

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

Ana Beatriz Siqueira Moraes

**A PROFISSIONALIDADE E A SOCIALIZAÇÃO ENTRE DOCENTES NA ESCOLA:
relatos de professoras**



Belo Horizonte
2021

Ana Beatriz Siqueira Moraes

**A PROFISSIONALIDADE E A SOCIALIZAÇÃO ENTRE DOCENTES NA ESCOLA:
relatos de professoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática e docência: ensino, avaliação e profissionalidade

Orientadora: Profa Dra. Cláudia Starling Bosco

Belo Horizonte
2021

M827p
T

Moraes, Ana Beatriz Siqueira, 1983-

A profissionalidade e a socialização entre docentes na escola
[manuscrito] : relatos de professoras / Ana Beatriz Siqueira Moraes. -
Belo Horizonte, 2021.

140 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Cláudia Starling Bosco.

Bibliografia: f. 119-124.

Apêndices: f. 125-140.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses.
3. Professores -- Desenvolvimento profissional -- Teses. 4. Professores --
Aspectos sociais -- Teses. 5. Professores -- Narrativas pessoais -- Teses.
6. Ambiente escolar -- Teses. 7. Saber docente -- Teses. 8. Didática --
Teses.

I. Título. II. Bosco, Cláudia Starling, 1970-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FaE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA – PROMESTRE

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA

ANA BEATRIZ SIQUEIRA MORAES

Realizou-se, no dia 14 de dezembro de 2021, às 14:00 horas, por videoconferência, a 307ª defesa de dissertação, intitulada *A PROFISSIONALIDADE E A SOCIALIZAÇÃO ENTRE DOCENTES NA ESCOLA: relatos de professoras*, apresentada por ANA BEATRIZ SIQUEIRA MORAES, número de registro 2019653073, graduada no curso de EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Cláudia Starling Bosco - Orientadora (UFMG), Profa. Juliana Batista Faria (UFMG), Profa. Carmem Lúcia Eiterer (UFMG), Profa. Marilza de Oliveira Santos (UEMG).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada

() Reprovada

() Aprovada com indicações de correções

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2021.

(Assinado eletronicamente pela Coordenação do Promestre)

TERESINHA FUMI KAWASAKI

Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação e Docência



Documento assinado eletronicamente por **Teresinha Fumi Kawasaki, Coordenador(a)**, em 05/04/2022, às 12:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1363012** e o código CRC **E19B7079**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a cada uma das pessoas que, pela oportunidade do encontro, tem contribuído com a pessoa, a professora e a professora-pesquisadora que venho me tornando.

Agradeço a todos os meus pares, a quem atribuo o compromisso da realização deste trabalho: a todos os colegas da trajetória docente, desde o tempo da educação não formal até, mais recentemente, da educação formal nas escolas públicas de educação básica.

Agradeço à minha mãe, a primeira professora que olhei com admiração. Ela pegou na minha mão e escreveu junto comigo este trabalho. A cada ajuda dela, eu aprendia a caminhar mais alguns passos sozinha, assim como deve fazer uma boa professora. Agradeço ao meu pai com quem aprendo, entre tantas outras coisas, a disciplina e o gosto por registrar o mundo.

Agradeço ao André, meu doce companheiro e também um amoroso professor, por acompanhar cada passo dessa escrita, me proporcionar aprendizados, me apontar direções, me dar carinho sem fim e por refletir junto comigo, com ideologia e esperança, sobre a escola e a universidade que queremos.

Agradeço aos meus irmãos, sobrinha e avó, Lucas, Marcos, Bel, Clarinha e Beatriz, por caminhar lado a lado e sempre vibrar junto!

Agradeço à minha orientadora, a professora Dra. Cláudia Starling Bosco, por tanta generosidade, tanta presença e tanta disponibilidade!

Agradeço ao Promestre pela grande oportunidade e aos colegas, também professores da educação básica, que caminharam ao meu lado ao longo do curso. Foi edificante poder refletir com vocês sobre uma educação possível. Agradeço também aos meus professores, que encontrei ao longo das disciplinas cursadas no Promestre, em especial ao professor Admir Soares, com quem muito aprendi sobre as narrativas e, pelo exemplo, sobre ser professora. E também à cada uma das professoras da linha de pesquisa Didática e Docência, sempre prontas para auxiliar no que fosse preciso.

Agradeço às professoras da banca pela leitura e pelas importantes contribuições para a escrita: professora Carmem Eiterer, professora Maria Amália Cunha, professora Juliana Faria, professora Marilza Santos.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa LapenSi e seus integrantes pelo acolhimento e rico aprendizado.

Agradeço às amigas da Linha, por cada conversa na cantina, nos corredores, no Jardim Mandala. Obrigada, Ariadne, Adriana, Juliana, Mariza, Vanessa, Michelle e Tânia. Vocês foram essenciais.

Por fim, mas igualmente importante, agradeço pela confiança, às professoras parceiras da pesquisa, que se dispuseram a narrar sobre suas experiências e à escola (e por extensão à direção e à supervisão pedagógica) que permitiu a realização da pesquisa em campo.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (Paulo Freire, 1991)

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no programa de Mestrado Profissional Educação e Docência, na Faculdade de Educação da UFMG, na linha de pesquisa Didática e Docência: Ensino, Avaliação e Profissionalidade. Ele foi realizado sob a perspectiva da pesquisa qualitativa e fundamentado na metodologia da pesquisa narrativa. Visou compreender como um grupo de professoras percebe a relação entre a construção da profissionalidade docente e as situações de socialização, formais e informais, com seus pares na escola, ao longo de suas trajetórias. A pesquisa contou com a participação de um grupo composto por nove professoras, que lecionavam em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Belo Horizonte nos anos finais do ensino fundamental. O estudo do conceito de profissionalidade docente foi amparado, entre outros, em Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), que compreendem que a profissionalidade docente se refere aos saberes, às competências e às atitudes do agir profissional. O conceito de socialização de professores foi baseado em Lacey (1977), que aborda a socialização como o desenvolvimento de comportamentos e perspectivas à medida que o indivíduo se confronta com diferentes situações sociais. A socialização na sua relação com os saberes docentes foi estudada conforme delineado por Tardif (2014) e Nóvoa (2017), em especial, respectivamente, a abordagem da proveniência social dos saberes docentes e o conceito de posição. A fundamentação da metodologia da pesquisa narrativa se deu em diálogo com Clandinin e Connelly (2015) e Suárez (2017b). O instrumento de pesquisa em campo tomou como inspiração a perspectiva teórico-metodológica da "Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas" de Suárez (2017b). Para o tratamento dos dados narrativos nos baseamos em Clandinin e Connelly (2015) e assim, nos dedicamos a realizar a transição dos "textos de campo" para os "textos de pesquisa", utilizando também da "metodologia entrelaçada" proposta por eles. As conclusões indicam que as professoras entendem que as situações de socialização são potentes para a construção da profissionalidade docente, mas que no cotidiano educativo, no âmbito formal, existem obstáculos a essa concretização. Como parte da dissertação foi elaborado um Recurso Educacional. O Recurso é uma proposta de desenvolvimento de um projeto, que tem como cerne a confecção, pelos professores, de um caderno de registro de suas histórias escolares. Esta pesquisa se justifica por almejar contribuir para as percepções sobre a profissionalidade docente e, mais especificamente, por valorizar os saberes docentes e as possibilidades de aprendizado entre pares.

Palavras-chave: Didática. Profissionalidade docente. Socialização de professores. Saberes docentes. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

ABSTRACT

This study was developed in the Professional Master's Program in Education and Teaching, at the Faculty of Education at UFMG, in the line of research on Didactics and Teaching: Teaching, Assessment and Professionality. It was carried out from the perspective of qualitative research and based on the methodology of narrative research. It aimed to understand how a group of teachers perceive the relationship between the construction of teaching professionalism and socialization situations, formal and informal, with their peers at school, throughout their trajectories. The research had the participation of a group composed of nine teachers, who taught in a state school in the city of Belo Horizonte in the final years of elementary school. The study of the concept of teaching professionalism was supported, among others, by Ramalho, Núñez and Gauthier (2004), who understand that teaching professionalism refers to the knowledge, skills and attitudes of professional action. The concept of teacher socialization was based on Lacey (1977), who addresses socialization as the development of behaviors and perspectives as the individual is confronted with different social situations. Socialization in its relationship with teaching knowledge was studied as outlined by Tardif (2014) and Nóvoa (2017), in particular, respectively, the approach to the social provenance of teaching knowledge and the concept of position. The foundation of narrative research methodology took place in dialogue with Clandinin and Connelly (2015) and Suárez (2017b). The field research instrument was inspired by the theoretical-methodological perspective of Suárez's "Narrative Documentation of Pedagogical Experiences" (2017b). For the treatment of narrative data, we followed Clandinin and Connelly (2015) and thus, we dedicated ourselves to carrying out the transition from "field texts" to "research texts", also using the "interweaving approach" proposed by them. The conclusions indicate that teachers understand that socialization situations are powerful for the construction of teaching professionalism, but that in the educational routine, in the formal sphere, there are obstacles to this achievement. As part of the dissertation, an Educational Resource was created. The Resource is a proposal for the development of a project, whose core is the preparation, by teachers, of a notebook to record their school stories. This research is justified because it aims to contribute to perceptions about teaching professionalism and, more specifically, because it values teaching knowledge and the possibilities of learning among peers.

Keywords: Didactics. Teaching professionalism. Socialization of teachers. Teaching knowledge. Narrative Documentation of Pedagogical Experiences.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1* - Professores reunidos na sala dos professores.....	Capa
Figura 2 - Professoras em um momento de Conselho de Classe.....	15
Figura 3 - Professoras fazendo tricô no pátio da escola.....	16
Figura 4 - Desenho da metáfora do "espaço tridimensional".....	25
Figura 5 - Desenho do planejamento para a pesquisa em campo.....	43
Figura 6 – Cartaz contendo informações sobre a pesquisa.....	52
Figura 7 – O mimo ofertado às professoras na ocasião da pesquisa em campo.....	57
Figura 8 – Cartazes contendo informações sobre a pesquisa.....	58
Figura 9 – As professoras em grupo de cinco na pesquisa em campo.....	59
Figura 10 – As professoras em grupo de três na pesquisa em campo.....	60
Figura 11 – As professoras em outro grupo de três na pesquisa em campo.....	60
Figura 12 – As professoras em dupla na pesquisa em campo.....	61
Figura 13 - Desenho da pesquisa em campo.....	66
Figura 14 - Professoras conversando no corredor da escola.....	73
Figura 15 - Professores no “Dia do Currículo Café com Prosa”.....	74
Figura 16 - Aspectos da Profissionalização.....	76
Figura 17 - O conceito de "posição".....	82
Figura 18 - Professoras tomando café no horário do recreio escolar.....	85
Figura 19 - Professores reunidos em sala de aula no momento introdutório do Módulo 2 coletivo.....	94
Figura 20 - Horas reservadas às atividades extraclasse.....	110
Quadro 1 - Perfil das professoras parceiras.....	45
Quadro 2 - Socialização e os saberes dos professores.....	102
Quadro 3 - Principais temas desenvolvidos nos “Módulos 2”.....	113

* Fonte: desenho realizado a partir da observação de uma fotografia - feito pela autora / 2020

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DNEP	Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas
EEB	Especialista em Educação Básica
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	24
1.1 A pesquisa narrativa e a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa	24
1.2 A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.....	30
1.3 O instrumento de produção dos textos de campo.....	39
1.3.1 As parceiras da pesquisa e a escola.....	44
1.3.2 A entrada no campo da pesquisa	47
CAPÍTULO 2: TEXTOS DE CAMPO.....	50
2.1 Um convite para contar	50
2.2 Reverberações	54
2.3 Um convite para compartilhar.....	56
2.4 Entre encontros.....	62
2.5 De volta ao Campo.....	66
CAPÍTULO 3: TEXTOS DE PESQUISA.....	69
3.1 Partilha de saberes e suas implicações na profissionalidade docente.....	73
3.2 A sobrecarga de trabalho, o isolamento docente e a socialização informal	84
3.3 A socialização formal, suas possibilidades e limitações	94
CAPÍTULO 4: O RECURSO EDUCACIONAL.....	105
4.1 O Livreto	106
4.2 A atividade extraclasse na Escola	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
APÊNDICES.....	125
Apêndice A – Modelo de carta de anuência da instituição pesquisada.....	125
Apêndice B – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	126
Apêndice C – Roteiro de relato	128
Apêndice D – Textos de campo (os relatos de experiência das professoras).....	129
Professora Isabel	129
Professora Paula	130
Professora Clara	132
Professora Tatiana.....	134
Professora Antonieta	135
Professora Gabriela	136
Professora Marina	137
Professora Rachel.....	138
Professora Teresa	139

APRESENTAÇÃO

Este estudo foi desenvolvido no mestrado profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG na linha de pesquisa Didática e Docência: Ensino Avaliação e Profissionalidade e integra as investigações do grupo de estudos Didaktikè¹. Trata-se de uma **pesquisa qualitativa**², fundamentada na metodologia da **pesquisa narrativa**.

O desenho exposto na capa e os outros ao longo dessa dissertação foram feitos por mim em observação a fotografias que captei na escola onde lecionei no ano de 2019 - escola também onde transcorreu, no mesmo ano, a pesquisa em campo. A decisão por fazer o desenho das fotografias se deu, em primeiro lugar, como uma alternativa de, em respeito aos aspectos éticos da pesquisa, manter o sigilo sobre a identidade das pessoas e sobre a escola onde estavam. Depois, eu³ percebi que a presença do meu desenho acompanhando o texto apresentava o potencial de informar ao leitor sobre algumas características da minha biografia – minha formação em Educação Artística e minha trajetória criativa. Essa exposição, das características daquele que escreve, parece ser fundamental nesta pesquisa, principalmente devido à abordagem narrativa a que ela se propõe. Outro aspecto que percebi posteriormente sobre as ilustrações é que elas desempenham um papel de narrativa visual e compõem, junto de outros registros escritos e fotográficos, um registro que também comunica sobre o contexto da pesquisa.

Consideramos que o desenho exposto na capa e a epígrafe citando Paulo Freire (1991) são adequadas para dar início a esse estudo. Paulo Freire (1991) nos ensina que as pessoas se constroem na prática social, no encontro, na ação-reflexão. O desenho exposto na capa, por sua vez, ilustra um episódio muito corriqueiro na escola: professores reunidos na sala dos professores, compartilhando sobre a escola com seus pares a partir das suas percepções das diferentes situações ocorridas naquele espaço.

¹ O grupo Didaktikè Ensino Pesquisa e Extensão é locado na Faculdade de Educação da UFMG, contempla os trabalhos da linha Didática e Docência do PROMESTRE e foi instituído no ano 2018. O Grupo é formado por professoras, orientandos e egressos da Linha.

² Ao longo do texto da dissertação grafamos algumas palavras em negrito. Fizemos isso no intuito de levar o leitor a ter uma maior atenção a essas palavras, pois as consideramos palavras importantes para a melhor compreensão do texto.

³ Ao longo do texto da dissertação transitamos entre o “eu” e o “nós”. O “eu” aparece quando falo sobre minhas experiências particulares anteriores à pesquisa e sobre a experiência na pesquisa em campo. O “nós” aparece quando falo de todas as outras escolhas e experiências e pretende se referir ao aspecto coletivo do desenvolvimento da pesquisa, assim, se refere principalmente ao “nós” da orientação, mas, por extensão, também ao “nós” acadêmico e ao “nós” dos pares.

A temática da pesquisa parte de reflexões acerca das relações entre as minhas experiências de socialização junto aos meus pares e a minha constituição enquanto professora. Essas experiências, somadas ao apoio teórico, nos fizeram tecer o **objetivo da pesquisa**: compreender como um grupo de professoras percebe a relação entre a construção da profissionalidade docente e as situações de socialização, formais e informais, com seus pares na escola ao longo de suas trajetórias. Buscamos compreender, mais especificamente, as seguintes questões: quais situações as professoras reconhecem enquanto situações de socialização docente, formais e informais? Quais sentidos as professoras atribuem às situações de socialização, formais e informais, ao longo de suas trajetórias? **O pressuposto do estudo** é que a socialização entre os docentes é potente para o desenvolvimento de aspectos da profissão do professor, que no encontro com seus pares, em reflexão sobre a escola e sobre os processos de ensino, constrói diferentes saberes. A pesquisa **se justifica** por almejar contribuir para as percepções sobre a profissionalidade docente e, mais especificamente, por valorizar os saberes docentes e as possibilidades de aprendizado entre pares.

A pesquisa em campo foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual de ensino, na cidade de Belo Horizonte, e contou com a participação de um grupo composto por nove professoras que ali lecionavam nos anos finais do ensino fundamental. A opção por essa escola se deu em função de ser a escola onde naquele ano eu estava lecionando. O que justificou essa opção foi o entendimento de que, em se tratando de uma pesquisa desenvolvida no domínio do mestrado profissional, a reflexão sobre a própria prática seria coerente. Além disso, a escola apresentou grande disponibilidade para a realização da pesquisa em campo. Sobre essa relação entre o mestrado profissional e o trabalho de pesquisa em campo, Zaidan e Oliveira (2018) questionam a ideia da recomendação do não envolvimento pessoal do pesquisador com o objeto de pesquisa. Segundo os autores, os mestrados profissionais são realizados em três diferentes ênfases: a formação profissional, a formação para pesquisa e a produção de conhecimento aplicado. Segundo eles, essas ênfases não são excludentes, podendo se combinar e cada uma delas tem sua relativa importância.

Quando o mestrado profissional enfatiza a formação profissional, o distanciamento do pesquisador do objeto de pesquisa, isto é, seu não envolvimento pessoal com o objeto de pesquisa, tão recomendado numa pesquisa tradicional, deixa de fazer sentido. Se o objetivo da investigação é a reflexão e transformação da própria prática docente, as observações, levantamento de dados e outros trabalhos de campo implicam no

desenvolvimento de ações pelo próprio pesquisador em seu contexto de trabalho. (OLIVEIRA e ZAIDAN, 2018, p.49)

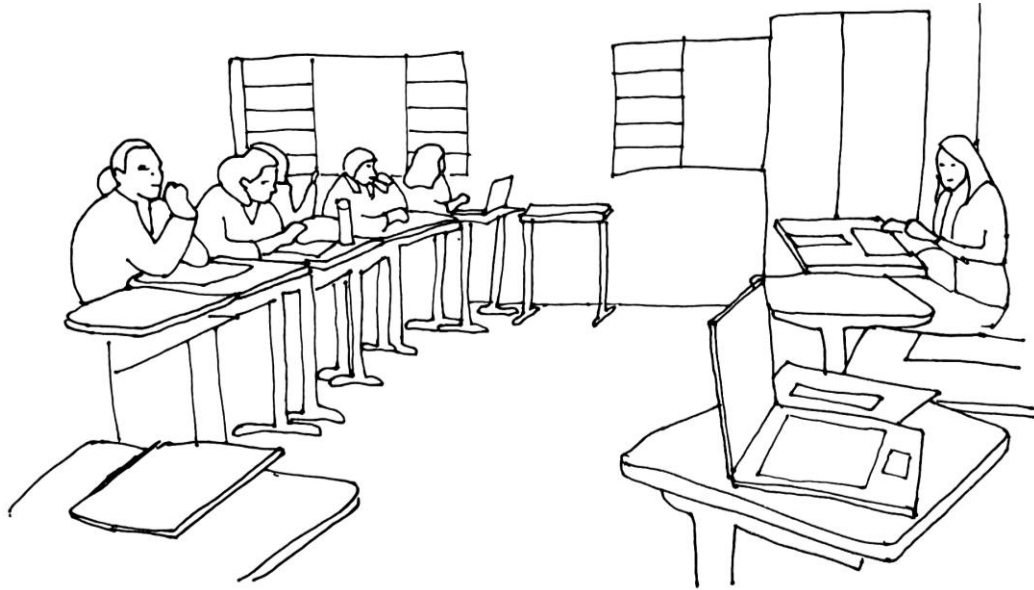
Nesta pesquisa iremos nos referir às professoras participantes da pesquisa em campo como “**professoras parceiras**”, por entendermos que, diante da nossa opção metodológica, essa fosse a forma mais adequada de descrever o papel desempenhado por elas ao longo do trabalho: parceria para a realização da pesquisa.

Para fins da melhor compreensão dos objetivos deste estudo se faz necessário diferenciar o que estamos considerando como uma **situação de socialização formal** e como uma **situação de socialização informal**, conforme apresentado a seguir. Uma definição rígida tem como limitação não conseguir abarcar as diferentes variáveis envolvidas. A seguinte situação de socialização, por exemplo, seria difícil de ser enquadrada em uma definição rígida: uma pausa para um café realizada em uma reunião de equipe convocada pela direção da escola. É dúbio definir em qual situação ela se enquadraria. Com isso, parece ser mais adequado descrever marcas características⁴ de cada uma das situações, ou seja, aspectos típicos de cada categoria. Dessa forma, situações de socialização formal têm como marcas características: ter uma discussão conduzida, ter uma pauta a ser debatida ou um objetivo a priori e ser convocada pela instituição escolar. Já situações de socialização informais não contém essas marcas enquanto típicas. Consideramos como exemplos de situações de socialização formais: a reunião de professores e o Conselho de Classe. A ilustração a seguir (Figura 2) mostra um momento de socialização formal, um conselho de classe, realizado na escola onde transcorreu a pesquisa em campo. As professoras estão assentadas em semicírculo e a Especialista em Educação Básica (EEB)⁵ à frente. Na ocasião a EEB mencionava o nome de cada estudante e as professoras faziam uma avaliação sobre eles.

⁴ A ideia de "marcas características" é habitualmente utilizada na psicologia e áreas vizinhas, tendo sido introduzida por Rosch (1975).

⁵ No âmbito da SEEMG, o cargo de “especialista em educação básica” tem as funções de “supervisor pedagógico” e/ou de “orientador educacional”. Esse é o profissional que atua, principalmente, na gestão pedagógica das escolas, na orientação aos professores e no acompanhamento aos estudantes.

Figura 2 - Professoras em um momento de Conselho de Classe



Fonte: desenho realizado a partir da observação de uma fotografia - feito pela autora / 2020

Por sua vez, consideramos como exemplos de situações de socialização informal: a conversa entre pares no momento do recreio escolar ou antes e após as aulas, como o mencionado por uma das professoras em seu relato: “... *sobre outras questões da escola, eu e outra professora de ciências, conversamos enquanto fazíamos tricô juntas*”⁶. A situação do tricô (que geralmente transcorria no pátio da escola, antes ou após a aula) acompanhada das conversas sobre a escola chamava muito a minha atenção, o que me levou a fotografar a situação e a posteriormente desenhar a fotografia, conforme mostramos a seguir. A ilustração mostra as duas professoras no pátio da escola, assentadas nas cadeiras do refeitório, com agulhas e linhas nas mãos, conversando e entrelaçando os fios para compor suas malhas de tricô.

⁶ Sempre que os relatos das professoras forem inseridos em sua literalidade nesta pesquisa eles serão grafados em itálico.

Figura 3 - Professoras fazendo tricô no pátio da escola



Fonte: desenho realizado a partir da observação de uma fotografia - feito pela autora / 2020

O objetivo da pesquisa (de compreender como um grupo de professoras percebe a relação entre a construção da profissionalidade docente e as situações de socialização, formais e informais, com seus pares na escola ao longo de suas trajetórias) nos levou a estudar dois pontos principais, a profissionalidade docente e a socialização docente.

O conceito de **profissionalidade docente** teve como base a abordagem de Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) que compreendem que a profissionalidade docente compõe junto do profissionalismo os dois aspectos fundamentais da profissionalização docente. A profissionalidade docente seria o aspecto interno e se refere aos saberes, às competências e às atitudes do agir profissional. Já o profissionalismo seria o aspecto externo e se refere à busca do reconhecimento social e do status do grupo. Outros autores que compuseram o aporte teórico do conceito de profissionalidade foram Sacristán (1995); Contreras (2002); Tardif e Faucher (2010) e Gauthier (2013). Para o estudo dos saberes docentes, que foi colocado em relação com o estudo da profissionalidade, utilizamos como referência Shulman (1987), Gauthier (2013) e Tardif (2014).

Por sua vez, o conceito de **socialização de professores** foi estudado de acordo com Lacey (1977). A socialização na sua relação com os saberes docentes foi estudada conforme delineado por Tardif (2014) e Nóvoa (2017). É comum que estudos que enfoquem a socialização a relacionem com a construção das identidades sociais e profissionais (como em CUNHA, 2011 e SILVA, 2016) e, para tanto, se fundamentam, principalmente, em Dubar (2005). De maneira diferente, esse estudo pretende relacionar a socialização com a

profissionalidade docente. No entanto, diante da relevância de Dubar (2005) para o campo da socialização profissional, explanamos também sua abordagem, embora brevemente.

No contexto desta pesquisa, interessou-nos conhecer aspectos das trajetórias profissionais das professoras, por meio das interpretações sobre o vivido, inclusive as subjetivas. Para tanto, quanto à **metodologia**, o estudo foi feito sob a perspectiva da **pesquisa qualitativa**, fundamentado na metodologia da **pesquisa narrativa**, dialogando com Clandinin e Connelly (1995 e 2015) e Suárez (2007b, 2009, 2011b, 2017a, 2017b). Enquanto professora da educação básica (cursando um mestrado profissional) e pesquisadora iniciante (especialmente no campo das narrativas), Clandinin e Connelly (1995 e 2015) bem responderam às minhas indagações. Eles explanam de maneira simples e bastante esclarecedora e orientada sobre a pesquisa narrativa aplicada nas pesquisas em educação, oferecendo caminhos possíveis e levantando desafios enfrentados na sua realização. Os estudos sobre a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (1995 e 2015) estão estreitamente associados à teoria de John Dewey (1959), especialmente ao seu conceito de experiência. De maneira mais particular, isso também me aproxima da abordagem dos autores, pois, Dewey (2010a) vem sendo uma referência importante na minha trajetória enquanto professora de Arte, já que o autor ocupa um lugar de destaque no campo do ensino da arte ao abordar a arte enquanto experiência.

O **instrumento de pesquisa em campo** tomou como inspiração a perspectiva teórico-metodológica da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP) descrito por Suárez (2017b). Esse é um dispositivo de pesquisa e de formação docente entre pares, que propõe gerar conhecimento sobre o mundo escolar a partir do ponto de vista dos professores. Para o **tratamento dos dados** narrativos, sua análise e interpretação, nos dedicamos a reconstruir os “textos de campo” para compor os “textos de pesquisa” conforme explanado por Clandinin e Connelly (2015). Fizemos isso, ainda, utilizando a “**metodologia entrelaçada**” - também explanada por Clandinin e Connelly (2015) - no qual a revisão teórica aparece emaranhada com as histórias de vida contidas na pesquisa. Dessa forma, levantamos uma série de fios de sentido dos relatos das professoras e outra série de fios de sentido da profissionalidade e da socialização de professores. Posteriormente, em uma ação de entrelaçar esses fios, fomos tecendo a nossa malha: o nosso “texto de pesquisa”.

A denominação “**textos de campo**” é sugerida por Clandinin e Connelly (2015) para se referir aos chamados “dados” de pesquisa. Eles também incluem nessa denominação as notas de campo (os registros dos eventos). Eles justificam essa opção da seguinte forma: “assim os denominamos porque são criados, não são encontrados e nem descobertos pelos

participantes e pesquisadores, com o objetivo de representar aspectos da experiência de campo” (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p.133). Essa alteração na maneira de denominar e encarar os “dados” foi levada em consideração no desenvolvimento da pesquisa. Com isso, utilizamos a expressão “textos de campo” para nos referirmos aos “dados” da pesquisa e às notas de campo. A denominação “**textos de pesquisa**”, é sugerida por Clandinin e Connelly (2015) para se referir ao resultado da análise e da interpretação a partir dos **textos de campo**.

A pesquisa utiliza de alguns outros termos que carecem de elucidação e que tomam como referência os trabalhos de Clandinin e Connelly (1995, 2015) e Suárez (2017b). Desse modo, em coerência com as bases teóricas referenciadas, utilizaremos na pesquisa o termo “**relato de experiência**” para nos referirmos ao estruturante da experiência narrativa e o termo “**pesquisa narrativa**” para nos referirmos à metodologia da pesquisa. Além desses termos, será utilizado o termo “**história escolar**”, como em Suárez (2017b), para nos referirmos às narrativas produzidas pelos professores, entre pares, nas situações de socialização docente, formal e informal, no cotidiano escolar.

Como parte e consequência do trabalho acadêmico, foi elaborado um **Recurso Educacional**, conforme previsto pelo Mestrado Profissional. Nosso Recurso Educacional, assim como o instrumento usado para realizar a pesquisa em campo, teve como inspiração a perspectiva teórico-metodológica da DNEP, de Suárez (2017b). A proposta se baseou nos relatos de experiências das professoras (elaborados em decorrência desta pesquisa), na nossa opção metodológica orientada pela pesquisa narrativa e nos nossos estudos sobre a profissão docente e a construção da profissionalidade.

O Recurso foi concretizado em um livreto digital e direcionado para os professores e para a equipe gestora e pedagógica de escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Ele é uma proposta de desenvolvimento de um projeto que tem como cerne a confecção, pelos professores, de um caderno de registro das histórias escolares compartilhadas entre eles. No contexto escolar da rede estadual mineira, os momentos reservados formalmente para essa partilha são as ocasiões das atividades extraclasse coletivas (também chamadas de Módulo 2). Por causa disso, nossa proposta se dirige a essas ocasiões. Com esse Recurso, objetivamos incentivar, no espaço escolar, oportunidades de aprendizado entre pares e o registro das histórias escolares pelo ponto de vista do professor.

Com o objetivo de explicitar o ponto de vista da pesquisadora, se faz adequado retomar brevemente a **minha trajetória**, que é o que me leva ao presente problema de pesquisa e às suas decorrências. Essa atitude é defendida por Clandinin e Connelly (2015).

Segundo os autores, “as histórias que trazemos como pesquisadores também estão marcadas pelas instituições onde trabalhamos, pelas narrativas construídas no contexto social do qual fazemos parte e pela paisagem na qual vivemos” (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p.100). Daí a importância de o pesquisador, ao elaborar sua pesquisa, relatar sobre suas próprias experiências de vida. Assim, como pesquisadora, relato brevemente a minha história, a fim de demonstrar o lugar a partir do qual eu elaboro as minhas reflexões.

No relato que se segue pretendo enfatizar na minha experiência os temas que perpassam a pesquisa. Assim, ressalto, do meu percurso, a construção da minha profissionalidade em relação com as minhas experiências de socialização em instituições educativas e a minha consequente vivência com os relatos de experiência, tanto na perspectiva de estudante quanto na perspectiva de professora.

Dessa maneira, retomo uma memória distante de quando ainda era aluna do ensino fundamental, que cursei em um colégio particular imbuído de princípios e ideais católicos. Suas regras eram rígidas e a hierarquia nas relações bastante marcada. Nesse Colégio não tive a oportunidade de participar de muitas experiências de construções escolares democráticas ou de protagonismo, como os Grêmios Estudantis ou as Assembleias Escolares - o aspecto do protagonismo é nesse contexto importante de ser enfatizado. Lembro-me de uma situação, na 5ª ou 6ª série (década de 1990), em que experimentei exercer uma prática participativa e fui repreendida pela direção da escola. Ocorreu que em determinada situação de descontentamento da turma de alunos, minha mãe sugeriu que em conjunto de minha turma elaborássemos um abaixo-assinado. Essa prática foi tomada como equivocada pela direção da escola e fomos todos recriminados pelo ato. Essa e outras situações definiram para mim, até aquele momento, sobre as socializações, o papel do professor e o papel do aluno dentro do espaço escolar. Mais tarde ingressei no ensino superior. Cursei Educação Artística na universidade do estado e, ao mesmo tempo, Comunicação Social em uma universidade privada. Novamente não encontrei nesses dois espaços oportunidades de práticas colaborativas, democráticas e de compartilhamento de decisões. Naquele momento, as instâncias representativas, como o Diretório Acadêmico ou o Diretório Central dos Estudantes, eram pouco atuantes nas instituições. No terceiro período da graduação, no ano de 2004, iniciei um estágio em uma Organização não Governamental (ONG) situada em uma periferia na regional centro-sul de Belo Horizonte. Logo no primeiro dia participei de uma reunião dos profissionais da escola. Essas reuniões aconteciam todos os dias ao final do turno

de aulas e tinham a duração de 30 minutos. Eram chamadas de “rodas dos educadores”⁷. Lembro-me de que naquele espaço as decisões eram tomadas a partir da escuta atenta entre os participantes e isso me tocou bastante. Era uma prática de diálogo, cooperação e troca de experiências entre os professores, coordenação e direção. Considero que essa tenha sido minha primeira experiência robusta de participação e protagonismo dentro de uma instituição. Naquelas ocasiões, nós professores refletíamos juntos o que sozinhos, não teríamos sido capazes.

Após essa experiência, nos anos subsequentes, estive envolvida com diversas outras organizações não formais voltadas para crianças e jovens economicamente desfavorecidos, principalmente na função de professora de Arte, mas também, em algumas oportunidades, na função de gestora. Naquele contexto geográfico e temporal (Belo Horizonte, na primeira década dos anos 2000) existiam diversas organizações que tinham a arte enquanto parte de sua proposta de trabalho, orientadas pelo lema “cidadania através da arte”. Assim, a minha formação em arte facilitou que eu tivesse uma ampla experiência nesses espaços. Essas organizações têm em comum estarem, muitas vezes, relacionadas a movimentos sociais e terem como orientação a educação popular a partir da ótica da promoção da postura crítica, da autonomia, da emancipação, da participação ativa de todos os sujeitos envolvidos e da noção da formação contínua e em coletivos. Devido a essa característica pude vivenciar nesses espaços um cotidiano educativo que prezava pela construção colaborativa das reflexões, dos direcionamentos e das resoluções de problemas específicos. Com isso, pude perceber a contribuição desses processos (que sempre se davam no encontro com os outros sujeitos participantes da prática educativa) no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, valores e atitudes da minha profissão e, conseqüentemente, nos meus processos de ensino.

Nos encontros entre professores, relatávamos nossas experiências pedagógicas, tanto as que bem funcionaram, quanto as que mal funcionaram, buscávamos resolver problemas relacionados com o dia a dia da instituição e fazíamos perguntas que geravam múltiplas reflexões. Muitos saberes docentes eram construídos naquela relação, de modo que no compartilhar das histórias vividas fui me constituindo a professora que sou hoje.

Em meio ao cotidiano reflexivo de minhas experiências nas instituições da educação não formal, nós professores tínhamos a tarefa institucional de produzir relatos de experiência. Assim, desde o ingresso na carreira, criei o hábito de relatar experiências por meio de cotidianos e metódicos registros escritos (diários de aulas) e, principalmente nos primeiros

⁷ Na minha experiência nas ONGs, o termo “educador” era comumente utilizado no lugar do termo “professor”; assim com o termo “educando” no lugar do termo “aluno”.

anos em que fui professora, por meio de registros imagéticos que eram posteriormente editadas e organizadas por mim em vídeos⁸. Esses vídeos, ao final de um período, eram compartilhados com os estudantes e com os outros professores com o objetivo de realizar, em conjunto, uma avaliação do vivido por aquele grupo. Ao relatar essas experiências, eu ordenava e organizava o que foi vivido, realizando, assim, um processo constante de reflexão e aprendizado sobre o meu fazer. Segundo Suárez (2017b, p.197), grande parte dos docentes não chegam a documentar suas experiências ou, quando o fazem, muitas vezes escrevem seguindo um formato pré-estabelecido ou visando apenas ao cumprimento de uma tarefa exigida por um superior, sem um envolvimento real. O autor esclarece que as documentações das experiências dos professores demandadas pela escola muitas vezes não são adequadas para a reflexão pedagógica apesar de serem eficientes para diversos fins e fazerem parte da gestão do sistema escolar. De maneira diferente, no contexto vivenciado por mim, documentar minhas experiências pedagógicas era instigante e me foi um meio potente de refletir sobre o transcorrido. Penso que esse hábito tenha sido adquirido, entre outros fatores, em decorrência da sistematizada socialização com meus pares, detonadora de tantas reflexões, dúvidas e compreensões educativas.

Atualmente, estou na função de professora regente de aulas do componente curricular Arte em uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. Na escola formal o encontro entre os pares acontece de modos e em espaços e tempos regulamentados por uma série de legislações. Ter contato com professores de outros componentes curriculares, para além da Arte e ouvir suas histórias escolares, me leva a repensar as práticas do ensino em Arte e, mais amplamente, minha maneira de entender a escola. A experiência atual, somada às experiências anteriores, me levam a percepção de que a socialização entre pares das experiências docentes oferece uma grande oportunidade de desenvolvimento de aspectos da profissão. A partir daí passei a me questionar; o espaço escolar é compreendido pelos docentes como um espaço potencial de construção da profissionalidade docente? No espaço escolar são incentivadas e criadas oportunidades de socialização e aprendizado entre os docentes? Os saberes construídos no espaço da profissão, na relação entre os pares, são valorizados pelo corpo docente? Os questionamentos feitos e os estudos teóricos do campo da didática e da pesquisa narrativa possibilitaram delimitar o objetivo do presente estudo.

⁸ Alguns desses vídeos podem ser assistidos no seguinte endereço na internet: <https://www.youtube.com/user/anabeatrizsmoraes/>

A condução dessa pesquisa se desenvolveu por meio da tentativa de abarcar duas perspectivas de Tardif (2014): a compreensão dos professores enquanto sujeitos que produzem saberes e a consequente necessidade de as pesquisas em educação valorizar as subjetividades dos professores. Tardif (2014) esclarece que é importante considerar os professores enquanto sujeitos que produzem saberes, ao invés de considerá-los apenas enquanto aplicadores de saberes produzidos por outros. De acordo com o autor, essa visão permite renovar as visões a respeito do ensino. Diante disso, o autor considera importante que as pesquisas da educação levem em consideração as subjetividades dos professores, defendendo que essa abordagem evidencia os saberes próprios dos docentes. O autor esclarece que essa perspectiva propõe uma mudança radical também na concepção de pesquisa da ciência da educação, pois, nessa nova concepção os professores são entendidos enquanto sujeitos do conhecimento e não enquanto objetos de pesquisa. Dessa maneira, os professores podem ser considerados como colaboradores das pesquisas ou até como co-pesquisadores. Assim, a pesquisa deixa de ser sobre o ensino e sobre os professores para passar a ser com os professores e para o ensino. Essa perspectiva apresentada pelo autor supõe mudanças também em relação com a formação de professores. Tardif (2014) explica que a formação deve ser baseada, entre outras, nos conhecimentos que os professores possuem e nos conhecimentos que eles podem ensinar uns aos outros e deve levar em conta os condicionantes reais do trabalho docente.

Tendo feito essa explanação inicial esclarecemos a seguir a maneira como fizemos a estrutura desta dissertação. Como já mencionado, tendo como referência Clandinin e Connelly (2015), escolhemos por não colocar a revisão teórica em capítulos específicos, mas sim, emaranhada com as histórias de vida contidas na pesquisa. Assim, a dissertação foi estruturada em cinco partes. No capítulo 1 (Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa) abordamos sobre a pesquisa narrativa e a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, sobre a DNEP e sobre nosso instrumento de produção dos textos de campo, incluindo as parceiras da pesquisa e a escola e a minha entrada no campo da pesquisa. No capítulo 2 (Textos de campo) inserimos nossos registros sobre a pesquisa em campo, as anotações, os registros fotográficos e as ilustrações. No capítulo 3 (Textos de pesquisa) inserimos nossos textos de pesquisa, feitos a partir da análise dos textos de campo. Também organizamos os diferentes temas tratados por diferentes subtítulos. No capítulo 4 (O recurso educacional) apresentamos o recurso educacional construído e esclarecemos sobre a base legal que regulamenta as horas voltadas para a atividade extraclasse coletiva na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Fizemos isso pois nosso recurso educacional é voltado para as

atividades extraclasse coletivas, que é um momento formal de socialização entre os professores na escola. Assim, escolhemos tratar sobre o tema de modo a dar embasamento para nosso recurso. Além disso, visando exemplificar a atividade extraclasse coletiva, descrevemos como essas atividades foram desenvolvidas na escola onde foi realizada a pesquisa, que é também (como já mencionado) a escola onde na época eu lecionava. Posteriormente inserimos as considerações finais do estudo. Para finalizar, nos apêndices, inserimos o modelo de carta de anuência da escola onde transcorreu a pesquisa em campo, o termo de consentimento livre e esclarecido das participantes da pesquisa, o roteiro de relato utilizado na pesquisa em campo e os relatos das professoras na íntegra, conforme nos foram entregues. A seguir introduzimos o capítulo 1 da dissertação.

CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo abordamos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa. Dissertamos sobre a pesquisa narrativa e a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, sobre o dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e sobre o instrumento de produção dos textos de campo. Conforme a seguir.

1.1 A pesquisa narrativa e a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa

Nesta seção tratamos sobre a metodologia da pesquisa narrativa, que fundamentou a nossa investigação. Também tratamos sobre a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa. Para tanto, nos embasamos em Clandinin e Connelly (2015). A pesquisa narrativa é propícia para se estudar o discurso narrativo e subjetivo do sujeito, circunscrito pela dimensão social. Assim como outras abordagens que integram a perspectiva qualitativa, a investigação feita por meio da pesquisa narrativa busca uma construção de sentidos por parte do sujeito investigado, uma percepção do vivido, um ponto de vista sobre determinada experiência. A pesquisa narrativa é qualificada por Clandinin e Connelly enquanto uma metodologia de pesquisa bastante significativa para se compreender as experiências no campo da educação – campo tratado por eles no estudo da pesquisa narrativa. Eles explicam que “a pesquisa narrativa destina-se ao entendimento e à composição de sentidos da experiência” (IBID, p.119). Seus estudos sobre narrativa estão estreitamente associados à teoria de John Dewey, especialmente à sua teoria da experiência. O conhecimento para Dewey (2010b) parte dos processos experienciais e tem na experiência sua principal sustentação.

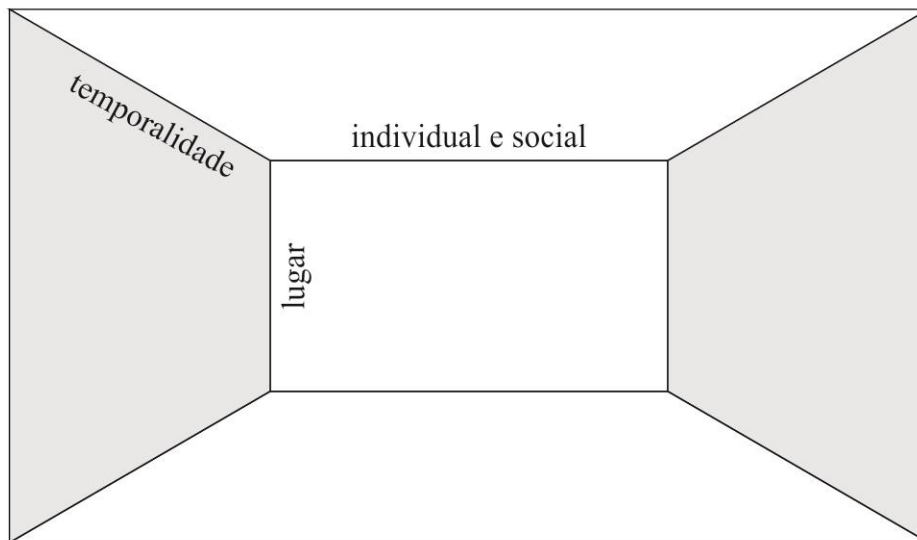
Clandinin e Connelly (IBID, p.85) utilizam das seguintes noções de experiência empregadas por Dewey: interação, continuidade e situação. Para Dewey (2010b) as três noções da experiência (interação, continuidade e situação) são conceitos relacionados entre si. Acerca dos conceitos de situação e interação ele escreve: “Os conceitos de *situação* e *interação* são inseparáveis um do outro. Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente” (DEWEY, 2010b, 44-45). O autor esclarece como o critério da interação se relaciona ao critério da continuidade da experiência:

Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinal e lateral da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras.

Porém, por causa do princípio da continuidade, algo é levado de uma situação anterior para outra posterior. Conforme o indivíduo passa de uma situação para a outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai. (DEWEY, 2010B, 44-45)

De maneira associada a essas três noções, Clandinin e Connelly (IBID, p.85) propõem alguns novos termos para a pesquisa narrativa, quais sejam: *peçoal e social* (associado à noção de interação); *passado, presente e futuro* (associado à noção de continuidade); combinados à noção de *lugar* (associado à noção de situação). Esses novos termos compõem o que os autores chamam de “**espaço tridimensional**” – metáfora utilizada por eles para o local onde transcorre a pesquisa narrativa e explicada pelos autores da seguinte maneira: “Os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares.” (IBID, p.85). Assim, pensar narrativamente a partir de um espaço tridimensional significa pensar sobre as experiências nas dimensões individual e social, temporal, e posicionadas em um lugar.

Figura 4 - Desenho da metáfora do "espaço tridimensional"



Fonte: elaborado pela autora / 2020, de acordo com Clandinin e Connelly (2015)

Seguindo a noção de interação de Dewey (2010b), Clandinin e Connelly (IBID, p.85) focam no que designam por as “quatro direções” a serem trilhadas em uma pesquisa narrativa: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. A introspecção se refere às condições internas do pesquisador; a extrospecção às condições do meio ambiente e a retrospectiva e a prospectiva se referem à temporalidade, passado, presente e futuro. Essas dimensões

localizam o pesquisador em seu lugar de pesquisa: “olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para o seu passado e seu futuro” (IBID, p.86). Com isso, os autores esclarecem que os pesquisadores narrativos estabelecem relações não somente com os participantes da pesquisa, mas também com si próprios e suas histórias.

Ao situar o papel do pesquisador no espaço tridimensional da pesquisa narrativa, Clandinin e Connelly utilizam a expressão “entremeio” para se referir a um lugar situado “no meio de um conjunto de histórias – as nossas e as de outras pessoas”. Dessa forma, os autores explicam sobre a necessidade de se reconhecer na pesquisa narrativa a centralidade da experiência do pesquisador. Para eles, “as histórias que trazemos como pesquisadores também estão marcadas pelas instituições onde trabalhamos, pelas narrativas construídas no contexto social do qual fazemos parte e pela paisagem na qual vivemos” (IBID, p.100). Daí a importância de o pesquisador, ao elaborar sua pesquisa, relatar sobre suas próprias experiências de vida, assim como foi feito na parte introdutória dessa dissertação.

Os autores sugerem denominar os chamados “dados” de pesquisa de “**textos de campo**”. Eles esclarecem que há diversos instrumentos que podem resultar em valiosos textos de campo. Alguns exemplos citados pelos autores são as histórias de professores, a escrita autobiográfica, as cartas, as conversas, as entrevistas de pesquisas, as histórias de família, os documentos, as experiências de vida. As notas de campo (registros dos eventos, incluindo as fotografias tiradas) são também textos de campo, elas podem ser feitas pelo pesquisador ou pelos participantes. Os autores justificam a utilização do termo “textos de campo” no lugar do termo “dados” da seguinte forma: “assim os denominamos porque são criados, não são encontrados e nem descobertos pelos participantes e pesquisadores, com o objetivo de representar aspectos da experiência de campo” (IBID, p.133). Assim, segundo os autores, o termo “dados” tende a carregar uma ideia de representação objetiva da experiência de pesquisa. De maneira diferente, os textos de campo são imbuídos de interpretação e são modelados pelos interesses do pesquisador e do participante. Os autores explicam, a título de exemplo, que uma gravação de uma entrevista estruturada pode parecer objetiva, mas já é um texto interpretado e contextualizado: “ele é interpretado porque é modelado pelo processo interpretativo do pesquisador, do participante e de sua relação, e é contextualizado pelas circunstâncias particulares das origens e do cenário da entrevista” (IBID, p.135). Assim, os autores esclarecem que o relacionamento entre o pesquisador e os participantes imprime sentidos nos textos de campo: “os textos de campo criados podem ser construídos de forma mais ou menos colaborativa; podem ser mais ou menos interpretados e podem ser mais ou

menos influenciados pelo pesquisador” (IBID, p.136). Nesse sentido, os desenhos expostos ao longo desta dissertação também podem ser compreendidos como “textos de campo”. Como já explicado, os desenhos foram feitos a partir de fotografias tiradas na escola. A partir do exposto é possível inferir que os momentos escolhidos para fazer o registro e os enquadramentos usados, transparecem o meu olhar sobre aquela situação, imprimindo sentidos sobre ela.

O resultado da análise e interpretação a partir dos textos de campo Clandinin e Connelly (IBID, p. 163) denominam de “**textos de pesquisa**”. Segundo eles, a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa é um fazer difícil e complexo. Eles esclarecem que essa transição leva ao questionamento sobre o significado, a relevância social e o propósito do texto de pesquisa apresentado, conforme a seguir:

Em sentido mais geral, as questões de significado, relevância e propósito são questões sobre quem, por que, o que, como, contexto e forma. Para quem iremos escrever? Quem são os personagens estudados? Por que estamos escrevendo? O que estamos tentando cobrir? Quais contextos pessoais, práticos, e teóricos dão significado para a pesquisa e para seus resultados? Quais formas terão o nosso texto final de pesquisa? (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p.165)

Os autores explicam que, na medida em que o pesquisador lê e relê seus textos de campo (de maneira a compor seus textos de pesquisa), o tema de estudo adquire novas definições. De maneira semelhante, a entrada do pesquisador no campo faz deslocar as finalidades definidas no início da pesquisa. Diante das transformações e incertezas sobre a pesquisa, os autores consideram que algumas questões, que envolvem a escolha da melhor forma narrativa para um texto de pesquisa, precisam ser consideradas. São elas: as questões de voz, a autoria, a forma narrativa e a audiência. (IBID, p.185).

Sobre as questões de voz os autores desenvolvem dois aspectos. Um deles acerca da empreitada do pesquisador de manter um equilíbrio entre a expressão da própria voz e a representação das vozes dos participantes, criando um texto que “falará e refletirá as vozes do público”. O outro aspecto a respeito das questões de voz é a multiplicidade de vozes que detêm o pesquisador e os participantes - esses contam muitas histórias, têm múltiplos papéis e falam a partir de múltiplos enredos. Há também além das vozes ouvidas, as vozes não ouvidas – os silêncios: “como tentamos capturar esta multiplicidade, precisamos considerar as vozes ouvidas e as vozes não ouvidas” (IBID, p.195).

Sobre a questão da autoria Clandinin e Connelly (IBID, p.195) escrevem acerca da “assinatura do pesquisador” e a “assinatura do participante”. A assinatura do pesquisador se refere à marca do autor no próprio texto. Para tanto, segundo os autores, formas frágeis de autoria devem ser combatidas:

A autoria pode ser frágil porque outros textos e outras teorias, ao invés do escritor, assinam o trabalho. Igualmente, a autoria pode ser muito frágil porque o pesquisador imagina que os participantes e seus textos de campo também são autores do trabalho. Ambas as formas de fragilização precisam ser combatidas (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p.196).

A “assinatura do participante”, por sua vez, se refere ao modo como a identidade do participante foi relatada no texto de pesquisa pelo pesquisador. E isso pode ser averiguado pelo pesquisador junto do participante e, para tanto, o embasamento da pergunta é importante:

Quando os pesquisadores narrativos retornam para os participantes com o texto, sua pergunta não é: se “eu tenho o direito?” “É isso que você disse?” “É isto que você faz?” Ao contrário, sua pergunta é muito mais global e humana: Este é você? Você se vê aqui? É este o personagem que você quer ser quando for lido pelos outros? (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p.196).

No caso da nossa pesquisa, ao final da composição dos textos de pesquisa, retornamos para as participantes com os textos e elas nos devolveram afirmando que era aquela a personagem que queriam ser. Também fizeram alguma consideração sobre essa personagem, que abordaremos posteriormente.

Sobre a questão da audiência (que se refere a escrever um texto que seja significativo para o leitor) os autores explanam que é um tema que está presente desde o início da pesquisa, perpassa a pesquisa em campo de modo pouco significativo e se torna mais enfático no momento da transição dos textos de campo para os textos de pesquisa. Segundo os autores existe uma tensão a ser negociada entre a audiência e os textos de campo: “A luta do escritor para respeitar as relações de trabalho [de campo] e proporcionar um lugar para a voz e a assinatura do participante tende a estar em tensão com a noção de audiência” (IBID, p.197).

Por fim, sobre a questão da forma narrativa, Clandinin e Connelly (IBID, p. 203) utilizam uma metáfora do texto narrativo como uma sopa para explicar sobre a experiência de construir esses textos. Dessa forma, assim como na panela de sopa, poderia haver diferentes ingredientes no texto narrativo, englobando passagens ora descritivas, ora argumentativas e

ora narrativas. Prosseguindo com a metáfora utilizada, o recipiente estabelece a forma da sopa assim como o contexto de produção e a experiência em campo estabelecem a forma do texto.

Ao se mover do campo para os textos de campo e então para os textos de pesquisa o pesquisador enfrenta uma série de preocupações elencadas por Clandinin e Connelly (IBID, p. 219). Algumas das questões levantadas são: questões éticas, questões de manutenção de anonimato, questões de propriedade e responsabilidades relacionais, questões sobre a distinção entre fato e ficção.

Quanto às questões éticas, Clandinin e Connelly (IBID, p. 220) explicam que elas se transformam ao longo do processo da pesquisa e que essas transformações devem ser narradas. Assim, uma vez que a pesquisa pode se modificar no decorrer do estudo, os autores entendem que há uma contradição, na exigência pelos comitês de ética das universidades, da delimitação da pesquisa em campo ocorrer antes do estabelecimento de relações com os participantes.

Quanto às questões de manutenção de anonimato, Clandinin e Connelly (IBID, p. 225) dizem ser uma complexa e problemática questão que se dá ao longo de toda a pesquisa – pode ocorrer, entre outras questões, de os participantes pedirem pela autoria; no entanto, o anonimato é, a priori, uma exigência dos comitês de ética das universidades. No caso da nossa pesquisa, a escola onde transcorreu a pesquisa em campo não autorizou sua identificação. Assim, apesar de alguns professores manifestarem o desejo de assumirem a autoria de seus relatos, isso não foi possível.

Em relação às questões de propriedade e responsabilidades relacionais, Clandinin e Connelly (IBID, p. 227) problematizam sobre a quem pertencem as histórias contadas pelos participantes, aos participantes ou ao pesquisador? Eles também refletem sobre as notas de campo que são inapropriadas de serem compartilhadas e que, portanto, devem ser mantidas em segredo. Na nossa pesquisa, além dessas versões dos relatos, recebi também um relato extra de uma das professoras, que ela solicitou que fosse mantido em segredo. Ela enviou dois relatos; um deles ela autorizou a divulgação. O relato que não poderá ser divulgado tinha seis páginas, e nele a professora contou exemplos de obstáculos, ao aprendizado entre professores, que ocorreram no contexto da escola, ao longo de sua trajetória. O relato tinha um tom de desabafo. O ocorrido nos fez refletir acerca dos desdobramentos, da pesquisa em campo, sobre as professoras da escola. Ela parece ter sido geradora de uma série de reflexões sobre a temática.

No que se refere às questões sobre a distinção entre fato e ficção, os autores explicam ser esse um “terreno arenoso”. Os autores colocam em relação as histórias narradas e as

histórias reais: “Ao pensarmos sobre essas questões, respostas claras e certas se tornam alusivas. Quando pressionamos, o que parecia ser um fato aparece cada vez mais como a reconstrução de nossa memória ou a de nossos participantes” (IBID, p.231).

Com a explanação feita, pretendemos fornecer subsídios para uma melhor compreensão da abordagem metodológica que desenvolvemos ao longo da pesquisa. O dispositivo tomado como inspiração tanto para o instrumento utilizado para a produção dos textos de campo, quanto para o nosso Recurso Educacional, é descrito a seguir.

1.2 A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP), segundo Suárez (2017b), é tanto uma estratégia de desenvolvimento curricular centrado no conhecimento profissional dos docentes; quanto uma modalidade de formação e de desenvolvimento profissional horizontal entre docentes e também uma estratégia colaborativa de investigação interpretativa e narrativa sobre as escolas e as práticas docentes.

Sendo assim, o dispositivo da DNEP objetiva tanto a reconstrução e a compreensão da memória escolar quanto a formação e o desenvolvimento profissional e horizontal entre os professores. O dispositivo contém momentos que buscam oferecer condições para que os professores reconheçam, narrem e disponibilizem publicamente os conhecimentos pedagógicos construídos por eles ao longo de suas jornadas profissionais. Isso se desenvolve em um trabalho colaborativo entre os docentes e os pesquisadores acadêmicos.

De acordo com Suarez (2011b, p. 116) o dispositivo da DNEP se baseia em colocar os professores e suas experiências significativas de ensino no centro da escola e em convocar os professores para a produção conjunta e plural de conhecimentos pedagógicos. Com isso, não se pretende atribuir verticalmente às escolas uma forma de ensino, mas sim, se pretende oferecer espaços de reconstrução e reflexão conjunta das experiências realizadas. De acordo com o autor existem aspectos da vida escolar que não são levados em consideração em muitas estratégias de intervenção.

A proposta baseia-se em organizar e regulamentar formas de trabalho pedagógico entre professores e entre professores e pesquisadores educacionais, que ofereçam não apenas a possibilidade de antecipar, mas também de voltar de maneira reflexiva ao que foi feito e vivido, usando a escrita narrativa como forma de interpretação, crítica e transformação da própria prática. (SUAREZ, 2011b, p. 116, tradução nossa)⁹

⁹ La propuesta se base en disponer y regular otras formas de trabajo pedagógico entre docentes y entre docentes e investigadores educativos que brinden no solo la posibilidad de anticipar, sino también de volver reflexivamente

Suárez (2011b, 2017a) analisa que o espaço escolar é repleto de histórias contadas pelos docentes. Ao contar histórias sobre as escolas em que lecionam, os docentes falam sobre si, sobre suas trajetórias profissionais e sobre como significam suas experiências. Assim, ouvir as histórias dos professores pode ser uma oportunidade para compreender o universo das práticas docentes vivenciadas por eles: as estratégias adotadas, as dificuldades enfrentadas, entre outras. O autor avalia que a análise e a compilação desses relatos levariam a compreensão de aspectos pouco conhecidos da prática docente. No entanto, o autor considera que as histórias (subjetivas e pessoais) contadas pelos docentes sobre a escola terminam por se perder no cotidiano e são pouco tratados pelos textos oficiais sobre a escola. Os principais motivos levantados pelo autor são: as histórias escolares não serem escutadas por aqueles que de fato tomam decisões com relação à escola; as histórias escolares não serem valorizadas pela racionalidade pedagógica dominante e muitas vezes os docentes não terem oportunidades no espaço escolar de contar sobre suas experiências significativas. Quando os professores são convocados a elaborar textos para a escola, muitas vezes são levados a fazer isto de maneira pouco reflexiva, utilizando de uma linguagem técnica e pouco subjetiva, no preenchimento de planilhas, de relatórios ou de plano de aula direcionados ao sistema escolar, ao seu coordenador ou diretor. Suárez (2007b, p.14) nomeia essa produção textual, produzida recorrente na escola, de “gêneros convencionais de documentação”. O autor analisa que esses dados, embora possibilitem conhecer aspectos importantes do funcionamento das escolas e convenham para a administração dos sistemas educativos, muitas vezes não oferecem informações sensíveis sobre o pensamento pedagógico dos docentes ou para embasar tomadas de decisões pedagogicamente orientadas. No caso da nossa pesquisa em campo, após feita a proposição para a escrita, as versões rascunhos que nos foram devolvidas pelos professores tinham um tom pouco narrativo. Com isso, inferimos que uma das causas desse ocorrido poderia ser o gênero textual, pouco narrativo, que aqueles professores estavam acostumados a produzir no contexto escolar de que fazem parte. Outra causa seria a maneira como desenvolvemos o nosso instrumento de campo, que devido a suas possibilidades e limitações, não propiciou, ao menos em um primeiro momento, o gênero narrativo de escrita.

Diferente dos gêneros convencionais de documentação escolar, o dispositivo da documentação narrativa de experiências pedagógicas busca oferecer a oportunidade de contar

sobre as experiências pedagógicas relevantes para si, isso constitui um rico material para conhecer os processos escolares do ponto de vista dos professores. Com isso, o autor defende que esses aspectos não documentados da prática docente podem ser colocados a serviço do conhecimento sobre a escola e também da formação docente: o autor explica que ao escrever, ler e refletir junto aos pares sobre os relatos de experiência os professores têm a oportunidade de refletir conjuntamente sobre a escola e, com isso, transformar as próprias práticas. Suárez (2017b) esclarece que a DNEP vem sendo desenvolvida na Argentina, país onde o próprio reside, e em outros países da América Latina desde o ano 2000.

Suárez (2017b) e Suárez e Ochoa (2007) descrevem em detalhes os momentos a serem realizados para o desenvolvimento do dispositivo da DNEP. Suárez explica que esses momentos não necessariamente apresentam uma ordem e que, na maioria das vezes, se repetem. Os momentos descritos por Suárez (2017b, p. 201) são “identificar e selecionar”; “escrever e reescrever”; “editar: ler, comentar e conversar”; “publicar” e “circular”. O momento “**identificar e selecionar**” se refere a identificar e selecionar as práticas pedagógicas e as experiências escolares que serão relatadas. O esperado nesse momento é o compartilhamento de relatos orais pelos docentes sobre as experiências identificadas por eles. De acordo com Suárez e Ochoa (2007, p.31) a troca de relatos entre os colegas funcionam como um estímulo para a memória e permite reconstruir o vivido por eles. O momento “**escrever e reescrever**” se refere à escrita, por parte dos docentes, de diferentes tipos de textos e versões de seus relatos de experiência pedagógica até que se elabore uma versão final, que possa ser publicada. O momento “**editar: ler, comentar e conversar**” se refere a também um momento de reescrita do texto e é denominado pelo autor de “edição pedagógica dos relatos de experiência ou documentos narrativos” (SUÁREZ, 2017b, p. 203, tradução nossa)¹⁰.

De acordo com o autor essa edição pedagógica se diferencia de uma edição tradicional e utiliza das orientações metodológicas da pesquisa interpretativa, etnográfica e narrativa. Nela estão presentes os docentes narradores dos relatos e os outros docentes (editores pedagógicos) que, por compartilharem de vivências comuns à comunidade em que estão inseridos, podem oferecer questionamentos fecundos. De acordo com Suárez esse momento supõe, entre outras coisas:

✓ leituras e releituras próprias e de outros docentes, individuais e coletivas, das versões parcial e final da história;

¹⁰ “edición pedagógica’ de los relatos de experiencia o documentos narrativos” (Suárez, 2017, p. 203)

- ✓ a interpretação e a reflexão pedagógica em torno da experiência pedagógica reconstruída e narrada;
- ✓ a conversa e a deliberação pedagógica entre pares próximos, em um grupo colaborativo e empático, em torno das experiências e entendimentos pedagógicos construídos sobre eles e reconstruídos narrativamente nas histórias pedagógicas;
- ✓ a preparação e comunicação ao docente autor de observações, perguntas, sugestões e comentários escritos e orais, individuais e coletivos, sobre o relato pedagógico em questão;
- ✓ a tomada de decisão quanto à comunicabilidade da história pedagógica e quanto a relevância e oportunidades de sua publicação (gráfica e / ou virtual) e sua divulgação em circuitos especializados e educacionais.
(SUÁREZ 2017, p.203, tradução nossa)¹¹.

Ochoa (2007, p.16) distingue três diferentes papéis vivenciados pelos docentes ao longo do desenvolvimento do dispositivo: docente comentarista, docente editor e docente autor. Na realização da nossa pesquisa em campo, não adentramos nessas especificidades do dispositivo, lidando com esses diferentes papéis de maneira mais superficial. Sobre o dispositivo, segundo a autora, todos os papéis vivenciados, indistintamente, realizam comentários que auxiliam os docentes autores na escrita de seus textos. Aos “docentes comentaristas” não se aplica avaliar ou julgar os relatos de seus pares, mas sim, é propício que eles tenham uma disposição para a escuta a fim de que façam comentários que possam contribuir com as reescritas dos textos dos docentes autores. O “docente editor” orienta o “docente autor” na melhora do texto por meio de algumas direções: expandir, reduzir e alterar (OCHOA, 2007, p.27). As sugestões de expansão do texto consistem em fazer perguntas que levem a contar mais elementos sobre determinados aspectos da história; as sugestões de reduzir partes do texto consistem em, a partir da identificação de passagens redundantes ou repetitivas, retirar algumas. As sugestões de alterar passagens do texto consistem em trocar a ordem ou vincular diferentes partes. Por serem colegas de profissão, os “docentes editores” e os “docentes comentaristas” têm o potencial de oferecer relevantes contribuições - eles têm

¹¹ ✓ lecturas y relecturas propias y de otros docentes, individuales y colectivas, de las versiones parciales y final del relato; ✓ la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia pedagógica reconstruida y narrada; ✓ la conversación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos, en un ámbito grupal colaborativo y empático, en torno de las experiencias y comprensiones pedagógicas construidos en ellas y reconstruidos narrativamente en los relatos pedagógicos; ✓ la elaboración y comunicación al docente autor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, sobre el relato pedagógico en cuestión; ✓ la toma de decisiones respecto de la comunicabilidad del relato pedagógico y acerca de la pertinencia y oportunidades de su publicación (gráfica y/o virtual) y de su difusión en circuitos especializados y docentes. (SUÁREZ 2017, p.203)

uma visão ampla dos assuntos tratados e têm conhecimento sobre a complexidade do mundo escolar, seus espaços e seus tempos.

Suárez e Ochoa (2007, p.33) chamam atenção para que as sugestões levantadas pelos pares devam ser levadas em consideração pelo professor autor desde que ele as considere relevantes e viáveis. No compartilhar dos relatos, diferentes trajetórias profissionais são contadas e as perguntas feitas pelos pares provocam reflexões até então ausentes; nisso reside uma das características formativas desta experiência. Ochoa (2007, p.9) analisa que à medida que os relatos vão sendo contados e interpretados, o grupo de docentes se firma enquanto um coletivo, os docentes passam a se conhecer e a se reconhecer através das experiências compartilhadas. A partir disso, os docentes se transformam e o coletivo se renova enquanto uma comunidade de ajuda mútua.

Essa perspectiva da DNEP, que valoriza tanto as contribuições que os colegas de profissão podem oferecer, quanto a formação de uma comunidade de ajuda mútua, são aspectos importantes da nossa inspiração no dispositivo.

Prosseguindo na descrição sobre os momentos a serem realizadas para o desenvolvimento do dispositivo da DNEP, o momento “**publicar**” se refere à ocasião em que o relato da experiência pedagógica elaborado pelo “docente autor” se torna publicamente disponível e, portanto, fica suscetível de se inscrever no debate político e especializado da educação. Segundo Suárez e Ochoa (2007, p.34) este é um “momento chave” do dispositivo, que é quando os “docentes narradores” se afirmam enquanto autores das experiências. A depender das possibilidades de publicação oferecidas, poderá ser exigida uma nova edição, em conformidade com os requisitos editoriais em questão.

Por fim, o momento “**circular**” se refere a fazer os documentos narrativos alcançar diferentes circuitos de difusão e através de diferentes formatos (eletrônicos ou impressos). Nesse momento é importante o envolvimento e o auxílio dos participantes para que o material produzido possa ter um grande alcance. No caso da nossa pesquisa, a ocasião em que consideramos viável publicar e fazer circular os relatos de experiência das professoras foi no nosso Recurso Educativo e na própria dissertação.

Suárez e Ochoa (2007, p.17) esclarecem que o dispositivo da DNEP demanda de uma série de **condições institucionais** que possibilitem a realização do trabalho. O dispositivo demanda reposicionar os professores e suas experiências para o centro da escola. Assim, para que ganhe efetividade e para que se institucionalize, é necessário que as instituições (em seus diferentes níveis: a escola onde será realizado o dispositivo e os órgãos a que ela está subordinada) endossem a proposta e estabeleçam acordos de trabalho e compromisso

coletivos e institucionais. Isso envolve uma série de alterações sociais e culturais da instituição escolar.

No caso do desenvolvimento da nossa pesquisa em campo, a escola apoiou a realização do trabalho, junto aos professores, dentro das horas destinadas a atividade extra classe coletiva. Realizou esse apoio por concordar que o processo a ser desenvolvido carregava um componente formativo que foi considerado importante para a escola. Com isso, procuramos nos aproximar dos pressupostos teóricos-metodológicos da DNEP, que valoriza as condições institucionais para a realização do trabalho colaborativo entre os professores. No entanto, para além disso, os autores apontam a necessidade de mudanças e reformulações que se referem a aspectos mais profundos, relacionados à cultura da escola, conforme a seguir:

As mudanças e reformulações envolvidas na incorporação das propostas de trabalho relacionadas à documentação narrativa das experiências pedagógicas não podem ser processadas automática ou compulsivamente, ou de hoje para amanhã. E isso se relaciona não apenas com a mobilização e a reorganização de tempos, espaços e recursos institucionais, mas também com os aspectos das culturas institucionais que dizem respeito à necessária mudança de posição e disposição dos professores que se envolvem com o desenvolvimento das iniciativas. (SUÁREZ E OCHOA, 2007, p.17, tradução nossa)¹².

Suárez e Ochoa (2007, p.18) descrevem algumas orientações metodológicas e recomendações para gerar condições de desenvolvimento de um trabalho colaborativo e, assim, a realização da DNEP. Entre elas está a recomendação de valorizar os saberes profissionais dos docentes; de elaborar adequadamente o convite à participação dos docentes (incluindo a explicação dos compromissos a serem assumidos), de oferecer certificações e de dar condições e garantias de trabalho. Essa última recomendação se refere especialmente à necessidade de redefinição de tempos e espaços de trabalho na escola incluindo considerar, em acordo com as normas vigentes, a utilização das horas de trabalho na instituição.

No contexto desta pesquisa, convém fazer uma observação sobre os diferentes produtos objetivados pela DNEP e pela metodologia utilizada para a produção dos textos de pesquisa. Na DNEP, Suárez (2011b, p.112) defende a importância de tornar público os relatos das experiências escolares a partir do ponto de vista dos próprios professores por meio de seus

¹² Los cambios y reformulaciones implicados en la incorporación de las propuestas de trabajo vinculadas con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas no pueden tramitarse de manera automática o compulsiva, o de hoy para mañana. Y esto no solo con lo que tiene que ver con la movilización y reorganización de tiempos, espacios y recursos institucionales, sino también con aquellos aspectos de las culturas institucionales que conciernen al necesario cambio de posición y de disposición de los docentes que se involucren con el despliegue de las iniciativas (SUÁREZ E OCHOA, 2007, p.17)

próprios textos construídos em primeira pessoa. De acordo com o autor a escrita em primeira pessoa situa o sujeito no lugar de construtor do seu próprio texto. Essa escrita pode expressar o processo individual do professor, o seu modo particular de organizar e apreender a experiência vivida. Ela permite também a construção de uma memória pedagógica da escola do ponto de vista do professor (SUÁREZ, 2011b). No caso da nossa pesquisa, no sentido de responder a essa necessidade, os textos dos professores serão expostos no apêndice (apêndice D) da dissertação e fragmentos dos mesmos textos serão postos em circulação por meio do Recurso Educacional. Diferente disso, para atingir o objetivo da análise e interpretação dos textos de campo, Clandinin e Connelly (2015) sugerem criar os textos de pesquisa (os textos recriados, e disponibilizados para o leitor) a partir dos textos de campo (dentre eles, os relatos pedagógicos). Esse fazer resulta, portanto, em uma modificação e uma reconstrução dos textos de campo, assim como foi feito nessa pesquisa.

Na medida das possibilidades do campo de trabalho e dos conhecimentos das pesquisadoras sobre o dispositivo, as recomendações da DNEP foram levadas em consideração. Ao lidar com as pesquisas acadêmicas que utilizavam do dispositivo da DNEP, enfatizamos duas pesquisas que possibilitam compreender a amplitude do uso do dispositivo.

Uma delas, uma pesquisa de doutorado, intitulada “O saber da experiência: a sabedoria na trajetória profissional de professores aposentados”¹³ (GONDIM, 2014, tradução nossa), que utiliza do dispositivo como metodologia de trabalho. E a outra, uma pesquisa de mestrado, intitulada “Escrever e interpretar a experiência docente: a documentação narrativa de práticas pedagógicas”¹⁴(DÁVILA, 2014, tradução nossa), que utiliza o dispositivo enquanto objeto de estudo e também enquanto metodologia de trabalho. Todas as duas foram desenvolvidas na Universidade de Buenos Aires, na faculdade de Filosofia e Letras e orientadas pelo professor doutor Daniel Suárez, autor que teoriza sobre a DNEP. As autoras se envolveram com formações que as capacitaram para realizar a coordenação de oficinas da DNEP. Isso se deu no âmbito do Programa de Extensão Universitária de nome “Rede de Formação Docente e Narrativas Pedagógicas”¹⁵, da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Esse programa de extensão universitária é descrito por Dávila e Arganani (2015) da seguinte maneira:

¹³ “El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados” (GONDIM, 2014)

¹⁴ “Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentacion narrativa de prácticas pedagógicas” (DÁVILA, 2014)

¹⁵ Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas

Esta Rede articula grupos de professores e investigadores que, a partir de vários espaços geográficos, organizacionais e institucionais, desenvolvem processos de formação horizontal a partir da reconstrução narrativa e reflexiva da experiência educativa e dos saberes pedagógicos construídos em torno dela. (DÁVILA E ARGANANI, 2015, p.76, tradução nossa)¹⁶

Segundo um outro pesquisador da universidade, Waks (2015, p.115), a Rede de Formação Docente e Narrativas Pedagógicas compõe uma série de coletivos de trabalho de professores que se formaram na América Latina nas últimas décadas para o desenvolvimento de processos autogestionados de formação e inovação das práticas pedagógicas. De acordo com o autor, esses coletivos surgiram principalmente como uma forma de resistência às reformas educativas neoliberais e tecnocrática impulsionadas desde a década de 1990.

A pesquisa de doutorado “O saber da experiência: a sabedoria na trajetória profissional de professores aposentados” (GONDIM, 2014) investigou sobre que lugar ocupam, dentro das instituições de formação de jovens professores, as experiências profissionais de professores aposentados. Quanto a abordagem metodológica, foi realizada uma pesquisa qualitativa utilizando-se do seguinte tripé: a “Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas”, a “abordagem (auto)biográfica” e a “investigação-formação-ação” (IBID, p.22). Assim, a pesquisa se debruçou sobre os relatos de experiências pedagógicas, produzidos por dez professores aposentados da cidade de Quilmes (na Argentina) a partir de “oficinas (auto) biográficas” coordenadas pela pesquisadora. Nas oficinas, ao término de um período, os relatos dos docentes eram lidos por todos os participantes. A leitura estimulava os ouvintes a fazerem perguntas e comentários sobre os relatos. Os autores dos relatos escreviam diferentes versões de uma mesma experiência e, quando o grupo e o autor sentiam que a história estava pronta, ela era registrada e colocada em circulação através de livros, revistas, congressos, leituras em institutos de formação docente e sites na internet. Segundo Gondim, as oficinas ocorreram por um período total de mais de cem horas, transcorridas em mais de 20 encontros, entre 14 de outubro de 2010 e 14 de outubro de 2011. Ela explica que os temas das oficinas surgiam das conversas entre o grupo e tudo acontecia de maneira muito espontânea: “planejamos o que tínhamos para contar ao grupo (notícias, um novo acontecimento, a leitura de uma narrativa ...) mas então, tudo o que acontecia nos encontros emergia de nossas

¹⁶ “Esta Red articula colectivos de docentes e investigadores que, desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales desarrollan procesos horizontales de formación basados en la reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia educativa y de los saberes pedagógicos construidos en torno de ella...” (DÁVILA E ARGANANI, 2015, p.76)

necessidades, de nossos pensamentos, da leitura ou da conversa do outro.”¹⁷ (IBID, p. 129, tradução nossa). Godim esclarece que para o registro do trabalho, de modo a representar o experienciado junto ao grupo dos professores aposentados, ela selecionou o material mais significativo e relevante e fez a descrição detalhada de dezesseis oficinas. Segundo ela, o intuito central da pesquisa foi a criação de um espaço de resgate da memória pedagógica dos professores aposentados. De acordo com Gondim (IBID, p. 258), após a finalização dos encontros para a pesquisa, o grupo continuou se encontrando, sem a presença da pesquisadora, mas com a supervisão de um dos professores do grupo, que se capacitou (na Rede de Formação Docente e Narrativas Pedagógicas) para ser coordenador do dispositivo da DNEP. Com isso, o grupo de professores aposentados de Quilmes teve prosseguimento.

Por sua vez, a pesquisa de mestrado de título “Escrever e interpretar a experiência docente: a documentação narrativa de práticas pedagógicas” (DÁVILA, 2014) se propôs a explorar os processos que se desenrolam no dispositivo da DNEP. A autora se refere ao dispositivo como um trabalho “com e entre docentes” (IBID, p.9, tradução nossa). A autora focalizou seu estudo no momento do dispositivo voltado para a edição pedagógica dos relatos de experiência. Esse momento é descrito por Dávila da seguinte maneira:

... trata-se da instância em que os professores escrevem e reescrevem sucessivas e recursivas versões de seus relatos e na qual, por meio de uma cadeia de operações - leituras e releituras, conversas e comentários, perguntas e sugestões de outros professores - eles investigam e dão sentido aos eventos vividos nos ambientes educacionais. (DÁVILA, 2014, p.9, tradução nossa)¹⁸

Para realizar essa investigação, Dávila (IBID, p.13) se apoiou, principalmente, nas diferentes versões dos relatos produzidos pelos professores que estavam reunidos no seguinte projeto: “Oficina de Documentação Narrativa de Experiências de Articulação entre a Formação Técnica Profissional e a Formação Geral¹⁹”, desenvolvido ao longo do ano de 2010 e promovido pela *Fundación Unión de obreros de la construcción de la República Argentina* (UOCRA). Dávila participou do projeto como pesquisadora-coordenadora. Em sua pesquisa, a autora detalha sobre a dinâmica adotada nessa oficina e sobre os sujeitos participantes,

¹⁷ “Planeábamos lo que teníamos que contar al grupo (una noticia, un nuevo evento, la lectura de una narrativa...) pero luego, todo lo que sucedía en los encuentros emergía de nuestras necesidades, de nuestros pensamientos, de la lectura o la charla del otro.” (GONDIM, 2014, p. 129).

¹⁸ “Se trata de la instancia en que los docentes escriben y re-escriben versiones sucesivas y recursivas de sus relatos y en la que, a través de un encadenamiento de operaciones -lecturas y relecturas, conversaciones y comentarios interpretativos, preguntas y sugerencias de otros docentes- indagan y dan sentido a los sucesos vividos en ámbitos educativos.” (DÁVILA, 2014, p.9, tradução nossa)¹⁸

¹⁹ “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General”

enfocando o potencial de reflexão e de construção de saberes pedagógicos elaborados coletivamente. Dávila (IBID, p.78) explica que a oficina conjugou uma série de estratégias de trabalho colaborativo, tanto de modo presencial quanto de modo virtual. Participaram dela professores e diretores de cursos técnicos profissionalizantes e de formação geral e a equipe de coordenadores. Segundo a autora, havia um objetivo primordial na oficina que foi a formação de um coletivo de docentes que refletissem sobre suas próprias práticas, que as compartilhassem e que socializassem como resolvem seus desafios pedagógicos, em uma relação de colaboração. Para tanto, Dávila (IBID, p. 83 - 85) conta que a equipe de coordenadores decidiu por ter a possibilidade de recriar, de incorporar ou de suspender diferentes estratégias do itinerário proposto pela DNEP. A partir daí, ao longo do transcurso da oficina, Dávila reconstruiu narrativamente os desdobramentos do dispositivo adotado. De modo a melhor compreender o momento da edição pedagógica dos relatos, Dávila desenvolveu o que chamou de “clínica de edição” (IBID, p.129, tradução nossa) de um dos relatos pedagógicos produzidos no âmbito da referida oficina. A autora define a “clínica de edição” da seguinte maneira: “é uma reconstrução das operações de expansão, troca e retirada ocorridas no processo de edição pedagógica dos relatos a partir dos comentários recebidos, por um professor narrador, a respeito de seu texto.”²⁰ (IBID, p.130, tradução nossa). Assim, a autora detalhou em sua pesquisa os passos de edição de um relato, exemplificando, assim, uma experiência de um momento importante da DNEP.

A leitura e reflexão sobre essas pesquisas acadêmicas nos auxiliaram a melhor compreender a amplitude da DNEP e a capacitação prévia pela qual passam os professores coordenadores. Além disso, nos auxiliaram a situar esse dispositivo no seu contexto social e político de sua origem: a cidade de Buenos Aires e a Universidade de Buenos Aires. A seguir, apresentamos nosso instrumento de produção dos textos de campo.

1.3 O instrumento de produção dos textos de campo

Essa seção trata sobre o instrumento de produção dos textos de campo que planejamos desenvolver, incluindo todas as suas etapas. Posteriormente, relatamos, por meio do meu ponto de vista, como esse instrumento se realizou na prática, sendo transformado em contato com o campo e com as subjetividades dos sujeitos da pesquisa.

²⁰“La clínica de edición es una reconstrucción de las operaciones de expansión, de permuta y de quita que han tenido lugar en el proceso de edición pedagógica de los relatos como consecuencia de los comentarios recibidos acerca de su texto por un docente narrador.” (DÁVILA, 2014, p.130)

O instrumento de produção dos textos de campo tomou como inspiração a perspectiva teórico-metodológica da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (Suárez, 2017b). Porém, antes de abordar sobre o nosso instrumento, convém localizar o leitor sobre o lugar que a DNEP ocupa na minha formação como pesquisadora e qual é o grau de inspiração que realizamos. O contato que tive com esse dispositivo foi através de artigos (Suárez, 2011b, 2017a, 2017b, 2019), uma coleção de materiais pedagógicos (Suárez, 2007b e Suárez e Ochoa, 2007), uma tese de doutorado (Faria, 2018) e um vídeo em que Suárez demonstra o dispositivo (Vídeo, 2009). Para além do contato com esse material, não tive a oportunidade de realizar nenhuma vivência sobre ele, nem como professora nem como coordenadora. Também não tive a oportunidade de realizar a capacitação prévia pela qual passam os professores coordenadores. De acordo com Suárez e Ochoa (2007, p.18), o dispositivo é complexo e trabalhoso, requer recursos diferentes para cada caso e é permanentemente mediado por uma equipe de coordenação e de pesquisa. Essas equipes intervêm através da produção de materiais destinados a orientar o processo de documentação e através do planejamento e monitoramento para facilitar o trabalho entre os docentes. Assim, diante do contato reduzido com o dispositivo e diante do nosso contexto de trabalho (que direcionava as ações a partir de suas possibilidades), percebemos não ser possível replicar o dispositivo na nossa pesquisa. Então, diferente disso, nos inspiramos na perspectiva teórico-metodológica contida nele. Com isso, resultou de alguns trajetos escolhidos para a pesquisa em campo serem distintos daqueles que o dispositivo orienta.

Assim, tornou-se adequado explicitar aqueles aspectos em que nos inspiramos. Tendo como base os estudos feitos:

- A consideração dos professores enquanto produtores de conhecimentos pedagógicos;
- A valorização de uma modalidade de formação e de desenvolvimento profissional horizontal e entre pares;
- O apreço pelo trabalho colaborativo entre os docentes e os pesquisadores acadêmicos;
- A valorização dos espaços de reflexão conjunta das experiências realizadas por parte dos professores;
- O apreço pelo registro escrito e a memória escolar;
- O apreço por gerar conhecimento sobre o mundo escolar a partir do ponto de vista dos professores;

- O reposicionamento dos professores e de suas experiências significativas de ensino para o centro da escola;
- O reconhecimento da importância da oferta de condições institucionais/escolares que possibilitem o trabalho colaborativo;
- O destaque para o potencial de que as perguntas feitas pelos professores, sobre as histórias narradas pelos pares, provocam reflexões;
- O destaque para o potencial de que, por meio do compartilhamento dos relatos de experiência, o grupo de docentes se firma enquanto um coletivo.
- O apreço pela publicação e a circulação dos relatos de experiência dos professores;
- O apreço pelo potencial reflexivo e de aprimoramento do olhar crítico da escrita e da reescrita dos relatos de experiência.

A partir do dispositivo descrito por Suarez (2017b) elaboramos um planejamento que atendesse aos objetivos da pesquisa e ao contexto disponível para realizá-lo. Dessa maneira, mediante as diversas adaptações feitas, o instrumento de pesquisa consistiu em uma proposta de construção individual, e com o apoio do coletivo, de diferentes versões de relatos escritos de experiências pedagógicas, conforme detalhado a seguir.

O dispositivo proposto por Suárez demanda de condições institucionais que garantam oportunidades de escrita e trabalho colaborativo entre os professores e entre eles e os pesquisadores. De acordo com Suárez (2011b) a proposta consiste em habilitar espaços, tempos e condições políticas e institucionais para levar os docentes a pensar sobre a escola e, assim, possibilitar outras relações de conhecimento e outras relações de poder entre as pessoas do sistema educacional. Isso significa, entre outras coisas, valorizar o saber dos professores e localizá-los dentro do campo pedagógico enquanto produtores de saberes ao invés de meros receptores e executores de tarefas. Ou seja, a proposta de documentar narrativamente as experiências pedagógicas (incluindo a publicação dos relatos docentes) implica em reposicionar as relações estabelecidas no interior das escolas e dos sistemas educacionais.

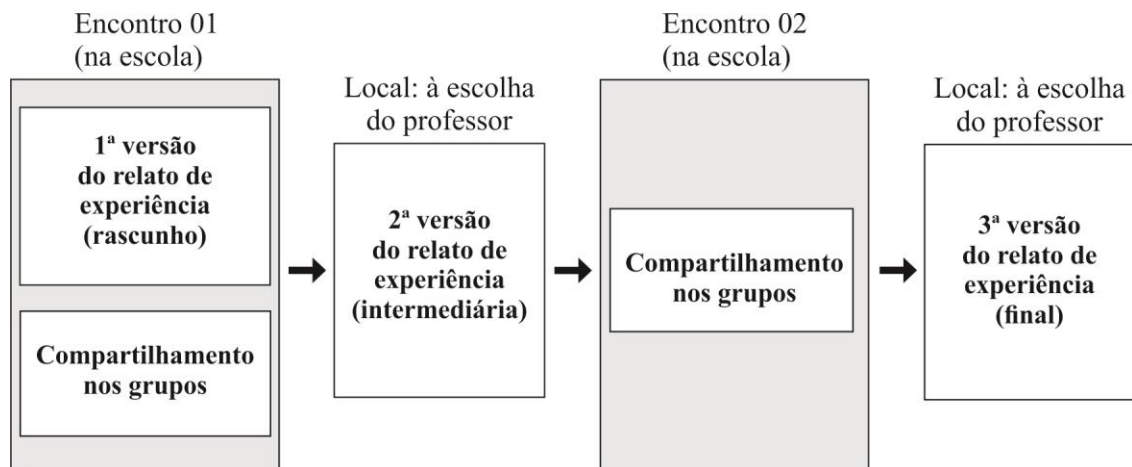
Assim sendo, pedi à escola que cedesse um tempo, dentro de suas horas voltadas às atividades extraclasse coletivas, para o desenvolvimento do trabalho. Para tanto, conversei detalhadamente com a diretora e com o vice-diretor sobre os objetivos da pesquisa e sobre as potencialidades formativas da atividade. Essa potencialidade formativa me fez considerar oportuno esse pedido pelo fato de as horas extraclasse terem, também, essa função. As horas extraclasse na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais compõem, junto das horas em

classe, a carga horária total de trabalho do professor da educação básica. Parte das horas destinadas a atividades extraclasse são de caráter coletivo. Essas são voltadas para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais²¹. Diante do conjunto de características mencionadas, o pedido foi prontamente acolhido e frente a grande demanda da escola, foi possível ofertar o tempo de dois encontros com duração de 1 hora e 30 minutos cada. Além do tempo reservado pela escola aos encontros entre os docentes, os relatos foram feitos também em outros momentos, à escolha de cada professor.

Diante do contexto e das possibilidades nele existentes, planejamos a realização da seguinte proposta: No primeiro dia, convidaríamos todos os professores para participarem e seguiríamos a proposta com aqueles que aceitassem. Em um primeiro momento, faríamos a proposição para a escrita dos relatos de experiência, os professores teriam um tempo para a elaboração da primeira versão (1ª versão/rascunho). Posteriormente, os professores seriam convidados a se reunir em grupos de três para compartilharem os textos com os pares. Em seguida, seria proposto aos professores, que desejassem, que reescrevessem, em hora e local escolhido por eles, o texto produzido, tomando como referência os comentários feitos pelos colegas e suas reflexões. Assim, pediríamos aos professores que levassem as novas versões (2ª versão/intermediária) para o dia do segundo encontro. No segundo dia, pediríamos aos professores para se reunirem em grupos. Nos grupos eles poderiam fazer perguntas, sugestões e comentários. A partir da conversa com os pares, seria solicitado aos professores, que desejassem, confeccionar uma nova reescrita (3ª versão /final) e nos entregar em momento acordado pelo grupo. A figura a seguir demonstra o processo por meio de um desenho. O processo planejado transcorreu com algumas alterações, resultadas de acontecimentos imprevistos e novas necessidades, que conto posteriormente.

²¹ Conforme explanada no item 4.2

Figura 5 - Desenho do planejamento para a pesquisa em campo



Fonte: elaborado pela autora / 2020

A proposição para a escrita dos relatos (feita no encontro 01) foi a seguinte: “conte suas histórias, de socialização com outros professores na escola, em que você tenha adquirido saberes sobre a docência” (Apêndice C – Roteiro de relato). Essa construção final da escrita sofreu diversas alterações antes de chegar nesse formato. Essas alterações ocorreram na medida em que eu fui compreendendo características da pesquisa e, especialmente, da pesquisa narrativa. A proposição inicial tinha a seguinte construção: “QUAIS aprendizados sobre a docência você considera que adquiriu na socialização com seus pares na escola”. No entanto, ao refletir sobre o modo de fazer perguntas aos parceiros de pesquisa, Faria (2018, p.190) explica que quando pedia aos sujeitos de sua pesquisa que contassem as histórias sobre COMO haviam chegado ali ou sobre COMO estavam vivenciando tal atividade a entrevista narrativa fluía. E, diferente disso, quando perguntava O QUE haviam aprendido acontecia um silêncio e um desconforto. Cardano (2017) ao tratar sobre entrevista discursiva, desenvolve uma reflexão semelhante, diferenciando as perguntas COMO e o PORQUÊ. Cardano explica que é fundamental que o entrevistador comunique ao entrevistado a aceitação de suas escolhas que se manifestam nos discursos fornecidos nas entrevistas. Dentre as atitudes que transmitem a ideia de aceitação, o autor esclarece que perguntar COMO e não o PORQUÊ de uma escolha transmite a ideia de uma implícita aceitação (IBID, p.208). Após a definição da construção da proposição, finalmente, tínhamos o percurso da pesquisa em campo já planejado e poderíamos seguir para o seu desenvolvimento.

1.3.1 As parceiras da pesquisa e a escola

Como já mencionado, a pesquisa visou compreender como um grupo de professoras percebe a relação entre a construção da profissionalidade docente e as situações de socialização, formais e informais, com seus pares na escola ao longo de suas trajetórias. Desse modo, para a pesquisa em campo, era preciso encontrar um grupo de professores que tivesse disponibilidade para relatar sobre suas experiências. Parecia-nos importante que esses professores formassem um grupo de pessoas que já se conhecessem entre si para que se sentissem confortáveis para dialogar sobre suas experiências. Nesse sentido e somado às características do Mestrado Profissional, pareceu o mais coerente que convidássemos para participar da pesquisa em campo o grupo formado pelos colegas professores da mesma escola que eu estava lecionando naquele ano, ou seja, meu contexto de trabalho. Da mesma maneira também foi coerente convidar os colegas professores no mesmo turno que eu, o turno da manhã.

A escola acolheu com muita receptividade a pesquisa em campo. Ela é uma escola pertencente à rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais, localizada em um bairro central de Belo Horizonte e recebe estudantes vindos de diversas localizações da cidade. No ano de 2019 (ano em que se deu a pesquisa em campo) a escola manteve uma média de 1.350 estudantes matriculados. Pela manhã a escola oferece os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no turno da tarde oferece os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A escola não funciona no turno da noite e também não oferece o Ensino Médio e nem a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para a pesquisa em campo, como mencionado, foram convidados a participar todos os professores que na escola lecionavam naquele ano no turno da manhã, o que correspondeu, portanto, aos professores dos anos finais do ensino fundamental, sendo o total de 33 professores. A solicitação para os professores participarem foi feita através de uma carta-convite enviada por *e-mail*. Assim, no primeiro encontro tivemos a adesão de 16 docentes. Todas mulheres. Essa particularidade quanto ao gênero não surpreendeu, pois, dos 33 professores, apenas três deles eram homens. No segundo encontro participaram 13 docentes e devolveram a versão final do relato nove professoras. Diante disso, consideramos como participantes as nove professoras que participaram até o final da proposição. Não temos condições de avaliar os motivos da não participação. As professoras saíram da sala se despedindo e agradecendo e depois não prosseguiram na pesquisa. A narrativa do desenvolvimento do processo junto às professoras será feita posteriormente. Na ocasião da

pesquisa em campo foram solicitadas algumas informações, expostas no quadro seguinte, que nos fornecem alguns dados sobre o perfil das mulheres que compuseram esse grupo.²²

Quadro 1 - Perfil das professoras parceiras

Nomes fictícios	Componente curricular	Tempo total de docência	Tempo de docência na escola da pesquisa em campo	Vínculo de trabalho com a escola
Prof. Tatiana	História	03 anos	Ano de 2019	Designada
Prof. Isabel	L. Portuguesa	05 anos	Ano de 2019	Designada
Prof. Gabriela	L. Inglesa	09 anos	Ano de 2019	Efetiva
Prof. Rachel	L. Inglesa	14 anos	03 anos	Efetiva
Prof. Teresa	L. Portuguesa	15 anos	Ano de 2019	Designada
Prof. Clara	E. Religioso	20 anos	Ano de 2019	Designada
Prof. Antonieta	História	20 anos	03 anos	Efetiva
Prof. Marina	História	22 anos	Ano de 2019	Designada
Prof. Paula	História	25 anos	Ano de 2019	Designada

Fonte: Elaborada pela autora / 2020

O quadro foi organizado em ordem do menor para o maior tempo total de docência. O tempo total de docência das professoras alternou entre três e 25 anos, sendo que três delas tinham menos de dez anos de docência, duas delas entre 10 e 15 anos de docência e quatro delas mais de 20 anos de docência. Essas informações nos remetem ao que Huberman (2000) denomina de “Ciclo de vida profissional docente”. No Ciclo, a carreira do professor é organizada em fases, que contêm determinadas características. O autor esclarece que a sequência do ciclo de vida dos professores não é sempre linear e se diferencia de pessoa para pessoa, não representando, portanto, uma regra, mas sim uma tendência geral. As cinco fases propostas pelo autor são as seguintes: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão), a fase de estabilização (de 4 a 6 anos de profissão), a fase de diversificação (de 7 a 25 anos de profissão), a fase da serenidade e distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos) e a fase do desinvestimento (de 35 a 40 anos). Nessa proposta de organização, a professora Tatiana se enquadra na fase da “entrada na carreira”, a professora Isabel se enquadra na fase da “estabilização”, e as demais na fase da “diversificação”.

Na fase da “entrada na carreira”, Huberman explica que existe um aspecto de sobrevivência e um aspecto de descoberta. O aspecto da sobrevivência se relaciona com a

²² Estas informações foram fornecidas pelas próprias professoras na oportunidade da pesquisa em campo.

“confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (IBID, p.39). E o aspecto da descoberta se relaciona com a “experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade...por se sentir colega num determinado corpo profissional” (IBID, p.39). A fase da “estabilização” adquire os significados de pertença a um corpo profissional e de independência: “as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades” (IBID, p. 40).

Por fim, a fase em que se enquadra sete das nossas parceiras de pesquisa é a fase da “diversificação”. Nessa fase os professores passam a ter menor rigidez pedagógica e a diversificar a gestão das aulas. De acordo com o autor, os professores experimentam “uma série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (IBID, p. 41). O autor esclarece ainda que “os professores, nessa fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas” (IBID, p. 42).

Um outro aspecto do quadro a ser explanado é sobre o vínculo profissional das professoras. Das nove professoras participantes, três professoras tinham vínculo de efetivas²³ com o estado e as outras seis professoras tinham vínculo de designadas. As três professoras efetivas tinham o seguinte tempo de docência naquela escola: uma delas foi efetivada no ano em que ocorreu a pesquisa (2019) e as outras duas professoras há três anos. Já as seis professoras designadas tinham como tempo de docência naquela escola apenas o período daquele mesmo ano. O vínculo de designação é uma forma utilizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) para o quadro do magistério, de preenchimento de cargo, por tempo determinado e por meio de um vínculo precário²⁴. O prazo de exercício da função pública desses servidores se limita ao ano letivo em que se deu a designação. Uma vez que o número de designados na SEEMG é grande, as escolas estaduais têm como característica terem anualmente renovado grande parte de seu corpo docente, o que contribui para gerar discontinuidades e consequentes tensões, segundo indica o artigo de Amorim, Salej e Barreiros (2018). Os autores apresentam uma pesquisa que demonstra o quantitativo de cargos de professores efetivos e o de cargos de professores designados nas escolas da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. A pesquisa mostrou que entre os anos de 2009 e 2014 o percentual de cargos de designados aumentou de 20,50% para 39,90% (AMORIM, SALEJ E BARREIROS, 2018, p.8). Os autores analisam

²³ Servidores aprovados em concurso público.

²⁴ Conforme autoriza o artigo 10 da Lei Estadual 10254/1990.

que o quadro de “superdesignação”, devido às características do contrato, impacta negativamente na qualidade da educação pública.

Em março de 2020, momento em que desenvolvíamos essa pesquisa, o percentual de cargos de designados na SEEMG era de 45,26%²⁵ do total dos professores da educação básica. No caso da escola em que se deu a nossa pesquisa, no ano em que ela transcorreu (2019), nos turnos manhã e tarde, 31 professores eram ocupantes de cargo público em caráter efetivo e 41 professores eram servidores designados (ou seja, 57% dos professores da escola eram designados)²⁶. O meu vínculo com a escola se deu enquanto professora designada e se restringiu ao ano de 2019. No final do ano de 2019 ocupei na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais o cargo de professora de educação básica em caráter efetivo e com isso terminei por ser lotada em outra escola da cidade.

O outro dado do quadro a se considerar é que as professoras lecionavam os seguintes componentes curriculares: uma delas ensino religioso; duas delas língua portuguesa; outras duas língua inglesa e outras quatro lecionavam história.

Os nomes utilizados nessa pesquisa para se referir às professoras são fictícios em respeito ao acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A substituição dos nomes reais por nomes fictícios foi feita adotando como critério utilizar os nomes de mulheres que são importantes para mim (mulheres da família e amigas) e que, de alguma maneira, se assemelham com as professoras parceiras.

1.3.2 A entrada no campo da pesquisa

A escola onde transcorreu a pesquisa de campo foi a que eu estava naquele momento enquanto professora. Essa característica condicionou as particularidades da minha entrada no campo e as negociações que precisaram ser realizadas. Segundo Clandinin e Connelly (2015, p.109) a entrada do pesquisador no campo exige uma série de negociações (que envolvem, entre outras, a explicação do propósito da pesquisa, a relação com os participantes, os modos de ser útil, a movimentação no campo) e que perduram durante todo o processo de pesquisa.

²⁵ Segundo o SISAPMG (Sistema Integrado de Administração de Pessoal de Minas Gerais) em referência à folha de pagamento de março de 2020, o quantitativo de cargos de Professor da Educação Básica (PEB) efetivos ativos na SEE é de 75.521. E o quantitativo de cargos de PEB designados ativos (todas as naturezas de designação) na SEE é de 70.461. A informação foi fornecida mediante solicitação ao site Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais no seguinte endereço eletrônico: <http://www.transparencia.mg.gov.br/acessoainformacao>

²⁶ Dados informados pela secretaria escolar daquela escola.

No momento da pesquisa de campo, eu estava lecionando com vínculo de designação. Como já mencionado, o prazo de exercício para esse tipo de vínculo se limita ao ano letivo em que se deu a contratação. Assim, meu vínculo com a escola se restringiu ao ano de 2019. No mês de agosto daquele ano me reuni com a diretora escolar, o vice-diretor, e as duas EEBs para apresentar a pesquisa e então solicitar a realização da pesquisa em campo junto aos professores da escola. Solicitei também que a pesquisa em campo ocorresse nas horas destinadas à atividade extraclasse coletiva (também chamada de “módulo 2” e geralmente ocorrida nessa escola aos sábados, com duração de 4 horas²⁷). Isso foi feito pois, como dito anteriormente, o dispositivo proposto por Suárez (2017b) demanda de condições institucionais que garantam oportunidades de escrita e trabalho colaborativo entre os professores e entre eles e os pesquisadores. A característica formativa da proposta da pesquisa em campo foi importante para que a escola acolhesse a solicitação. A gestão da escola justificou que a proposta estava em consonância com o pretendido para a atividade extraclasse e, portanto, era oportuna sua realização. Diante disso, ficou acordado que a pesquisa em campo se daria em dois encontros de 1 hora e 30 minutos cada e ocorreriam como parte das horas destinadas à atividade extraclasse coletiva. Naquele momento agendamos as datas dos encontros; dois sábados, sendo o primeiro dia 26/10/2019 e o segundo dia 30/11/2019. Posteriormente, a última data foi alterada por conta de reajustes da escola. Ainda na reunião com a equipe gestora o modelo de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (apêndice B) foi apresentado. Após o aceite, a carta de anuência (apêndice A)²⁸ foi assinada pela instituição.

Com o objetivo de solicitar aos professores suas participações na pesquisa de campo, preparamos uma carta-convite, que continha o seguinte texto:

Caro(a) colega professor(a) (nome),²⁹

Como é de seu conhecimento, sou professora do conteúdo Arte na nossa escola. Estou desenvolvendo uma pesquisa como parte do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG e gostaria de pedir sua participação como voluntário(a).

²⁷ A Lei Estadual 20.592/12, em seu art. 1º, estabelece que a carga horária semanal destinada a reuniões (até duas horas semanais) poderá, a critério da direção da escola, ser acumulada para utilização dentro de um mesmo mês.

²⁸ Essa carta explicitava, entre outras questões de matéria ética, que o nome da escola, assim como o nome dos professores autores dos relatos de experiência permaneceriam em sigilo, tanto no trabalho acadêmico quanto no recurso educacional previsto pelo Promestre. Explicitava também que a pesquisa não demandaria gastos financeiros da escola, da direção e nem dos demais envolvidos.

²⁹ Sempre que as cartas e os e-mails direcionados às professoras forem inseridos nesta pesquisa eles serão grafados em itálico.

Para a realização da pesquisa, nossa escola concedeu parte das horas destinadas à atividade extraclasse. Serão dois encontros de 1 hora e 30 minutos e irão acontecer nos seguintes dias de Módulo II: 26/10/2019 e 30/11/2019. Será proposta a confecção, por você, de um determinado relato escrito de experiência pedagógica.

Os relatos elaborados por você e pelos outros professores irão compor um livro digital (e-book). Seu nome e o nome da escola permanecerão em sigilo tanto no trabalho acadêmico quanto no e-book.

No dia 26/10/2019 irei detalhar melhor a proposta. Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos! Agradeço a sua participação, que será de imensa importância.

Ana Beatriz Siqueira Moraes

Suárez (2017b) esclarece que o convite a ser feito para os professores deve conter uma explicação dos objetivos do trabalho e dos compromissos a serem assumidos por eles e as garantias da escola para que seja facilitado o funcionamento da proposta. Antes da entrega da carta pedi que a direção e a supervisão pedagógica da escola conhecessem o conteúdo e autorizassem a entrega. Na semana que antecedeu o primeiro encontro enviei a carta para cada um dos professores. Havíamos entendido que seria melhor entregar uma carta em mãos para cada um deles. No entanto, o prazo entre a entrega da carta e a realização do encontro ficou curto e terminei por enviar o texto por mensagem de celular. Era comum que a comunicação institucional entre as pessoas da escola acontecesse por meio de mensagens de celular, assim, considerei que este meio poderia ser adequado. Para essa mensagem tive quatro respostas. “ok, pode contar comigo”; “pode deixar”; “estou à disposição” e um sinal de “joia”. Os demais não responderam. No entanto, como se verá adiante, a quantidade de professoras participantes foi além dessas respostas inicialmente recebidas.

CAPÍTULO 2: TEXTOS DE CAMPO

Neste capítulo relatamos como o instrumento de pesquisa se realizou na prática, em contato com o campo e as subjetividades dos participantes. Iremos detalhar aspectos como; a maneira que o instrumento foi realizado, quantos professores aceitaram participar em cada uma das etapas, quais foram os imprevistos vividos, quais foram as soluções desenvolvidas para esses imprevistos, dentre outros.

Importante enfatizar que, uma vez que a pesquisa em campo se deu na escola em que naquele ano eu estava lecionando, a pesquisa se constituiu não somente nos momentos da aplicação do instrumento de pesquisa, mas também para além deles. Ou seja, a pesquisa penetrou no cotidiano escolar e nas conversas ocorridas no recreio escolar, nos corredores e na rua em frente à escola. Isso ampliou o alcance da pesquisa e gerou um encadeamento de reflexões.

Como já mencionado, os chamados “dados” de pesquisa, Clandinin e Connelly (2015) sugerem denominar de “textos de campo”. De maneira semelhante, as notas de campo (registros dos eventos feitos pelo pesquisador, incluindo as fotografias tiradas) são também consideradas pelos autores como “textos de campo”. Segundo os autores, durante a pesquisa vários registros são elaborados pelo pesquisador e pelos participantes, com o objetivo de recolher informações, percepções e questões referentes ao trabalho empírico realizado. A seguir, apresentamos nossas notas de campo.

2.1 Um convite para contar

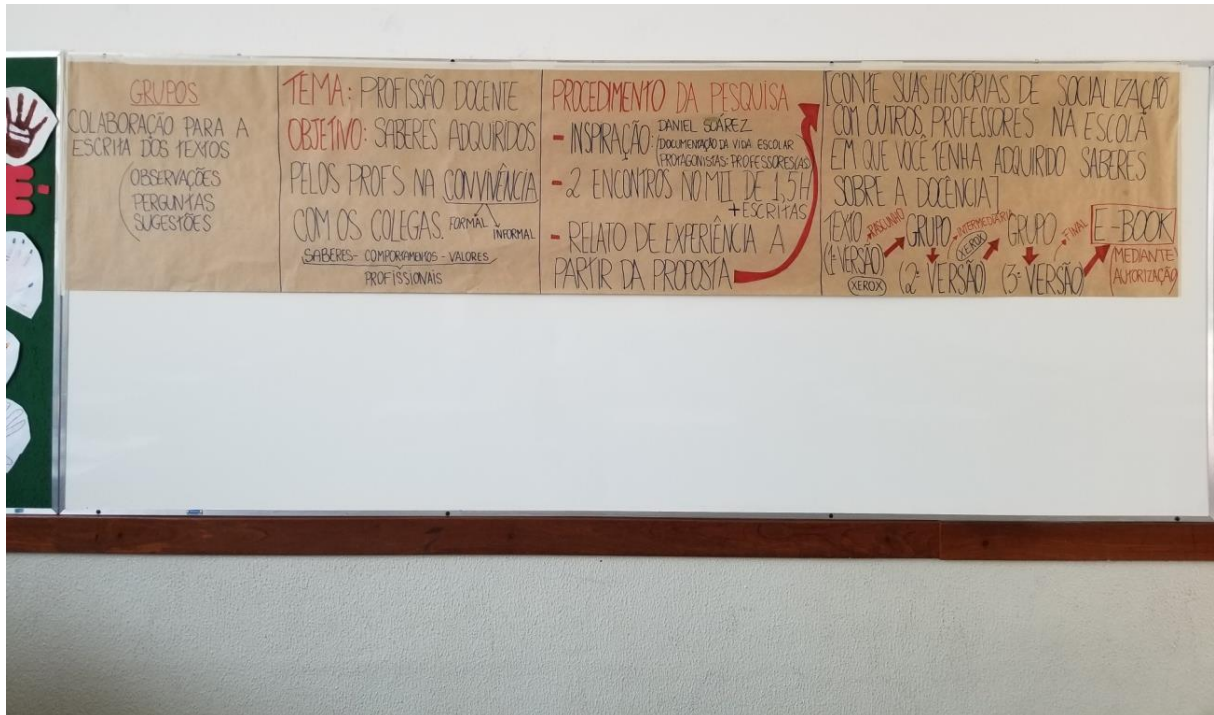
Sábado, 26 de outubro de 2019

O primeiro encontro da pesquisa em campo ocorreu, como já mencionado, em um dia voltado para a atividade extraclasse coletiva, “módulo 2”. Como de costume nessa escola, o módulo 2 transcorreu em um sábado e teve a duração de 4 horas. Dessas 4 horas, 1 hora e 30 minutos foram dedicadas à pesquisa em campo. O planejamento desse dia fora enviado para os professores por uma das EEB, na semana que o antecedeu. De acordo com o planejado, o módulo 2 estaria dividido em três momentos. O primeiro momento dedicado a abordar, pelas EEB, sobre a “semana da educação para a vida” e sobre a “Feira Cultural”. O segundo momento dedicado a abordar, pela diretora escolar, sobre o quantitativo de alunos da escola que estavam com a pontuação escolar insuficiente para progredirem. E, por fim, o terceiro

momento dedicado à nossa pesquisa em campo. Nela, estariam presentes aqueles professores que concordassem em participar da atividade proposta. Conforme o orientado pela direção escolar, aqueles professores que não concordassem em participar poderiam permanecer na escola para o desenvolvimento de atividades extraclasse que melhor lhes conviessem.

Logo ao chegar à escola, a professora Teresa veio até mim para dizer que iria participar da atividade, mas que lamentava não ter muito o que contribuir para a pesquisa, uma vez que ficou um longo tempo distante da docência e havia retornado somente naquele ano. Ela então contou que teve uma experiência muito ruim no momento do ingresso na carreira o que a levou a se afastar por muitos anos. Ela explicou que seu ingresso na carreira aconteceu em uma escola particular onde não havia o apoio entre os professores e que, ao invés de colaboração, predominava a disputa. Ela então disse que, diferente da experiência inicial, teve muito apoio e escuta dos colegas na escola onde hoje estava. Ouvi tudo atentamente enquanto refletia sobre o tema - ao contrário do que ela imaginava, sua fala tinha muito a contribuir para o nosso estudo. A conversa foi interrompida pelo chamado para iniciarmos os trabalhos, que aconteceram conforme o planejamento anteriormente enviado: fala das EEB, fala da diretora, pesquisa em campo. Assim, ao final da fala da diretora eu anunciei a atividade da pesquisa em campo, que aconteceria na sequência, após o lanche que foi servido pela escola. Enquanto todos lanchavam preparei a sala para recebê-los. Preguei no quadro um grande cartaz feito por mim, que continha as seguintes informações sobre a pesquisa: os motivos para a formação dos grupos; o tema da pesquisa; o objetivo e o dispositivo para a pesquisa em campo. Além disso, organizei as folhas para a escrita dos relatos de experiências e também os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com tudo preparado, fui até a área do lanche e comuniquei para as pessoas que eu já estava à disposição e que, aqueles que fossem terminando o lanche, poderiam ir para a sala.

Figura 6 – Cartaz contendo informações sobre a pesquisa



Fonte: Fotografia tirada pela autora / 2020

Aos poucos, as pessoas foram chegando e se assentando. Duas delas passaram a ler em voz alta o que estava escrito no cartaz que coloquei sobre o quadro. Enquanto todos entravam, duas professoras vieram até mim e justificaram que se ausentariam por motivos pessoais. Percebi outros dois professores indo embora sem se justificar. Na sala permaneceram apenas mulheres, em um total de 25. Na escola, dos 33 professores da equipe, apenas três são homens. Nenhum deles aceitou participar. Com todos acomodados parti para a apresentação da pesquisa de modo a fazer a solicitação presencial para a pesquisa em campo.

Dessa forma, iniciei esclarecendo sobre o Mestrado profissional, passei pelo tema da pesquisa, o objetivo, o detalhamento de todo o procedimento que seria realizado junto deles, o TCLE e fiz a proposta para o relato: “Conte suas histórias de socialização com outros professores na escola em que você tenha adquirido saberes sobre a docência”. A orientação proposta foi que elas escrevessem uma versão rascunho, de maneira individual, pelo tempo de 30 minutos e que depois, assentassem em grupos de três pessoas para o compartilhamento do texto e o consequente auxílio para a confecção das outras possíveis versões dos relatos. Esclareci que elas deveriam escrever em primeira pessoa e como se estivessem contando uma história a um colega. De acordo com Suárez (2011b, p. 112) a escrita em primeira pessoa situa

o sujeito no lugar de construtor do seu próprio texto. Essa escrita pode expressar o processo individual do professor, o seu modo particular de organizar e apreender a experiência vivida.

Ficou acordado que ao final do encontro elas me entregariam a primeira versão do relato, e que, depois de eu fazer uma cópia xérox, devolveria para elas na semana seguinte. Após a explicação uma professora se manifestou a respeito do formato da pesquisa em campo. Ela questionou por que motivo estávamos reunidos em grupo e se não era melhor eu fazer a pesquisa em campo pela internet, assim como ela estava acostumada a fazer em pesquisas em que ela já havia participado. Essa pergunta me possibilitou enfatizar para todos os participantes sobre o aspecto colaborativo e sobre o aspecto formativo do instrumento da pesquisa em campo que estava sendo utilizado. De acordo com Suárez (2011b, p. 112) o compartilhamento entre os docentes de seus relatos de experiência pedagógica (momento presente no dispositivo de documentação narrativa proposto pelo autor) tem a intenção de levar os professores a compreenderem os sentidos produzidos pelas experiências, a contextualizarem os relatos e a colocá-los em relação com outros relatos e outras interpretações.

Após o esclarecimento, eu expliquei sobre o TCLE e disse que iria distribuí-lo junto do papel reservado para a escrita dos relatos de experiência para aqueles que teriam decidido por colaborar com a pesquisa. Nesse momento, as professoras que não se dispuseram a participar se retiraram da sala. Não tenho condições de avaliar os motivos da não participação, mas as professoras saíram da sala se despedindo e agradecendo. Algumas professoras também se desculparam por não participar explicando terem tarefas a realizar. Permaneceram na sala 16 professoras. Elas manifestaram suas dúvidas sobre o transcorrer da atividade e sobre o TCLE. Uma das professoras mencionou que não tinha boas experiências para relatar e se poderia escrever justamente isso. Respondi positivamente, ampliando a resposta para todo o grupo. Outras duas professoras lamentaram não ter em seu relato de experiência sua autoria reconhecida, uma vez que fizeram a leitura do TCLE em que constava que seu nome ficaria sigiloso. Um grupo de três professoras perguntou se poderiam fazer o inverso do que eu havia proposto, ou seja, primeiro se reunir para conversar sobre as experiências e depois escrever. Respondi a elas que fizessem da maneira que fosse mais confortável para elas. Um outro grupo me perguntou se poderiam fazer toda a atividade no pátio da escola, em local mais silencioso. Também respondi positivamente. Outras duas professoras preferiram, nesse primeiro encontro, apenas relatar e não compartilhar com os pares. Apenas um grupo, de três professoras, realizou a proposta exatamente como eu havia proposto. Após concluírem e conforme o combinado, as professoras me entregaram as primeiras versões dos relatos de

experiência. Ao entregar, uma professora confirmou comigo a manutenção do sigilo, dizendo que isso era muito importante para ela, reafirmei o combinado. Para cada relato entregue, agradecia com um abraço.

Na saída da escola, já na calçada de frente, uma professora se aproximou de mim para justificar o porquê de não querer participar. Disse que não tinha boas experiências para contar de seu momento profissional atual, mas explicou que se fosse para contar sobre as experiências em outras escolas, teria uma muito especial. Ela então detalhou que poderia contar sobre uma experiência de quando ela se reunia com outras professoras do mesmo componente curricular para pensarem em formas de avaliação e no quanto aquilo acrescentou para ela. Assim, eu perguntei para ela se ela poderia escrever sobre a história que acabara de me contar. Ela, entusiasmada, disse que sim. Dessa forma, contando com esse relato que me fora entregue na semana seguinte, tínhamos um total de 17 relatos de experiência.

2.2 Reverberações

Ao fazer a leitura dos relatos produzidos naquele dia percebi que estavam curtos e que, em sua maioria, tinham poucos elementos do tipo narrativo. Apesar da minha fala que propunha ouvir as histórias de vida ocorridas ao longo da trajetória profissional, os textos mantinham um tom informativo sobre o tema. Fiquei me indagando sobre o que teria ocorrido: Será que elas não entenderam bem a proposta? Será que a pergunta formulada não foi adequada para gerar uma escrita narrativa? Será que a ocasião em que nos encontrávamos não era geradora de reflexões narrativas? Será que a pergunta feita demandava um esforço de memória que não era suficiente no tempo e local proposto? Será que as professoras não estariam acostumadas a elaborar esse tipo de texto narrativo? Será que elas precisariam de um modelo, um exemplo de relato narrativo para se inspirar? Será que a elaboração da escrita, ao contrário da falada, limita a expressão narrativa? Será que elas associam a pesquisa acadêmica à emissão de opinião sobre algo? Diante dessas inquietações retorno a leitura de Suárez (2007b) quando analisa que no cotidiano escolar os professores geralmente são levados a construir textos pouco reflexivos ou interpretativos, visando ao preenchimento, por exemplo, de planilhas e tabelas e utilizando de uma linguagem técnica, o que oculta certas questões subjetivas das experiências docentes. Além disso, percebemos que o contexto escolar em que os professores estão submersos, pouco incentiva uma postura reflexiva. Sendo assim, talvez o pedido feito aos docentes, os levou a transitar por gêneros textuais que eles não estavam acostumados a elaborar no ambiente da escola.

As reflexões feitas me levaram a anexar um bilhete na primeira versão do relato de experiência das professoras antes de devolvê-los. A intenção foi oportunizar que as professoras elaborassem as próximas versões dos relatos em um tom mais narrativo e que elas ficassem à vontade para contar suas histórias, incluindo seus modos de significar e suas subjetividades. Assim, escrevi:

Professora,

Agradeço imensamente a sua participação e foi muito bom ler seu relato. Gostaria muito de ouvir alguma de suas histórias. Você poderia contar por escrito e em detalhes uma experiência em especial em que você tenha adquirido saberes sobre a docência com outro professor ao longo de sua trajetória? Se você conseguir, poderia levar no próximo encontro para compor o seu texto de relato e compartilhar com seu grupo de colegas?

Um grande abraço!

Ana Beatriz

Ao entregar a primeira versão do relato de experiência junto do bilhete para cada uma delas, eu também conversei um pouco mais sobre a proposta, levando em consideração a especificidade de cada relato. Nessas conversas várias professoras disseram que posteriormente ao dia da atividade da pesquisa em campo, se lembraram de situações que gostariam de relatar.

Nos dias subsequentes à atividade realizada, percebi que ela reverberou de diversas maneiras no corpo docente. Uma professora mencionou que passou a refletir sobre o tema da pesquisa e sobre a importância de “*se valorizar o que se produz dentro da escola*”. Outra professora lamentou sobre ter na escola poucas situações de compartilhamento de ideias; para ela, “*juntos seríamos mais fortes*”. Outras duas professoras me disseram que passaram a lembrar da pergunta feita a todo tempo em diversas situações que ocorriam no cotidiano da escola. Ocorreu também de certo dia, ao chegar na sala dos professores, um grande grupo estar discutindo sobre a proposta geradora de relatos feita na pesquisa em campo. Além disso, em um outro dia, no horário do recreio, um grupo reclamava sobre precisar se reunir com outros professores para pensarem sobre uma ação coletiva junto a uma turma em especial, mas que lhes faltava tempo para realizar isso. Uma das professoras disse: “*é disso que se trata a pesquisa da Ana Beatriz! É uma pena que a gente não consiga somar uns com os outros na escola*”.

Na semana que antecedeu a data do encontro 02, fomos informados pela escola que a data reservada para a atividade extra classe coletiva seria cancelada em função das demandas de final de ano dos professores. Dessa forma, a escola transferiu a data da pesquisa em campo do dia 30 de novembro para o dia 16 de dezembro. Apesar de continuar acontecendo nas horas destinadas à atividade extra classe coletiva, esse novo dia não se configurava como um “módulo 2”, mas sim como um “dia escolar”, ocasião dedicada ao planejamento e formação continuada dos profissionais da escola e ocorrida no início e final de cada ano letivo. Avaliei como positiva essa alteração uma vez que na data de 16 de dezembro a grande demanda que recai sobre os docentes no final do ano letivo já estaria em fase de concretização. Diante da alteração, conversei pessoalmente com cada professora participante e também escrevi um *e-mail*, para formalizar a alteração, que dizia o seguinte:

Cara professora (nome da professora)

O dia do nosso segundo encontro, que seria no Módulo do dia 30 de novembro, foi alterado pela escola para o dia 16 de dezembro. Esse dia será voltado para a atividade extraclasse e a escola concedeu parte das horas para o desenvolvimento da tarefa.

Então, lembrando, caso você tenha produzido uma segunda versão do relato, ela será (conforme o proposto) compartilhada com outros professores. Portanto, é importante para o desenvolvimento da atividade que você leve a nova versão para o encontro.

Sigo à disposição!

Um abraço! Muito obrigada! Ana Beatriz

2.3 Um convite para compartilhar

Segunda feira, 16 de dezembro de 2019

O encontro 02 ocorreu no período após o término no ano letivo, em um “dia escolar”, em uma segunda feira, conforme a alteração do planejamento inicial. Nesse dia toda a equipe deveria estar presente. O planejamento desse dia fora enviado para os professores na semana que o antecedeu. De acordo com o planejado, o dia estava dividido em dois momentos. O primeiro momento voltado para a atividade de pesquisa em campo e o segundo momento voltado para reuniões de Conselho de Classe. Para cada professora participante da pesquisa levei um bombom e anexe nele um bilhete que dizia:

Obrigada, de coração, por você estar generosamente contribuindo para esse estudo. Ana Beatriz – “Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente” Antônio Nóvoa”.

A passagem inserida no bilhete está em Nóvoa (2017, p.1129). O intuito do mimo foi demonstrar para as professoras nosso cuidado com elas e com o estudo, estreitar os vínculos e agradecê-las pela disposição em participar. Com a citação de Nóvoa pretendemos reafirmar para as professoras sobre o objetivo por detrás de suas escritas. Abordar, mesmo que brevemente, esse aspecto me pareceu importante para que as professoras se engajassem na escrita enquanto colaboradoras por meio da compreensão da potencialidade desse ato.

Figura 7 – O mimo ofertado às professoras na ocasião da pesquisa em campo

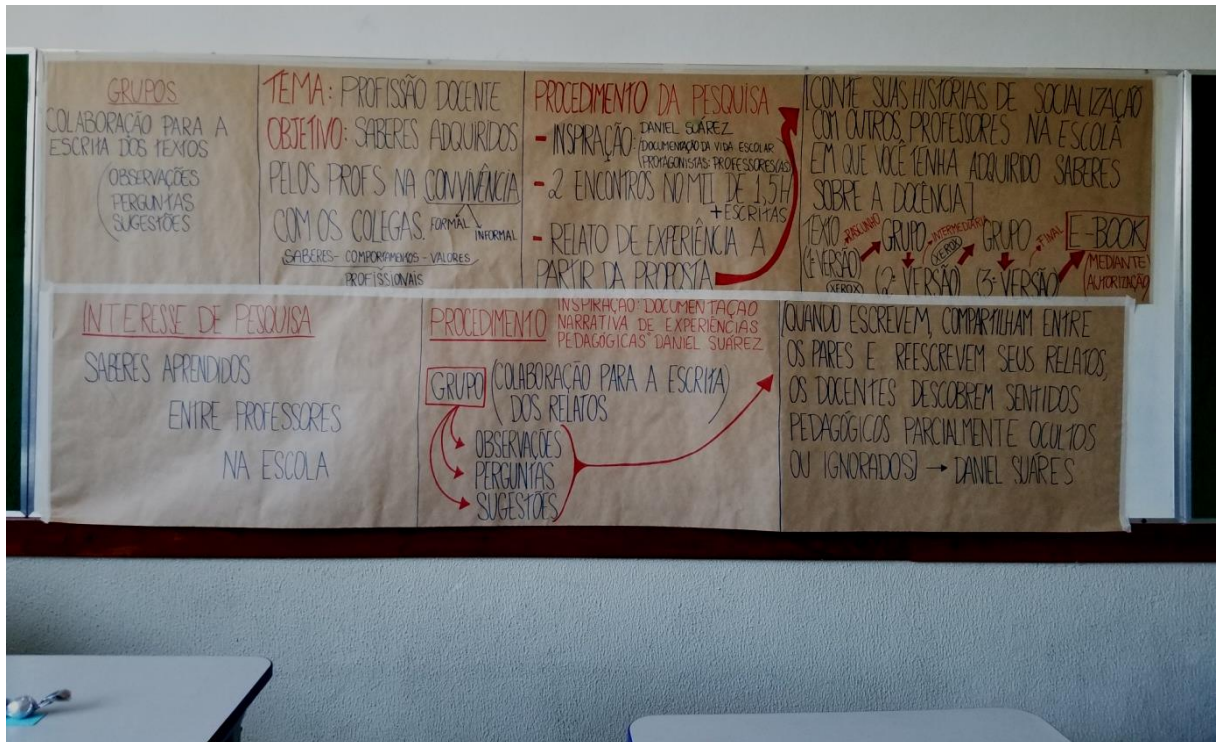


Fonte: Fotografia tirada pela autora / 2020

Esse segundo encontro da pesquisa em campo foi dedicado exclusivamente ao compartilhamento entre os pares da segunda versão do relato de experiência. Naquele dia cheguei à escola cerca de 40 minutos mais cedo que o horário agendado com o objetivo de organizar a sala onde transcorreu a pesquisa em campo. Em cada mesa da sala de aula coloquei o bombom com o bilhete. Então, afixei no quadro branco o cartaz que continha as informações sobre o encontro do dia e também o cartaz que havia preparado para o encontro anterior. Quis afixar o cartaz do dia do encontro anterior para ser um meio de retomá-lo. No cartaz do dia escrevi sobre o interesse de pesquisa, sobre o dispositivo no qual nos inspiramos

e sobre a importância dos agrupamentos na proposta realizada. Também inseri a seguinte frase de Suárez que esclarece sobre a importância dos compartilhamentos dos relatos entre pares: “quando escrevem, compartilham entre os pares e reescrevem seus relatos, os docentes descobrem sentidos pedagógicos parcialmente ocultos ou ignorados” (SUÁREZ, 2017b, p. 199, tradução nossa)³⁰.

Figura 8 – Cartazes contendo informações sobre a pesquisa



Fonte: Fotografia tirada pela autora / 2020

Com a sala de aula já preparada fui até a sala dos professores, onde a equipe foi chegando aos poucos. Vários dos professores carregavam um pacote com avaliações ou trabalhos de recuperação de notas dos alunos. Alguns colocaram sobre a mesa os papéis e se concentraram nas correções dos trabalhos. Quando chegou a hora agendada para o início das atividades, a EEB pediu a palavra e lembrou a programação da manhã. Uma professora perguntou se aqueles que não participaram do encontro 01 deveriam participar. Respondi que ficaria a critério deles. Assim, nenhuma professora que não participou da primeira etapa compareceu. Também não compareceram três professoras que estiveram presentes no encontro 01. Dessa forma, participaram da atividade o total de 13 professoras.

³⁰ “Cuando escriben, dan a leer, conversan y re-escriben sus relatos de experiencia los docentes de la documentación narrativa descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados” (SUÁREZ, 2017b, p. 199)

Iniciei o encontro retomando alguns aspectos do encontro 01. Depois retomei o intuito da pesquisa e explicitiei a importância da reunião em grupos e do compartilhamento dos relatos. Uma professora perguntou: “Ana, então a proposta é a gente sentar em grupos, compartilhar o texto feito e fazer perguntas que ajudem a colega na possível reescrita da experiência?”. Respondi de modo positivo. De acordo com Suarez, (2011b, p. 113) ao escreverem suas experiências os professores-narradores têm como leitores iniciais outros professores que, por serem seus pares, participam de situações semelhantes. Isso facilita o compartilhamento em grupo.

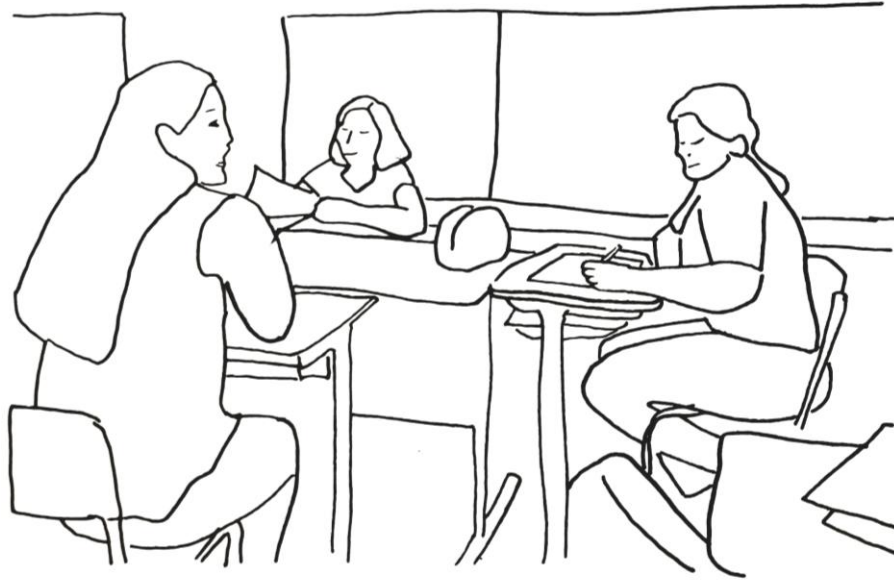
As professoras perguntaram também se poderiam se agrupar de modo diferente do agrupamento feito no primeiro encontro. Considerei que o mais adequado seria responder que deveria transcorrer da maneira como elas se sentissem mais à vontade. Com isso foram compostos quatro grupos: um grupo de cinco professoras, dois grupos de três professoras e um grupo de duas professoras. As ilustrações a seguir demonstram esses agrupamentos. Assim com as outras ilustrações dispostas nessa dissertação, estas foram feitas por mim em observação às fotografias tiradas. Elas mostram as professoras nas salas de aula da escola, assentadas nas cadeiras das carteiras e compartilhando seus relatos, que estão sobre suas mesas. Algumas delas estão com um lápis na mão e fazem anotações.

Figura 9 – As professoras em grupo de cinco na pesquisa em campo



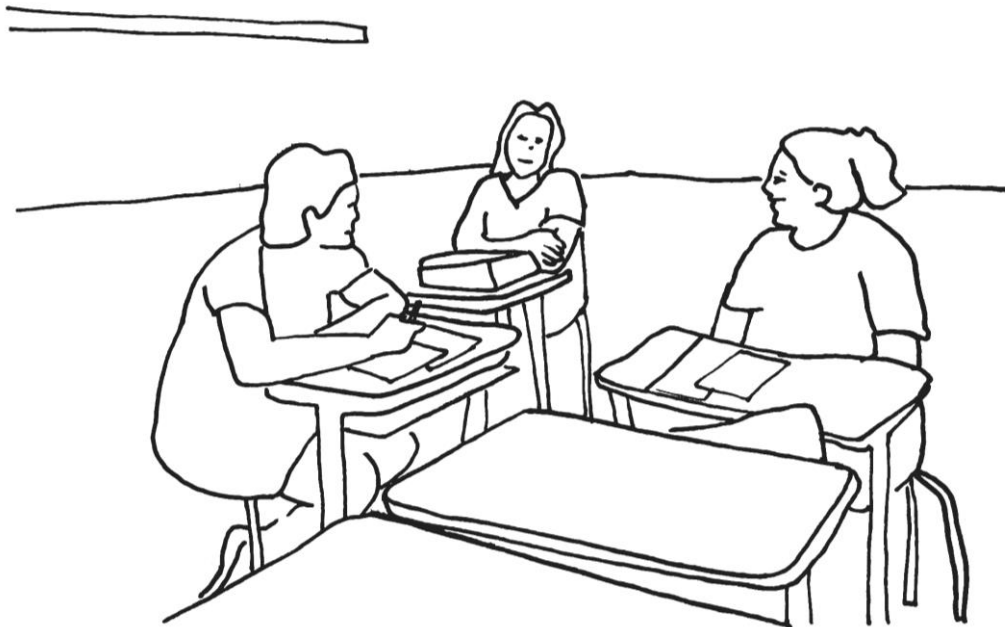
Fonte: desenho realizado a partir da observação de uma fotografia do campo - feito pela autora / 2020
Professoras: Isabel, Antonieta, Rachel e outras duas professoras que não participaram da pesquisa em campo até sua finalização.

Figura 10 – As professoras em grupo de três na pesquisa em campo



Fonte: desenho realizado a partir da observação de uma fotografia - feito pela autora / 2020
Professoras: Clara, Paula e Tatiana.

Figura 11 – As professoras em outro grupo de três na pesquisa em campo



Fonte: desenho realizado a partir da observação de uma fotografia do campo - feito pela autora / 2020
Professoras: Teresa e outras duas professoras que não participaram da pesquisa em campo até sua finalização.

Figura 12 – As professoras em dupla na pesquisa em campo



**Fonte: desenho realizado a partir da observação de uma fotografia do campo - feito pela autora / 2020
Professoras: Gabriela e Marina.**

Dois dos grupos saíram da sala onde estávamos para ficarem em outra sala com a justificativa de buscar um ambiente mais silencioso. Os outros dois grupos se mantiveram na sala. Notei que as professoras alternavam entre a leitura dos relatos de experiência (e comentários sobre eles) e o compartilhamento de outras experiências que se relacionavam ao relato lido. Apesar da orientação para as professoras utilizarem o tempo para o compartilhamento, observações, perguntas e sugestões sobre os relatos; algumas das professoras utilizaram o tempo para a confecção de outra reescrita do texto. Dessa forma, ao final da manhã, sete das professoras me entregaram a 3ª versão do relato de experiência e as outras seis me entregaram no dia seguinte ao encontro. Elas disseram ainda que gostariam de fazer algumas modificações no texto. Combinei então que enviaria para elas, já digitado, por *e-mail* e que assim, elas teriam a oportunidade de fazer as modificações que considerassem adequadas, caso quisessem. Ficou então acertado com o grupo que essa seria a última versão. Também ficou firmado que a devolução da última versão poderia ser feita após o período de férias escolares, no início do ano seguinte. Ao me entregarem o relato, duas professoras me disseram que a conversa nos grupos foi bastante proveitosa e que certamente foi um momento de muito aprendizado. Diferente das primeiras versões recebidas, essas tinham um “tom” mais

narrativo e reflexivo. Sobre a reescrita das diferentes versões do relato de experiência Suárez esclarece que é uma ação potente para a reflexão sobre a experiência narrada:

A rigor, esta permanente e assistida reescrita do relato de experiência é o que transforma a documentação narrativa em um processo reflexivo e o que potencializa o olhar crítico do professor-narrador. [...] Talvez seja essa qualidade autorreflexiva que permite ao professor-narrador dar um novo sentido à sua prática e, assim, talvez transformá-la (SUÁREZ, 2011b, p. 111, tradução nossa)³¹

2.4 Entre encontros

Após o segundo encontro, conforme o acordado, eu iria digitar os relatos que me foram entregues e posteriormente os enviaria de volta por *e-mail* para que as professoras me retornassem com as versões finais. No entanto, quando realizei a leitura dos relatos, surgiram muitas dúvidas sobre as experiências relatadas pelas professoras. Eram passagens que demandavam de maiores esclarecimentos para serem compreendidas. Assim, consideremos adequado elaborar algumas perguntas para as professoras de modo a auxiliá-las na escrita da versão final do relato. No contexto da DNEP entendemos que esse nosso fazer se aproximava do momento do dispositivo denominado “**editar: ler, comentar e conversar**” Suárez (2017b, p. 203). Uma das ações supostas por esse momento e que considerarei que poderia embasar a ação realizada por nós é “a preparação e a comunicação ao docente autor de observações, perguntas, sugestões e comentários escritos e orais, individuais e coletivos, sobre o relato pedagógico em questão” (SUÁREZ, 2017b, p.203, tradução nossa)³². Sendo assim, elaboramos algumas perguntas e as enviei por *e-mail*, junto dos relatos já digitados. Antes de colocarmos as perguntas, introduzimos brevemente o conteúdo narrado por elas. Posteriormente compreendemos que o modo como as perguntas foram feitas se distanciava do dispositivo da DNEP por alguns aspectos. Dentre eles, o mais significativo foi que as perguntas que fizemos não eram geradoras de livres reflexões narrativas, como recomenda o dispositivo, mas, ao contrário, direcionava a resposta das professoras ou supunha um formato único para respondê-las. As perguntas feitas para as professoras foram as seguintes:

³¹ “Em rigor, esta permanente y asistida reescritura del relato de experiencia es la que torna a la documentación narrativa en un proceso reflexivo y la que potencia la mirada crítica del docente narrador. [...] Quizás sea esa cualidad autorreflexiva lo que permita al docente narrador darle un sentido nuevo, distinto o más profundo a su propia práctica, y quizá transformarla. (SUÁREZ, 2011, p. 111)

³² “la elaboración y comunicación al docente autor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, sobre el relato pedagógico en cuestión” (SUÁREZ, 2017, p.203)

As perguntas para a professora Isabel³³

... pelo o que entendi, você trabalhou em uma escola que prezava pela interação entre professores. Também, relatou que juntas, as professoras de português criaram uma ferramenta de avaliação de texto. Assim, pergunto:

- *As reuniões aconteciam entre professores de uma mesma área/disciplina ou entre os professores de várias áreas/disciplinas de uma mesma série?*
- *Quando aconteciam essas interações? Como a escola organizava esses encontros? Foi em atividade extraclasse coletiva, ou foi no horário do recreio ou após a aula, ou em qualquer outro lugar?*

As perguntas para a professora Paula

... No seu relato você mencionou que dá muito valor à colaboração solidária dos professores e cita a importância do papel deles na sua formação como professora. Sendo assim, pergunto:

- *Ao longo da sua trajetória docente, essa colaboração solidária acontecia em quais momentos? em que local de dentro da escola? Você cita a informalidade, pode se explicar melhor?*
- *Você comentou que os professores “mal se encontram”. Portanto, você não considera as reuniões de módulo, aos sábados, adequadas para esse fim, ou seja, os encontros?*
- *Eu sei que você disse que não gostaria de citar um momento específico sobre a colaboração solidária entre os docentes. E percebi que no seu outro relato, você cita algumas experiências negativas. Consegue se lembrar de alguma experiência positiva a respeito da convivência com outros professores que foi uma troca rica de saberes?*

As perguntas para a professora Clara

... você relata uma boa experiência com os professores de geografia. Poderia explicar melhor como se deu essa experiência?

- *Você menciona que se reuniram várias vezes para elaborarem o projeto. Em que local de dentro da escola foi planejado o projeto? Foi em uma reunião de módulo 2 aos sábados, ou foi no horário do recreio ou após a aula, ou em qualquer outro lugar.*
- *Você considera que a interação, com os outros professores, ao longo da elaboração do projeto foi benéfica para você. E para o desenvolvimento profissional do seu colega?*

As perguntas para a professora Tatiana

... pelo o que entendi, um projeto realizado por uma professora te levou a adquirir saberes sobre a docência, que te transformaram enquanto professora. Assim pergunto:

- *Esse projeto foi de iniciativa e colaboração apenas dos professores da área de História? Ou tiveram professores participantes de outra área? A professora de Arte também esteve envolvida? Como a interação entre os professores de seu? Em que ocasião de dentro da*

³³ Para informações sobre o perfil das professoras ver Quadro 1: perfil das professoras parceiras, na página 42

escola foi planejado o projeto? Foi em uma reunião de módulo 2 aos sábados, ou foi no horário do recreio ou após a aula, ou em qualquer outro lugar.

- O projeto foi incorporado como institucional pela escola?

As perguntas para a professora Antonieta

... pelo o que entendi, vocês fizeram um projeto de educação patrimonial com sucesso e nele estiveram realmente envolvidos professores de diversas áreas.

- Esse projeto foi de iniciativa e colaboração dos professores de quais áreas? Como a interação entre os professores de seu? Em que ocasião de dentro da escola foi planejado o projeto? Foi em uma reunião de módulo 2 aos sábados, ou foi no horário do recreio ou após a aula, ou em qualquer outro lugar? Após o projeto os professores envolvidos fizeram algum tipo de avaliação do ocorrido?

- Você considera as reuniões de módulo, aos sábados, adequadas para esse fim?

- Pelo o que você disse, a professora de educação física se apropriou do projeto e o estendeu para o turno da tarde. Ou seja, a interação com essa professora parece ter sido benéfica para o desenvolvimento profissional dela. Essa interação ocorreu em um sábado letivo. Como se deu? em particular ou com a participação de todos os presentes?

- Esse projeto com tanto sucesso teve algum registro oficial, foi institucionalizado? Houve interesse da gestão da escola em perpetuar esse projeto?

As perguntas para a professora Gabriela

... Você comentou que a socialização entre os professores acontece no horário de módulo individual, na sala dos professores. Portanto, você não considera as reuniões de módulo coletiva, aos sábados, adequadas para esse fim?

- Em que ocasião, na escola, você trocou conhecimentos sobre a ferramenta digital e sobre o diário digital? Foi em uma reunião de módulo 2 aos sábados, ou foi no horário do recreio ou após a aula, ou em qualquer outro lugar.

- Você considera a interação, com os outros professores, ao longo da sua trajetória docente benéfica para o seu desenvolvimento profissional? Ou seja, você se tornou uma melhor professora pelo o que você aprendeu com seus colegas?

- Você considera que a interação, com os outros professores, é benéfica para o desenvolvimento profissional do seu colega?

As perguntas para a professora Marina

... pelo o que entendi, somente no ano de 2019 você deu aula em uma escola fora do sistema prisional. É isso mesmo? Ok. Você cita uma professora que te auxiliou na sua entrada na nova escola. Imagino que tenha sido uma experiência importante para a sua formação enquanto professora. Assim, pergunto:

- Sua interação com essa professora se deu em uma reunião de módulo 2 aos sábados, ou foi no horário do recreio ou após a aula, ou em qualquer outro lugar?

- Você considera a interação, com os outros professores, ao longo da sua trajetória docente, benéfica para o seu desenvolvimento profissional? Ou seja, você se tornou uma melhor professora pelo o que você aprendeu com seus colegas?

-Tendo em vista sua vasta experiência com o sistema prisional, você considera que tem o que contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus colegas que não fazem parte do sistema prisional?

As perguntas para a professora Rachel

... pelo o que entendi, você entende que seria bom que houvesse uma interação entre os professores da sua área e entre matérias diferentes. No entanto, lamenta que não existem essas oportunidades. Assim, pergunto:

- Você não considera as reuniões de módulo, aos sábados, adequadas para esse fim? Se não, para que finalidade você percebe as reuniões de módulo?*
- Você considera que existe uma troca de saberes entre os professores nos momentos informais, como o horário do recreio? Ou não?*

As perguntas para a professora Teresa

... você diz que na sua vivência atual tem tido boas experiências com os colegas e diz que essas experiências ocorrem principalmente em ocasiões informais. Daí pergunto:

- você não considera as reuniões de módulo (aos sábados) ou as reuniões de conselho de classe adequadas para esse fim?*

Você menciona uma experiência em que uma professora te repassa um segredo importante sobre o relacionamento com a turma.

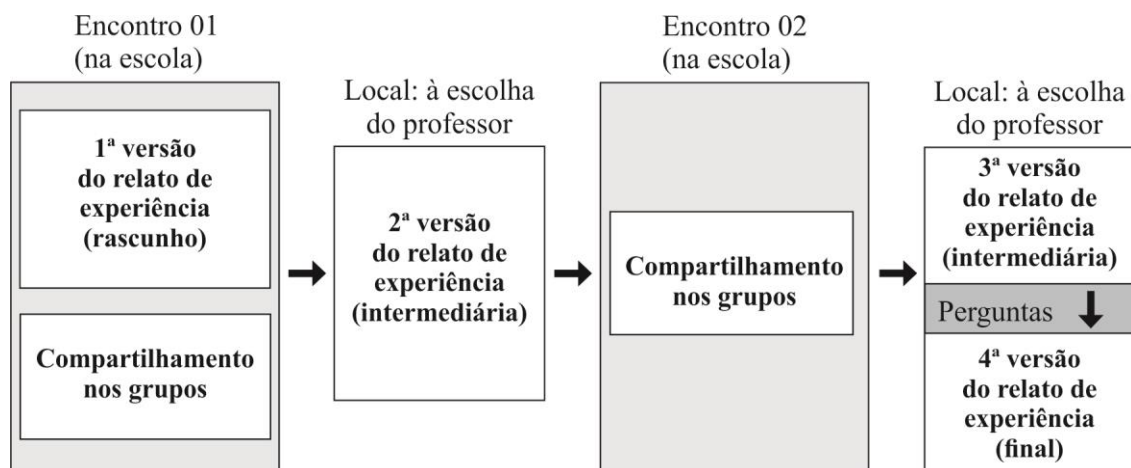
- Em que ocasião aconteceu essa troca? Foi em uma reunião de módulo 2 aos sábados, ou foi no horário do recreio ou após a aula, ou em qualquer outro lugar?*
- Diante das suas experiências nas escolas particular e pública, você percebe diferença na valorização do compartilhamento de saberes entre os docentes?*
- Você considera que a interação, com os outros professores, ao longo da sua trajetória foi benéfica para o desenvolvimento profissional de seus colegas?*

A partir das perguntas realizadas, as professoras enviaram por *e-mail* as versões finais de seus relatos de experiência. Ao final do processo, recebemos nove textos. Na confecção das diferentes versões notei que as professoras se relacionavam com elas de maneiras distintas. Algumas professoras, ao construir as novas versões, alteravam a construção textual e realocavam frases. Outras professoras iam acrescentando as novas ideias em parágrafos ao final do texto. No contexto do dispositivo da DNEP, a elaboração das diferentes versões se relacionou ao momento “**escrever e reescrever**”, que se refere à escrita, por parte dos docentes, de diferentes tipos de textos e versões de seus relatos de experiência pedagógica. Os docentes produzem individualmente e se posicionam enquanto autores de seus relatos. “É o momento em que os docentes narradores compõem e recompõem a intriga narrativa que articula e dá sentido aos diferentes elementos da experiência, até então dispersos.” (SUÁREZ

E OCHOA, 2007, p.32, tradução nossa).³⁴ Assim, os professores organizam suas experiências e lançam sobre ela um olhar crítico.

A partir da experiência relatada, fizemos um novo desenho da pesquisa em campo, ilustrando como ela ocorreu (sem explicitar situações mais específicas), conforme a figura a seguir:

Figura 13 - Desenho da pesquisa em campo



Fonte: elaborado pela autora / 2020

2.5 De volta ao Campo

Após a confecção dos textos de pesquisa, encaminhamos por *e-mail* a parte que dizia sobre cada uma das respectivas professoras parceiras. Essa ação se relacionou à averiguação da “assinatura do participante” conforme explanado por Clandinin e Connelly (2015) e já mencionado no capítulo 1. A “assinatura do participante”, se refere ao modo como a identidade do participante foi relatada no texto de pesquisa pelo pesquisador. Para tanto, os autores sugerem que seja feita uma pergunta “global e humana”: “Este é você? Você se vê aqui? É este o personagem que você quer ser quando for lido pelos outros?” (IBID, p.196). Assim, ao enviarmos o texto para as professoras, fizemos as perguntas de acordo com o orientado pelos autores. Na ocasião também enviamos às professoras nossa proposta de Recurso Educacional e perguntamos a elas se elas gostariam de dar alguma sugestão sobre ele. O texto do *e-mail* para as professoras foi o seguinte:

³⁴ “Es el momento en el que los docentes escritores componen y recomponen la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos elementos de la experiencia, hasta entonces dispersos.” (SUÁREZ E OCHOA, 2007, p.32).

Olá (nome da professora),

Espero que essa mensagem encontre você e os seus bem!

Venho falar sobre a pesquisa de mestrado que fizemos e você, generosamente, foi uma das professoras parceiras.

Agora, a pesquisa está em fase de finalização. Conforme sugerido por alguns dos autores que usamos como referência (Clandinin e Connelly), após a confecção dos textos de pesquisa, devemos encaminhá-los aos participantes. Essa ação se relaciona ao que eles chamam de “averiguação da assinatura do participante”. A “assinatura do participante”, se refere ao modo como a sua identidade foi relatada no texto pelo pesquisador. Para tanto, os autores sugerem que sejam feitas perguntas “globais e humanas”, são elas: “Este é você? Você se vê aqui? É este o personagem que você quer ser quando for lido pelos outros?”.

Diante disso, te envio um pequeno trecho que escrevi e gostaria de te fazer este pedido: que você me dissesse se “Este é você? Você se vê aqui? É este o personagem que você quer ser quando for lido pelos outros?”.

Também estou te encaminhando o “Recurso Educacional”. O Recurso é o produto que, no mestrado profissional, precisamos entregar junto com a dissertação. Ele deve levar alguma contribuição para o campo de estudo pesquisado. Então, ficaria muito grata se você puder ler esse Recurso e fazer alguma consideração ou sugestão sobre ele. A sua opinião é muito importante para nós, assim como a sua percepção sobre a “assinatura do participante”!

Um grande abraço! Obrigada!!

Ana Beatriz

Em resposta a esse *e-mail* retornaram cinco professoras: Marina, Teresa, Gabriela, Tatiana e Paula. Todas elas disseram se reconhecer no relato enviado. Além disso, a professora Tatiana frisou as características presentes em seu relato que a fizeram se reconhecer nele. Ela também fez uma pergunta sobre o texto do Recurso, o que nos levou a alterar a determinada passagem. A professora Teresa sugeriu acrescentar no Recurso, nas palavras delas, “uma solução prática para encontros entre professores, assim como foi feito, no material, quanto ao livro de Histórias Escolares”. Diante disso, acrescentamos na “Carta aos diretores escolares e aos especialistas em educação” (assinada por mim, enquanto professora) a seguinte passagem “...Assim, planejar condições institucionais adequadas para nos levar a refletir e registrar sobre a escola, garantindo um tempo no módulo II para as trocas entre os professores, me parece ser da maior importância!”

Em paralelo a isso, uma das professoras, Teresa, me enviou uma mensagem de celular que consideramos adequado contar sobre. A mensagem dizia o seguinte: “Ei Ana, tudo bem? Recebi esse texto na escola da minha filha e achei a sua cara”. O texto enviado por ela é de autoria de Richard Curwin, foi publicado originalmente em um site de nome “portal Edutopia” e foi traduzido pelo programa “Centro de Referência em Educação Integral”. O texto aborda, principalmente, sobre o potencial da ação de refletir sobre os erros, para a aprendizagem. Assim, segundo o texto, professores que compartilham seus problemas com outros professores aprendem uns com os outros. Em resposta à mensagem da professora Teresa, agradei pelo envio e disse que tinha ficado feliz em receber e mencionei a relação com a pesquisa. Ela então reafirmou a similaridade e disse que tem refletido sobre o assunto. Entendo que essa mensagem nos dá pistas sobre as reverberações da pesquisa de campo no grupo de professoras parceiras.

CAPÍTULO 3: TEXTOS DE PESQUISA

Neste capítulo nos debruçamos sobre a ação de realizar uma possível composição de nosso texto de pesquisa a partir dos textos de campo, tendo como referência principal Clandinin e Connelly (2015). Conforme detalhado no capítulo 1, o resultado da análise e interpretação a partir dos textos de campo (que incluem tanto os dados quanto as notas do campo) os autores denominam de textos de pesquisa.

Segundo Clandinin e Connelly, algumas vezes, os textos de campo são “tão apaixonantes” que o pesquisador tende a querer deixar que eles falem por si próprios. Porém, os autores defendem a importância da composição dos “textos de pesquisa” de modo a descobrir e construir sentidos dos textos de campo: “...como pesquisadores, não podemos parar por aí, porque nossa tarefa de pesquisa é descobrir e construir sentidos destes textos. Textos de campo precisam ser reconstruídos para se tornarem textos de pesquisa” (IBID, p.176).

Na composição dos textos de pesquisa utilizamos ainda, da “**metodologia entrelaçada**” - também explanada por Clandinin e Connelly (IBID, p. 75) - no qual a revisão teórica aparece emaranhada com as histórias de vida contidas na pesquisa. Segundo Clandinin e Connelly (IBID, p.73-75), nas pesquisas formalistas a abordagem padrão insere a revisão teórica de modo separado da pesquisa de campo e em capítulos específicos. Uma alternativa a essa abordagem (utilizada também nas pesquisas narrativas) seria a “metodologia entrelaçada”. Segundo os autores, os pesquisadores narrativos tendem a começar a pesquisa partindo das experiências estudadas e não partindo da teoria, como fariam os formalistas. Assim, existe por parte dos pesquisadores narrativos o esforço de apresentar a teoria ao longo do texto de pesquisa no intuito de criar uma ligação contínua entre teoria e prática. No sentido de esclarecer sobre o lugar que ocupa a teoria em uma pesquisa narrativa e as contribuições dessas pesquisas, os autores explicam que à pesquisa narrativa interessa apresentar uma nova percepção sobre um tópico de pesquisa, conforme a seguir: “A contribuição de uma pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que em divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento na área” (IBID, p.75). Na tentativa de nos aproximarmos desse fazer, estruturamos a pesquisa entrelaçando a teoria com os relatos das professoras.

Existe uma amplitude de possíveis formas de compor os textos de pesquisa, segundo Clandinin e Connelly (IBID, p. 181). De acordo com os autores, o início do trabalho de análise e interpretação dos textos de campo é repleto de incertezas, pois não há um caminho

claro para seguir, o que leva a diversas experimentações e à confecção de textos provisórios em torno do texto narrativo. Para a preparação da composição dos textos, os autores sugerem fazer a leitura de escritores considerados interessantes pelo pesquisador e que possibilitem contemplar: “ficcionalização, representação de vozes múltiplas e entrelaçamento de vários gêneros, como citações em diários, conversar transcritas e fotos.” (IBID, p.184). Assim, de modo a me preparar para a composição do texto de pesquisa, fiz a leitura de dois textos em especial: “La historia de Marta: uma directora que lidera em contextos de desafio” (GONZÁLEZ, MUÑOS E SEGOVIA, 2020) e “Morte em tenra idade” (KOZOL, 1983). O primeiro conta a história de uma diretora de escola em um contexto escolar espanhol, utilizando um enfoque narrativo. O último trata-se de um relato da experiência de um jovem professor em uma escola de Boston no início dos anos 60. A edição de 1983, em português, tem a apresentação de Paulo Freire, que diz: “tudo no livro, na medida em que ia lendo, me tocava fortemente, me fazia centrado nele, sem intenção nenhuma de deixá-lo” (FREIRE, 1983, p.7). Acredito que essas e outras leituras me ajudaram a me aproximar da confecção de uma escrita literária e narrativa.

Como já destacado, o estudo buscou compreender como um grupo de professoras percebe a relação entre a construção da profissionalidade docente e as situações de socialização, formais e informais, com seus pares na escola, ao longo de suas trajetórias. Dessa forma e tomando-se como referência Clandinin e Connelly (2015) levantamos uma série de **fios de sentido dos relatos das professoras**. E outra série de **fios de sentido da profissionalidade e da socialização de professores**. Posteriormente, em uma ação de entrelaçar esses fios, fomos tecendo a nossa malha: o nosso “texto de pesquisa”. Para esse fazer, o primeiro movimento foi fazer uma leitura, demarcando à lápis os pontos principais, dos relatos das professoras e da revisão de literatura feita. O movimento seguinte foi, em uma tentativa de condensar os assuntos, resumir em uma frase cada passagem demarcada. A tese de Faria (2018) também nos auxiliou e nos inspirou nesse fazer. Em sua tese, a autora construiu narrativas de experiências de formação de estudantes utilizando a metodologia interpretativa “análise narrativa propriamente dita” (BOLIVAR, 2002). Posteriormente ela iniciou um outro processo de análise em que ela entrelaçou o que chamou de “núcleos de sentidos” das experiências narradas. Esses núcleos foram utilizados para construir narrativamente as histórias em torno de certas temáticas que ela denominou de “dimensões formativas da experiência”. Esse segundo momento de seu trabalho nos interessou especialmente pois, nos auxiliou a entrelaçar os diferentes fios de sentido construídos em nossa pesquisa, de modo a desenvolver a tessitura proposta.

Os principais fios de sentido dos relatos das professoras foram os seguintes:

- O entendimento do trabalho conjunto entre os professores como uma potencialidade de auxílio mútuo e de construção de ferramentas de trabalho;
- O entendimento do trabalho interdisciplinar como gerador de oportunidades de construção de saberes docentes;
- A percepção do trabalho do colega professor como inspiração e como possibilidade de refletir sobre diferentes abordagens de ensino;
- A percepção da existência da socialização informal e da colaboração solidária e espontânea entre os docentes como consequência do pouco tempo reservado ao encontro entre docentes na escola;
- A concepção da influência do contexto escolar no modo de agir do corpo docente;
- A noção da importância do auxílio dos professores experientes aos professores ingressantes na escola;
- O entendimento das possibilidades e das limitações da socialização formal;

Os principais fios de sentido da profissionalidade e da socialização de professores foram os seguintes:

- A abordagem de que a essência da profissionalidade do professor reside na relação dialética entre os conhecimentos e destrezas profissionais e os diferentes contextos práticos (SACRISTÁN, 1995);
- O enfoque de que a profissionalidade docente compõe, junto do profissionalismo, os dois aspectos fundamentais da profissionalização. A profissionalidade docente sendo o aspecto interno e se refere aos saberes, às competências e às atitudes do agir profissional (RAMALHO, NÚÑEZ E GAUTHIER, 2004);
- O enfoque do “reservatório de saberes”, que aborda o ensino como um processo em que vários saberes são mobilizados pelo professor de acordo com as situações concretas que lhe são colocadas (GAUTHIER, 2013);
- A abordagem das “categorias da base do conhecimento” e das “fontes para a base de conhecimento para o ensino” (SHULMAN, 1987);
- O enfoque da relação entre os processos de socialização e a construção da identidade social-profissional (DUBAR, 2005);

- A perspectiva da socialização como um processo complexo, interativo, negociado e provisório e que enfatiza os indivíduos como possuidores de potencial para moldar a sociedade em que se vive (LACEY, 1977);
- A abordagem da temática da socialização, que focaliza as instituições enquanto locais em que a realidade social é construída por meio da interação dos indivíduos. (LACEY, 1977);
- A abordagem das diferentes estratégias que os professores adotam para se adaptar às instituições em que trabalham: a “submissão estratégica”, o “ajustamento interiorizado” e a “estratégia de redefinição” (LACEY, 1977);
- A abordagem dos saberes presentes na prática docente (TARDIF, 2014);
- A perspectiva da relação entre os saberes docentes e sua proveniência social, em especial os saberes provenientes da experiência do professor na profissão (TARDIF, 2014);
- A abordagem das qualidades existenciais, sociais e pragmáticas que servem de base para o ensino (TARDIF, 2014);
- O perspectiva de que os saberes da prática cotidiana dos professores, que inicialmente são carregados de subjetividade, adquirem certa objetividade através da relação com os pares (TARDIF, 2011);
- A abordagem do conceito de “posição”, em especial a entrada “recomposição investigativa – como aprender a conhecer como professor” (NÓVOA, 2017);
- A abordagem da tese da proletarização de professores (CONTRERAS, 2002);
- As dimensões da profissionalidade dos professores: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional (CONTRERAS, 2002);
- A abordagem dos modelos de compreensão da prática profissional: o professor como o especialista técnico, o professor reflexivo e o professor intelectual crítico (CONTRERAS, 2002).

No processo de entrelaçamento dos fios de sentidos, subdividimos o nosso texto de pesquisa nas três seguintes subseções:

1. Partilha de saberes e suas implicações na profissionalidade docente;
2. A sobrecarga de trabalho, o isolamento docente e a socialização informal;
3. A socialização formal, suas possibilidades e limitações.

Na realização desse fazer, de ler e construir os textos de pesquisa, eu refletia também sobre a minha própria prática docente em um processo formativo de rico aprendizado.

3.1 Partilha de saberes e suas implicações na profissionalidade docente

As duas ilustrações seguintes demonstram situações de socialização profissional. Foram situações ocorridas na escola onde transcorreu a pesquisa em campo e ilustradas por mim a partir de uma fotografia. A primeira ilustração demonstra uma situação de socialização informal e a segunda ilustração demonstra uma situação de socialização formal. Nesta primeira ilustração as professoras conversam no corredor da escola durante o intervalo entre aulas.

Figura 14 - Professoras conversando no corredor da escola

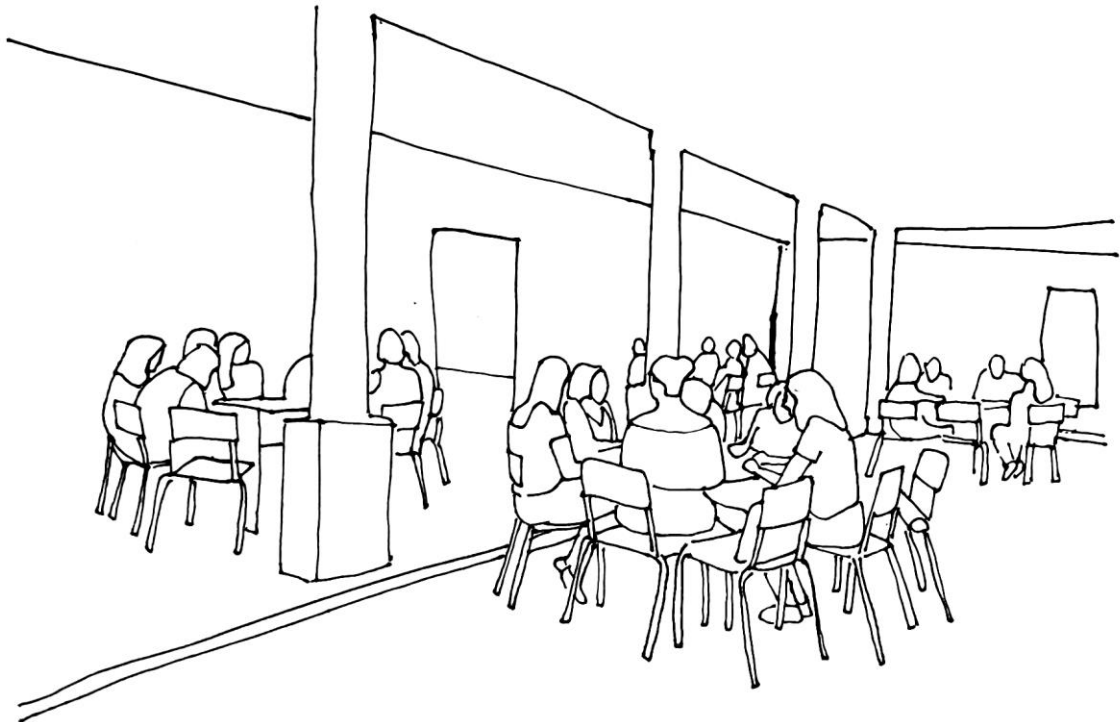


Fonte: desenho realizado a partir da observação de uma fotografia - feito pela autora / 2020

A próxima ilustração mostra uma situação de socialização formal, ocorrida dentro das horas destinadas à atividade extra classe coletiva (módulo 2). No conjunto das situações ocorridas no módulo 2 do ano em que foi realizada a pesquisa em campo, essa se destacou pelo formato e pelas proposições feitas. Esse encontro foi destinado para o que foi

denominado de "Dia do Currículo Café com Prosa"³⁵. Estiveram presentes os professores, os representantes dos alunos e os representantes dos responsáveis pelos alunos. A ilustração mostra os grupos compostos pelos professores e pelos diferentes representantes, assentados em pequenas rodas, no pátio da escola.

Figura 15 - Professores no "Dia do Currículo Café com Prosa"



Fonte: desenho realizado a partir da observação de uma fotografia - feito pela autora / 2020

Essas ilustrações demonstram situações de socialização profissional e as colocamos aqui com o intuito de aproximar o leitor do cotidiano escolar e das possíveis situações de socialização nesse espaço. Com isso, objetivamos preparar um cenário inicial para trazer o texto sobre o relato da professora Tatiana, uma das professoras parceiras da pesquisa. Como feito a seguir.

A **professora Tatiana** contou em seu relato sobre uma de suas histórias, de socialização com outros professores na escola. Tatiana leciona o componente curricular História, é professora há três anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora

³⁵ "Dia do Currículo Café com Prosa" referiu-se a uma atividade solicitada pela SEE/MG em que o intuito era a construção coletiva de um diagnóstico, e um consequente plano de ação, de alguns fatores que poderiam estar influenciando na aprendizagem dos estudantes. Outro dos objetivos elencados pela SEE/MG era o auxílio na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

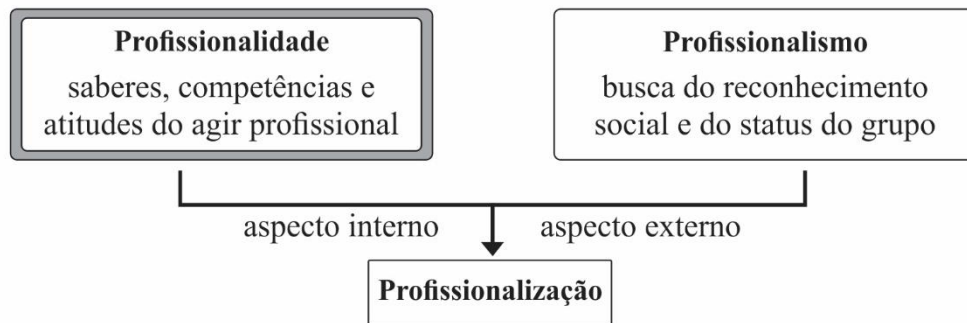
designada. Ao refletir sobre os aprendizados docentes que construiu junto aos pares, Tatiana se recorda de uma situação em especial. Ao contribuir com um projeto de uma colega do mesmo componente curricular, Tatiana foi sensibilizada sobre a importância da valorização da cultura negra na escola. Ela foi surpreendida positivamente pela maneira como a professora tratou a temática e também pela maneira como os estudantes reagiram a ela. A partir dessa experiência, Tatiana começou a refletir e a imaginar diferentes abordagens para o ensino de história, além de tomar a ação da colega como um exemplo a ser seguido. Essa experiência alterou e compôs a profissionalidade docente da professora Tatiana, que teve seus saberes, comportamentos e valores transformados.

O conceito de profissionalidade docente, elucidado através do relato da professora Tatiana, se relaciona ao conjunto de saberes, comportamentos e valores que são atrelados a um tipo de trabalho. Como abordado por Tardif e Faucher (2010), esse conceito possibilita refletir sobre a formação docente a partir da complexidade que a envolve. Assim, destaca-se nessa abordagem a importância de se compreender a formação do professor para além da trajetória acadêmica, englobando também a trajetória pessoal e profissional.

Prosseguindo na definição do conceito, Sacristán (1995, p.65) define “**profissionalidade**” como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas e atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Com isso, o autor destaca a profissionalidade docente enquanto o conjunto de características que são específicas da profissão docente.

De modo a desenvolver o conceito de profissionalidade docente, trouxemos também a conceituação de Ramalho, Núñez e Gauthier (2004). De acordo com Ramalho, Núñez e Gauthier (2004, p.12 e p.51) a **profissionalidade docente** compõe, junto do **profissionalismo**, os dois aspectos fundamentais da **profissionalização**. A profissionalidade docente seria o aspecto interno e se refere aos saberes, às competências e às atitudes do agir profissional. Já o profissionalismo seria o aspecto externo e se refere à busca do reconhecimento social e do status do grupo.

Figura 16 - Aspectos da Profissionalização



Fonte: elaborado pela autora / 2020, de acordo com Ramalho, Núñez e Gauthier (2004)

Com essa definição, os autores nos remetem, além do termo “profissionalidade” aos termos “profissionalização” e “profissionalismo”. O entendimento desses últimos, em especial do conceito de profissionalização (que comporta a profissionalidade) auxilia na compreensão do conceito de profissionalidade. O conceito de “profissionalização” é definido por Ramalho, Nuñez, Gauthier (IBID, p. 39) da seguinte maneira:

No geral, pode-se definir a **profissionalização** como o processo no qual uma ocupação organizada, normalmente, mas nem sempre, em virtude de uma demanda de competências especiais e esotéricas³⁶, e da qualidade do trabalho, dos benefícios para a sociedade, **obtem o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho**, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p. 39, grifo nosso).

A **profissionalização**, portanto, está relacionada com as condições necessárias para o desempenho da profissão e com a busca de um reconhecimento de suas especificidades. De acordo com Gauthier (2013, p. 17-20), a profissionalização demanda a pesquisa e a reflexão sobre o repertório de conhecimentos próprios do ensino. Segundo ele a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas de uma profissão é essencial para o seu prestígio enquanto profissão. Além disso, segundo ele, identificar e conhecer os elementos do saber profissional docente pode permitir que os professores exerçam seu ofício com mais competência.

Uma vez que a profissionalidade se refere aos saberes, às competências e às atitudes do agir profissional, torna-se importante no contexto deste estudo fazer uma explanação sobre os saberes docentes. O saber docente é definido por Tardif (2014, p.36) como “um saber

³⁶ Esotérica: característica daquilo que é exclusivo do grupo que o utiliza, como empregado em Tardif (2014).

plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Gauthier (2013, p.333) esclarece que a concepção de saber se altera de acordo com o contexto temporal e espacial de onde provem, apresentando, portanto, uma polissemia. O autor explica que os saberes dos professores devem ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho. De acordo com Gauthier (2013, p.343) “esses saberes estão ligados às condições concretas próprias ao trabalho numa escola que levam os professores a produzirem soluções para os problemas que encontram”. De maneira similar, Tardif (2014, p.11) esclarece que para compreender a natureza do saber docente é preciso situá-lo na interface entre o individual e o social; assim, é preciso relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto de trabalho específico dos professores.

Para abordar sobre os diferentes tipos de saberes docentes, iremos reunir três autores que tratam do tema - Shulman (1987), Gauthier (2013) e Tardif (2014). Entre suas conceituações há diversas aproximações.

Shulman (1987, p.207) lista as **categorias da base do conhecimento** dos professores. Ele elenca: o conhecimento do conteúdo; o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento do currículo; o conhecimento pedagógico do conteúdo; o conhecimento dos alunos; o conhecimento de contextos educacionais e o conhecimento dos fins da educação. Dentre essas categorias, Shulman (IBID, p.207) elege o “conhecimento pedagógico do conteúdo” como o de especial interesse. O autor direciona esse interesse por ser essa categoria, de acordo com ele, a que representa o conteúdo e a pedagogia adaptados pelo professor para o contexto específico da sala de aula. Além de listar as categorias da base do conhecimento dos professores, Shulman (IBID, p.207-2012) explica que há pelo menos quatro grandes **fontes para a base de conhecimento para o ensino**. A primeira fonte se refere ao conteúdo de ensino pelo professor. Ele explica que o professor deve ter, entre outros aspectos, a compreensão das ideias e habilidades importantes da área e uma compreensão flexível e multifacetada do conteúdo. A segunda fonte se refere ao sistema em que a escola se insere, seus currículos, suas instituições, sua hierarquia e seus sistemas de regras. O professor precisa conhecer todo esse sistema. A terceira fonte da base de conhecimento para o ensino se refere à literatura acadêmica voltada à compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizado. O professor precisa conhecer o que se estuda sobre educação por meio da trajetória acadêmica formal em educação. Para o autor, “O ensino é, essencialmente, uma profissão que exige formação acadêmica” (IBID, p.207). A quarta fonte da base de conhecimento para o ensino se refere à sabedoria que deriva da própria prática. Shulman

avalia que essa fonte é a menos estudada e codificada e essa falta de registro sobre a ação é um motivo da frustração do ensino como profissão. O conhecimento prático dos professores é bastante extenso, porém pouco articulado. De acordo com o autor “o ensino é conduzido sem a audiência de seus pares. Carece de uma história da própria prática” (IBID, p.212).

As “categorias da base do conhecimento” e as “fontes para a base de conhecimento para o ensino” de Shulman nos auxiliam a refletir sobre o relato de uma das professoras parceiras, a **professora Isabel**. A professora Isabel leciona o componente curricular Língua Portuguesa, é professora há cinco anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora designada. Em seu relato, Isabel contou que lecionou em uma escola que solicitava aos professores dos mesmos componentes curriculares que trabalhassem de maneira conjunta. Para tanto, a escola guardava parte das horas direcionadas às reuniões coletivas para o encontro entre esses professores. O objetivo era que nesses encontros fossem compartilhados e construídos conhecimentos que viessem a contribuir para a aprendizagem dos alunos. Dentre as diversas experiências vivenciadas nesses encontros, Isabel contou de uma em especial - a construção coletiva de uma tabela de avaliação de produção de textos. Essa tabela foi elaborada a partir da linha avaliativa daquele determinado grupo, contendo assim as demandas e as necessidades específicas dele. Isabel reflete que a solicitação da escola (de que os professores dos mesmos componentes curriculares trabalhassem de maneira conjunta), antes executada por ela como um mero cumprimento de tarefa, passou a fazer sentido e a ser valorizado como uma rica experiência. Ela avalia que a parceria entre os professores pode contribuir significativamente para amenizar o árduo trabalho docente, mas lamenta que a falta de solidariedade pode ser um entrave para a realização desse processo.

A partir do relato da **professora Isabel**, refletimos que nos encontros entre os professores do mesmo componente eram compartilhadas as diversas categorias da base do conhecimento de Shulman. Dentre elas, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do currículo e o conhecimento pedagógico da produção de textos, além do conhecimento do contexto educacional em que se davam suas experiências.

Também refletimos que os encontros mencionados pela **professora Isabel** terminavam por servir como importantes fontes para base de conhecimento para o ensino, conforme explanado por Shulman (1987). Os encontros poderiam ser uma fonte para uma compreensão multifacetada do conteúdo e para uma melhor compreensão do sistema de ensino, seu currículo e seu sistema de regras. Além disso, os encontros poderiam ser uma fonte fecunda para o compartilhamento de saberes que derivam da prática, levando a uma

melhor articulação do conhecimento prático por parte dos docentes. Os diferentes tipos de saberes presentes na prática docente e explanados por Gauthier (2013) e Tardif (2014) também nos fornecem elementos para refletir sobre os diferentes relatos das professoras parceiras, conforme a seguir.

Gauthier (2013, p. 28) propõe uma visão do ensino como um processo em que vários saberes são mobilizados pelo professor de acordo com as situações concretas que lhe são colocadas. O lugar onde os professores buscariam esses saberes, Gauthier chama de “**reservatório de saberes**”. Os saberes relacionados por Gauthier (IBID, p. 29) que compõem o “reservatório de saberes” são: os saberes disciplinares; os saberes curriculares; os saberes das ciências da educação; os saberes da tradição pedagógica; os saberes experienciais; os saberes da ação pedagógica. Os “saberes disciplinares” correspondem aos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores e cientistas a respeito do mundo. Os professores da educação básica não produzem os saberes disciplinares, eles o utilizam no contexto do ensino. O “saber curricular” corresponde aos “saberes disciplinares” selecionados e organizados, por especialistas, para serem ensinados. Os “saberes das ciências da educação” correspondem aos conhecimentos profissionais conexos ao sistema escolar e a outros conhecimentos que se relacionam com o universo da escola. É um saber que não se relaciona diretamente com a ação pedagógica, mas está contido nela e altera a atuação profissional do docente. Os “saberes da tradição pedagógica” correspondem a maneira de ser professor, cristalizada ao longo da história do ensino. Como explica Gauthier (IBID, p. 32), o “saber da tradição pedagógica” é adaptado e modificado pelo “saber experiencial”, e, principalmente, validado ou não pelo “saber da ação pedagógica”. Os “saberes experienciais” correspondem aos saberes dos professores aprendidos por meio de suas próprias experiências profissionais. Os “saberes da ação pedagógica” correspondem aos “saberes experienciais” dos professores quando tornados públicos e testados pelas pesquisas. Gauthier esclarece que cada professor, a partir de suas vivências, elabora uma jurisprudência particular, mas que ela raramente chega ao conhecimento público. Sobre os saberes experienciais, Gauthier (IBID, p. 33) lamenta que não sejam conhecidos nem testados publicamente, mas que fiquem, muitas vezes, confinados ao ambiente da sala de aula.

Nesse sentido, o relato da **professora Marina** nos leva a refletir sobre a potência do compartilhamento dos saberes experienciais. A professora Marina leciona o componente curricular História, é professora há 22 anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora designada. A professora Marina relatou sobre a oportunidade de compartilhar com

seu marido (e também colega de profissão) seus “saberes experiências” desenvolvidos como professora em uma unidade socioeducativa e, assim, auxiliá-lo em seu novo local de trabalho. Seu marido, que trabalha como inspetor escolar, estava prestes a ingressar no sistema socioeducativo. Como Marina já tinha grande experiência nesse contexto, ela passou a compartilhar com o marido todos os seus anos de experiência e todo o seu conhecimento sobre o sistema. Marina avalia que isso foi fundamental para o ingresso do marido no novo trabalho. Com isso, Marina pôde compartilhar sua “jurisprudência particular” e, assim, auxiliar a um, também, colega de profissão.

Prosseguindo com a explanação sobre os diferentes tipos de saberes presentes na prática docente, Tardif (2014, p.36-41) elenca os diferentes saberes: “saberes oriundos da formação profissional”, “saberes disciplinares”, “saberes curriculares” e os “saberes experienciais”. Os “saberes oriundos da formação profissional” são compostos pelos saberes das ciências da educação e pelos saberes da ideologia pedagógica. São os saberes provenientes das pesquisas das ciências humanas e das ciências da educação sobre o professor e sobre o ensino. Eles são transmitidos nas instituições universitárias por meio dos cursos de formação de professores. Os “saberes disciplinares” correspondem aos saberes de que dispõe a sociedade sobre os diversos campos de conhecimento. Eles são transmitidos nas universidades independentemente dos cursos de formação de professores. Os “saberes curriculares” são concretamente os programas escolares. Correspondem aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos categorizados pelas instituições escolares e apresentados para que os professores possam aplicar. Dessa maneira, os três saberes já apresentados são saberes presentes na prática docente, porém produzidos por outros grupos, que não os docentes. As universidades assumem a tarefa de produção e legitimação desses saberes, cabendo aos docentes a tarefa de apropriação desses saberes. Além disso, Tardif (IBID, p.40) analisa que os saberes científicos e pedagógicos, apesar de integrados aos cursos de formação de professores, não provêm da prática da profissão. Por esses motivos, o autor analisa que esses saberes se situam, em relação à prática docente, em uma posição de exterioridade. Os “saberes experienciais”, por sua vez, são produzidos pelos professores no exercício de suas práticas cotidianas. São os saberes desenvolvidos e validados pelos docentes no âmbito de sua profissão. Tardif (IBID, p.40) esclarece que os saberes experienciais são enraizados em um fato mais amplo que diz respeito ao contexto em que determinado ensino acontece. Ele explica que no exercício cotidiano a prática docente está condicionada a uma variedade de situações concretas decorrentes de múltiplas interações e de um contexto específico. Essas situações concretas se diferenciam das situações abstratas teorizadas pelos cientistas. O autor

explica que os saberes experienciais se diferenciam dos outros saberes por ter como característica ser composto pelos demais saberes e “retraduzidos” na prática. Assim, a prática cotidiana da profissão permite a validação dos saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. Isso ocorre no que Tardif denomina de “retradução” dos saberes, em que os professores incorporam aqueles saberes (disciplinares, curriculares e da formação profissional) à sua prática em função das condições limitadoras da experiência.

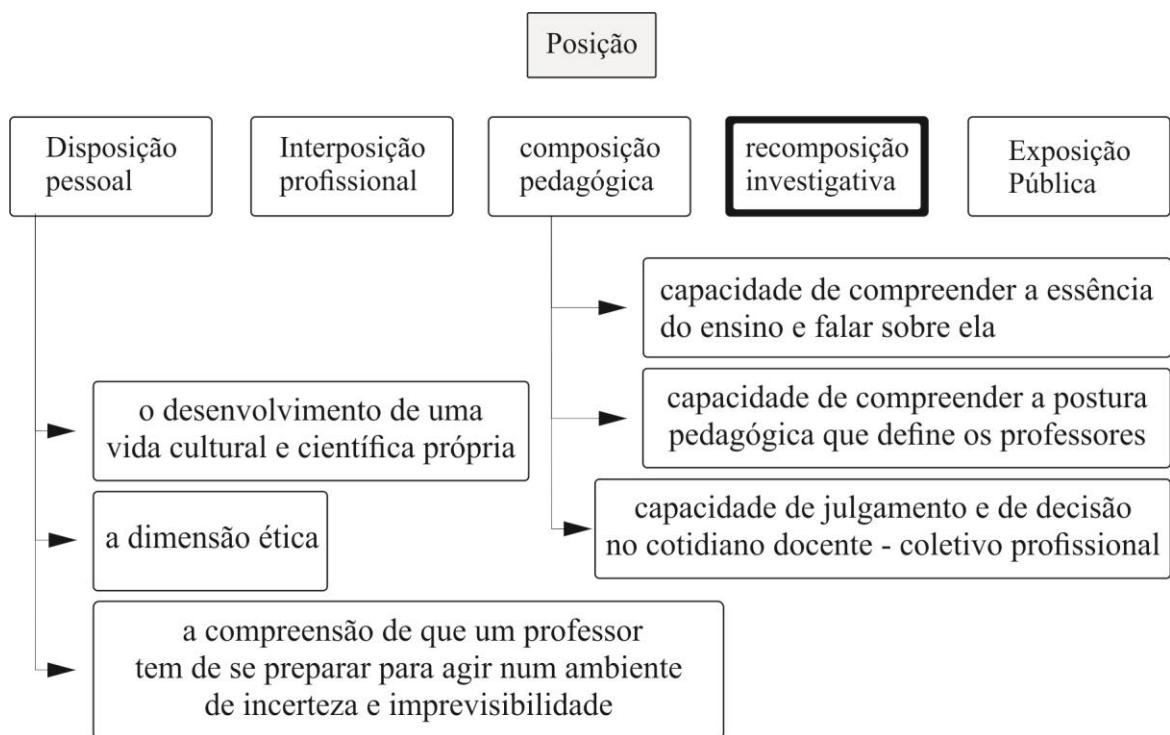
O relato de experiência da **professora Clara** pode ser analisado através do explanado por Tardif (2014) sobre os saberes docentes produzidos pelos professores no exercício de suas práticas cotidianas, os “saberes experienciais” e seus compartilhamentos. A professora Clara leciona Ensino Religioso, é professora há 20 anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora designada. Ela relatou sobre as implicações de um projeto interdisciplinar para a Feira de Ciências, realizado junto aos professores do componente Geografia. A solicitação desse projeto foi feita em uma reunião de módulo 2, pela supervisão pedagógica. As posteriores reuniões para planejamento e definições do projeto aconteceram em outras reuniões de módulo 2 e também nos horários do recreio e nos corredores da escola. Clara contou que essa interação com os professores de Geografia foi muito enriquecedora, pois possibilitou que ela ouvisse os relatos dos outros professores, suas sugestões, suas opiniões e a maneira como desenvolvem seu trabalho em sala de aula. Assim, a professora Clara pôde refletir sobre as experiências concretas de seus colegas, desenvolvidas em um contexto específico, retraduzidos para a prática. A partir dessa experiência, a professora considerou que a interação entre os professores e seus diferentes conteúdos e conhecimentos, favorecem a reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula.

Os “saberes experienciais”, abordados por Gauthier (2013) e Tardif (2014), produzidos pelos professores no exercício de sua prática cotidiana, inicialmente são carregados de subjetividade. De acordo com Tardif (2011, p.52), esses saberes adquirem certa objetividade através da relação entre os pares. No confronto entre os saberes produzidos pelas experiências, os professores são levados a tomar consciência do seu próprio saber experiencial, assim como é possível perceber a partir do relatado pela **professora Clara**. As certezas subjetivas são sistematizadas e se transformam em um discurso da experiência. De acordo com o autor, esse discurso da experiência é capaz de “informar ou de formar” outros docentes. O autor explica ainda que a partilha de saberes dos docentes entre pares não acontece apenas no contexto formal das tarefas, mas em diferentes momentos, o que vai ao

encontro da nossa pesquisa, em que refletimos tanto sobre as situações de socialização formal, quanto sobre as situações de socialização informal.

A prática junto aos pares também é evidenciada por Nóvoa (2017) quando propõe refletir sobre o conceito de “**posição**” – “a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição da profissão” (IBID, p.1106). De acordo com o autor esse conceito tem potencialidades para compreender o processo como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente. O autor lista cinco “entradas” construídas a partir do conceito de “posição”: “disposição pessoal”, “interposição profissional”, “composição pedagógica”, “recomposição investigativa” e “exposição pública”, conforme a figura a seguir.

Figura 17 - O conceito de "posição"



Fonte: elaborado pela autora / 2020, de acordo com Nóvoa (2017)

Na figura, a entrada “recomposição investigativa” aparece em destaque pela contribuição que ela, em particular, tem para a nossa pesquisa. No entanto, para uma melhor compreensão do conceito de posição, torna-se importante abordar brevemente cada uma das entradas. A primeira delas, “**disposição pessoal - como aprender a ser professor**”. O autor entende que, por ser uma “profissão do humano”, a docência compõe características específicas que levam à necessidade de se ter uma “disposição pessoal” em vez de uma

“predisposição”. Isso porque nas profissões do humano existe uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais, e no caso da docência, entre o que se é e a maneira como se ensina. Assim, para o autor, aprender a ser professor exige um trabalho de aprofundamento de três dimensões centrais: “o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria”, “a dimensão ética” e “a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade”.

A segunda “entrada” construída a partir do conceito de “posição” é a **“interposição profissional - como aprender a se sentir como professor”**. Nesse sentido, o autor defende que o espaço universitário, decisivo e insubstituível, precisa de se completar com o trabalho junto às comunidades profissionais docentes (IBID, p.1120 - 1121). Nóvoa defende que é necessário atribuir também aos professores da educação básica um papel de formadores na fase inicial da docência.

A terceira “entrada” construída a partir do conceito de “posição” citado pelo autor é a **“composição pedagógica – como aprender a agir como professor”**. Nóvoa (IBID, p.1120 - 1125) chama de “composição pedagógica” a maneira que cada um encontra de ser professor. O autor explica que além do conhecimento das disciplinas e do conhecimento pedagógico existe um terceiro conhecimento profissional docente que compõe a trilogia necessária à formação de um professor. De acordo com o autor esse terceiro conhecimento poderia ser descrito por três aproximações. A primeira delas se refere à capacidade de compreender a essência do ensino e falar sobre ela - o que se constitui no interior de uma determinada comunidade docente. A segunda se refere a compreender a postura pedagógica que define os professores. A última aproximação refere-se à capacidade de julgamento e de decisão no cotidiano docente, o que tem relação com o coletivo profissional.

A quarta “entrada” construída a partir do conceito de “posição” citado pelo autor é a **“recomposição investigativa – como aprender a conhecer como professor”**³⁷. Como dito, essa interessa em especial para o nosso estudo por ir ao encontro da temática pesquisada. Ela refere-se à maneira como a profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa, realizada por meio da reflexão profissional sobre o trabalho, em colaboração com os colegas. Para Nóvoa esse esforço de pesquisa, junto aos pares deve ser o centro organizador da

³⁷ A “recomposição investigativa” de Nóvoa (2017) demonstra similaridade com os pressupostos da “curiosidade epistemológica” desenvolvido por Paulo Freire (1995). Para Freire (1995), a “tomada de distância epistemológica” do objeto de conhecimento cabe à curiosidade epistemológica, que superando a curiosidade ingênua, espontânea e desarmada, se faz mais metodicamente rigorosa. Nesse sentido, deve predominar a criticidade, como afirma Freire: “no contexto concreto existe a possibilidade de assunção por parte dos sujeitos de uma posição reflexivo crítica; nele, a curiosidade espontânea pode vir a se tornar epistemológica” (FREIRE, 1995, p. 78).

formação continuada e se concretizar em escrita. O registro escrito se relaciona ao registro do patrimônio da profissão, considerado essencial para o autor:

Como toda a pesquisa, também esta pesquisa deve traduzir-se em escrita, com os professores a assumirem a autoria dos trabalhos publicados. Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente. (NÓVOA, 2017, p.1129)

A entrada da “**recomposição investigativa**” auxilia na análise e interpretação dos relatos das professoras parceiras, em especial o relato da **professora Gabriela**, que conclui em seu relato que os momentos de encontro com os pares são cruciais para o trabalho docente. Segundo a professora, a maior parte das informações de que precisa, e que lhe são úteis para desempenhar melhor o seu trabalho, vieram de momentos de encontro com a equipe.

A quinta e última “entrada” construída a partir do conceito de “posição” citado pelo autor é a “**exposição pública-como aprender a intervir como professor**”. Assim, Nóvoa (IBID, p.1130) defende que ser professor implica em tomar posição publicamente sobre os temas educativos e participar na construção das políticas públicas. Para ele, a profissão docente extrapola o espaço profissional e adentra o espaço público. Segundo o autor a profissão professor é produzida não só no plano da formação, como também no plano de sua afirmação e reconhecimento público.

A partir desses entrelaçamentos e dessas reflexões sobre a partilha de saberes e suas implicações na profissionalidade docente, na seguinte subseção abordamos sobre a sobrecarga de trabalho, o isolamento docente e a socialização informal.

3.2 A sobrecarga de trabalho, o isolamento docente e a socialização informal

A ilustração seguinte demonstra uma situação de socialização informal. Foi, como as outras, desenhada a partir de uma fotografia tirada por mim na escola onde transcorreu a pesquisa em campo, escola também onde naquele ano eu estava lecionando. Nesta ilustração as professoras estão na sala dos professores no horário do recreio escolar e tomam café enquanto conversam.

Figura 18 - Professoras tomando café no horário do recreio escolar



Fonte: desenho realizado a partir da observação de uma fotografia - feito pela autora / 2020

A **professora Paula**, contou em seu relato sobre suas experiências de socialização informal no contexto da escola. Ela leciona o componente curricular História, é professora há 25 anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora designada. Ela contou, por meio do seu relato, que os trabalhos desenvolvidos na ocasião de uma Feira de Cultura, da escola onde lecionava, foram combinados nos corredores da escola, nas caronas de carro, e por mensagens de celular. Ela contou também que em outra ocasião, “em uma conversa de corredor” e no “cafezinho” de uma reunião de módulo 2, ela pôde perceber que iria lecionar um conteúdo semelhante ao que o professor de filosofia iria lecionar. Eles então combinaram de desenvolver uma atividade em conjunto. No entanto, Paula lamenta que devido à falta de um momento reservado para a reunião entre eles, o planejamento da atividade precisou ser definido por meio de mensagem de celular. A partir disso, refletimos que a ação da professora Paula pôde se realizar dentro das possibilidades e limites colocados pelo contexto de trabalho, em especial o contexto propriamente pedagógico, o contexto profissional e o contexto sociocultural, conforme explicado por Sacristán (1995).

Sacristán (1995, p.65) esclarece que o conceito de profissionalidade deve ser analisado em função de seu contexto. Com isso, em referência à Popkewitz (1986), o autor indica a necessidade de se compreender o contexto em três níveis diferentes, que se interagem: o

contexto propriamente pedagógico, o contexto profissional dos professores e o contexto sociocultural, conforme a seguir:

a) O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos de “prática”. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores. b) O contexto profissional dos professores, que elaboraram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o colectivo profissional. c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes. (SACRISTÁN, 1995, p.65)

Assim, Sacristán explica que a essência da profissionalidade reside na relação dialética entre os conhecimentos e destrezas profissionais do professor e os diferentes contextos práticos. O autor esclarece que o contexto de trabalho dos professores encontra-se bem demarcado antes de ele começar a desempenhar o papel preestabelecido. Com isso, a autonomia dos professores acontece limitada a um conjunto de regras já definidas. Apesar disso, esses contextos facultam certa negociação com as condições impostas. Segundo o autor: “é real a existência de múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes, mas é também evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional” (SACRISTÁN, IBID, p. 72). Assim, o autor explica que a conduta profissional do professor pode ser dar na adaptação às condições impostas pelos contextos estabelecidos ou, de maneira diferente, pode se dar na assunção de uma postura crítica e de tomada de decisões estratégicas de intervenção nos contextos.

Desse modo, a conduta profissional do professor em um contexto específico nos remete a outra passagem do relato da **professora Paula**, em que ela contou sobre sua percepção quanto ao funcionamento das reuniões coletivas (módulo 2). Para ela, essas reuniões são o reflexo do cotidiano da escola. Ela acredita que a depender das características do corpo docente, essas reuniões podem ser momentos frutíferos de troca e organização do trabalho, ou diferente disso, podem ser um momento burocratizado e de poucos ganhos para a escola e para os próprios professores. Segundo Paula, muitas vezes os professores, por discordarem do modo como é feita a gestão da escola ou por estarem insatisfeitos com a carreira, se colocam alheios às deliberações e não contribuem para o crescimento do grupo.

Contreras (2002, p. 33) analisa a profissão docente partindo da tese da proletarianização de professores. Segundo essa tese, o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de

uma série de qualidades que conduziram os professores à perda da autonomia, à perda de controle e à perda de sentido sobre o próprio trabalho. Os relatos da professora Paula e da professora Rachel podem ser analisados e interpretados através dessa teorização.

A **professora Paula**, por meio do seu relato, narra que a realidade dos professores que trabalham com a educação básica possui um ponto em comum: a intensa sobrecarga de trabalho imposta ao professor. Segundo Paula, além do cotidiano da sala de aula, o professor precisa lidar com projetos extras, feiras, atividades comemorativas e semanas temáticas orientadas pela Secretaria de Educação. No entanto, são reservados poucos momentos para o planejamento coletivo dessas atividades. Com isso, o momento que resta aos professores para planejar, elaborar e discutir coletivamente essas atividades é o da informalidade. A professora Paula reflete que sem a colaboração solidária e espontânea de inúmeros colegas ela hoje seria menos do que é como professora.

A **professora Rachel** contou, por meio de seu relato, histórias semelhantes às da professora Paula. A professora Rachel leciona o componente curricular Língua Inglesa, é professora há 14 anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo é de 3 anos. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora efetiva. Ela relatou que as reuniões coletivas são voltadas principalmente para a realização de palestras, para o repasse de informações administrativas relativas a novos projetos e para informações sobre alterações do cotidiano escolar. Essas informações geralmente chegam até a escola por meio de normativas da Secretaria Estadual de Educação. A professora Rachel avalia que o excesso de trabalhos advindo do exterior da escola termina por dificultar a interação entre os professores no contexto escolar. Rachel percebe também que existem propostas feitas pela supervisão da escola para a realização do trabalho coletivo entre os professores, mas que essas propostas são feitas de maneira já bem direcionada e delimitada. Diante da escassez dos encontros formais, a professora Rachel usa das ocasiões informais para trabalhar com os colegas, como o intervalo das aulas e o recreio escolar. No entanto, segundo ela, esses momentos são limitados, sendo possível, apenas, trocas de dicas, como por exemplo, referente ao conteúdo de provas e exercícios, não sendo, assim, geradores de aprendizados docentes.

Conforme dito, os relatos das professoras podem ser analisados e interpretados através da explanação de Contreras (IBID, p.33) sobre a tese da proletarização de professores. Segundo o autor, em um contexto de perda da autonomia docente, o professor tem sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, o que o leva a perder o sentido e o controle do conjunto de suas tarefas, não somente no âmbito técnico, mas principalmente ideológico. Esse fato compõe o processo de **racionalização do trabalho**

docente. Segundo o autor, diante disso, o Estado, por sua vez, aumenta as formas burocráticas de controle sobre o trabalho do professor, o que gera a intensificação do trabalho docente. O excesso de tarefas e a escassez de tempo favorecem o isolamento dos colegas e o individualismo, dificultando o exercício reflexivo.

De acordo com Contreras (IBID, p.70), segundo os teóricos da proletarização, a reivindicação do status de profissionais (existente na ideia do profissionalismo) tem sido um mecanismo utilizado entre os professores como modo de resistência à racionalização e à desqualificação de seus trabalhos. No entanto, o autor alerta que essa reivindicação, em algumas ocasiões, encobriu ideologicamente a crescente proletarização do trabalho docente. O profissionalismo é entendido como a representação de habilidades especializadas, focalizando a profissão naquilo que os docentes executam, no fazer instrumental e não na reflexão sobre porque eles executam. Segundo o autor essa ideologia do profissionalismo tem a aparência de autonomia, mas proporciona um trabalho cada vez mais alienado. A autonomia, segundo o autor, se relaciona à reflexão crítica sobre as aspirações e experiências e se localiza na superação do profissionalismo docente e do fazer instrumental.

Diante do explanado, Contreras (IBID, p.78 - 83) explica o porquê de alguns autores preferirem utilizar o termo **profissionalidade** ao invés do termo profissionalismo. Segundo ele, falar de profissionalismo significa não apenas descrever o desempenho da profissão docente, mas também os valores e pretensões almejados no desenvolvimento da profissão. Já a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Com isso, as qualidades da prática profissional dos professores não são uma descrição pré-determinada e estanque do que seria um bom ensino, mas são interpretadas segundo o contexto em que se realizam.

Contreras apresenta **três dimensões da profissionalidade dos professores:** a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A **obrigação moral:** essa dimensão decorre do entendimento de que o ensino envolve um compromisso moral de quem o realiza, compromisso esse que sobrepõe qualquer obrigação contratual de emprego. Assim, esse compromisso supera a natureza contratual e incorpora uma dimensão emocional da prática educativa. Além disso, a consciência moral sobre o trabalho vem acompanhada da autonomia como valor profissional, ou seja, a compreensão da obrigação moral se dá a partir da assunção autônoma dos valores educacionais.

O **Compromisso com a comunidade:** Contreras, amparado em Hargreaves (1994), explica que essa dimensão da profissionalidade docente deriva da relação com a comunidade

em que o professor exerce a sua prática. Segundo o autor a educação não é uma questão da vida privada dos professores, mas uma questão política, socialmente referenciada, o que a torna uma questão de responsabilidade pública. Nesse sentido é exigido que as práticas profissionais se constituam não de maneira isolada, mas de maneira compartilhada e em comunidade. Para o autor, é no contexto social e coletivo que se atinge a dimensão ética do trabalho docente. Contreras explica ainda que os docentes desenvolvem a sua profissionalidade, na medida em que partilham problemas, discutem princípios, contrastam alternativas e soluções, analisam os fatores que condicionam seu trabalho, organizam sua ação, entre outros.

A **competência profissional**: segundo Contreras, as outras duas dimensões da profissionalidade dos professores (a obrigação moral e o compromisso com a comunidade) requerem uma competência profissional coerente com ambas. Com isso, a competência profissional transcende o significado puramente técnico da prática docente, sendo necessário incorporar as competências profissionais complexas. Segundo o autor essas competências são o resultado de uma combinação: “combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (IBID, p. 83). Dessa forma, a competência profissional se refere também ao desenvolvimento da reflexão sobre a prática profissional. Para Contreras a reflexão sobre a prática profissional constitui um elemento básico para a profissionalidade dos professores. Segundo ele, os professores desenvolvem sua competência profissional reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão e ao contexto que condiciona a sua prática para além da sala de aula. Assim, a competência profissional, para o autor, é entendida mais como uma competência intelectual do que como uma competência técnica. Dessa forma, o conhecimento atribuído à dimensão da “competência profissional” é elaborado e reelaborado a partir de trocas, experiências e intercâmbios entre os professores. Diante disso, Contreras explica a importância da autonomia nessa dimensão: segundo ele a competência profissional é o que capacita os professores para assumirem responsabilidades, mas os professores dificilmente podem desenvolver suas competências sem exercitá-las. Nesse sentido, Contreras cita Gimeno (1989, p.15) que esclarece: “(...) um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões e elaborar juízos arrazoados que justifiquem suas intervenções”. Contreras aborda a autonomia como uma característica essencial para o desenvolvimento das qualidades da prática educativa.

Essas teorizações nos auxiliam na análise e interpretação do relato da **professora Antonieta**, que contou sobre uma experiência em que ela pôde desenvolver sua autonomia docente e a interação com os colegas. A professora Antonieta leciona o componente curricular História, é professora há 20 anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo é de três anos. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora efetiva. Antonieta acredita que as relações desenvolvidas no espaço da escola contribuem de maneira efetiva nas práticas docentes. Com isso, ela sempre procura se socializar com os colegas por meio das trocas de conhecimentos. Ela contou em seu relato sobre uma experiência em especial em que trabalhou com os estudantes, em colaboração com seus colegas, a temática da educação patrimonial. Naquele momento, a professora lecionava em um contexto que possibilitava a vivência da sua autonomia. Segundo Antonieta, por ser professora de história, a questão do patrimônio é considerada por ela como muito importante. De modo a realizar um projeto que trabalhasse o tema, ela planejou atividades práticas que pudessem despertar os alunos sobre a importância de preservar os espaços. A professora então teve a ideia de realizar o trabalho partindo da necessidade de preservar a própria escola. Para realizar essa prática, ela pôde contar com a contribuição de alguns de seus colegas dos diferentes componentes curriculares: História, Arte, Português e Educação Física. Esse trabalho colaborativo nasceu no primeiro dia escolar, em uma conversa informal entre os professores. Antonieta contou aos colegas sobre o desejo de realizar o projeto e eles então se interessaram. A partir daí, em um processo chamado pela professora de “colcha de retalhos”, cada professor contribuiu com uma sugestão ou uma ação, e, assim, nasceu o projeto “Educação Patrimonial – cuidando da Escola”. Uma das atividades realizadas no Projeto foi a confecção de um painel com fotos e desenhos da escola. A partir desse painel, uma professora do outro turno na escola tomou conhecimento do projeto e também o realizou com suas turmas. Ela pôde conversar com Antonieta sobre o projeto em alguns sábados letivos em que se encontraram e por meio de mensagens de celular. Com a extensão do projeto, foram desenvolvidas diversas ações de preservação do patrimônio envolvendo toda a comunidade escolar e o espaço foi tomado por cartazes ensinando sobre os cuidados com o espaço da escola. Antonieta percebe que as reuniões coletivas são essenciais para trocar ideias, elaborar projetos e refletir conjuntamente, mas lamenta que essas reuniões são na maior parte das vezes direcionadas para outros fins. Para ela, as conversas com os colegas, mesmo as mais simples, despertam a imaginação e a criatividade e fazem toda a diferença.

O relato das professoras, que abordam sobre o modo de agir profissional e sua relação com a reflexão no contexto escolar, também pode ser interpretado a partir dos **três modelos**

de compreensão da prática profissional docente, de Contreras (IBID). O autor apresenta os seguintes modelos da prática profissional docente: o especialista técnico, o professor reflexivo e o professor intelectual crítico. Segundo ele esses modelos se mostram insuficientes diante da prática, no entanto, permitem uma aproximação conceitual de problemas básicos acerca do tema.

O professor como um especialista técnico, segundo Contreras (IBID, p.90), tem base no modelo de racionalidade técnica, que compreende que a prática profissional consiste em oferecer soluções instrumentais a problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que decorre da pesquisa científica. Contreras identifica que essa concepção afeta o desempenho profissional por alguns motivos. Dentre eles, o autor aponta que a separação entre a elaboração do conhecimento e a aplicação do conhecimento estabelece uma relação hierárquica, o que representa um reconhecimento diferenciado aos elaboradores de conhecimento em relação aos professores. No entanto, segundo Contreras, a aplicação de regras definidas para atingir resultados já previstos deixa de fora aspectos da prática que se relacionam com os imprevistos, as incertezas, os dilemas e as situações de conflito. Assim, o autor analisa que no contexto da sala de aula - um espaço interativo imprevisível - é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, conforme aponta o modelo do docente como profissional reflexivo.

A concepção de professor como profissional reflexivo tem base em Schon (1983, apud CONTRERAS, 2002). Segundo Contreras (2002, p.149) essa concepção abarca as situações que não se resolvem por meio dos repertórios técnicos, como as situações incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor. O autor faz uma distinção entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”. De acordo com o autor, em determinadas situações, em que há um conhecimento interiorizado, o conhecimento não precede a ação, mas sim está na ação – sendo denominado de “conhecimento na ação”. De outro modo, em algumas ocasiões não habituais, detonadas por alguma surpresa, o pensamento ocorre enquanto se realiza a ação – sendo denominado de “reflexão na ação”. A abordagem da reflexão na ação adquire características específicas na vida profissional. Quando novas situações se apresentam aos professores, e seu conhecimento acumulado em seu repertório de casos se mostra insuficiente, torna-se necessária a reflexão. Esse processo de reflexão faz do professor, nas palavras de Shon (p. 69, apud CONTRERAS, 2002, tradução nossa) “um investigador no contexto da prática³⁸”. Com isso, se rompe a tradicional dicotomia entre, por um lado, a pesquisa e a

³⁸ “um investigador en el contexto de la práctica” (SHON, p. 69, apud CONTRERAS, 2012)

teoria e por outro lado, a prática. Nesse sentido, a prática é um modo de investigar e de elaborar novas maneiras de solucionar questões da prática. Disso resulta que o professor - o profissional reflexivo - não se encontra à margem das questões escolares, mas se percebe enquanto parte que contribui para as ações ali realizadas. Apesar disso, o professor reflexivo encontra limites ao se confrontar com as características das instituições escolares em que leciona, conforme pudemos perceber nos relatos da **professora Paula**. Segundo o autor, é posto para o professor um excesso de trabalho, que inclui diversas tarefas de cunho burocrático. A forma como seu trabalho é estruturado o conduz ao isolamento, o distancia do sentido e dos fins pretendidos para o ensino, e o leva a atuar apenas como funcionário submetido a uma autoridade burocrática.

O relato da **professora Isabel**, demonstra que, de modo diferente, uma maior participação dos professores nos processos decisórios leva a uma maior apropriação do fazer. A professora Isabel, como já dito, contou sobre uma ocasião em que a escola determinou que os componentes curriculares do mesmo ano deveriam compartilhar conhecimentos. A professora comenta que, o que no início era uma determinação e imposição, deixou de ser e se transformou em desejo de partilhar novos saberes e novas conquistas. Ela comenta que conheceu nesse momento uma necessidade de compartilhar e aprender com seus parceiros de trabalho. Contreras defende a necessidade de uma teoria que permita aos professores perceberem criticamente sua própria situação. Essa abordagem desemboca no modelo de professor como intelectual crítico, que requer problematizar as visões sobre as práticas docentes e suas circunstâncias.

O professor intelectual crítico, segundo Contreras (2002, p.158), tem seu modelo de formação construído sob dois pilares: o docente como crítico-reflexivo, abordado pelo próprio autor, e o docente como intelectual, a partir da conceituação de Giroux (1990, apud CONTRERAS, 2002). Assim, Contreras esclarece que na concepção de Giroux os professores têm a obrigação de problematizar os pressupostos que fundamentam seus valores de modo a construir uma educação voltada para a formação de cidadãos críticos e atuantes. Nesse sentido a escola se converteria em um lugar em que os alunos aprendem a lutar coletivamente pelas condições que fazem possível a liberdade individual e a capacidade para a atuação social. Por sua vez, os professores se reconhecem enquanto intelectuais transformadores, assumindo um compromisso com a transformação social. Contreras percebe alguns limites nas teorias de Giroux (1990, apud CONTRERAS, 2002) por não apresentar como os professores poderiam chegar a construir a posição crítica mencionada por ele. Segundo o autor, existe uma circunstância vivenciada pelos professores e uma conseqüente dificuldade prática para

modificar essa circunstância. Nesse sentido, Contreras recorre ao professor como crítico-reflexivo.

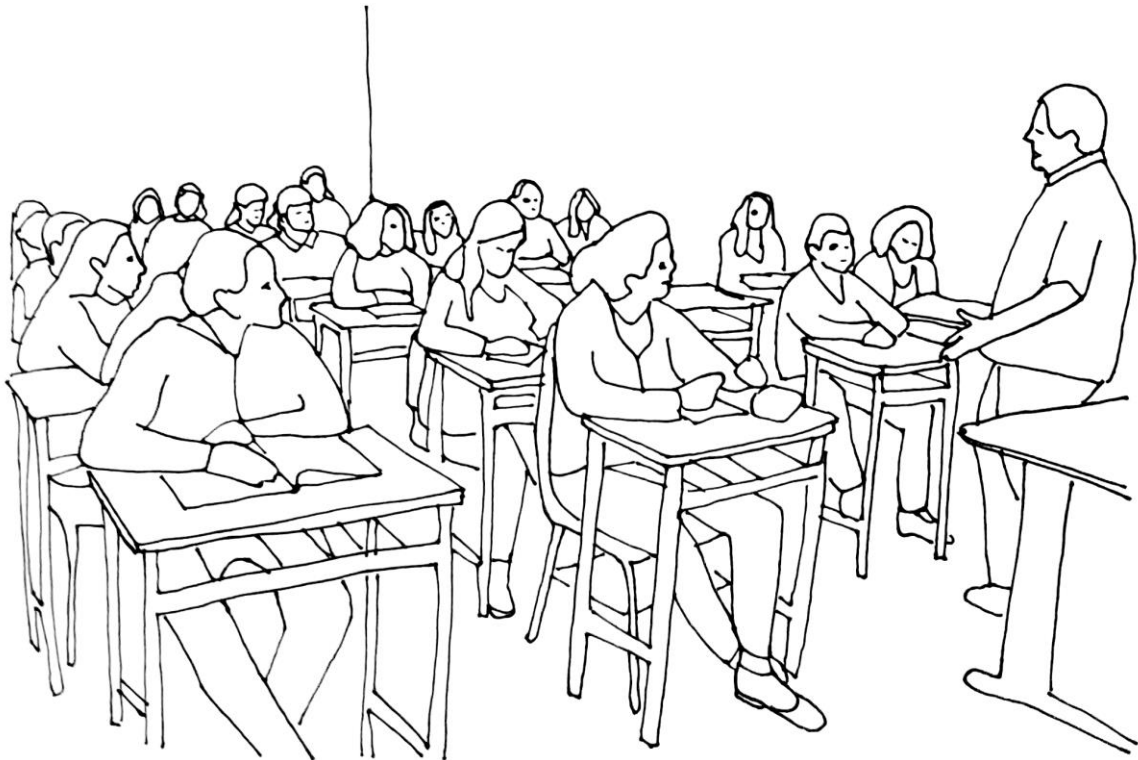
A crítica reflexiva, segundo Contreras (IBID, 162), permite ao professor analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham e perceber os problemas inseridos na origem social e histórica da prática educativa. O autor ainda expõe que é necessário tanto reconstruir os processos de formação e de construção social que levaram à elaboração de certas ideias, como estudar as contradições e as estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática educativa. Nesse sentido, o autor esclarece que a crítica reflexiva é emancipadora na medida em que os professores se libertam das visões acríticas sustentadas em suas práticas educativas.

Essas teorizações e entrelaçamentos com os relatos, sobre profissão docente e a consequente socialização informal, nos auxiliam na reflexão sobre a profissionalidade docente e as experiências de socialização entre professores. Na subseção seguinte tratamos sobre a socialização formal, suas possibilidades e limitações, além de questões que decorrem deste tema.

3.3 A socialização formal, suas possibilidades e limitações

A ilustração seguinte demonstra uma situação de socialização formal. Assim como as outras ilustrações, ela foi desenhada a partir de uma fotografia tirada na escola onde transcorreu a pesquisa em campo, escola também onde naquele ano eu estava lecionando. A ilustração demonstra um dia corriqueiro de módulo 2, semelhante a outros ocorridos naquele mesmo ano. Na ilustração, os professores estão em uma sala de aula, assentados nas carteiras escolares. O vice-diretor está a frente repassando algumas informações.

Figura 19 - Professores reunidos em sala de aula no momento introdutório do Módulo 2 coletivo



Fonte: desenho realizado a partir da observação de uma fotografia - feito pela autora / 2020

A **professora Gabriela** contou, em seu relato, sobre as experiências de socialização, formais (e também informais), ocorridas na escola em que ela leciona. A professora Gabriela leciona o componente curricular Língua Inglesa, é professora há nove anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora efetiva. Segundo Gabriela, a socialização na escola em que leciona acontece principalmente na sala dos professores, que é o local para onde os professores se direcionam para o cumprimento de parte das horas individuais de Módulo 2.

Nesse ambiente, enquanto cada professor cumpre suas horas, ela aproveita para conversar com seus colegas sobre as dificuldades diárias em determinadas turmas ou sobre as atividades desenvolvidas em que alcançaram sucesso. A socialização acontece motivada pela empatia por determinado colega ou pelo enfrentamento de um problema em comum.

Além da socialização nas ocasiões de módulo 2 individual, Gabriela também relatou sobre a socialização nas reuniões de módulo 2 coletivo. Segundo ela, muitas das informações que são úteis para o desenvolvimento do seu trabalho vêm dessas reuniões de encontro com a equipe. A professora Gabriela contou sobre dois aprendizados que obteve na socialização com seus colegas em módulos 2 coletivos. Um deles, em uma situação em que os professores se reuniram por componentes curriculares e puderam conversar sobre o ensino da Língua Inglesa. Ali ela tomou conhecimento de uma ferramenta de trabalho para facilitar as aulas de inglês. O outro aprendizado relatado pela Gabriela ocorreu em uma reunião de módulo 2 coletivo entre toda a equipe escolar, em que ela pôde conhecer alguns “macetes” sobre o preenchimento do diário escolar. Essas e outras situações de socialização levam Gabriela a considerar as reuniões de módulo 2 cruciais para o desempenho do trabalho docente.

A temática da socialização é comumente relacionada com a construção das identidades sociais e profissionais, como em Cunha (2011) e Silva (2016). Para essa abordagem eles se fundamentam, principalmente, em Dubar (2005). O autor aborda o tema das identidades desde a primeira infância até a vida adulta, de maneira relacionada com a socialização. Para os limites deste estudo, que pretende relacionar a socialização com a profissionalidade docente, utilizamos também Lacey (1977).

Apesar disso, diante da importância de Dubar (2005) para o campo da socialização profissional, tornou-se adequado explicar brevemente sua abordagem. No campo da sociologia das profissões, Claude Dubar é uma referência na temática da socialização profissional ao relacionar os **processos de socialização à construção social da identidade**. O autor trabalha com o termo “formas identitárias” para se referir ao conceito de identidade, quando imbuído das teorizações feitas por ele. Nesse sentido, as formas identitárias profissionais são construídas e reconstruídas, ao longo da vida, através das relações sociais e de trabalho. A profissão (na configuração assumida nos últimos anos, incluindo as condições de emprego, o mercado de trabalho e as relações profissionais) é colocada pelo autor como uma dimensão importante na identidade dos indivíduos. Segundo o autor, a identidade é compreendida como “...resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (IBID, p.136).

Segundo Dubar (2005, p.146 – 156) a identidade social-profissional do indivíduo se dá no espaço do trabalho e na articulação de dois processos: o processo identitário biográfico e o processo identitário relacional. O processo biográfico – identidade para o outro, quem o outro pensa que eu sou - é uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pela família, pela escola, pelo mercado de trabalho, pelas empresas. Já o processo relacional - identidade para si, o que o indivíduo pensa sobre si mesmo - refere-se ao reconhecimento e à legitimação, em um espaço e momento determinado, das identidades associadas aos saberes, às competências e às imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação. Segundo o autor “a articulação desses dois processos representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras em sua trajetória biográfica e em seu desenvolvimento espacial” (IBID, p.156).

A abordagem sobre a construção da identidade docente nos auxilia a refletir sobre uma passagem do relato da **professora Tatiana**. No seu relato, ela contou que apesar de ter obtido seu diploma há quase dez anos, não possuía muita experiência na docência, tendo trabalhado em escolas por apenas três anos. Ela relatou que teve a oportunidade de trabalhar com ótimos profissionais que contribuíram para sua formação e seu contínuo aprendizado na carreira escolhida. Ela contou que, em 2015, teve a oportunidade de lecionar na sua primeira turma, justamente na escola onde antes havia estudado. Nessa oportunidade ela ainda não sabia dizer quem ela era como professora e como era sua identidade docente. Ela foi descobrindo no seu fazer cotidiano e no encontro com os pares.

Para abordar sobre o processo de construção das identidades profissionais, Dubar (2005, p. 120-121) se fundamenta ainda em Berger e Luckman (1985). Esses autores fazem uma distinção entre a socialização primária e a socialização secundária. Ao analisarem a socialização primária os autores utilizam a problemática dos saberes, elaborado por Shutz (1967). Nesse sentido a socialização primária se define pela imersão dos indivíduos em um determinado mundo e eles fazem isso tendo como ponto de partida um saber básico. Segundo Dubar (IBID, p. 121), o interesse essencial de Berger e Luckman (1985) reside na tentativa de construir uma teoria operacional da socialização secundária que não seja pura reprodução dos mecanismos da socialização primária. Segundo os autores a socialização secundária trata da incorporação de saberes profissionais, que, ao contrário dos saberes básicos da socialização primária são construídos com referência a um campo especializado de atividades. Os autores analisam que a socialização secundária pode constituir uma ruptura em relação à socialização primária, através do reconhecimento de outras realidades e da transformação social e não

somente da reprodução da ordem social. Além disso, segundo Dubar (2005), a socialização secundária poderia estar ligada às pressões exercidas sobre os indivíduos para modificar suas identidades e torná-las compatíveis com as mudanças. Os saberes profissionais, segundo o autor constitui um novo gênero de saberes e ele os descreve da seguinte maneira: “são maquinarias conceituais que compreendem um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado e um verdadeiro “universo simbólico” que veiculam uma concepção de mundo (*Weltanschauung*)” (DUBAR, 2005, p.156).

Diante do exposto, retomo as preocupações centrais da pesquisa, adequando-as para o explanado por Dubar. A pesquisa tem seu interesse no percurso da socialização secundária de professores e na conseqüente incorporação dos saberes profissionais. No entanto, como dito, nos limites dessa pesquisa, não convém colocarmos o foco na relação entre os processos de socialização e a construção social da identidade. Por outro lado, Lacey (1977) além de não se centrar na socialização em relação à identidade profissional, aborda a socialização de maneira focada especificamente na socialização de professores, como colocado a seguir.

Lacey (1977, 13) recupera uma caracterização ampla do conceito de socialização que se encontra em Merton *et al* (1957). Para esse autor a socialização seria “o processo pelo qual as pessoas adquirem seletivamente os valores e atitudes, os interesses, as habilidades e os conhecimentos - em suma, a cultura - presente nos grupos dos quais são membros ou procuram se tornar” (MERTON *et al*, 1957, apud LACEY, 1977, p.30, tradução nossa)³⁹. A partir da caracterização, Lacey (IBID, p.14) descreve quatro aspectos relativos à socialização, especificamente de professores, que não são desenvolvidos na definição geral feita por Merton *et al* (1957).

O primeiro deles é que o processo de se tornar professor compreende, além de habilidades e conhecimentos, também valores e atitudes do professor. O segundo aspecto é que a aquisição de valores e atitudes, de modo seletivo, diferencia não somente os professores dos não professores como também os professores de outros professores. O terceiro aspecto é que as habilidades e valores (relevantes para as situações de ensino) adquiridos pelos professores não necessariamente transitam para outras situações fora da profissão docente: de acordo com o autor, o indivíduo tem a liberdade de isolar determinada esfera de sua vida de outra esfera. Quanto ao quarto e último aspecto, Lacey esclarece que a definição de Merton *et al* (1957) não abarca que a maioria dos valores e atitudes da profissão docente já possa ser

³⁹ “... the process by which people selectively acquire the values and attitudes, the interests, skills and knowledge - in short the culture - current in groups to which they are, or seek to become, a member”.

conhecida pelos professores quando de suas experiências anteriores - enquanto alunos, por exemplo. Assim, a socialização dos professores, conforme Lacey (IBID, p.14), inclui não apenas adquirir novos valores e atitudes, mas também, reinterpretar as situações (já conhecidas) e desenvolver uma nova perspectiva, dessa vez do ponto de vista do professor.

Diante dos aspectos descritos, o autor constrói outra conceituação de socialização adequada ao estudo da socialização de professores, incluindo a noção de perspectiva. Dessa forma, o processo de socialização é visto como: “o desenvolvimento de um conjunto de comportamentos e perspectivas por um indivíduo, à medida que ele se confronta com situações sociais.” (IBID, p.30, tradução nossa)⁴⁰.

A **professora Teresa** contou em seu relato sobre uma experiência que possibilitou a ela a construção de novas formas, “comportamentos e perspectivas” (como abordado em Lacey) de ser professora. Teresa leciona o componente curricular Língua Portuguesa, é professora há 15 anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora designada. Teresa contou que a primeira influência docente em sua carreira foi uma professora a qual ela substituiu em determinada ocasião. Para auxiliar na substituição, essa professora orientou a Teresa de diversas formas, dentre elas, cedeu um material e explicou sobre a escolha de livros, orientou sobre a condução de uma interpretação de textos e sobre a procura de textos a serem trabalhados com os estudantes. Essa troca foi importante na trajetória profissional da Teresa. Ela ainda contou que em sua experiência atual ela tem vivenciado trocas proveitosas com os colegas, principalmente em ambientes informais. Nessas oportunidades ela tem conversado com os pares sobre possíveis projetos, sobre como motivar os alunos e incentivá-los a buscar por conhecimento. Segundo Teresa, a prática docente é muito mais rica quando há trocas de experiências entre os pares. Teresa acredita que junto de seus pares, eles passam a ser invencíveis.

Lacey (1977, p.18) esclarece que existem diferentes formas de abordar a temática da socialização. O “**modelo funcionalista de socialização**” enfatiza a noção de que a socialização ajusta o indivíduo à sociedade: “O homem é frequentemente retratado como uma entidade relativamente passiva, sempre dando lugar a forças socializadoras; um vaso vazio a ser preenchido com as orientações e costumes básicos de valor da sociedade da qual ele fará

⁴⁰ “In this study, the process of socialization is viewed as the development of sets of behaviours and perspectives by an individual as he confronts social situations.” (LACEY, 1977, p.30).

parte.” (IBID, p.18, tradução nossa) ⁴¹. Segundo o autor, essa perspectiva é problemática, pois comporta um pensamento determinista que incorpora uma natureza imutável das instituições. Ele esclarece que essa ênfase está implícita na definição de socialização de Merton *et al* (1957), citada anteriormente.

Por sua vez, o “**modelo de conflito da sociedade e da socialização**” enfatiza que os valores e interesses estão em conflito mediante as diferenças de classe, étnicas, políticas e religiosas. O modelo focaliza as instituições enquanto locais em que a realidade social é construída por meio da interação dos indivíduos. Segundo Lacey (1977, p.20) nesse modelo, os sociólogos (BERGER E LUCKMANN, 1966) diferenciam socialização primária e socialização secundária. Socialização primária é a ocorrida dentro da família e a socialização secundária é o processo de inserção em grupos fora da família. Nesse sentido, o autor defende a socialização como um processo complexo, interativo, negociado e provisório e enfatiza os indivíduos como possuidores de potencial para moldar a sociedade em que se vive.

A noção da socialização como um processo complexo, interativo, negociado e provisório, conforme Lacey (1977), pode agregar na análise e interpretação do relato da **professora Paula** sobre as escolas privadas⁴² em que ela trabalhou. Segundo o relato da sua experiência, as reuniões entre os professores da área são “engessadas” pelas demandas cotidianas da escola, como avisos sobre o cumprimento do calendário de aplicações de provas, orientações sobre suas correções, discussões sobre avaliações nacionais, o desempenho escolar dos alunos, repasse de falhas da equipe, entre outras. Assim, o tempo de duração da reunião passa a ser curto demais para permitir que os professores fujam das demandas burocráticas.

Em sua abordagem sobre a socialização de professores, Lacey (IBID, p.72) discute sobre as **diferentes estratégias que os professores adotam para se adaptar às instituições** em que trabalham. De acordo com o autor, duas delas são facilmente reconhecíveis: a submissão estratégica e o ajustamento interiorizado. Na submissão estratégica o indivíduo cumpre o que foi determinado por aquele que detém a autoridade, mas mantém reservas particulares sobre essas determinações. No ajustamento interiorizado, por sua vez, o indivíduo cumpre o que foi determinado e, além disso, assume essas determinações como próprias. O autor pondera, no entanto, que a ideia de adaptação ignora a possibilidade de indivíduos que

⁴¹ “Man is often portrayed as a relatively passive entity always giving way to socializing forces; an empty vessel to be filled with the basic value orientations and customs of the society of which he will become a part.” (LACEY, 1977, p.18).

⁴² A professora Paula relatou nessa passagem sobre situações de socialização formais nas suas experiências em escolas particulares e em escolas confessionais. Apesar de essas escolas não serem o foco da nossa pesquisa, avaliamos que os relatos sobre elas podem muito contribuir para as reflexões desse estudo.

não possuem o poder formal para provocar uma mudança, provocá-la. Essa estratégia é denominada “estratégia de redefinição” (IBID, p.72). Ela se dá quando os indivíduos que não possuem o poder formal para provocar uma mudança provocam os indivíduos que detêm a autoridade a mudar suas interpretações sobre as situações.

Outra passagem do relato da professora Paula nos dá a dimensão de um contexto de trabalho em que os professores mobilizam diferentes estratégias para se adaptar às instituições, conforme o explanado por Lacey. A **professora Paula** relatou sobre os momentos de reunião de equipe ocorridos nas escolas particulares confessionais em que lecionou. Ela relatou sobre quatro modelos de reuniões. O primeiro deles coordenado pelos professores de “formação humana e cristã” ou professores que lecionam o componente curricular Ensino Religioso. Nesse modelo as reuniões eram destinadas a trabalhar com o grupo aspectos relacionados à concepção da escola. Paula exemplifica alguns dos objetivos dessas reuniões: transmitir aos professores sobre a vida de São Francisco e sua contribuição para a Igreja, sobre a história da ordem franciscana, sobre a importância de ensinar os valores franciscanos aos alunos, sobre as primeiras escolas abertas no Brasil ou a história da unidade escolar em que aquele grupo trabalha. A partir disso e diante das demandas urgentes e o montante de tarefas docentes, a professora Paula avalia que essas reuniões não tinham utilidade efetiva e prática para o trabalho. Segundo Paula, outro modelo de reunião transcorrida na escola era destinado ao encontro de professores por ano/série escolar. Ela considera que esse modelo seja bastante útil para o trabalho escolar, mas lamenta que como esses encontros acontecem com uma frequência mensal, os assuntos discutidos não conseguem ter continuidade. Assim, no intervalo entre uma reunião e outra, aqueles temas que emergem de maneira mais urgente são decididos na hora do cafezinho. Nesse momento o professor tem a difícil tarefa de apresentar suas ideias a alguns colegas em meio ao som do burburinho da sala dos professores. Paula relatou ainda que as demais reuniões ficam ora a cargo do corpo pedagógico, sendo destinadas a discutir os resultados gerais da escola ou a realizar alguma palestra, e ora a cargo da direção, destinadas ao repasse de informes. De maneira semelhante, a professora Paula analisa que, diante da sua experiência na rede municipal de ensino, a reunião de professores, da maneira como era conduzida, pouco acrescentava para o trabalho.

De modo a dar prosseguimento na abordagem da socialização de professores, encontramos embasamentos também nos estudos de Tardif (2014) e Nóvoa (2017) Apesar de trazer contribuições para a nossa pesquisa, Lacey (IBID) aborda a socialização de professores focalizando especialmente o momento do ingresso do professor na carreira (o estágio docente

e o primeiro ano de carreira) e na relação entre o indivíduo e a instituição social (expressa pelas estratégias sociais adotadas por esse indivíduo). Assim, para o objetivo desta pesquisa, que relaciona a socialização com a profissionalidade docente, foi importante trazer esses outros autores, conforme descrito a seguir.

Tardif (2014) propõe uma abordagem dos **saberes em relação com sua proveniência social** e para demonstrar isso ele propõe um determinado modelo tipológico (IBID, p.64). Nesse modelo o autor identifica e classifica os saberes e os relaciona com suas fontes sociais de aquisição e com os modos de integração desses saberes no trabalho docente. Nesse modelo, ao mencionar os modos de integração dos saberes no trabalho docente, Tardif (IBID, p.63) cita, entre outros, a socialização primária, a socialização pré-profissional e a socialização profissional. Assim, a socialização primária se relaciona aos saberes pessoais dos professores que têm como fontes de aquisição a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato. A socialização pré-profissional por sua vez se relaciona aos saberes provenientes da formação escolar (o professor quando aluno), que têm como fontes de aquisição a escola básica. Já a socialização profissional é composta por dois eixos. Em um primeiro eixo a socialização profissional se relaciona aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, que têm como fontes de aquisição os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de formação continuada. Em um segundo eixo a socialização profissional se relaciona aos saberes provenientes da experiência do professor na profissão (na sala de aula e na escola), que tem como fonte de aquisição: a prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. Esse último aspecto da socialização (a socialização profissional) e, em especial, a experiência dos pares, encontra particular interesse no presente estudo por ir ao encontro do tema tratado.

Quadro 2 - Socialização e os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p.63)

Tardif (2014, p.62) avalia que esse modelo tipológico é apropriado por conseguir englobar o pluralismo das fontes do saber profissional. No entanto, Tardif (IBID, p.66) explica que essa abordagem, baseada na proveniência social dos saberes, tem um aspecto simplificador por negligenciar as dimensões temporais do saber profissional. Ele explica que essa dimensão não é levada em consideração:

Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes. Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária. (TARDIF, 2014, p.69)

Com isso, o autor esclarece que as diferentes experiências de socialização são densamente marcadas por referenciais de ordem temporal e por isso precisam ser levadas em consideração nas análises sobre os saberes. Assim, é preciso considerar que os saberes profissionais dos professores são adquiridos ao longo do tempo, através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a própria carreira.

A aquisição dos saberes profissionais ao longo do tempo e atravessando a história de vida e a carreira, conforme explanado por Tardif (IBID), nos auxilia na reflexão de uma experiência relatada pela **professora Paula**. Essa experiência ocorreu na época em que ela estava redigindo seu projeto do curso de mestrado. Ela estava participando de um retiro em

uma casa de campo, promovido pela escola confessional em que lecionava. Nesse retiro foi proposto um dia de silêncio e reflexão, em que os professores deveriam se abster de conversar ao longo de 24 horas. No entanto, Paula e um colega se afastaram um pouco do grupo e passaram o tempo no pomar. Ali eles passaram a tarde conversando. Com essa conversa, Paula contou ter tomado muitas decisões e sanado diversas dúvidas a respeito de seu projeto de mestrado. Com isso, acreditamos que essa experiência, que atravessou sua história de vida, também tenha composto o conjunto de saberes profissionais da professora Paula.

Ainda em relação ao elemento temporal, que destaca que os saberes são construídos através do tempo, Tardif (IBID, p.103) elenca três qualidades para os saberes, que servem de base para o ensino: **existenciais, sociais e pragmáticos**. Quanto à característica existencial, o autor esclarece que se refere à característica de o professor compreender e interpretar as diferentes situações de maneira mediada pelos diversos aspectos de sua história de vida em que estão inclusos os processos de socialização. Quanto à característica social dos saberes que servem de base para o ensino o autor destaca duas qualidades. A qualidade plural, isto é, os saberes docentes provêm de fontes sociais diversas, e a qualidade temporal, ou seja, os saberes docentes são adquiridos em tempos sociais diferentes, ao longo da história de vida do professor. Por fim, quanto à característica pragmática o autor destaca que se trata de saberes ligados ao trabalho e às funções dos professores e a utilização desses saberes depende de sua adequação ao ambiente do trabalho: “às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social” (IBID, p. 105). Segundo o autor, uma outra característica dos saberes docentes se integra à característica pragmática é a característica interativa. Isso se refere à característica que têm os saberes de serem ligados às relações no ambiente de trabalho. Assim, segundo Tardif (IBID, p.105) esses saberes são: “mobilizados e modelados no ambiente de interações entre professor e outros atores educacionais e possuem, portanto, as marcas dessas interações tais como elas se estruturam nas relações de trabalho”.

Outra passagem do relato da **professora Paula** também pode ser analisada a partir da abordagem de Tardif (2014) sobre as fontes sociais dos saberes docentes. A professora Paula relatou sobre algumas experiências de socialização com seus pares, vivenciadas em uma escola da Rede Estadual de Ensino. Ela justifica que, por ter uma carreira mais longa, possui muitos materiais que podem auxiliar os outros colegas. Assim, ela se recordou de uma ocasião em que ela pôde disponibilizar esse material para um jovem professor, que estava em contrato de designação e em início de carreira. Outra experiência relatada por Paula foi sobre o auxílio dado a uma professora, do seu mesmo componente curricular, que ingressara na escola

recentemente. Paula percebe que o ingresso em uma nova escola pode ser difícil, em algumas ocasiões por faltar acolhimento adequado ao professor. Assim, Paula se aproximou da professora novata para buscar auxiliá-la a se situar na escola e para discutir sobre o trabalho realizado. Ela teve a oportunidade de fazer isso no intervalo de uma reunião coletiva e nos momentos do cafezinho na sala dos professores. Assim, refletimos sobre o relato pela professora, a partir do explanado por Tardif (2014), que os saberes docentes provêm de fontes sociais diversas, são adquiridos em tempos sociais diferentes e são ligados às relações no ambiente de trabalho.

CAPÍTULO 4: O RECURSO EDUCACIONAL

Como parte integrante da dissertação, em diálogo com a pesquisa em campo e com os estudos realizados, foi elaborado um Recurso Educacional, conforme previsto pelo Mestrado Profissional Educação e Docência - Promestre, da Faculdade de Educação da UFMG.

A relevância dos mestrados profissionais, de maneira geral, segundo Oliveira e Zaidan (2018), é vista como a possibilidade em aliar a pesquisa com a aplicação prática, considerando a realidade da profissão. De maneira particularizada, esses mestrados são realizados com diferentes ênfases. Os autores apontam três dessas ênfases que, segundo eles, não são excludentes, podendo se combinar e cada uma delas tem sua relativa importância: o aprimoramento profissional, a formação para pesquisa e a produção de conhecimento aplicado. Os autores apresentam uma defesa da última – o mestrado profissional como local de produção de conhecimento aplicado. Eles fazem isso a partir de sua experiência como professores no Promestre - Mestrado Profissional Educação e Docência, da Faculdade de Educação da UFMG. A ênfase defendida por eles tem foco no desenvolvimento de produtos de natureza educacional que possam ser utilizados para a melhoria da educação. Segundo os autores, os mestrados profissionais têm muito a contribuir na sistematização, pesquisa, registro e socialização das experiências dos profissionais da educação, valorizando assim o conhecimento aplicado e a busca de soluções práticas, concretizados na elaboração de recursos educacionais.

Nosso Recurso Educacional, assim como o instrumento usado para realizar a pesquisa em campo, teve como inspiração a perspectiva teórico-metodológica da já abordada Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, de Suárez (2017b). A proposta se baseou nos relatos de experiências das professoras, na nossa opção metodológica orientada pela pesquisa narrativa e nos nossos estudos sobre a profissão docente e a construção da profissionalidade. Foi um embasamento importante para a construção do Recurso a entrada da “recomposição investigativa – como aprender a conhecer como professor” de Nóvoa (2017). Ela refere-se à maneira como a profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa, realizada por meio da reflexão profissional sobre o trabalho, em colaboração com os colegas.

A partir daí vislumbramos, como um possível Recurso, um material que orientasse para a garantia, dentro das horas destinadas às atividades extra classe coletiva, do compartilhamento e do registro, pelos professores, de histórias escolares. Nós acreditamos que esse projeto – tanto o processo de confecção, quanto seu resultado – pode contribuir para a escola.

4.1 O Livreto

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

(Paulo Freire, 1987)

O Recurso Educacional desenvolvido nesta pesquisa foi concretizado em um livreto digital, contendo 26 páginas. Ele foi direcionado para os professores e para a equipe gestora e pedagógica das escolas. Ele é uma proposta de desenvolvimento de um projeto que tem como cerne a confecção, pelos professores, de um caderno de registro das histórias escolares compartilhadas entre eles. No contexto escolar, os momentos reservados formalmente para essa partilha são as ocasiões das atividades extraclasse coletivas (também chamadas de Módulo 2). Por causa disso, nossa proposta se dirige a essas ocasiões.

Esse projeto demanda, principalmente, de uma postura investigativa e solidária do corpo docente e de condições institucionais que facilitem essa postura. Nesse sentido, com esse Recurso, objetivamos incentivar, no espaço escolar, oportunidades de aprendizado entre pares e o registro das histórias escolares pelo ponto de vista do professor.

O material foi ilustrado com os desenhos feitos por mim em observação a imagens fotográficas que captei na escola onde lecionei no ano de 2019 - escola também onde transcorreu, no mesmo ano, a pesquisa em campo. São os mesmos desenhos expostos ao longo dessa dissertação e mais alguns. Ressaltamos aqui alguns aspectos do Recurso Educacional, conforme a seguir.

Ao Recurso Educacional demos o seguinte título: “Orientações e sugestões para a realização do projeto Cadernos de Histórias Escolares”. Na página de capa inserimos a ilustração que também está na capa desta dissertação. Na primeira página, colocamos os créditos e os agradecimentos. Nela também colocamos uma passagem de Nóvoa (2017, p.1129), que perpassou diversos momentos dessa pesquisa: “Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente”. Acreditamos que essa citação sintetiza bem a importância de resgatar a experiência docente por meio dos relatos escritos. Nessa primeira página inserimos também a ilustração de três professoras conversando no corredor da escola.

Na segunda página colocamos o seguinte subtítulo: “Iniciando a conversa”. Nela consideramos importante enfatizar que o material foi elaborado por uma professora da educação básica, com orientação de uma professora do curso de mestrado. Fizemos isso, pois,

nesse estudo refletimos que muitas vezes o material para a escola se origina a partir de instâncias distantes do cotidiano escolar. Portanto, me localizar enquanto colega, professora, pareceu essencial. Assim, a escrita de todo o material foi feita explicitando o lugar de onde falo. Nessa página também apontamos para quem o material é destinado: professoras, professores, EEBs e diretores das escolas da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Além disso, explicamos sobre o Mestrado Profissional e localizamos o Recurso Educacional como parte de sua exigência de conclusão de curso.

Na terceira e na quarta página inserimos a “Carta de apresentação”. Nela explicamos a proposta do Projeto, detalhamos o contexto de onde ele surgiu: o Promestre, explicamos seus objetivos e sobre a pesquisa em campo. Também justificamos o motivo de estarmos expondo os relatos de experiência das professoras no livreto: “Alguns fragmentos desses relatos foram expostos neste livreto. Fizemos isso com o objetivo de convidar o leitor a refletir sobre a temática pesquisada, a partir do olhar desse grupo de professoras”. Também explicamos o motivo que nos levou a inserir uma discussão sobre a conformação do Módulo 2 nas escolas e a legislação que o sustenta: “Fizemos isso pois acreditamos que uma maior compreensão da organização do tempo de trabalho é importante para um uso crítico da ferramenta que estamos propondo”. Além disso, inserimos o que fundamenta o material: “A proposta deste livreto parte do entendimento de que o compartilhamento das histórias escolares, entre os professores, e o posterior registro, podem favorecer o desenvolvimento de aspectos da profissão docente. Isso se realiza à medida que, em colaboração com os pares, os professores incorporam em suas rotinas uma postura investigativa e de reflexão profissional, tendo como referência o seu próprio contexto de trabalho.” Essa carta foi assinada por mim e pela minha professora orientadora Cláudia Starling.

Nas páginas 05 e 06 inserimos a “Carta à minha colega professora, ao meu colega professor” e a “Carta aos diretores escolares e aos especialistas em educação básica”. Já essas cartas foram assinadas apenas por mim. Nas duas cartas disse sobre como os compartilhamentos de experiências e o registro delas me parecem ser potentes. Na carta aos professores consideramos importante falar sobre a necessária postura investigativa e solidária para que seja possível o desenvolvimento do Projeto. Na carta aos diretores e aos especialistas em educação básica consideramos importante explicitar sobre as condições institucionais da escola para possibilitar a proposição feita. Nas duas cartas nos preocupamos em assumir um tom sugestivo e propositivo, tentando desviar de um tom impositivo.

Na página 07 e 08 colocamos as “Orientações para a elaboração do Caderno de Histórias Escolares”. Nessas orientações detalhamos em nove tópicos as informações para a

realização deste caderno. Enfatizamos aspectos importantes e discutimos algumas possibilidades. Para a realização dessa parte, tomamos como inspiração um material que usei, enquanto professora, em várias das minhas experiências educativas. Trata-se de um material que ensina o passo a passo sobre a realização de Assembleias Escolares (LODI, 2003).

Posteriormente, nas páginas 09 e 10, listamos “possíveis histórias para se contar nos Cadernos de Histórias Escolares” e “Sugestões para incentivar o compartilhamento de histórias escolares”. Inserimos essas passagens com o intuito de tornar o Projeto menos abstrato e, assim, levar os professores a imaginarem o compartilhamento de suas próprias histórias.

Em seguida, discutimos sobre as horas destinadas para o Módulo 2, conforme motivação já explicada anteriormente (páginas 11, 12 e 13). Na sequência, da página 14 à página 22 colocamos os fragmentos dos relatos das professoras parceiras. Escolhemos aqueles fragmentos que melhor condensavam as falas das professoras. Expusemos esses fragmentos com o objetivo de fazer circular o olhar desse grupo de professoras e assim convidar o leitor a refletir sobre a temática pesquisada a partir dessa perspectiva.

Na última parte (página 24) inserimos brevemente um texto expondo as conclusões a que chegamos com a nossa pesquisa. E, por fim, nas páginas 25 e 26, inserimos as principais fontes de estudo e inspiração para a construção do material.

Depois de feita uma primeira versão do livreto, ele foi enviado para cada um dos professores parceiros para que eles pudessem ter a oportunidade de sugerir alguma eventual alteração no material. Tivemos a sugestão de duas professoras e realizamos as modificações propostas.

Para que tenha uma boa circulação, o livreto digital será publicado na página do Mestrado Profissional onde podem ter acesso professores, gestores escolares, pesquisadores e demais interessados. Além disso, o material será enviado para os endereços de email⁴³ das diretorias educacionais de cada uma das Superintendências Regionais de Ensino (SREs) da Rede Estadual. Neste *e-mail* será explicado brevemente sobre a pesquisa e sobre o Recurso Educacional e será feito o convite para que as SREs distribuam o material para cada uma das escolas do estado. Além disso o material será enviado para a escola e para os professores e diretores parceiros da pesquisa. A publicação dos textos foi autorizada pelos professores (ver Apêndice B – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE). Os nomes dos

⁴³ Esses endereços de emails podem ser encontrados nos sítios eletrônicos de cada uma das SREs.

professores e o nome da escola permaneceram em sigilo tanto no trabalho acadêmico quanto no livreto digital a ser publicado.

Nosso livreto se dirige para as ocasiões das atividades extraclasse coletivas (também chamadas de Módulo 2 coletivo). Isso foi feito, pois, no contexto da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais os momentos reservados formalmente para a partilha entre os docentes são essas ocasiões. Dessa forma, a seguir tratamos sobre a atividade extraclasse na escola com o objetivo de oferecer embasamento para o Recurso Educacional.

4.2 A atividade extraclasse na Escola

Nesta subseção tratamos sobre a atividade extraclasse na escola (também chamadas de Módulo 2) com o objetivo de oferecer embasamento para o Recurso Educacional, que é uma proposta de um projeto orientado pela confecção, pelos professores, de um **caderno de registro das histórias escolares** compartilhadas entre eles. Como já dito, no contexto escolar, os momentos reservados formalmente para essa partilha são as ocasiões das atividades extraclasse coletivas. Por causa disso, nossa proposta se dirige a essas ocasiões. Partimos do entendimento de que o momento das atividades extraclasse coletivas é um momento formal de socialização entre os professores, potente para a formação entre pares.

Para tanto, nessa seção, na parte introdutória apresentamos a legislação que trata do Módulo 2. Em um segundo momento, expusemos meu relato, a partir da minha experiência, sobre as atividades extraclasse realizadas na escola onde transcorreu a pesquisa em campo, escola também onde lecionei naquele momento. A menção à legislação é importante, pois ela fornece elementos sobre o contexto onde se desenvolve a atividade extra classe. De acordo com Sacristán (1995, p.68) a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, mas se apoia em influências políticas, econômicas e culturais, dessa forma, ele explica que é importante analisar a prática educativa de maneira contextualizada ao estatuto da profissão docente.

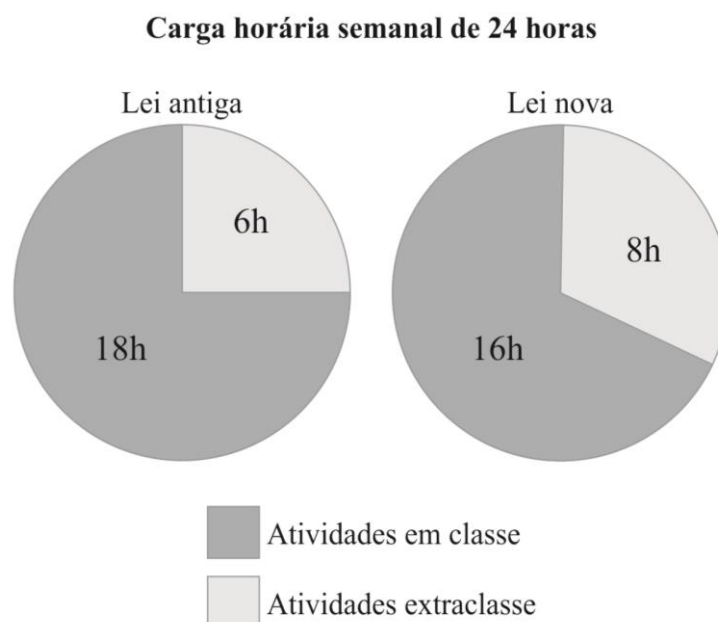
As situações de socialização formais entre os docentes se dão no espaço da escola principalmente nos tempos reservados para as atividades extraclasse coletivas, ou seja, nos períodos reservados para estudos, planejamento e avaliações coletivas e atividades afins.

O direcionamento progressivo de parte da jornada de trabalho para as atividades extraclasse foi uma grande conquista dos trabalhadores em educação. Hoje, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, em um cargo de 24 horas semanais, 8 horas são destinadas ao cumprimento das atividades extraclasse como estudo, planejamento e formação.

A inclusão das atividades extraclasse na carga horária de trabalho do professor da educação básica está prevista na Lei Federal nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁴⁴. Em complementação, no ano de 2008, a Lei Federal do Piso Salarial Profissional⁴⁵ estabeleceu o limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos, direcionando, assim, o mínimo de um terço da jornada de trabalho para as atividades extraclasse. Quatro anos depois, no ano de 2012, Minas Gerais entrou em conformidade com a fração de jornada de trabalho determinada em lei federal. Fez isso promulgando a Lei Estadual 20.592/12, em alteração à Lei Estadual⁴⁶ que instituiu as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado.

Na Lei antiga⁴⁷, das 24 horas semanais de trabalho do professor, 18 horas eram destinadas à docência e seis horas a reuniões e outras atribuições e atividades específicas do cargo. Ou seja, reservava apenas 1/4 (um quarto) da jornada de trabalho para as atividades extraclasse. Já a nova lei⁴⁸ alterou e especificou, conforme fração determinada em lei federal, a composição da carga horária semanal de trabalho de 24 horas; sendo 16 horas semanais destinadas à docência e oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse. A figura a seguir demonstra essas horas em um gráfico.

Figura 20 - Horas reservadas às atividades extraclasse



Fonte: elaborado pela autora / 2020

⁴⁴ artigo 67, inciso V

⁴⁵ Lei nº 11.738/2008, artigo 2º, parágrafo 4º

⁴⁶ Lei 15.293/04

⁴⁷ Lei Estadual 15.293/04, art. 33, parágrafo 1º,

⁴⁸ Lei Estadual 20.592/12, art 1º

Essa lei ainda estabelece a forma como as oito horas destinadas a atividades extraclasse serão distribuídas: “a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões” (MINAS GERAIS, 2012a). A Lei Estadual 7.109/77⁴⁹ dispõe que a atividade em classe do professor é diferenciada da atividade extraclasse pela denominação, respectivamente de “módulo 1” e “módulo 2”⁵⁰. Essa lei também esclarece sobre as atribuições do professor em cada um desses “módulos”:

CAPÍTULO II Da Carreira do Magistério. Art. 13 - São atribuições específicas: I - de Professor, o exercício concomitante dos seguintes módulos de trabalho: módulo 1: regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina; módulo 2: elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, auto-aperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola (MINAS GERAIS, 1977)

Além dessas legislações, o Ofício Circular GS N° 2663/16 orienta de maneira mais detalhada sobre o cumprimento das atividades extraclasse. O Ofício expõe sobre as horas destinadas especificamente às reuniões de caráter coletivo e elenca algumas atividades que podem ser consideradas para fins de cumprimento da carga horária extraclasse. Assim, o ofício apresenta:

2 - Das atividades extraclasse

2.1 – Da Carga Horária presencial destinada a reuniões de caráter coletivo:

- Estas reuniões, de caráter coletivo, serão programadas pela Direção, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico.
- A carga horária destas reuniões poderá ser acumulada no decorrer de um mesmo mês, possibilitando um tempo maior para discussão dos temas propostos.
- Caso haja consenso do quadro de pessoal da escola, as reuniões poderão ser realizadas fora dos dias e horários de funcionamento da escola, conforme sua prática, e de acordo com o planejamento prévio da Direção.
- A organização das reuniões deverá permitir a participação efetiva de todos os profissionais da Escola envolvidos no processo pedagógico, podendo ser incluídos, em algumas situações, pais, alunos e comunidade em geral. Sugerimos que estas reuniões sejam definidas no Calendário Escolar.

⁴⁹ Estabelece o estatuto do pessoal do magistério do Estado de Minas Gerais

⁵⁰ A expressão “módulo 2” é também utilizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais na seguinte grafia: “módulo II”.

3 - Algumas atividades, definidas pela Direção, podem ser consideradas para fins de cumprimento da carga horária extraclasse, objetivando a implementação do Projeto Político Pedagógico, tais como:

- elaboração e planejamento de aulas e atividades;
- análise dos resultados das avaliações internas e externas para elaboração dos planos de trabalho e das atividades pedagógicas;
- elaboração, em conjunto com a Direção e Supervisão, de critérios complementares para atribuição de turmas, aulas e funções;
 - análise dos resultados finais dos estudantes a cada ano letivo;
- avaliação dos trabalhos realizados, revisão das ações e replanejamento;
- elaboração de instrumentos para acompanhar e avaliar, sistematicamente, os estudantes, durante todo o processo de ensino e aprendizagem;
 - elaboração de atividades e aprendizagem a partir das necessidades evidenciadas pela avaliação diagnósticas dos estudantes;
- produção, análise e escolha de materiais didático-pedagógicos;
- atualização dos registros de acompanhamento dos estudantes e dos diários de classes;
- participação no processo de planejamento, execução, controle e avaliação do Projeto Político-pedagógico da escola;
- elaboração do plano de atividades sistemáticas de acompanhamento pedagógico diferenciado para estudantes de baixo desempenho;
- participação na elaboração do Calendário Escolar e do Regimento Escolar da unidade de ensino;
 - realização de reuniões de Conselho de Classe;
- colaboração nas atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
- participação das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes em progressão parcial, juntamente com o professor do componente curricular do ano anterior;
- outras atividades consideradas pela Superintendência Regional de Ensino ou pela direção destinadas à implementação do Projeto Político-pedagógico. (MINAS GERAIS, 2016)

Assim, de modo a exemplificar a atividade extraclasse coletiva, consideramos oportuno descrever como essas atividades foram desenvolvidas na escola onde foi realizada a pesquisa, que é também (como já mencionado) a escola onde na época eu lecionava. Com isso, é possível que o leitor tenha uma aproximação, pelo meu ponto de vista, de um possível funcionamento da atividade. Assim, faço a seguir.

No decorrer do ano de 2019 essa escola organizou, ao longo do ano, nove encontros de Módulo 2. Eles ocorreram aos sábados pela manhã e eram projetados para a duração de 4 horas (das 7h às 11h). Os encontros foram planejados pela equipe pedagógica da escola e esse planejamento contava com o aval da direção e vice direção. O quadro exposto identifica os módulos e os principais temas desenvolvidos em cada um deles. Na sequência, eu os descrevo.

Quadro 3 - Principais temas desenvolvidos nos “Módulos 2”

Módulo 2 coletivo	Principais temas desenvolvidos
1º Módulo 2 coletivo	Apresentação da equipe para as famílias e informes
2º Módulo 2 coletivo	Conselho de Classe do primeiro bimestre
3º Módulo 2 coletivo	Informes e compartilhamentos de experiências
4º Módulo 2 coletivo	Informes sobre o Circuito Matemático
5º Módulo 2 coletivo	Conselho de Classe do segundo bimestre
6º Módulo 2 coletivo	Palestra sobre a BNCC
7º Módulo 2 coletivo	Dia do currículo Café com Prosa
8º Módulo 2 coletivo	Conselho de Classe do terceiro bimestre
9º Módulo 2 coletivo	Informes e primeiro encontro da pesquisa em campo

Fonte: Elaborada pela autora / 2020

1º Módulo 2 coletivo: Esse primeiro encontro ocorreu na segunda semana do ano letivo. Inicialmente ocorreu uma reunião no pátio da escola, com a participação dos responsáveis pelos alunos, para apresentação da equipe e para a exposição das normas da escola. A reunião com os responsáveis pelos alunos prosseguiu, enquanto nós, equipe de professores, nos dirigimos a uma das salas de aula, onde transcorreu uma reunião com professores e equipe pedagógica. Nessa reunião, nós, professores, fomos informados sobre a recepção de novos alunos, a progressão parcial, o diário digital, a intervenção pedagógica e sobre um passeio ao Tribunal de Justiça (iniciativa da professora de história).

2º Módulo 2 coletivo: Nesse encontro, realizamos a reunião de Conselho de Classe do primeiro bimestre do ano. Anteriormente ao encontro, as EEB solicitaram que nós, professores, organizássemos as seguintes informações: quantitativos de aluno que estavam com notas abaixo da média e dos alunos infrequentes, listagens dos alunos com problemas referentes à disciplina e dos alunos com excesso de faltas, além de apontamentos de particularidades que considerássemos importantes de compartilhar. Nós nos reunimos em uma sala de aula, agrupados por ano em que lecionávamos. Após repassar as informações solicitadas pelas EEB, compartilhamos, de maneira muito breve, sobre o desempenho escolar de cada estudante.

3º Módulo 2 coletivo: Nós professores nos reunimos em uma das salas de aula. O vice diretor iniciou o encontro repassando algumas informações. Ele nos informou sobre o planejamento

para o segundo semestre, que incluía orientações sobre o uso da biblioteca, avisos sobre as datas e a aplicação das provas bimestrais e lembretes sobre a festa junina. Posteriormente, a EEB propôs que nós nos dividíssemos por área para a realização de uma atividade. O encaminhamento foi que cada professor compartilhasse com os colegas uma boa experiência vivenciada em aula durante aquele bimestre. Também deveríamos anotar essas experiências e entregar para ela ao final do tempo. Assim, eu me reuni com os professores da área de Linguagens, que inclui, além do componente Arte, os componentes, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. Nossa área não dividiu o tempo disponível pela quantidade de professores presentes, o que levou as professoras de Língua Portuguesa a utilizarem todo o tempo disponibilizado. Elas falavam com empolgação sobre as experiências realizadas. O entusiasmo era tamanho, que se delongaram. Assim, apenas elas compartilharam suas experiências. Anotamos e entregamos para a EEB.

4º Módulo 2 coletivo: Assim como das vezes anteriores, nos reunimos em uma das salas de aula. A EEB introduziu o encontro nos informando que o encontro seria destinado ao planejamento do "circuito matemático - matemática em toda parte". Esse Circuito, inaugurado naquele ano, referiu-se a uma atividade solicitada pela SEE/MG. O objetivo foi a realização de ações interdisciplinares entre a matemática e cada um dos outros componentes curriculares. Assim, cada professor recebeu uma proposta, elaborada pela SEE/MG, para a realização de uma atividade interdisciplinar. A proposta continha as habilidades a serem trabalhadas; os componentes curriculares envolvidos; a descrição da atividade a ser realizada; a duração da atividade e o público alvo. O material recebido também incentivava o trabalho da matemática em um formato de circuito, de forma lúdica, utilizando jogos matemáticos, oficinas, filmes e brincadeiras que explorassem ideias e conceitos matemáticos. O material foi lido por cada professor individualmente e as dúvidas foram esclarecidas. A atividade não foi bem aceita pela equipe de professores. Vários professores reclamaram por sentirem a tarefa proposta como uma imposição vertical ao trabalho realizado cotidianamente junto aos estudantes. Alguns criticaram informando que estariam em meio ao desenvolvimento de um outro projeto. Outros lamentavam por não terem tempo de refletir sobre a proposta junto aos professores de matemática. Com isso, foi instaurado um clima de descontentamento.

5º Módulo 2 coletivo: Nesse encontro realizamos o Conselho de Classe do segundo bimestre. Ele aconteceu no mesmo formato que o Conselho de Classe realizado no primeiro bimestre, já descrito anteriormente.

6º Módulo 2 coletivo: Para esse encontro, uma das editoras que oferece livros didáticos para a SEE/MG se dispôs a oferecer para a escola uma palestra que apresentasse para a equipe de professores a recém criada Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A escola aceitou a oferta e o tempo desse Módulo foi destinado para essa palestra. A palestra aconteceu no auditório da escola. A palestrante utilizou a projeção de slides como ferramenta e explicou sobre a BNCC; seus objetivos, princípios e sua aplicação prática. Nós professores fizemos poucas perguntas.

7º Módulo 2 coletivo: Esse encontro foi reservado para o "Dia do Currículo Café com Prosa". Referiu-se a uma atividade solicitada pela SEE/MG em que o intuito era a construção coletiva de um diagnóstico, e um consequente plano de ação, de alguns fatores que poderiam estar influenciando na aprendizagem dos estudantes. O auxílio na elaboração do Projeto Político Pedagógico também era um dos objetivos elencados pela SEE/MG. Estiveram presentes os professores, os representantes dos alunos e os representantes dos responsáveis pelos alunos. A ação aconteceu da seguinte maneira: Nós chegamos à escola e cada professor ganhou um número que indicava o grupo de que iria participar. Cada grupo deveria passar por sete temáticas diferentes. Essas temáticas estavam separadas por mesas que estavam dispostas no pátio e no auditório da escola. Cada mesa tinha um anfitrião (um professor) e cada grupo tinha o tempo de 15 minutos para o desenvolvimento da temática. As temáticas deveriam ser refletidas pelo grupo e deveriam ser levantados problemas e possíveis soluções relacionados a elas. As temáticas eram: "sujeitos da aprendizagem, contextos socioeconômicos e territórios escolares"; "relações interinstitucionais (família, comunidade e sociedade)"; "análise de desempenho (rendimento escolar)"; "frequência dos estudantes"; "diversidade e inclusão na aprendizagem"; "impacto da violência na expectativa de aprendizagem", "ambientes participativos na escola", relacionamento escola-família". Depois de todos os grupos passarem em todas as mesas, o anfitrião de cada mesa pregou na parede os tópicos que representaram as discussões feitas. Todos nos reunimos e lemos no grande grupo cada uma delas. Os professores pareciam felizes e entusiasmados com a atividade realizada, ao longo dela e nos momentos finais. No entanto, não ocorreram outras oportunidades para retomar o material produzido ou as discussões realizadas.

8º Módulo 2 coletivo: Nesse encontro realizamos o Conselho de Classe do terceiro bimestre. Ele aconteceu, novamente, no mesmo formato que o Conselho de Classe do primeiro bimestre, já descrito anteriormente.

9º Módulo 2 coletivo: Este encontro foi dividido, pela direção e equipe pedagógica, em três momentos. O primeiro momento foi dedicado a abordar, pelas EEBs, sobre a "semana da educação pela vida" e sobre a "Feira Cultural", eventos presentes no calendário escolar conforme o orientado pela SEE/MG. Elas repassaram diversos informes relacionados a esses eventos. O segundo momento foi dedicado a abordar, pela diretora da escola, sobre o quantitativo de alunos da escola que estavam com a pontuação escolar insuficiente para progredirem. Ela mencionou que o levantamento do quantitativo foi uma exigência da SEE/MG para alimentar a aplicação de uma nova metodologia voltada para as escolas denominada Gestão Integrada da Educação Avançada. A diretora explicou que essa metodologia busca direcionar esforços e recursos da escola para a melhoria dos resultados escolares. Ela também esclareceu que a metodologia está sendo aplicada nas escolas por meio de uma parceria entre a SEE/MG e a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). O terceiro momento, realizado nas últimas 1 hora e 30 minutos foi dedicado a um dos dois encontros da Pesquisa em campo proposto por mim e já dissertado. Por conta de alterações no planejamento da escola, o segundo encontro da pesquisa em campo não foi realizado em um dia de Módulo 2 (conforme o planejado), mas sim em um "dia escolar", sendo também uma atividade extraclasse coletiva. Esses são dias voltados para o planejamento e formação continuada dos profissionais da escola, em que se reúne toda a equipe e acontecem no início e ao final do ano letivo.

Com essa explanação sobre o módulo 2 objetivamos oferecer embasamento para o Recurso Educacional, uma vez que o Recurso é direcionado para as ocasiões das atividades extraclasse coletivas. Acreditamos que o relato a partir do ponto do meu ponto de vista (como professora e naquele momento também pesquisadora) possa contribuir.

Esperamos que as reflexões realizadas ao longo da pesquisa e aqui registradas e o recurso educacional decorrente desse processo possam colaborar com o campo da educação e contribuir na percepção da relação entre a profissionalidade docente e a socialização de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se desenvolveu no contexto do mestrado profissional. Com isso, torna-se importante enfatizar o aspecto formativo dessa experiência para a construção da professora que venho me tornando. A tessitura da dissertação e do recurso educativo, as aulas no Promestre e a consequente oportunidade do encontro reflexivo com outros professores da educação básica, fizeram com que eu me transformasse. Passei a ter um novo olhar para a profissão docente, para os meus colegas, para a sala dos professores, para as reuniões e para mim mesma. Um olhar mais curioso, mais investigador, teoricamente referenciado e menos ingênuo. As perguntas feitas para a realização do estudo continuam ecoando no cotidiano da minha ação enquanto professora.

Retomamos aqui as indagações que guiaram o nosso estudo: compreender como um grupo de professoras percebe a relação entre a construção da profissionalidade docente e as situações de socialização, formais e informais, com seus pares na escola ao longo de suas trajetórias. Buscamos abarcar, mais especificamente, as seguintes questões: quais situações as professoras reconhecem enquanto situações de socialização docente, formais e informais? Quais sentidos as professoras atribuem às situações de socialização, formais e informais, ao longo de suas trajetórias?

Dessa forma, em síntese, por meio de seus relatos de experiência, as professoras indicaram como situações de socialização formais com seus pares: as experiências de trabalhos interdisciplinares e as oportunidades de reunião com os professores da mesma área e com toda a equipe, ocorridas nas reuniões extra classe coletivas (módulo 2). Como situações de socialização informais com seus pares, as professoras indicaram: as conversas ocorridas no corredor da escola e no momento do café na sala dos professores. Como situações de socialização informal para além do espaço da escola, indicaram as caronas de carro, a troca de mensagens de celular e os encontros de lazer.

Quanto aos sentidos atribuídos pelas professoras sobre as situações de socialização formais e informais com seus pares, as professoras consideraram que essas são oportunidades de construção de saberes, competências, valores, atitudes e comportamentos. Elas indicaram que o contexto profissional e as motivações dos professores direcionam as possibilidades e os limites para essas oportunidades. Elas consideraram também que grande parte das situações de socialização formais são destinadas mais ao repasse de informações sobre o cotidiano escolar e menos à socialização entre os pares. Também perceberam que devido à sobrecarga de trabalho e ao pouco tempo reservado para a socialização entre os pares, os docentes

terminam por se socializar nas situações informais. No entanto, elas consideraram que as situações informais nem sempre propiciam aprendizados.

Assim, os relatos indicam que as professoras entendem que as situações de socialização são potentes para a construção da profissionalidade docente, mas que no cotidiano educativo, no âmbito formal, existem obstáculos a essa concretização. Isso parece ir ao encontro do nosso pressuposto.

Por fim, as análises sugerem a importância da incorporação, na rotina formal docente, de uma dinâmica de reflexão conjunta e de sistematização da prática. Para tanto, parece ser necessário entender os professores enquanto sujeitos que produzem saberes e não apenas que replicam os saberes produzidos por outros. Além de ser preciso considerá-los em uma posição construtiva e participativa na transformação do cotidiano escolar. Esse é um modo de entender a escola e a profissão docente que é nutrido por cada um, dia a dia, continuamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. **“Superdesignação” de Professores na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.** *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte: ANPED, v. 23, e230053, p. 1-22, 2018.

BERGER, Peter. and LUCKMANN, Thomas. **The Social Construction of Reality.** Harmondsworth: Penguin, 1966.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm . Acesso em: 22 jan. 2019.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação, Petrópolis: Vozes; 2017.

08

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2ª edição ver. - Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Relatos de experiência e investigação narrativa.** In: *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educacion.* Barcelona, Alertes, 1995.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Marciano de Almeida. **O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de Administração:** trajetórias, saberes e identidades. Tese (Doutorado em Educação: História Política Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

DÁVILA, Paula; ARGNANI, Agustina. Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Linhas.* Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 72 – 92 set./dez. 2015.

DÁVILA, Paula. **Escribir e interpretar la experiencia:** la documentación narrativa de prácticas pedagógicas. 2014. 183 f. Tesis (Maestría en Educación, pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação** / John Dewey; tradução de Renata Gaspar. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

EISNER, Elliot: **The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation**. Educational Researcher 26(6), 4-10, 1997.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. 2018. 385f. Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo, Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. **La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia**. Madrid, Morata. 1989.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona / Madrid, Paidós / M. E. C., 1990.

GONDIM, Danise Grangeiro. **El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados**, 2014, 277 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

GONZÁLEZ, Cristina Cruz; MUÑOS, Marta Pérez e SEGOVIA, Jesús Domingo. **La historia de Marta: una directora que lidera em contextos de desafio**. School Leadership & Management. 2020.

HARGREAVES, Andy. **Development and Desire: A Postmodern Perspective**. Comunicación presentada a la Reunión Anual de la American Educational Educational Research Association. Nueva Orleans. 1994.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

KOZOL, Jonathan. **Morte em tenra idade**. Edições Loyola. São Paulo, 1983.

LACEY, Colin. **The socialization of teachers**. Londres: Methuen, 1977.

LODI, Lucia Helena. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**/coordenadora-geral: Lucia Helena Lodi. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003. 6 v.: il.

MERTON, Robert. *et al.* **The Student Physician**. Cambridge, Mass.: Harvard University, 1957.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 46.125 de 4 de janeiro de 2013**. Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Minas Gerais, Diário do Executivo, 2013. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=46125&ano=2013&tipo=DEC>. Acesso em 15 de jul. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei 10.254 de 20 de julho de 1990**. Institui o regime jurídico único do servidor público civil do estado de minas gerais e dá outras providências. Minas Gerais, Diário do Executivo, 1990. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=10254&ano=1990&tipo=LEI>. Acesso em 23 de jan. 2020.

MINAS GERAIS. **Lei 15.293 de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Minas Gerais, Diário do Executivo, 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=lei&num=15293&ano=2004>. Acesso em: 22 de jan. 2020.

MINAS GERAIS. **Lei 20.592 de 28 de dezembro de 2012**. Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. Minas Gerais, Diário do Executivo, 2012a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=20592&ano=2012&tipo=LEI>. Acesso em: em: 22 de jan. 2020.

MINAS GERAIS. **Lei nº 7.109 de 13 de outubro de 1977**. Estabelece o Estatuto do pessoal do magistério do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Minas Gerais, Diário do Executivo, 1977. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=7109&ano=1997&tipo=LEI>. Acesso em 03 de fev. 2020.

MINAS GERAIS. **Ofício Circular GS Nº 2663 de 13 de setembro de 2016**. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse. Minas Gerais, Diário do Executivo, 2016. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=2663&ano=2016&tipo=OFÍCIO>. Acesso em 03 de fev. 2020.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. . Acesso em 03 de fev. 2020.

NÓVOA, António. **Professores – imagens do futuro presente**. Portugal/Lisboa: EDUCA, 2009.

OCHOA, Liliana. **Fascículo 6: ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias?** Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente. Laboratorio de Políticas Públicas -Buenos Aires- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson; ZAIDAN, Samira. **A Produção de Conhecimento Aplicado como Foco dos Mestrados Profissionais.** In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; GUIMARÃES, Selva (orgs.). *Mestrado profissional: implicações para a educação básica*: Alínea, 2018.

PAIVA, Cíntia Alethéia de. **A organização do horário destinado às atividades extraclasse na escola Paulo Freire da rede estadual de Minas Gerais.** 2017. 121 f., enc. II. Dissertação – (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Juiz de Fora, 2017.

POPKEWITZ, Thomas. **The social contexts of schooling, change and educational research.** In TAYLOR, Ph. (Ed). *Recent developments in curriculum studies*. Windsor. NFER – Nelson, 1986.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROSCH, Eleanor. **Cognitive representations of semantic categories.** *Journal of experimental Psychology: General*, v. 104, p. 192-233, 1975.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor. Coleção Ciências da Educação.* 2ª Edição. Porto (Portugal): Porto Editora, p. 63-92, 1995.

SHON, Donald. **The Reflective Practitioner.** How Professionals Think in Action. London, Temple Smith, 1983.

SHULMAN, Lee S. Lee S. Shulman, “**Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform**”, a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. . Acesso em 03 de fev. 2020.

SILVA, Amanda Carolina Honra da. **Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente: o caso dos professores de ciências em início de carreira.** Dissertação (Mestrado em Filosofia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

SUÁREZ, Daniel H. **Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos.** La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa* 2(1), p. 42-54, 2017a.

SUÁREZ, DANIEL H. **El saber de la experiencia:** maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continúa. En: POLO, P.; VERGER, A. (Comps.). *Globalización y desigualdades educativas*. Palma de Mallorca: Escola de Formació en Mitjans Didàctics, p. 184-198, 2007a.

SUÁREZ, Daniel H. **Fascículo 2: ¿Que es La documentacion narrativa de Experiencias Pedagógicas?** Coleccion de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiències y viajes pedagógicos. Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente. Laboratorio de Políticas Públicas -Buenos Aires- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b.

SUÁREZ, Daniel H. **Narrativas, autobiografías y formación:** una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 23, n. 61, p. 11-22, sep/dic, p 2011a.

SUÁREZ, Daniel H. **Relatar la experiencia docente.** La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias. Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos*. UERJ, Rio de Janeiro. v. 18, n. 50, p. 193 – 209. 2017b

SUÁREZ, Daniel H. **Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar.** La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente. In: ALLIAUD, Andrea.; SUÁREZ, Daniel. H. (Coords.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: UBA/CLACSO, p. 93-137, 2011b.

SUÁREZ, Daniel H.; OCHOA, Liliana. **Fascículo 3: ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas?** Coleccion de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiències y viajes pedagógicos. Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente. Laboratorio de Políticas Públicas -Buenos Aires- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; FAUCHER, C. **Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores.** In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, p. 32-53, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente hoje:** elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petropolis: Vozes, p. 15-54, 2011.

VÍDEO taller “documentación narrativa de experiencias pedagógicas” In: *humanidades tv*, 2009. Disponible em: <https://www.youtube.com/watch?v=8E4QJrKFMfY>. Acesso em junho de 2019.

WAKS, Jonas Tabacof. **Políticas de conocimiento y experiencia: reflexiones a partir de una trayectoria**. 2015. 180 f. Tesis (Maestría en Educación, pedagogías críticas y

problemáticas socioeducativas) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo de carta de anuência da instituição pesquisada

CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

À Escola Estadual _____.
Prezada diretora _____,

Solicitamos a sua autorização para realizarmos, nesta instituição, a pesquisa de título **“Profissionalidade e os espaços de convivência entre docentes na escola: relatos de professores do segundo ciclo do ensino fundamental”** a ser desenvolvida pela mestranda Ana Beatriz Siqueira Moraes (FaE/UFMG) e orientada pela Prof Dra. Claudia Starling Bosco (FaE/UFMG) no Mestrado Profissional em Educação da UFMG.

A pesquisa objetiva compreender como um grupo de professores percebe a relação entre o desenvolvimento da profissionalidade docente e os espaços de convivência, formais e informais, com seus pares na escola. Serão convidados a participar todos os professores que atuam na escola no turno da manhã. Para a coleta dos dados da pesquisa serão propostos encontros que visam à elaboração, pelos professores, de relatos escritos de maneira coletiva e individual. Esses relatos deverão ser elaborados tanto no espaço da escola, em horário voltado para a atividade extraclasse (em dois encontros com duração de 1 hora e 30 minutos cada), quanto em espaço à escolha do professor.

Os relatos elaborados irão compor um e-book que será publicado, mediante a autorização dos professores. O nome da escola permanecerá em sigilo, tanto no trabalho acadêmico quanto no e-book a ser publicado. A atividade a ser realizada, além de pretender gerar dados para a pesquisa, também tem potencial de formação docente. Objetiva-se também que a escola possa ser beneficiada por ter documenta as experiências pedagógicas de seu grupo de professores. A pesquisa não demandará gastos financeiros da escola, da direção e nem dos demais envolvidos e a participação será voluntária. Embora mínimos, os riscos envolvidos na pesquisa consistem em possíveis desconfortos para os professores durante a escrita e durante o compartilhamento dos relatos com seus pares. Entretanto, procuraremos minimizar os riscos, criando um clima de confiança e parceria e oportunizando aos participantes outros momentos para complementarem a escrita, caso necessário.

Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar a pesquisadora responsável: Ana Beatriz Siqueira Moraes (anabsmoraes@gmail.com (31) 98634 5865) ou o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de MG, (31) 3409 4592, Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, BH, MG, 31 270.901.

Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes o presente documento em 2 (duas) vias.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2019

Diretora da Escola Estadual _____

Ana Beatriz Siqueira Moraes (mestranda)

Prof^ª. Dr^a Claudia Starling Bosco (orientadora)

Apêndice B – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da **1ª fase** da pesquisa de título **“Profissionalidade e os espaços de convivência entre docentes na escola: relatos de professores do segundo ciclo do ensino fundamental”** a ser desenvolvida pela mestranda Ana Beatriz Siqueira Moraes (FaE/UFMG) e orientada pela Prof. Dra. Claudia Starling Bosco (FaE/UFMG) no Mestrado Profissional em Educação da UFMG. A pesquisa objetiva compreender como um grupo de professores percebe a relação entre o desenvolvimento da profissionalidade docente e os espaços de convivência, formais e informais, com seus pares na escola.

A pesquisa prevê a sua participação como professor que atua na Escola Estadual _____ no turno da manhã. Para a coleta dos dados da pesquisa serão propostos dois encontros que visam à elaboração, por você, juntamente com outros professores, de diferentes versões de um relato de experiência escrito de maneira individual e com apoio coletivo. Esses relatos serão elaborados tanto no espaço da escola, em horário voltado para a atividade extraclasse (em dois encontros com duração de 1 hora e 30 minutos cada), quanto em espaço a sua escolha.

Os relatos elaborados por você e pelos os outros professores irão compor um livro digital (*e-book*) que será publicado na página do Mestrado Profissional e em sites educativos a que podem ter acesso professores, pesquisadores e demais interessados. Seu nome e o nome da escola permanecerão em sigilo tanto no trabalho acadêmico quanto no *e-book*. Os resultados obtidos pela pesquisa serão disponibilizados a você quando for finalizada.

Informamos que a pesquisa não demandará de você nenhum gasto financeiro. Embora mínimos, os riscos envolvidos na pesquisa consistem em possíveis desconfortos ou fadiga que você poderá sentir durante a escrita e no compartilhamento dos relatos com seus pares. Entretanto, procuraremos minimizar esses possíveis riscos, criando um clima de confiança e parceria e dando a você um prazo maior para concretizar sua produção, caso necessário. A atividade a ser realizada poderá contribuir para a sua formação, para a discussão sobre o desenvolvimento profissional e a para valorização do saber docente.

Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem nenhuma penalidade. Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável Ana Beatriz Siqueira Moraes, pelo email: anabsmoraes@gmail.com; pelo telefone: (31) 98634 5865, ou pessoalmente. E em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de MG, (31) 3409 4592, Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, BH, MG, 31 270.901.

Rubricas

Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes o presente documento em 2 (duas) vias. Uma das vias será arquivada pelo pesquisador e a outra via será fornecida a você.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade nº _____ informo que li e concordo com as informações fornecidas neste termo. Eu, voluntariamente, aceito participar da 1ª fase da pesquisa intitulada “**Profissionalidade e os espaços de convivência entre docentes na escola: relatos de professores do segundo ciclo do ensino fundamental**” que tem como produto final um livro digital (*e-book*) com os relatos de experiência fornecidos por mim, resguardando minha identidade por anonimato na publicação.

Local/Data: _____

Assinatura do professor(a) participante: _____

Prof. Dra. Cláudia Starling Bosco (Orientadora)
e-mail: claudiastarling@hotmail.com/ Fone: (31) 9973 9876

Ana Beatriz Siqueira Moraes (Mestranda)
e-mail: anabsmoraes@gmail.com / Fone: (31) 98634 5865

Apêndice D – Textos de campo (os relatos de experiência das professoras)

Professora Isabel

(A professora Isabel leciona o componente curricular Língua Portuguesa, é professora há cinco anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora designada)

Tive uma experiência marcante em uma escola que me enriqueceu muito. Isso me serviu como construção de conhecimento e enriquecimento. Tanto em conteúdo quanto em parcerias e amizades.

Trabalhei um ano letivo nessa instituição e por uma imposição da direção e do pedagógico, as disciplinas deveriam trabalhar unidas e de forma interdisciplinar dentro das suas determinadas áreas. Primeiramente as reuniões aconteciam com todas as disciplinas e num segundo momento as áreas se dividiam entre si para possibilitar essa aproximação. Sempre encontrávamos um cantinho para uma melhor interação.

Ficou determinado na escola que as disciplinas de mesmas séries deveriam sempre conversar entre si, trocar ideias, conteúdos, materiais e ferramentas ou qualquer tipo de conhecimento que contribuísse com a aprendizagem dos discentes e docentes. Geralmente esse encontro interativo acontecia no dia do módulo coletivo de sábado. Após a supervisão tratar os assuntos coletivos dividíamos em pequenos grupos de áreas paralelas.

Essa parceria se fortaleceu no decorrer das trocas de ferramentas pedagógicas. Tínhamos grandes dificuldades em avaliar uma produção de texto, assim, juntas, construímos uma tabela com nossa própria linha avaliativa. Buscamos a melhor forma para facilitar nossa prática. Cada uma de nós escreveu no papel sua pretensão para que depois escolhêssemos a forma mais precisa. Após finalizarmos a tabela, definimos o escrito mais preciso e objetivo. Usamos essa ficha para fazermos nossas correções textuais diárias e percebemos o quanto elas nos ajudaram no dia a dia.

Essa parceria deixou de ser imposição na área da linguagem. Aconteceu quando se tornou para mim e minha colega de trabalho uma parceria construída com vontade de partilhar novos saberes e novas conquistas. Conheci nesse momento uma necessidade de compartilhar e aprender com minha parceira de trabalho.

Apreendi que meu trabalho ficou menos pesado e cansativo dividindo assim as tarefas, sendo parceira com nossas ferramentas de trabalho. Entendi que essa parceria contribuiu com mais e melhores ferramentas para avaliar e ajudar os discentes, além de um enorme ganho tanto para mim quanto para ela e os nossos alunos.

Percebi então, o quanto uma parceria pode contribuir para amenizar nosso árduo trabalho. Essa falta é perceptível no nosso dia a dia, pois, a individualidade nos poda de conhecer novos métodos e também de partilhar o que temos. Em muitas escolas alguns docentes não perceberam que unidos podem mais, que dividir é também uma forma de buscar e aprender. Lamentável conviver com pessoas que se consideram possuidoras do saber, que não dividem o que sabem e sem perceber, se tornam egoístas e individualistas dentro da unidade! Lamentável!

Professora Paula

(A professora Paula leciona o componente curricular História, é professora há 25 anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora designada)

A realidade dos professores que trabalham com a educação básica, seja em redes públicas ou na rede particular, possui um ponto em comum em meio a sua grande diversidade: a intensa sobrecarga de trabalho imposta ao professor, além da rotina, do cotidiano da sala de aula. Projetos, feiras, atividades comemorativas, semana disso ou daquilo. Entretanto, apesar da expectativa e muitas vezes pressão de que o professor absorva essa demanda, não são oferecidos espaços nos apertados calendários escolares.

Os professores mal se encontram, poucos contatos têm com os coordenadores, supervisores e direção e entre desinformados e desassistidos devem realizar as tarefas dadas (ou impostas). Diante do relatado, o único momento que resta aos professores para planejar, discutir e elaborar tais atividades é o da informalidade. Quero enfatizar que sem a colaboração solidária e espontânea de inúmeros colegas eu hoje seria menos do que sou como professora.

Vinte e cinco anos de docência me fizeram ter a certeza de que dentro de redes públicas carentes de tudo e de escolas particulares que priorizam o lucro, somente o apoio dos colegas permite que o trabalho se realize e os alunos receba senão o nosso melhor, ao menos, o melhor possível.

Na Feira de Cultura, realizada em uma escola estadual onde trabalhei em 2019, o pouco trabalho que pôde ser realizado e compartilhado com a comunidade escolar foi combinado nos corredores da escola, nas caronas que a professora de geografia (minha vizinha) me dava alguns dias da semana, por mensagens de whatsapp (pessoais, fora dos grupos da escola) e nas minhas conversas pessoais com a professora de ciências, que se tornou minha amiga. Sobre outras questões da escola, eu e outra professora de ciências, conversamos enquanto fazíamos tricô juntas.

Os trabalhos de campo que realizei com meus alunos, foram combinados no segundo andar do Maleta tomando cerveja com outro amigo, professor de geografia de outras séries, mas que me auxiliou a fazer contato com empresas de ônibus que oferecem descontos a escolas públicas e se dispôs a me acompanhar nas atividades de campo, mesmo sendo seu dia de folga. Uma professora de português de outra série, e a professora de inglês dos sextos anos se dispuseram a ajudar e levaram seus filhos, ambas as crianças com cerca de quatro anos. Foi necessário levar as crianças, pois essas professoras também estavam em seus dias de folga. Uma professora de português de parte dos sextos anos também foi (dispensada do seu dia de trabalho), mas sabendo que as outras professoras levariam seus filhos, também levou sua menina de sete anos. Esse trabalho de campo foi extremamente produtivo, considero que alcancei meus objetivos pedagógicos, mas também foi um momento de troca informal e aproximação com as três professoras que se dispuseram a ajudar.

Nas grandes escolas privadas em que trabalhei, as reuniões entre os professores da área, são "engessadas" pelas demandas cotidianas da escola, por exemplo: calendários de provas, regras sobre o número de questões de cada prova, prazo de correção das mesmas, discussão das provas do ENEM e o desempenho dos alunos (rigidamente acompanhado e discutido), informes sobre atividades nas quais se espera a participação ou coordenação da área (no caso de História: datas cívicas). O coordenador da área também usa o momento para repassar as supostas falhas da equipe, como por exemplo, atraso na correção de provas ou entrega da matriz das provas fora do prazo máximo estipulado. Fora algum eventual "desabafo", quando a equipe trabalha junto há muitos anos e tem uma relação de confiança

entre seus membros (ninguém quer perder o emprego), o tempo de duração é curto demais para permitir que os professores fujam das demandas burocráticas. As reuniões noturnas semanais são destinadas aos mais diversos assuntos. No caso das escolas confessionais, uma vez por mês a reunião é comandada pelos professores de "Formação humana e cristã" (nas escolas do estado, ensino religioso). Os professores da área têm a obrigação, além de trabalharem com os alunos, promoverem e divulgarem o "carisma" da escola entre o corpo docente. Assim, digamos, uma escola franciscana irá ter inúmeras reuniões noturnas em que o assunto será ensinar aos professores a vida de São Francisco, a sua contribuição para a Igreja, a história da ordem franciscana, as primeiras escolas abertas no Brasil. A história da unidade específica em que todos trabalham.... A importância de formar "bons cristãos e virtuosos cidadãos", como é importante ensinar os valores franciscanos aos alunos Qual a utilidade efetiva e prática para os professores que têm demandas urgentes a discutir e muito trabalho a fazer? Serei franca: nenhuma! No entanto, outras reuniões noturnas são destinadas ao encontro dos professores por série, o que a princípio, é bem útil. Como, no entanto, os encontros por série ocorrem uma vez por mês, os assuntos discutidos não tem continuidade rápida e as decisões efetivas ficam para a hora do cafezinho, em que um professor tenta apresentar suas ideias aos colegas enquanto todos conversam no burburinho do intervalo. As demais reuniões noturnas ficam a cargo do corpo pedagógico ou da direção. As primeiras são destinadas a discutir os resultados gerais da escola ou a alguma palestra sobre tema considerado pertinente. As reuniões com a direção são informativas.

Nas escolas municipais de BH não existe mais a coordenação por área (ficava "caro" para o município....). Há uma reunião noturna por mês, não obrigatória, fora da carga horária e o professor que aceita comparecer recebe cem reais a mais no seu salário. Entre informes da direção, algum texto levado pelos coordenadores de série e o lanche coletivo, não se produz muita coisa.

As reuniões de módulo (das escolas estaduais), aos sábados, são o reflexo do cotidiano da escola. Se o corpo docente tem uma unidade, postura ética e profissionalismo elas podem (assim como os conselhos de classe) serem momentos frutíferos de troca e organização do trabalho. No entanto, no caso das escolas públicas, há um problema: muitos professores por não concordarem com a administração da escola e alguns por insatisfação com a carreira, se fazem presentes nesses momentos apenas para cumprirem seu horário e se colocam alheios a tudo que for discutido e decidido. Continuarão a fazer do "seu jeito", independente das discussões e decisões do grupo.

Uma professora de uma escola estadual afirmou claramente em uma dessas reuniões que o trabalho dela é "dentro de sala de aula" e que não participa de atividades que envolvam projetos pedagógicos interdisciplinares ou atividades diversificadas.

Em escolas da PBH já ouvi professores dizerem coisas do tipo: - "Disseram que sou o professor referência da turma X, por mim podem me por como referência da escola toda, não vou fazer nada". Também da PBH, outro exemplo: há alguns anos foi discutido em uma reunião geral a porcentagem de acertos que corresponderia aos conceitos A, B, C, D, E. A prefeitura de BH havia ordenado o fim das notas numéricas. As propostas foram votadas e definiu-se, por maioria, que o conceito "A" seria atribuído a alunos que alcançassem um desempenho superior a 80%. Encerrada a reunião, cada professor estabeleceu a correspondência que quis e a supervisora, usando da informalidade, pedia aos professores que ignorassem a tabela de conversão das porcentagens em conceitos, pois ela a considerava muito rígida. Resultado final: cada um fez como quis.

Na escola em que estou trabalhando esse ano conheci o professor de filosofia de minhas turmas nos corredores. Conversando informalmente, já combinamos um trabalho interdisciplinar. No cafezinho de uma reunião de sábado, em que fomos apresentados aos pais, percebemos que ele irá trabalhar com os meninos questões relativas às transformações

de padrões de comportamento social e manutenção de normas e valores. Encaixe perfeito com História, visto que tenho de ensinar aos alunos conceitos históricos essenciais, como os de permanência e ruptura. Trabalho marcado, mas a ausência de reuniões entre os professores, dentro do prazo necessário para apresentar o projeto à coordenação geral, fez tudo ser decidido por mensagem de celular.

*Na E.E ** há um novo grupo de professores designados. Muitos jovens e em início de carreira. No dia da designação no polo, fiquei amiga de um deles e já estamos estabelecendo entre nós uma produtiva troca de materiais pedagógicos. Por ter uma carreira mais longa, possuo alguns materiais interessantes que podem ajudar outros colegas. Chegaram também duas novas professoras de História, uma delas para dar apenas três aulas por semana. Sabendo o quanto o início em uma escola pode ser difícil, e em algumas, pela falta de acolhimento, tudo torna-se mais difícil, me aproximei para ajudar. Conversamos nos corredores de uma reunião de sábado e o encontro do cafezinho (nos dois dias por semana em que ela vai à escola) tem sido um momento agradável de bate papo em que procuro ajudá-la a se situar no todo da escola e discutimos nosso trabalho (visto que estamos com a mesma série).*

Citando experiências mais antigas, me recordo da ocasião em que redigia meu projeto de mestrado. A escola católica em que eu trabalhava na época promovia retiros espirituais de um dia ou um fim de semana inteiro, aos quais os professores eram "convidados" a comparecer. Em um deles, foi proposto um dia de silêncio e reflexão, em que deveríamos nos abster de conversar por 24 horas. Esses encontros eram (e são ainda) realizados em um grande sítio pertencente à congregação proprietária da escola. Em um deles eu e um colega da área fomos para o pomar do sítio e, longe dos olhares críticos, conversamos a tarde inteira. Ao cabo dessa conversa, eu havia tomado muitas decisões a respeito de meu projeto de mestrado e sanado algumas dúvidas a respeito da formulação de minha proposta.

Professora Clara

(A professora Clara leciona o componente curricular Ensino Religioso, é professora há 20 anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora designada)

Na escola onde estive nesse ano, trabalho com a disciplina de Ensino Religioso, nas turmas de 7º, 8º e 9º anos. Em sala de aula trabalho com os temas que são elaborados pela BNCC, com habilidades e competências definidos no programa de aprendizagem. Procuro motivar os alunos com dinâmicas, debates e rodas de conversas. Tenho como objetivo ouvir o aluno e propor que o conhecimento que ele convive no dia a dia possa modificar e transcender a sua maneira de ser.

Os fundamentos dos valores humanos, dignidade humano, direitos humanos, são elementos enriquecedores nas aulas de ensino de religião. Assim como o respeito às religiões e às suas diferenças. Os princípios éticos e religiosos de cada cidadão.

Com os professores procuro atualizar-me sobre os assuntos que possa abordar em sala de aula. O trabalho interdisciplinar com outros conteúdos tem como princípios: motivação, entrosamento, diálogo e metas. Os professores da escola são receptivos, acolhedores e comprometidos com as disciplinas e normas da Escola.

Gosto de envolver-me com projetos elaborados pelos professores e a escola. O momento para um bate papo é satisfatório e alegre. Nosso cafezinho é o momento para descontrair. Sinto-me feliz em participar dessa escola e do conteúdo que leciono.

Uma experiência muito importante foi participar de uma atividade interdisciplinar com os professores de geografia. Como professora de ensino religioso, trabalhar junto com outros professores é muito gratificante na valorização do conteúdo de ensino religioso nas escolas.

Fomos solicitados a trabalhar na feira de ciências com os conteúdos de geografia o tema sobre “gastronomia dos imigrantes na formação da cultura brasileira”. Os professores de geografia fizeram várias sugestões do que poderíamos desenvolver no trabalho interdisciplinar.

Reunimos várias vezes para colocarmos em prática como trabalhar com os alunos. Dividimos a turma em países. Decidimos abordar as questões: gastronomia, história da formação dos imigrantes, consequências desta formação no brasileiro. No meu conteúdo de Ensino Religioso, trabalhei a questão do sagrado de cada país, suas histórias, entre outros. O grupo de gastronomia, por exemplo, apresentou as comidas típicas, os alunos apresentaram os trabalhos, cartazes, músicas e danças. Foi importante ouvir os relatos de cada professor, suas sugestões, suas opiniões, como trabalham, o que os motivam em trabalhar na sala de aula sobre o tema. Essa experiência com outros conteúdos foi muito gratificante para o meu conteúdo de ensino religioso.

As questões de diálogos entre os conteúdos me ajudaram a trabalhar em sala de aula temas ligados à geografia. Na escola me senti valorizada no meu conteúdo. A escola estabelece trabalhos, provas e dinâmicas que possam ser trabalhados em sala de aula. Foi muito gratificante e enriquecedor para o meu trabalho e para a disciplina de ensino religioso.

A experiência em desenvolver um projeto com os professores de Geografia foi muito enriquecedor para o meu trabalho pedagógico e conhecimento de outros conteúdos. O trabalho interdisciplinar com outros conteúdos enriquece os fundamentos técnicos e pedagógicos das aulas de Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento do respeito, as histórias, memórias, crenças, convicções, valores diferentes, culturas, tradições e filosofia de vida.

O projeto foi desenvolvido a partir de uma reunião de módulo aos sábados onde a supervisão destacou que vários temas seriam trabalhados na feira de Ciência. As supervisoras distribuíram os temas para todos os conteúdos. O conteúdo de ensino Religioso trabalharia com Geografia, tema proposto: “gastronomia dos imigrantes na formação da cultura brasileira”. No primeiro momento analisamos o tema e achamos que seria enriquecedor trabalharmos não apenas a gastronomia, mas outros temas que são relevantes em todos os conteúdos. Nossos encontros aconteciam nos recreios, corredores e módulos. Nossos objetivos para o projeto era que os alunos tivessem uma ampla visão de conhecimentos sobre cada país.

A interação com os professores de Geografia foi muito enriquecedora para a minha profissão. Nossos encontros aconteciam nos corredores da escola, conversarmos como poderíamos abordar sobre a religião, geografia e outros assuntos. Nós professores destacamos site de pesquisas, livros e jornais sobre onde poderíamos procurar pesquisas sobre os nossos temas. Indicamos fontes de pesquisas para os nossos alunos e também como seria avaliação.

Acredito que esta interação entre outros professores com seus conteúdos, conhecimentos e práticas pedagógicas, favoreçam a nós professores refletirmos sempre sobre a nossa prática pedagógica em sala de aula. Para a minha vida profissional foi muito benéfico e gratificante este contato de diálogos e interação com outros conteúdos.

Professora Tatiana

(A professora Tatiana leciona o componente curricular História, é professora há três anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora designada)

Sou formada em História pela PUC Minas. Apesar de ter obtido meu diploma há quase 10 anos, não possuo muita experiência na docência, tendo trabalhado em escolas por apenas três anos, dois consecutivamente. Tive a oportunidade de trabalhar com ótimos profissionais que, de um maneira ou de outra, contribuíram, para a minha formação e contínuo aprendizado na carreira que escolhi. Porém, um profissional sempre me vem em mente, como exemplo de profissionalismo e dedicação à sua arte.

Em 2015 consegui minha primeira turma na escola onde me formei no ensino fundamental. Ainda não sabia dizer quem eu era como professora, uma vez que as minhas experiências provinham apenas de aulas particulares. Durante o ano letivo, conheci a professora Manuela, também da área de História e descobri que ela sempre fazia um projeto na escola dedicado ao dia da Consciência Negra e valorização da cultura afrodescendente. Tais projetos em escolas são bastante raros. Nossa sociedade nega a oportunidade de discussão a respeito de herança cultural e diversidade. Muitos professores de História ensinam sobre a História da África e dos povos afrodescendentes de forma bastante superficial; na verdade, só ensinam porque é obrigatório por lei. Eu me incluía nessa categoria. Mas, por causa do projeto que essa professora fez para a escola, percebi o envolvimento dos alunos quando o professor se importa com o que é ensinado. Não ficou superficial, não foi feito de qualquer maneira e, ainda por cima, contou com a participação de todos. Ocorreram danças, apresentações de teatro, música, confecção de arte africana. Com isso, pude perceber a importância de trazer diferentes métodos de ensino, que não sejam a tradicional sala de aula, professor “dono do conteúdo”. Os alunos ficaram encantados com o projeto, inclusive, cobram para que aconteça anualmente.

Contudo, há uma ressalva a ser feita. Entendi na época que o projeto proposto foi criado e pensado por esta professora apenas. Por mais que tivesse sido exposto ao corpo docente, poucos demonstraram interesse ou desejo de participar e contribuir. O máximo que foi feito foi ceder aulas para os ensaios. Eu fiz minha parte na época, com ensaios, projetos e trabalhos em sala de aula a respeito da temática. Afirmei acima que este trabalho era algo excepcional na escola. No dia das apresentações, de fato, a escola inteira se uniu para este objetivo. Porém, acredito que tais projetos deveriam ser concebidos por todos, planejados por todos. Como eu não ficava muito tempo na escola, pois só possuía uma turma, não posso dizer se outras pessoas ofereceram e a ajuda foi negada, muito menos posso dizer como foi a discussão a respeito da concepção deste projeto. Mas percebo o seguinte: no ano de 2019, trabalhando novamente nessa escola, a professora Manuela estava de licença e o projeto não foi incorporado. Nem pela escola, e admito, nem por mim. Acredito que há uma deficiência muito grande no ensino (e me incluo nesta crítica) de não fazer mais do que é esperado. Uma vez que a Secretaria de Educação não cobra oficialmente esta atividade, ela somente acontecerá enquanto existirem professores com o desejo de fazer algo diferente, ou como descrevi, excepcional.

Por isso que relatei este acontecimento. Querendo ou não, sempre deixamos que nosso cotidiano interfira nas nossas práticas docentes, fazendo com que tenhamos diferentes graus de empenho no ensino de nossos conteúdos. Admito que ainda estou em processo de aprendizado e acho difícil incorporar diferentes maneiras de ensinar. Porém, graças à contribuição de uma colega de trabalho, pude começar a refletir e imaginar diferentes abordagens para a didática da História. Ainda estou no começo da minha carreira mas

espero que eu consiga levar pra frente projetos, atividades e práticas de ensino que sejam relevantes e inovadoras como o projeto mencionado.

Professora Antonieta

(A professora Antonieta leciona o componente curricular História, é professora há 20 anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo é de três anos. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora efetiva)

Entendendo que as relações no espaço escola contribuem de maneira efetiva nas práticas docentes, sempre procuro me socializar e compartilhar com colegas atividades que possam ser aprimoradas a partir da troca de conhecimento.

Como sou professora de história e me preocupa bastante a questão da educação patrimonial, procurei elaborar atividades práticas que pudessem despertar nos alunos a “consciência” em relação à necessidade de preservar, cuidar de determinados espaços. Nesse sentido, eu parti do próprio espaço escola, minha busca foi estimular os alunos a conhecerem a “Escola” (onde estudam). E para essa prática eu contei com sugestão de professores de diferentes áreas: levantamento da história da escola, o nome, data da fundação, mudanças físicas, fotos antigas – registro dos alunos através de desenhos, explorando principalmente a habilidade dos alunos e estimulando outros. Conte também com a ajuda de um professor que deu orientação (aula) sobre a arte de fotografar, e a partir de celular, cada aluno buscou o seu foco. Entrevistamos também antigos profissionais da escola, ex-alunos, onde obtivemos relatos da memória da escola. Para a realização de entrevistas contei com a ajuda impecável da professora de português

Aprofundar o conhecimento sobre esse espaço é essencial, pois, nós só preservamos e cuidamos daquilo que conhecemos e estabelecemos vínculos.

A elaboração do projeto sobre “Educação Patrimonial - Cuidando da Escola” só pode ser realizado a partir da contribuição dos meus colegas. Posso considerar que foi uma colcha de retalhos, cada um, de maneira espontânea, trouxe uma ideia, uma ação ou sugestão, dando um colorido especial ao projeto.

Os professores que contribuíram para o projeto foram de história, artes, português e educação física. O projeto começou a ser pensado no primeiro dia letivo do ano. Quando os professores se reuniram por área comentei sobre meu desejo de realizar o projeto e a partir daí o professor de história do 7 ano se mostrou receptivo para a realização do projeto. Foi iniciativa dele a realização da oficina de fotografia. Num bate papo informal com a professora de artes foi que surgiu a ideia de os alunos fazerem registros da escola (espaço arquitetônico, salas com mobiliário antigo, piano, etc) através de desenhos. A contribuição da professora de artes com seu olhar atento e artístico na elaboração de desenhos e reprodução dos espaço, fachadas, moveis antigos, piano etc, culminou com uma exposição de desenhos e fotografias.

A realização da oficina de fotografia e, por consequência, os clicks da escola ocorreu no primeiro dia escolar. Eu estava conhecendo informalmente os colegas da História e comentei sobre o desejo de realizar o projeto. Eu tinha em mente fazer fotos da escola, mas a sugestão de realizar a oficina foi de um “colega” professor de história do sexto ano que, inclusive, convidou uma aluna da UFMG (Artes Visuais) que gentilmente promoveu a oficina de fotografia em nossa escola. Cada aluno através do celular buscou seu ângulo. Em um sábado letivo, a professora de Educação Física do turno da tarde me disse ter gostado da exposição das fotos e desenhos e assim, por iniciativa própria, resolveu estender o projeto para o turno da tarde. Ela criou fichas de observação onde os alunos registravam: móveis quebrados, móveis limpos e organizados, parede limpa, papel no chão, etc. Depois do

levantamento partiram para ação: a escola foi tomada por cartazes alertando sobre os cuidados que devemos ter com o espaço escolar, envolvendo toda a comunidade e convidando-a a participar da pintura, reforma de móveis etc. A participação da professora de educação física me ensinou muito. Eu a conheci em um sábado letivo e a partir daí estabelecemos um vínculo, uma amizade a distância. Grande parte das ideias que trocamos foi via whatsapp e durante alguns sábados letivos (raros) que nos encontramos na escola. Ela tem um perfil bastante ativo, põe de fato a mão na massa. Super competente. Para obter uma interação/participação da comunidade escolar sei que ela contou de maneira intensa com a direção da escola.

Sobre a atuação da escola, houve contribuição e esforço ajudando na localização de antigos funcionários e alunos, disponibilizando os espaços mais reservados para a realização de desenhos e fotografias e também de recursos financeiros. Mas não sei se realmente fizeram um registro oficial. Eu sai da escola e até onde sei o projeto não foi mais realizado. Infelizmente nós não fizemos uma avaliação do projeto.

Acredito que os sábados letivos e os módulos são essenciais para trocar ideias e elaborar projetos, mas infelizmente estes momentos acabam sendo direcionados para outros fins. Eu, particularmente tenho experiências ótimas com estes bate-papos, as vezes são ideias e trocas simples, mas que despertam nossa imaginação e criatividade e fazem muita diferença no nosso dia a dia.

Professora Gabriela

(A professora Gabriela leciona o componente curricular Língua Inglesa, é professora há nove anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora efetiva)

A socialização na escola onde leciono acontece principalmente na sala dos professores, que é o local onde todos se dirigem no horário de Módulo. É nesse ambiente que costumamos trocar algumas ideias sobre nossas dificuldades diárias em determinadas turmas e também é onde comentamos sobre pequenas atividades de sucesso que conseguimos desenvolver em nossas turmas.

Essa socialização muitas vezes acontece por empatia com determinado colega e também algumas vezes por problemas em comum. Sobre algum saber específico que essa socialização já tenha me proporcionado, não consigo me lembrar.

Revisitando minha memória, consegui me lembrar que recentemente uma colega compartilhou comigo o sucesso que obteve em uma turma utilizando uma ferramenta digital nas aulas de inglês. Posteriormente passei a usá-la e também obtive sucesso. Me lembrei também de uma dica dada por outro colega sobre diário digital, ele explicou que podemos fazer as chamadas por aplicativo no celular e que mesmo sem dados móveis podemos salvá-la para uma sincronização posterior, economizando assim, tempo.

Essas situações específicas que citei acima aconteceram durante as reuniões de módulo coletivo, aos sábados, quando nos reunimos para organizar nosso trabalho. Sobre a primeira, essa aconteceu quando nos separamos por área, e falamos especificamente sobre o ensino da disciplina de Língua Inglesa. A outra experiência citada foi em uma reunião geral, quando discutíamos sobre o diário digital.

Após parar e pensar melhor constatei que a maior parte das informações que preciso e que me são úteis para desempenhar melhor o meu trabalho vieram desses momentos de encontro com a equipe. Verificado isso acho que esses momentos de encontro são mais que benéficos, são cruciais para o nosso trabalho.

Professora Marina

(A professora Marina leciona o componente curricular História, é professora há 22 anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora designada)

Ao longo da minha carreira de professora me deparei com muitas experiências. Uma marcante foi trabalhar com filhos de presidiários. Foi uma experiência de muito aprendizado e crescimento humano sentir as “necessidades” daqueles que não sabiam ler, escrever e entender o que é viver com “dignidade”. Quando trabalhamos com pessoas diferentes você passa a dar valor às pequenas possibilidades e às realizações.

Após anos de trabalho nessa área, já no final da carreira, tive a oportunidade de novamente entrar para trabalhar em uma escola considerada “normal” para todos. Aí, senti que realmente a diferença está nos gestores, nas pessoas ao seu redor. Em uma escola pública padrão a diferença está nos colegas e na direção. Colegas como a professora de geografia, me acolheu muito bem, esclarecedora, séria e discreta. Com ela me senti bem e percebi que os profissionais fazem toda a diferença dentro da escola. Nesta escola, logo que cheguei na sala dos professores a colega se apresentou, perguntou se eu era a substituta da professora de História, e disse que eu iria gostar, pois a escola era muito boa. Daí nos demos bem, ela me deu várias orientações sobre a escola e disse que estávamos em um momento político - “Processo de escolha para diretor e vice diretor da escola”.

Logo percebi que a interação com outros professores é importante para desinibir, para saber melhor sobre o ambiente do trabalho e me atualizar, pois professores diferentes nos passa uma experiência melhor do seu convívio com alunos e colegas. Após algum tempo trabalhando como professora percebi que experiência não é só vivida, e, sim, aprendemos com experiências relatadas de outras pessoas.

Aprendi muito com alguns colegas dessa escola, modelos de provas, trabalhos diferentes, modo de dar aulas em sala, e, muitas vezes, trabalhei com textos que colegas repassaram, aprendi muito com a supervisora, que é moderna e facilita seu trabalho.

Gosto da escola e estou aprendendo muito com os alunos e alguns colegas. Espero continuar aprendendo, pois até o momento contribuí pouco com um universo tão grande como é esta escola.

Trabalhei muito tempo no socioeducativo como professora de história. Trabalhei também no presídio para meninas de 12 a 17 anos e 11 meses (menores de idade). A dinâmica da escola é bem diferente. Nas capacitações oferecidas pelos profissionais da educação e do sistema prisional, pessoas interadas com o sistema, fazem capacitações com outros sistemas prisionais e repassam o que há de melhor para os profissionais de outros sistemas prisionais do país. No caminhar do tempo, meu companheiro que é inspetor escolar, foi designado para trabalhar no setor de escola prisional e junto do setor há os socioeducativos para menores de idade.

Como eu já tinha experiência na área passei a colaborar e compartilhar todos os meus anos de experiência e conhecimento do sistema com ele. Isso foi fundamental para sua entrada no novo trabalho. Foram diversos os esclarecimentos que compartilhei com ele. Alguns desses esclarecimentos foram:

O sistema prisional aqui em Belo Horizonte é composto de presídio para adulto – (a partir de 18 anos) e de sócio educativo. A quantidade de socioeducativo é sete. Assim como em uma escola comum, o professor tem o material para trabalhar como: livro, revista, jornal, acesso a biblioteca, sala de vídeo. No entanto, existem restrições. Revistas e jornais – determinados assuntos não podem estar em sala de aula – como lutas, jogos violentos,

propagandas indevidas, tudo que gera ou pode gerar conflitos. Também não é permitido levar nada de metal, nem apontador. Todo o material é selecionado pela direção da escola, juntamente com a diretora do presídio. Os filmes são selecionados por um professor e o pedagogo. Na Feira de Cultura todo material é selecionado pelos trabalhos feitos ao longo do ano, pelos próprios “internados”. A visita dos familiares é também restrita. Não há professores efetivos, até o momento, para não gerar vínculo. No mais, cada local tem suas normas, pois cada sócio educativo tem um público diferente.

Hoje quando um colega fala da vontade de trabalhar no sistema, procuro relatar o que eu aprendi, porém, precisam se atualizar, pois na Educação tudo tem o seu tempo, é necessário promover mudanças, pois, trabalhamos com seres humanos evoluídos e as mudanças são necessárias. Estamos em um constante aprendizado.

Professora Rachel

(A professora Rachel leciona o componente curricular Língua Inglesa, é professora há 14 anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo é de 3 anos. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora efetiva)

Na minha experiência como professora de língua inglesa eu não vivenciei muitas trocas de conhecimento com outros professores. Não temos encontro com professores da área, às vezes, encontramos somente nos intervalos de aula, no recreio e não sobra tempo para essa interatividade.

Eu acho que as reuniões de módulos nos sábados são mais voltadas para informações administrativas, palestras, conselho de classe. Acho que muitas resoluções, mudanças, provas que vêm da secretaria, etc são passadas para os professores muito em cima da hora e muitas vezes atrapalham todo o nosso planejamento. Então, devido aos imprevistos e também muitas vezes, essa falta de planejamento, dificulta a interação entre os professores da mesma área.

Em momentos informais como no recreio, início e final de aula, as vezes acontece uma interação entre os professores mais voltada para conteúdo de provas e exercícios que podem ser acrescentados aos alunos. Por exemplo: Divisão de questões de provas (cada professor faz a metade), exercícios de fixação, caça palavras, etc. A troca de conhecimento, acredito que não ocorra, no máximo uma troca de saberes/dicas a respeito de disciplina/comportamento.

Existem propostas, feitas pela supervisão, de trabalho coletivo entre os docentes. No entanto, essas já são feitas bem direcionadas e como são poucos professores da matéria e turmas diferentes, cada professor acaba fazendo sozinho o trabalho dentro do conteúdo que foi selecionado.

Posso dizer que as experiências que eu tenho partem do meu interesse em ler alguma coisa na área. Participei de um curso na UFMG, participo de cursos de educação continuada e uso recursos que são disponíveis. Gostaria que houvesse um encontro ou algo que ajudasse na interação não só da língua inglesa, mas também com as outras matérias. Essa troca de conhecimentos contribuiria muito na aprendizagem, não só do professor como também do aluno.

Professora Teresa

(A professora Teresa leciona o componente curricular Língua Portuguesa, é professora há 15 anos e seu tempo de docência na escola da pesquisa em campo ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu vínculo de trabalho com essa escola é de professora designada)

A primeira influência docente em minha carreira foi de uma professora que substitui. Ela me convidou à sua casa. Cedeu-me livros, ensinou-me a procurar editoras a fim de montar uma biblioteca própria. Ela me ensinou a montar uma interpretação de texto e como procurar um texto para trabalhar com os alunos. Observando essa mesma professora, que havia sido minha professora, entendi a professora que eu gostaria de ser. Venho, desde então, trabalhando a serenidade, a firmeza, a delicadeza e a sensibilidade. Outros colegas da rede particular de ensino não apresentaram a mesma disponibilidade. Sinto nos colegas da rede pública um desejo maior e uma disponibilidade maior de troca de interesses e informações.

A partir da minha experiência profissional aprendi, com uma supervisora, a organizar atividades, despertar o interesse dos alunos. Aprendi também, observando os colegas, a importância de organizar o tempo em sala de aula e fora dela.

Após uma experiência positiva, houve uma negativa, que me fez questionar o que eu havia aprendido e também minha própria competência. Realizei um trabalho de literatura infanto-juvenil que não atingiu as expectativas do que a escola aspirava. Então, a coordenadora disse apenas que esperava mais de mim. Nesse momento, revi toda minha prática e fiquei muito anos dando apenas aulas particulares.

Esbarrando em muitos colegas durante os anos que dava aulas de reforço, interferindo no trabalho dos colegas, sofri também inúmeras intervenções sobre como agir com os alunos, como abordar os temas das disciplinas e também como tratar os problemas de aprendizagem que apareciam. Nesse aspecto tive a ajuda de muitas supervisoras pelo caminho. Na minha experiência atual tenho vivenciado trocas proveitosas com os colegas. Principalmente em ambientes informais, temos conversado sobre como motivar os alunos, que projetos podem ajudá-los e sobre como aprimorar e incentivar sua busca por conhecimento.

A prática docente é muito mais rica quando há trocas de experiências entre os nossos iguais. Juntos somos invencíveis.

Era uma manhã qualquer, um dia muito difícil em uma de minhas turmas. Sentindo-me muito desrespeitada eu disse:

- O problema sou eu, ou vocês não respeitam ninguém?

Um aluno prontamente respondeu:

- Respeitamos a professora Chica. Ela tem uma mágica pessoal que nos faz respeitá-la.

Não falei mais nada durante a aula.

Saí da sala e entrei em um beco sem saída pensando no que fazer com aquela turma que se recusava a se envolver com qualquer atividade e sequer se dava ao trabalho de ouvir. Procurei a professora Chica, em um momento entre aulas, que usávamos para planejamento (módulo 2), na escola mesmo. Expliquei a situação e perguntei que mágica era aquela. Ela então disse que o segredo era não gritar, nunca se alterar e jamais demonstrar fraqueza.

Eu mudei. Antes, muito afetiva e afetada pelo mau comportamento dos alunos revi meus conceitos. A partir desse momento meu relacionamento com a turma mudou radicalmente. Eu nunca vou esquecer dessa colega que, sem me conhecer direito, me acolheu e apontou um caminho para uma turma para a qual eu não tinha respostas. O ideal seria aproveitar as reuniões que a rede pública faz aos sábados (módulo 2) para cursos, palestras

e encontros entre colegas da mesma área e também de áreas diferentes, mas da mesma série, para que realizássemos projetos conjuntos e trocas de experiência. Sozinhos, nós temos recursos e podemos fazer tentativas, mas, juntos, esses recursos tornam-se infinitos e muito mais eficazes.