, que pense e crie a partir dela. Tal aspecto permite que o docente assuma a sua própria realidade escolar como objeto de pesquisa, como objeto de reflexão e como objeto de análise. (NÓVOA, 2001). Por tal motivo, esse é o tema explorado na seção a seguir.

#### 4.4 O professor-pesquisador

*O ensino-pesquisa que fazemos é, assim, impuro, pois mescla e cruza o que passou, o que nos afeta, e os mundos possíveis por vir. Extrai acontecimentos das coisas, dos corpos, dos estados de coisas: inventando personagens e estabelecendo ligações entre eles e os acontecimentos. Rejeita as modelizações confinantes, que negam o novo e requerem, apenas, regularidades, médias e métricas: priorizando a poética, o processual e a reversibilidade. Captura e libera as forças inéditas e vitais, que agem sob as formas: trabalhando as potências que estas carregam e carregiam. Associa e desfaz disciplinas, em devires de mutação, favorecendo as culturas do dissenso. Reinventa novas significações, posições de indivíduos e de grupos, traçando linhas, que dobram saberes, fazeres, sentires, uns sobre os outros.*

(CORAZZA, 2011, p. 16).

Início o capítulo com esse excerto de Corazza, pois ele me faz refletir sobre o fazer impuro, heterogêneo e plural da docência, que vai misturando e cruzando práticas recentes e inovadoras àquelas mais enraizadas; que une diversas competências coletivas e individuais; que repensa e questiona saberes disciplinares, curriculares e experienciais; e que procura construir um espaço pedagógico de trocas e aprendizados. Além disso, a docência vista como pesquisa é uma postura que nos faz pensar sobre a nossa prática diante de tantos “*comos*” que vão penetrando em nosso fazer diário: como dar aula, como ensinar, como ser inovador, como repensar o currículo, como usar novos métodos de ensino, dentre outros aspectos. Diante disso, o professor-pesquisador tem de lidar, como nos mostra Corazza (2011, p. 15), com os problemas contemporâneos, transformando a educação em algo que jamais se esgota, a favor de um tempo por vir. Corazza (2011, p. 15) ainda nos convida a perceber que

[...] o mais importante é nos interrogarmos se tudo o que dissemos sobre pedagogia, currículo, escola, aluno, professor é tudo o que podemos dizer; se tudo o que vimos, até agora, é, de fato, tudo o que podemos ver; se tudo o que pensamos é tudo o que podemos pensar; se tudo o que sentimos é tudo o que podemos sentir.

Por isso, os dois últimos encontros do grupo focal estiveram ligados ao tema professor-pesquisador, considerando-se a pesquisa como postura investigativa no âmbito da formação de professores. As sessões tiveram os seguintes objetivos:

- a) Dar significado ou ressignificar o papel da pesquisa enquanto postura profissional;
- b) Discutir e fomentar a ideia da formação do professor-pesquisador no espaço escolar, através da (re)construção de suas práticas pedagógicas e dos saberes docentes;
- c) Investigar como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na escola e como ela pode favorecer a criação pedagógica;
- d) Verificar o que as professoras entendem por pesquisa – se elas percebem a pesquisa no cotidiano escolar e no seu fazer docente.

Os textos usados para fomentar as discussões foram: “Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor”, de Selma Garrido Pimenta (1997), e “A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica”, de Sandra Maria Corazza (2011). Assim como nos subcapítulos anteriores, os roteiros correspondentes, já exibidos no subcapítulo 2.2 (vide Quadro 11 e Quadro 12), são reproduzidos novamente a seguir:

<b>QUINTO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL</b>	
<b>Data do encontro</b>	10 de maio
<b>Tópico de discussão</b>	A pesquisa como postura investigativa
<b>Objetivo(s)</b>	Dar significado ou ressignificar o papel da pesquisa enquanto postura profissional.
<b>Questão norteadora</b>	O que vocês entendem por pesquisa? Vocês percebem a pesquisa no cotidiano escolar? E no seu fazer docente?
<b>Estímulo para discussão</b>	Discussão do texto: “Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador”. (PIMENTA, 1997).
<b>Discussão</b>	Iniciamos o encontro retomando alguns aspectos do encontro anterior. Fizemos um debate a partir das questões norteadoras. Finalizamos com a discussão de alguns excertos da entrevista prevista para o encontro (o grupo não fez a leitura prévia, para que as concepções sobre pesquisa pudessem ser discutidas de forma mais “livre”).
<b>Geração de tópico para o próximo encontro</b>	A pesquisa como postura investigativa. “Sou pesquisadora quando...”.

<b>SEXTO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL</b>	
<b>Data do encontro</b>	24 de maio
<b>Tópico de discussão</b>	A pesquisa como postura investigativa
<b>Objetivo(s)</b>	Discutir e fomentar a ideia da formação do professor-pesquisador no espaço escolar, através da (re)construção de suas práticas pedagógicas e dos saberes docentes.
<b>Questão norteadora</b>	Como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na escola e como ela pode favorecer a criação pedagógica?
<b>Estímulo para discussão</b>	Texto de Sandra Maria Corazza (2011) – “A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica”.
<b>Discussão</b>	Iniciamos o encontro retomando alguns aspectos do encontro anterior. Seguimos discutindo o texto de Corazza (2011), que havia sido entregue previamente. No primeiro momento, solicitei que fizessem comentários e críticas sobre o texto lido. Em seguida, partimos para a discussão da questão norteadora. Considerando o que foi discutido nos demais encontros, cada participante fez um registro a partir da introdução: “Os encontros tiveram como intenção promover aproximações e discussões acerca do tema: relação ensino/pesquisa e a profissionalidade docente. Registre quais contribuições, percepções e/ou inquietações esses encontros provocaram. Além disso, indique: como a relação ensino/pesquisa está ou pode estar presente na escola e como criar condições de possibilidade para ampliá-la?”.

Nesses encontros, discutimos como o ensino-pesquisa está relacionado ao fazer docente. Assim, instiguei as participantes a pensarem sobre a pesquisa no cotidiano da profissionalidade. Para isso, pedi que completassem o enunciado: “sou pesquisador quando...”. As respostas emergiram conforme sistematizado no quadro a seguir:

Quadro 30 – Sou pesquisador quando...

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 2</b>	<i>“Me intrigo, me instigo, me questiono, me incomodo”.</i>
<b>Professora 1</b>	<i>“[...] quando me desestruturo [...]”.</i>
<b>Professora 7</b>	<i>“Quando o tema me interessa [...] pra acrescentar, para a prática, para melhorar o relacionamento entre os meus alunos [...] e também por uma necessidade pessoal”.</i>
<b>Professora 6</b>	<i>“[...] quando o assunto me interessa e quando eu gero hipóteses sobre aquilo, eu tenho essa mania, eu fico gerando hipóteses: será que é isso, será que é aquilo? Aí eu começo a pensar, a refletir, aí eu vou e pesquiso e após pesquisar se aquilo for significativo para mim, eu tenho que registrar, porque senão aquela informação não gera conhecimento e depois eu esqueço”.</i>
<b>Professora 3</b>	<i>“[...] quando eu não tenho a resposta das coisas [...]”.</i>
<b>Professora 4</b>	<i>“[...] quem trabalha com criança tem um elixir, porque elas são fonte de informação, de novidade, são fonte de provocação [...]”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Pesce, André e Hobold (2013, p. 10246), pesquisar é ter atitude investigativa em relação aos objetos do campo disciplinar e da docência; é ter a capacidade de elaborar questões, de formular hipóteses, de selecionar e articular dados, propiciando a construção de um pensamento crítico e investigativo. Foi nessa direção que a nossa discussão caminhou.

As professoras foram convidadas a mergulhar nesse assunto para que pudessem enxergar a pesquisa no seu fazer docente, reconhecendo-se como pesquisadoras e vislumbrando a possibilidade de avançarem nesse conceito de professor-pesquisador. Ao encontro disso, conforme já mencionado neste trabalho, Corazza (2011, p. 13) defende que docência sempre foi pesquisa e vice-versa. Levando em conta esse aspecto, o trabalho com grupo focal permitiu-me conhecer opiniões sobre esse assunto – às vezes, até mesmo descobrir algum detalhamento mais profundo –, fazendo com que emergissem questões inéditas entre as docentes, tais como: “sou pesquisadora (ou não)”. As professoras relataram o seguinte:

Quadro 31 – Sobre quando há pesquisa

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 7</b>	<i>“[...] o professor de Fundamental I tem muitas frentes abertas, então ele tem que pesquisar muito mesmo [...]”.</i>
<b>Professora 2</b>	<i>“Na nossa formação há bastante pesquisa, não só na formulação da rotina, no dia a dia escolar, às vezes, uma atitude da criança deixa a gente um pouco incomodado, a gente vai pesquisar aquilo pra saber como lidar, ou até mesmo num curso, sempre fica um incômodo. Eu vejo a pesquisa aparecendo nesses momentos”.</i>
<b>Professora 5</b>	<i>“Eu vejo a pesquisa não só em relação ao conteúdo, acho que a pesquisa se relaciona às nossas atitudes pedagógicas e o que eu vou buscar para melhorar isso [...] é o casamento de duas situações: a prática e a teoria pra melhorar nossa prática”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo a fala das participantes, apesar de elas perceberem que a pesquisa acompanha o trabalho docente e que é uma ferramenta importante da prática, pelo menos duas delas não se veem como pesquisadoras. Elas acreditam que, para ser um pesquisador, é preciso um aprofundamento maior daquilo que fazem cotidianamente. Conforme sua perspectiva, visto que só pesquisam o básico e que não registram o que “descobrem”, elas não são pesquisadoras.

O registro escrito realmente deve fazer parte do processo de pesquisa. Quanto a esse aspecto, resalto as contribuições de Pesce, André e Hobold (2013,) quando dizem que a escrita não é apenas uma ferramenta de transmissão do conhecimento, mas um princípio de elaboração e de constituição do sujeito. Assim, o registro é uma parte importante da pesquisa e deve ser exercitado pelas professoras nos processos de investigação de ensino. Como afirma

Nóvoa (2015), a escrita ajuda-nos a conhecer os nossos limites. A isso, acrescento que a escrita pode nos fazer ir além deles.

Quanto ao fato de algumas docentes participantes não se reconhecerem como pesquisadoras, sabe-se que muitos professores não veem seu saber específico sendo valorizado socialmente. Segundo tal ponto de vista, seria suficiente que professores soubessem seus conteúdos, dessem suas aulas, comunicassem-se e estabelecessem vínculos com os alunos. Em relação a esse aspecto, Nóvoa (2002, p. 22) afirma que

Os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos.

Diante dessa percepção, considero necessário que discussões acerca de como o professor pode ser devidamente reconhecido em seu ambiente de trabalho sejam retomadas no ateliê das práticas docentes, abordado em seguida. Além disso, acredito que cabe às escolas reconhecer que as mudanças e ressignificações das práticas pedagógicas passam necessariamente pela mudança de paradigma dos projetos educacionais. Acredito também que meu trabalho como gestora escolar, em conjunto com os professores, deve promover um espaço de discussão de todas as dimensões que cercam a formação dos professores: acadêmica, social, cultural, ética etc.

Como gestora, ainda, penso que é preciso fazer um esforço para que a investigação, a troca e a partilha de vivências e experiências criem e/ou fortaleçam uma cultura de formação continuada. Essa concepção de um espaço institucionalmente coletivo favorece o diálogo e traz à escola maior desenvolvimento profissional, pessoal e institucional.

Outro aspecto discutido e que retomo no ateliê é que, para que as professoras fortaleçam a relação ensino-pesquisa-docência, elas precisam vencer um primeiro inimigo: o interno. Em suas falas, notei momentos contraditórios: ora elas se diziam pesquisadoras e ora consideravam que não poderiam ser chamadas de pesquisadoras. Quem primeiro pode reconhecer-se como pesquisadora – e, assim, perceber que a pesquisa permeia todo o trabalho docente, fortalece a profissionalidade e a identidade profissional – é a própria professora. A mim, cabe enxergar e compreender o percurso dos professores em seus contextos históricos, para assim reconhecer sua trajetória profissional e pessoal e seus projetos, aspectos que modelam sua identidade.

O quadro a seguir elenca os “inimigos internos” verbalizados pelas professoras.

Quadro 32 – Sobre o inimigo interno

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 7</b>	<p>“O texto reforçou o que eu pensava”.</p> <p>“Precisou de alguém (a autora) que pesquisou sobre o assunto para dizer que eu sou pesquisadora”.</p> <p>“Oficialmente sou professora e, não oficialmente, pesquisadora”.</p>
<b>Professora 2</b>	<p>“[...] se eu me apresentar como professora pesquisadora pode ser que as famílias questionem. A gente leu o texto, a gente tem uma base, mas o outro será que enxerga assim?”.</p>
<b>Professora 5</b>	<p>“[...] depois desse texto, eu penso que eu sou uma pesquisadora [...]”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda assim, elas dizem que usam ferramentas e artifícios para se interrogarem e alimentarem a prática de pesquisa, conforme o quadro a seguir:

Quadro 33 – Sobre o que alimenta a prática

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 7</b>	<p>“Leitura”.</p> <p>“Cursos”.</p> <p>“A própria pesquisa”.</p> <p>“Planejando a rotina e elaborando prova”.</p>
<b>Professora 6</b>	<p>“Atividades práticas”</p>
<b>Professora 5</b>	<p>“Eu acho que formação e leitura”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro aspecto a ressaltar é que, na fala das participantes, há uma indicação de que a pesquisa pode representar uma conquista na autonomia docente, no sentido de se apropriarem cada vez mais de sua formação profissional, sendo confrontadas com diferentes problemas para os quais não há receita pronta, de modo que é preciso pesquisar. Esses registros aparecem no quadro a seguir.

Quadro 34 – Sobre a conquista da autonomia

<b>PROFESSORA</b>	<b>DEPOIMENTO</b>
<b>Professora 5</b>	<p>“[...] acho que a pesquisa está ligada às nossas atitudes pedagógicas e o que eu vou em busca para melhorar... coisas que eu faço que entra na criação pedagógica [...]”.</p>
<b>Professora 7</b>	<p>“Eu li uma coisa tão bonita: nós temos que nos transformar em alguém que não aquele que já somos e transformar o aluno em alguém que ele ainda não é, o aluno tem que sair diferente daquele de quando entrou e nós também”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Notei também que as professoras estão conscientes de que práticas descontextualizadas não funcionam mais. Além disso, elas veem o seu saber docente de forma inacabada e desejam abandonar certos *modos de fazer* por outros que realmente priorizem relações de ensino e de aprendizagem, tornando o aprendizado mais significativo para o aluno. Mais especificamente, estão dispostas a aprender mais; querem trocar conhecimento; querem partilhar e vivenciar experiências; querem pesquisar sobre conteúdos de sala de aula, sobre dificuldades de aprendizagem e sobre teóricos da educação; querem criar possibilidades de atividades docentes, mantendo-se atualizadas. Esse caminhar vai ao encontro daquilo que Corazza (2011, p. 15) afirma:

O problema é que os educadores dos tempos de agora não conseguem mais acreditar nem ensinar essas antigas e ultrapassadas ficções. Para interceptar o seu fluxo de relações de poder-saber e de modos de subjetivação (que são, de fato, modos de sujeição), a docência-pesquisa-que-cria torna-se um exercício, cada vez mais consciente, de formas possíveis de modificar a mesmice da formação e da ação docentes, diante da repetição quase secular da prática pedagógica; transformando-se em trampolim para um outro nível de educação; e colocando em funcionamento uma outra máquina de pensar e criar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora.

Portanto, em suas falas, as professoras expressam que não se veem mais como meras reprodutoras dos materiais didáticos, mas como produtoras de novas práticas. Assim, repetir mecanicamente o que está nos livros e prender-se ao material didático as incomoda, o que faz com que procurem novos saberes e fazeres. Esse fator estimula sua docência-pesquisa, no sentido de fazê-las refletir criticamente sobre a aula que *dão*, sobre como os alunos aprendem e sobre as ferramentas que utilizam. Desse modo, é possível perceber claramente a busca constante por um novo fazer, pela elaboração de aulas que possibilitem ao aluno um contato mais significativo com a aprendizagem.

Ao encontro disso, de acordo com Nóvoa (2002), os professores não são apenas consumidores, mas são produtores de materiais de ensino; são criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; são profissionais críticos e reflexivos. Assim, os docentes desejam ter mais controle profissional sobre seu fazer pedagógico e sobre seu trabalho. Nesse sentido, acredito que os saberes do professor e sua competência para ser mais investigativo e reflexivo estejam ligados à capacidade de pensar a própria prática, de criticá-la e de revê-la sempre que for preciso. É o professor, chamado por Tardif de *prático reflexivo*, que, segundo ele, possui um saber que é produzido por suas deliberações, racionalizações e motivações, o que vai constituindo uma fonte de julgamento, escolhas e decisões. (TARDIF, 2014).

Depois de nossos encontros de grupo focal, foi possível perceber processos de construção em que as participantes já começavam a perceber a pesquisa como forma de construir o conhecimento; de rever e reconstruir práticas; de interrogar sua profissionalidade; de relacionar teoria e prática; e de analisar criticamente a realidade. Porém, os debates trouxeram a importância da intencionalidade da pesquisa no dia a dia, o que ficou mais evidente para elas. Por isso, o presente estudo contribui para que a relação ensino-pesquisa possa reinventar novas significações, posições de indivíduos e de grupos, traçando linhas que dobram saberes, fazeres e sentires uns sobre os outros. (CORAZZA, 2011).

O processo formativo desenvolvido por meio do grupo focal, as ideias coletadas/construídas e o referencial teórico fizeram com que eu propusesse a criação de um ateliê, o qual poderá servir de espaço de investigação da prática, de pesquisa, de troca de experiências e saberes, fortalecendo a escola como lugar de incentivo e estímulo à formação docente contínua, coletiva e em rede, de modo a contribuir para um constante repensar acerca da identidade do professor. Tal ateliê, abordado no capítulo seguinte, está diretamente vinculado à minha atuação enquanto coordenadora pedagógica e educacional.

## 5 ATELIÊ DE (RE)CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES

*Ninguém pode ser investigador em educação fechado numa redoma. Quer queiramos quer não, andamos sempre misturados com as práticas, com as instituições, com as políticas. Mais vale reconhecer esta condição do que ignorá-la.*

(NÓVOA, 2015, p. 19).

Chego, enfim, a este capítulo atinente ao ateliê de (re)construção de práticas docentes proposto no âmbito deste trabalho, com a responsabilidade e o cuidado de não apresentar uma fórmula para resolver os problemas que a formação de professores enfrenta, mas sim com o intuito de oferecer uma possibilidade de criarmos um espaço de reflexão, pesquisa, trocas de ideias, saberes e vivências. Desse modo, como diz a epígrafe acima, o professor não ficará fechado numa redoma, e poderemos nos integrar cada vez mais.

A ideia de ateliê foi inspirada em um artigo de Sônia Regina da Luz Matos, Betina Schuler e Sandra Mara Corazza (2015), chamado “Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida”. Nesse texto, é apresentada uma experiência sobre ateliês dentro do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), que fazia parte da Política Nacional de Formação Continuada de Professores. O Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (PPGEDU/UFRGS) foi desenvolvido no âmbito do observatório, articulando a pesquisa entre escola e universidade. As ideias principais desse projeto e que me interessam neste trabalho partem do pressuposto de que é importante articular pesquisa, escola e formação de professores, através de diferentes investigações, promovendo convergências entre instituição escolar, formação de professores e pesquisa.

Outro aspecto importante foi a escolha do instrumento metodológico de grupo focal na realização da presente pesquisa, que teve como preocupação central propiciar, juntamente com o grupo de participantes, a possibilidade de refletir, desconfiar de verdades e certezas absolutas e fortalecer o desejo de conhecer mais sobre a prática docente. A escolha do grupo focal se deveu também, como dito no início deste trabalho, à riqueza de informações coletadas por meio desse procedimento, às discussões realizadas no grupo – que se caracterizaram como um processo de formação continuada – e à possibilidade de construção coletiva de um “produto” resultante do Mestrado Profissional.

Saliento que a proposta de laboratório/ateliê surgiu em discussão com minha orientadora e tomou cada vez mais força, na medida em que as professoras, em nossos encontros, reforçaram o desejo de terem um espaço para poderem (res)significar práticas e saberes, através de discussões e inquietações, de modo que pudessem reconhecer, em si

mesmas e no outro, semelhanças e diferenças sobre os assuntos discutidos. Além disso, a (re)discussão de como a pesquisa está ou pode estar presente no cotidiano escolar é também um mobilizador do processo de formação continuada e da construção da profissionalidade docente na escola. Nesse ínterim, acredito também que

[...] sempre poderemos pensar - e praticar - de uma maneira diferente qualquer coisa. Isso vale para a didática e vale para as nossas experiências de sala de aula. Então sempre haverá novidades a serem construídas, sempre haverá maneiras diferentes de ver e conduzir nosso trabalho em sala de aula. (VEIGA-NETO, 1996, p. 171).

É nesse sentido que começo a traçar aqui, através de três eixos, algumas ideias para trilhar o caminho que se faz dentro da pesquisa e que vai sendo (re)construído e revisto constantemente. Os três eixos foram organizados da seguinte forma: 1º) Sobre o professor-pesquisador; 2º) Escola enquanto espaço de produção de conhecimento; e 3º) Identidade e profissionalidade docente.

### **5.1 Primeiro eixo: professor-pesquisador/investigador/reflexivo – como chamá-lo?**

*É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise.*

(NÓVOA, 2001, p. 4).

As correntes teóricas são muitas, e os autores a abordarem as expressões acima também. Porém, o sentido é o mesmo: a preocupação com a atuação e com a profissionalidade docente, bem como com o modo como ela vai se (re)fazendo no cotidiano da escola. Por isso, seja pesquisando, investigando ou refletindo, o importante é que o professor possa se debruçar sobre sua profissionalidade e (re)pensar sua identidade profissional, que se dá em ligação com o outro (colega, aluno, coordenação, pais...) e através do seu caminhar, sempre inserido em um contexto social e histórico.

Levando em conta tais aspectos, a proposta de ateliê pretende promover e reforçar a ideia da pesquisa para tornar o professor um autor da sua prática profissional, buscando formas que o ajudem a repensar seu trabalho docente, de modo que ele possa participar efetivamente do processo de construção e reconstrução dessas práticas. Nesse âmbito, Nóvoa (2002) sugere que podemos reforçar o papel do professor como investigador através de seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, análise coletiva das práticas e supervisão dialógica.

O processo de observação pode acontecer no interior da sala de aula, quando um colega observa e escuta o outro, ou pode ocorrer através das discussões do trabalho em equipe. É um momento que serve como possibilidade de discutir e validar saberes científicos e não científicos, bem como saberes experienciais e saberes pedagógicos.

O espaço de prática reflexiva, de análise das práticas e de supervisão dialógica pode acontecer mediado pela coordenação pedagógica, como gestora do grupo, que se incumbem de organizar tempos e espaços normalmente tão escassos nas escolas, mas que são importantes para que os professores possam ser tocados pela experiência sua e do outro. Por isso, um aspecto a ser valorizado é a importância dos professores mais experientes na formação dos mais jovens. A troca de vivências entre o professor que está na profissão há mais tempo e aquele que está chegando permite aos docentes reconhecerem-se como grupo e fortalecerem a sua identidade individual e coletiva.

Desse modo, a experiência de cada um é importante; porém, ela se legitima ainda mais quando, segundo Nóvoa (2001), transforma-se em conhecimento, através da análise sistemática das práticas. Nóvoa (2009) também afirma que, diante da complexidade do trabalho escolar, é primordial transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, ligando a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. Por isso, frente a essa realidade, o professor que exercita a reflexão e a investigação lida melhor com circunstâncias conflitantes e hipotéticas, descobre novos caminhos e produz mudanças. Para Tardif (2014), o professor reflexivo é o modelo de profissional de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes e contingentes; bem como de negociar com elas, criando soluções novas e ideais.

Ao encontro disso, para Dorigon e Romanowski (2008), a reflexão é parte integrante do trabalho do professor, de modo que, para ser compreendida, precisa integrar as condições de produção desse trabalho. Um professor que não reflete sobre sua prática age com a rotina, aceitando apático as condições e imposições que outros determinam. Portanto, a produção de conhecimento – para o professor-pesquisador – é constitutiva da identidade e da profissionalidade docente. Além disso, a prática reflexiva possibilita a promoção de mudanças e transformações no contexto em que o docente está inserido. Nesse ínterim, Dorigon e Romanowski ainda afirmam que os professores que refletem sobre sua ação estão envolvidos em um processo investigativo sobre si mesmos, procurando sempre melhorar seu ensino em sala de aula.

## 5.2 Segundo eixo: escola enquanto espaço de produção de conhecimento

*A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver” e menos em conteúdos a transmitir, o que sugere a adoção e estratégias de formação-acção organizacional.*

(NÓVOA, 2002, p. 40).

Diante dos autores lidos para o aprofundamento teórico desta pesquisa e daquilo que pude registrar das professoras participantes dos encontros de grupo focal, a ideia de trabalhar, em nosso cotidiano, com a “resolução de problemas” e com a “criação pedagógica” tornou-se muito pulsante. Como visto no Quadro 27, as professoras verbalizaram que gostariam de ter mais tempo para a discussão de experiências concretas. Nesse sentido, o ateliê pretende contribuir para que os professores possam problematizar a prática, discutir casos mais complexos entre os pares para, possivelmente, encontrar soluções, teorizar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, ver e rever o que já fizeram e reconstruir concepções a partir do estudo sistemático das relações entre teoria e prática. Assim, enquanto investigam sobre as práticas vividas por eles ou pelos colegas, estão pesquisando e refletindo sobre o fazer docente. Ao encontro disso, Pimenta (1997, p. 11) afirma que

*Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.*

Essa concepção de formação de professores baseada em resolução de casos concretos – leia-se “espaço para a construção de conhecimentos sobre as práticas” – reforça a noção de trabalho colaborativo; desenvolve dinâmicas de cooperação entre os atores que participam do processo; promove a diversidade de papéis entre eles; bem como reafirma a importância dos projetos educacionais que acontecem no interior da escola. Desse modo, tal prática de formação acaba por atender às expectativas pessoais e organizacionais na escola, reforçando as vivências coletivas da profissão. É o que Nóvoa (2002) chama de “escola aprendente”: a escola aprendente propicia uma formação que não pode estar dissociada do ambiente de trabalho dos professores, de seus saberes, de suas técnicas, de suas experiências e de suas identidades. Nesse sentido, ao exercitar, no ateliê, essa percepção de escola que aprende em conjunto, pretendo também que os professores, através da docência, percebam que a pesquisa

*[...] exige um grau razoável de tolerância à frustração, representada pelas incertezas geradas; pelo abandono de qualquer pretensão à universalização dos seus resultados;*

pela capacidade de suportar tudo o que, apesar dos esforços, ainda não-faz-sentido, ou será sempre inseguro. (CORAZZA, 2011, p. 15).

Por fim, esse espaço colaborativo de discussão e investigação de casos concretos pode produzir, entre os professores, outros e novos saberes; pode colocar em xeque verdades cristalizadas, gerando incertezas e, possivelmente, trazendo mais “problemas” para a discussão.

### **5.3 Terceiro eixo: identidade e profissionalidade docentes**

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. (NÓVOA, 2009, p. 6).

Nesse eixo de formação no âmbito da concepção de ateliê, viso a discutir com os professores a identidade e a profissionalidade docente, que vai se (re)fazendo o tempo todo dentro da escola. É preciso ressignificar constantemente essa profissão, que se faz através de práticas já consolidadas e daquelas que vão se consolidando, constituindo-se através da coletividade, de uma reflexão que avança e recua, que escuta e que fala; e que vai, assim, construindo a identidade do professor. Para Pimenta (1997, p. 7),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

O desenvolvimento pessoal e profissional – e, por consequência, a identidade dos docentes – depende muito do contexto em que estão inseridos. A atualização e a produção de novas práticas de ensino surgem de uma reflexão partilhada entre todos. Assim, é preciso pensar também na possibilidade, como sugere Nóvoa (2001), de a escola (nesse caso, o ateliê) organizar momentos interdisciplinares de trabalho que não caiam no vazio, mas que promovam uma integração dos conteúdos e saberes, fazendo com que os professores partilhem suas conquistas para além das fronteiras escolares e (re)afirmem a existência de um coletivo profissional.

Outro aspecto a ser discutido, sem dúvida alguma, é a feminização do magistério. Tal assunto, como dito anteriormente, trouxe às professoras participantes do grupo focal inquietações quanto à importância do dom e da maternagem na profissão, permitindo discutir como elas se situam enquanto pessoas e profissionais na área de Educação, tendo em vista sua identidade feminina. Além do discurso, muitas vezes presente, que vai revelando práticas discursivas e não

discursivas, existem os muitos saberes dessas professoras que se ligam ao tema, os quais estão relacionados à sua trajetória e ao seu contexto histórico. (VEIGA-NETO, 2017).

Uma terceira abordagem é a visão do cuidado no contexto escolar, enquanto prática discursiva que o associa a questões da feminilidade, articulando os papéis maternos e docentes. Tal cuidado é visto como parte do fazer pedagógico da professora da educação básica, exigindo dela uma alta dose de disponibilidade emocional. Por isso, no ateliê, pretendo, enquanto gestora do trabalho coletivo, resgatar as visões do cuidado, revelando sua historicidade e desvinculando-o de instintos maternos. Assim, importa enxergá-lo como uma responsabilidade partilhada, como compromisso social transformado em conhecimento sistemático, de modo que esse conceito possa ser objeto de estudo, crítica e reflexão. (CARVALHO, 1999).

Por fim, desejo que a concepção de hipercrítica seja uma prática que permeie todo o trabalho de formação de professores. Conforme já mencionado, essa ideia é ressaltada por Alfredo Veiga-Neto, em consonância com o conceito de crítica foucaultiana – isto é, a crítica da crítica, que está sempre pronta a voltar-se contra si mesma. (VEIGA-NETO, 2017). Desse modo, tal atividade pressupõe uma humildade intelectual, para que possamos nos colocar diante de novas possibilidades, aceitando que podemos e devemos mudar nossos saberes, didáticas e concepções. Trata-se de um constante deslocamento da lógica, de uma disposição para operar novos conceitos, questionar verdades absolutas, duvidar de práticas há muito instauradas e, por isso, realizar um trabalho que exigirá uma problematização constante daquilo que se faz (ou não se faz); daquilo que se pensa e daquilo que se pratica. Em consonância com essa postura, trago uma consideração de Veiga-Neto (1996, p. 170) a respeito da postura necessária à hipercrítica:

[...] a prática da hipercrítica exige uma postura de humildade intelectual. Que quero dizer com isso? A humildade intelectual significa que cada um tem sempre de voltar a crítica para si próprio; tem de perguntar de onde tirou o que pensa ser suas verdades. A humildade intelectual significa uma constante insatisfação e desconfiança acerca do que se diz, acerca do que se sabe, acerca do que se pensa saber e acerca do que se pensa sobre aquilo que se faz, que se pratica na vida diária. Isso não deve ser confundido nem com fraqueza nem com pobreza intelectual.

Diante do que foi exposto acima, apresento a seguir um quadro que sistematiza o trabalho com os professores no ateliê, o qual servirá como proposta de intervenção. Reforço que não se trata de um modelo fechado em si mesmo: deve ser entendido como uma possibilidade de trabalho, com vistas a contribuir com as necessidades da instituição onde atuo.

Quadro 35 – Proposta de intervenção para formação de professores no ensino-docência-pesquisa

1º eixo: Professor-pesquisador/investigador/reflexivo. Como chamar?	2º eixo: Escola enquanto espaço de produção de conhecimento	3º eixo: Identidade e profissionalidade docente
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aprofundamento teórico sobre a concepção ensino/docência/pesquisa”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Articulação permanente entre teoria/prática, espaço de (re)construção coletiva e de criação de práticas pedagógicas”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Construção da profissionalidade docente (identidade profissional e problematização da feminização do magistério) e discussão sobre cuidado/educação”.</li> </ul>
<p>Hipercrítica: trabalho que permeará todos os encontros e que pressupõe analisar criticamente nossos próprios limites, a constante insatisfação e desconfiança acerca do que se diz, acerca do que se sabe, acerca do que se pensa saber e acerca do que se pensa sobre aquilo que se faz.</p>		

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante ressaltar que desenvolvi aqui os eixos norteadores de um processo de formação continuada em forma de ateliê, que implica construção e criação coletiva. Assim, o ateliê funcionaria como uma espécie de grupo de estudos. Porém, ressalto que será preciso avançar posteriormente na concepção do registro das práticas e nas formas de funcionamento do ateliê, em diálogo com outros espaços já existentes na escola. Esse é um desdobramento que dará continuidade à investigação conduzida nesta dissertação de mestrado, o qual será construído juntamente com o corpo docente da instituição.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que me instigou a escrever esta pesquisa, como dito no início deste trabalho, foi a possibilidade de investigar – não em sua totalidade, naturalmente – a postura investigativa de algumas professoras no colégio onde atuo. Foi muito significativo ter a oportunidade de compartilhar com o leitor os caminhos percorridos, exercitando uma crítica permanente sobre o meu trabalho como coordenadora pedagógica e gestora dos segmentos da Educação Infantil e do Fundamental I. Diante do que foi exposto ao longo do trabalho, foi possível propor ideias para que possamos avançar nessa questão tão urgente e desafiadora, que é a formação do professor numa perspectiva crítico-reflexiva, com vistas a promover uma atuação mais autônoma e emancipatória. Por isso, reafirmo que minha trajetória de pesquisa esteve intimamente ligada às minhas inquietações pessoais e profissionais, já que é impossível, como afirma Nóvoa (2002) em relação aos professores, separar a pessoa do profissional que ela é.

Este estudo visou a indagar sobre os saberes profissionais e a relação ensino-pesquisa, considerando que, como aponta Tardif (2014), o profissional, a construção de sua identidade, sua prática e seu saber são entidades que caminham juntas; que copertencem, coevoluem e se transformam o tempo todo. Por isso, penso que a pesquisa no cotidiano do professor é um instrumento fundamental, tanto no contexto de sua área de conhecimento como no âmbito da prática pedagógica, de forma que tais dimensões caminham juntas no cotidiano do professor.

Acredito também que este trabalho ampliou significativamente meu conhecimento teórico, instigando-me a pensar em novas perguntas e questionamentos quanto à prática e aos saberes docentes. A pesquisa também me incitou a pesquisar mais sobre alguns aspectos emergentes dos encontros de grupo focal, que me causaram espanto e curiosidade (como a feminização do magistério); bem como articulou e estreitou ainda mais meu fazer pedagógico e minhas atividades diárias aos interesses da pesquisa.

Nesse sentido, resalto a importância dos encontros de grupo focal, os quais me permitiram compreender alguns processos de (re)construção de práticas cotidianas, constituindo-se em um espaço de (re)ver ideias, de analisar ações e reações e de perceber como as professoras teorizaram sobre os assuntos abordados, estabelecendo conexões entre os temas debatidos e o seu trabalho. Foi interessante observar as interações entre as participantes – por exemplo, como cada uma explicava seu ponto de vista e como as ideias partilhadas iam influenciando o grupo –, atividade que me propiciou a oportunidade de não trabalhar apenas com as minhas próprias presunções.

Hoje, ao vislumbrar esse cenário do lugar onde atuo, compreendo meu trabalho como uma prática social (DAL'IGNA, 2017) que me permite perceber a responsabilidade daquilo que é dito, falado e feito, bem como quais são as intenções que orientam meu trabalho. Cada vez mais, isso torna a escola um espaço de discussão, de problematização, de escuta, levando-me a uma preocupação constante com a dimensão individual e coletiva na construção da identidade de cada professor.

É perceptível, nas discussões com as professoras, que elas dificilmente têm apenas uma teoria ou uma concepção atinente à sua prática. Elas usam várias teorias; vão e voltam; utilizam diferentes técnicas; bem como exploram ferramentas que as colegas já experimentaram. Isso caracteriza um profissional com saberes variados e heterogêneos, que está constantemente em busca de uma profissionalidade docente, a qual também deve se constituir no espaço escolar onde trabalham.

Em vista disso, concordo com Tardif (2014, p. 263) quando ele afirma que

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Por fim, penso que a escola tem a missão desafiadora de abrir suas portas, construindo espaços e tempos de interação em que possamos viver nossas experiências, deixando que elas nos toquem; que os professores mais experientes possam dialogar com aqueles que estão chegando; que as práticas e os saberes possam ser pensados e repensados; de modo que trabalhar e formar sejam ações que caminham juntas.

Ao finalizar estas últimas linhas, permanece a sensação de que eu poderia ter tentado convencer ainda mais o leitor da pertinência do tema da pesquisa. Mas, como é chegada a hora de concluir, encerro este estudo citando o trecho de uma poesia de Mario Quintana, chamada “Os poemas”, a qual metaforicamente relaciono a este trabalho, no desejo de que ele alce bons voos:

*Quando fechas o livro, eles alçam voo  
como de um alçapão.  
Eles não têm pouso  
nem porto  
alimentam-se um instante em cada par de mãos  
e partem. E olhas, então, essas tuas mãos vazias,  
no maravilhado espanto de saberes  
que o alimento deles já estava em ti...*  
(QUINTANA, 2013).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- APPLE, Michael; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-63, 1991.
- ARAÚJO, Cristina Carvalho de. **Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades**. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2011. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3248/1/Cristina%20Carvalho%20de%20Araujo.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARRETO, Luciene Pereira. **Formação docente inicial: a percepção de professores**. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, 2007.
- BORGES, Camila Delatorre; SANTOS, Manoel Antônio. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, jun. 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702005000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702005000100010)>. Acesso em: 20 out. 2017.
- BORTOLINI, Maria Regina. **Pesquisa na formação de professores: experiências representações**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.fe.ufrj.br/ppge/teses/tese\\_maria\\_regina\\_bortolini\\_de\\_castro.pdf](http://www.fe.ufrj.br/ppge/teses/tese_maria_regina_bortolini_de_castro.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 5.972, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 out. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009. 65 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- CABREIRA, Márcio. Vida de professor. **Márcio Cabreira**, [S.l.], 01 dez. 2012. Disponível em: <<https://spartastudio.wordpress.com/2012/12/01/vida-de-professor/>>. Acesso em: 25 set. 2017.

CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo.** 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos, 2009.

CARVALHO, Andréia Santana de. **Formação de professores polivalentes: um estudo a partir das práticas pedagógicas dos cursos normais nas décadas de 1950 e 1960.** 2008. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos, 2008.

CARVALHO, Cristina Pereira. **As necessidades e expectativas das professoras estudantes da Pedagogia/PARFOR sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional.** 2014. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos, 2014.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula.** São Paulo: Xamã, 1999.

CEOLIN, Taise. **Os encontros sobre investigação na escola: uma contribuição a formação continuada.** 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, 2012.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, L. Susan. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, [S.l.], v. 24, p. 249-305, Jan. 1999. Disponível em: <<http://rre.sagepub.com/content/24/1/249.full.pdf+html>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 1, n. 21, jan./jun. 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celestino (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional.** v. 3, São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O magistério na política cultural.** Canoas: ULBRA, 2006.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 195-217.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8-22, jan./jul. 2008.

FARIAS, Maria Natalina de Oliveira. **Travessia da prática docente: paisagens que constituíram a formação numa escola de ensino fundamental.** 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2006. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252380/1/Farias\\_MariaNatalinadeOliveira\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252380/1/Farias_MariaNatalinadeOliveira_M.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2017.

FASSINA, Roseneide. **Atratividade da carreira docente**: um estudo com pedagogas iniciantes. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos, 2013.

FERREIRA, Edith Maria Batista. **Formação de professores**: movimentos de criação? 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2010. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/186/1/EDITH%20MARIA%20BATISTA%20FERREIRA.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-162, 2002. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

IRIGON, Oneida Cristina Gomes Barcelos. **Práticas formativas e formação continuada**: um estudo com professores em exercício. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2008/1/dissertacaooneida.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

MANKE, Lisiane Sias. **Docência leiga**: história de vida de professoras primárias (Pelotas, 1960-1980). 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, 2006.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, jan./jun. 2015.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Representação social do ensinar**: a dimensão pedagógica do habitus professoral. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14218/1/EldaSNM.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

MELO, Marileide Maria de. **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição do professorado do ensino fundamental**. 2005. 248 f. Tese

(Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14153>>. Acesso em: 12 out. 2017.

MOSSMANN, Terezinha Irene. **A formação continuada de professores na contemporaneidade**: limites e possibilidades. 2005. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, 2005.

MUNARI, Keiti de Barros. **Formação de professores**: um olhar para a subjetividade docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1598/2/Keiti%20de%20B%20Munari%20%20.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

NOELI, Tereza Pastro Signorini. **A pesquisa na formação de professores**: a perspectiva do professor pesquisador. 2006. 165 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252895>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, Antonio. O professor pesquisador e reflexivo. **Salto para o Futuro**, [S.l.], 13 set. 2001. Disponível em: <<https://tvescola.org.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=360D0C55FBA58EB74BF2B4539E1932FA?idInterview=8283>>. Acesso em: 22 out. 2017.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Vila Real, n. 3, p. 13-22, 2015. Disponível em: <[pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/download/83/82](http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/download/83/82)>. Acesso em: 18 out. 2017.

OLIVEIRA, Eliana de. **O processo de produção da profissão docente**: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em MG (1871-1911). 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8NEGDD/disserta\\_\\_o\\_elianadeoliveira\\_educ\\_\\_o.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8NEGDD/disserta__o_elianadeoliveira_educ__o.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 15 out. 2017.

OLIVEIRA, Alysso André Régis de; LEITE FILHO, Carlos Alberto Pereira; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

PARANÁ: o que não podia acontecer. **Armandinho**, [S.l.], 29 abr. 2015. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/117726941154/paran%C3%A1-o-que-n%C3%A3o-podia-acontecer>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; HOBOLD, Márcia de Souza. Formação do Professor pesquisador: procedimentos didáticos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJEIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 10242-10255.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. **A construção da autoria pedagógica na formação de educadores**. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos, 2007.

PROFESSOR. **Valdomirices**, [S.l.], 11 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.vardomirices.com.br/2012/12/professor.html>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

PROFESSOR. **Batata Virginal**, [S.l.], 30 maio 2013. Disponível em: <<https://batatavirginal.wordpress.com/2013/05/30/professor/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

QUINTANA, Mario. **Esconderijos do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

REDE Jesuíta de Educação (RJE). **Projeto Educativo Comum**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2016.

REMIÃO, Joelma Adriana Abrão. **Escola e pesquisa: sentidos de um encontro possível**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21376/000736930.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 set. 2017.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, maio 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12300/14077>>. Acesso em: 18 set. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1190>>. Acesso em: 18 set. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez. 1996. Disponível em: <[seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/71622/40625](http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/71622/40625)>. Acesso em: 15 set. 2017.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar. 2015 / jun. 2015. Disponível em: <<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2914>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2001.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

## ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Daniela Conti de Oliveira Peixeiro, aluna do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, Turma especial da Rede Jesuíta de Educação - 2016/2, da UNISINOS, São Leopoldo - RS, sob orientação da professora Dra. Viviane Klaus, estou realizando a pesquisa sobre a “relação ensino-pesquisa e docência”. O estudo tem como objetivos investigar como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na escola e como criar condições de possibilidade para ampliá-la; construir ambientes e práticas educativas ricas e geradoras de aprendizagens para todos que convivem na escola; fazer com que a equipe de professores seja mais pesquisadora, de modo que possa (re)construir as práticas pedagógicas a partir de uma intensa relação entre ensino-pesquisa; construir com os professores participantes da pesquisa um ambiente que possibilite que a investigação seja compreendida e vivenciada enquanto uma postura e contribuir com a construção de uma profissionalidade docente autônoma e responsável.

Venho, por meio desta, apresentar o projeto da minha pesquisa nesta Instituição de Educação Básica e solicitar autorização para a realização do estudo na mesma. Ressalta-se que serão mantidos todos os procedimentos para a manutenção do sigilo dos participantes, sejam eles professores, gestores ou profissionais contratados pelo Colégio São Francisco Xavier, em geral, sendo necessário, entretanto, que conste o nome da Instituição na dissertação, visto que envolve proposta de pesquisa e intervenção a ser conhecida pela comunidade acadêmica deste Colégio.

A participação e a contribuição nessa pesquisa e estudo são voluntárias e podem ser interrompidas em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou punição. Os dados dessa pesquisa serão coletados por meio de entrevistas e grupos focais envolvendo professores dos anos iniciais do ensino fundamental do colégio e serão utilizados unicamente para fins acadêmicos e posterior publicação do estudo em revistas da área, sendo preservada a identidade dos envolvidos.

Comprometo-me a realizar, ao término do estudo, um relatório para a comunidade acadêmica do Colégio São Francisco Xavier, desde que previamente autorizado pelo Conselho Diretor da Instituição após a leitura do mesmo, a fim de fornecer uma devolutiva dos dados coletados e resultados obtidos para a instituição participante e foco dessa pesquisa.

A qualquer momento, os participantes poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo através do telefone (11) 976160353 ou por meio dos e-mails [danielaconti@uol.com.br](mailto:danielaconti@uol.com.br) e/ou [daniela.conti@sanfra.g12.br](mailto:daniela.conti@sanfra.g12.br).

Desde já, agradeço a contribuição para o desenvolvimento desta atividade acadêmica e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

---

Daniela Conti de Oliveira Peixeiro  
Pesquisadora

---

Viviane Klaus  
Professora Orientadora

Frente ao que foi acima exposto, expresso a autorização para execução da pesquisa.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Diretoria do Colégio São Francisco Xavier

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, Daniela Conti de Oliveira Peixeiro, aluna do curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional, Turma especial da Rede Jesuíta de Educação - 2016/2, da UNISINOS, São Leopoldo - RS, sob orientação da professora Dra. Viviane Klaus, estou realizando a pesquisa sobre a relação ensino-pesquisa e docência. O estudo tem como objetivos investigar como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na escola e como criar condições de possibilidade para ampliá-la; construir ambientes e práticas educativas ricas e geradoras de aprendizagens para todos que convivem na escola; fazer com que a equipe de professores seja mais pesquisadora, de modo que possa (re)construir as práticas pedagógicas a partir de uma intensa relação entre ensino-pesquisa.

A participação e a contribuição nessa pesquisa e estudo são voluntárias e podem ser interrompidas em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou punição. Serão mantidos todos os procedimentos para a manutenção do sigilo dos participantes, sendo necessário que conste o nome da Instituição na dissertação, visto que envolve proposta de pesquisa e intervenção a ser conhecida pela comunidade acadêmica deste Colégio. Os dados dessa pesquisa serão coletados por meio de entrevistas e grupos focais envolvendo professores dos anos do ensino fundamental do colégio e serão utilizados unicamente para fins acadêmicos e posterior publicação do estudo em revistas da área, sendo preservada a identidade dos envolvidos.

Você poderá desistir de participar deste estudo a qualquer momento. Os dados coletados são confidenciais e somente serão utilizados para os fins desse estudo. A participação na pesquisa não lhe oferece risco algum, sendo que, na divulgação dos dados, sua identidade será preservada, não havendo a identificação dos nomes dos participantes da pesquisa.

A qualquer momento, os participantes poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo através do telefone (11) 976160353 ou por meio dos e-mails [danielaconti@uol.com.br](mailto:danielaconti@uol.com.br) e/ou [daniela.conti@sanfra.g12.br](mailto:daniela.conti@sanfra.g12.br).

O termo de consentimento será assinado em duas vias, sendo que uma ficará em posse do participante e a outra com o pesquisador responsável pela pesquisa.

---

Local e data

---

Nome e assinatura do(a) participante

---

Daniela Conti de Oliveira Peixeiro  
Pesquisadora

---

Viviane Klaus  
Professora Orientadora

**ANEXO C – NÚMERO DE PROFESSORES NA PRÉ-ESCOLA E ENSINO  
FUNDAMENTAL POR SEXO, SEGUNDO A REGIÃO DEMOGRÁFICA E A  
UNIDADE DA FEDERAÇÃO, EM 2009**

<b>PROFESSOR</b>			
<b>Pre-Escola</b>			
<b>4.1 - Número de Professores na Pré-Escola por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009</b>			
Unidade da Federação	Professores na Pré-Escola		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
<b>Brasil</b>	<b>258.225</b>	<b>10.054</b>	<b>248.171</b>
<b>Norte</b>	<b>20.776</b>	<b>1.422</b>	<b>19.354</b>
Rondônia	1.450	61	1.389
Acre	1.048	84	964
Amazonas	4.123	341	3.782
Roraima	851	107	744
Pará	10.560	616	9.944
Amapá	1.042	143	899
Tocantins	1.702	70	1.632
<b>Nordeste</b>	<b>82.713</b>	<b>2.934</b>	<b>79.779</b>
Maranhão	13.721	692	13.029
Piauí	5.955	317	5.638
Ceará	13.624	320	13.304
R. G. do Norte	4.870	183	4.687
Paraíba	4.887	115	4.772
Pernambuco	12.670	276	12.394
Alagoas	3.729	91	3.638
Sergipe	3.485	92	3.393
Bahia	19.772	848	18.924
<b>Sudeste</b>	<b>104.120</b>	<b>3.253</b>	<b>100.867</b>
Minas Gerais	25.331	783	24.548
Espírito Santo	5.652	205	5.447
Rio de Janeiro	19.442	814	18.628
São Paulo	53.695	1.451	52.244
<b>Sul</b>	<b>34.561</b>	<b>1.554</b>	<b>33.007</b>
Paraná	11.259	328	10.931
Santa Catarina	11.278	804	10.474
R. G. do Sul	12.024	422	11.602
<b>Centro-Oeste</b>	<b>16.055</b>	<b>891</b>	<b>15.164</b>
M. G. do Sul	3.455	309	3.146
Mato Grosso	3.654	249	3.405
Goiás	5.924	198	5.726
Distrito Federal	3.022	135	2.887
Fonte: MEC/Inep/Deed.			
Notas:			
1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 27/05/2009.			
2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar.			
3 - Não inclui auxiliar da educação infantil.			
4 - Professores (ID) são contado uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem ser contados em mais de uma UF.			
5 - Pré-Escola: inclui professores de turmas de Educação Infantil - Unificada.			

<b>PROFESSOR</b>			
<b>Ensino Fundamental</b>			
<b>5.1 - Número de Professores no Ensino Fundamental por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação 2009</b>			
Unidade da Federação	Professores no Ensino Fundamental		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
<b>Brasil</b>	<b>1.377.483</b>	<b>245.245</b>	<b>1.132.238</b>
<b>Norte</b>	<b>124.622</b>	<b>33.591</b>	<b>91.031</b>
Rondônia	12.047	2.862	9.185
Acre	6.792	2.016	4.776
Amazonas	27.779	9.562	18.217
Roraima	4.574	1.480	3.094
Pará	53.628	12.969	40.659
Amapá	6.662	2.110	4.552
Tocantins	13.140	2.592	10.548
<b>Nordeste</b>	<b>427.175</b>	<b>84.329</b>	<b>342.846</b>
Maranhão	63.515	14.072	49.443
Piauí	32.516	7.153	25.363
Ceará	58.766	11.591	47.175
R. G. do Norte	23.737	5.750	17.987
Paraíba	33.263	6.046	27.217
Pernambuco	63.983	11.137	52.846
Alagoas	22.787	4.209	18.578
Sergipe	17.221	3.460	13.761
Bahia	111.387	20.911	90.476
<b>Sudeste</b>	<b>530.155</b>	<b>82.680</b>	<b>447.475</b>
Minas Gerais	153.234	20.876	132.358
Espírito Santo	24.107	3.859	20.248
Rio de Janeiro	98.031	17.545	80.486
São Paulo	254.783	40.400	214.383
<b>Sul</b>	<b>194.723</b>	<b>26.690</b>	<b>168.033</b>
Paraná	75.271	10.687	64.584
Santa Catarina	41.140	7.192	33.948
R. G. do Sul	78.312	8.811	69.501
<b>Centro-Oeste</b>	<b>100.808</b>	<b>17.955</b>	<b>82.853</b>
M. G. do Sul	18.872	3.832	15.040
Mato Grosso	23.493	4.996	18.497
Goiás	41.732	6.084	35.648
Distrito Federal	16.711	3.043	13.668
Fonte: MEC/Inep/Deed.			
Notas:			
1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 27/05/2009.			
2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar.			
3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem ser contados em mais de uma UF.			
4 - Inclui professores de turmas do ensino de 8 e 9 anos.			