

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CIRCULAÇÃO DE SABERES ENTRE PROFESSORES: UMA
ANÁLISE A PARTIR DO GÊNERO PROFISSIONAL DOCENTE**

MIRIANE ZANETTI GIORDAN



Novembro - 2019

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CIRCULAÇÃO DE SABERES ENTRE PROFESSORES: UMA ANÁLISE
A PARTIR DO GÊNERO PROFISSIONAL DOCENTE**

MIRIANE ZANETTI GIORDAN

Orientadora: Prof. Dra. Flavia Medeiros Sarti

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Novembro - 2019

G497c

Giordan, Miriane Zanetti

A circulação de saberes entre professores: uma análise a partir do gênero profissional docente / Miriane Zanetti Giordan. -- Rio Claro, 2019

147 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Flávia Medeiros Sarti

1. Formação de professores. 2. Profissionalização docente. 3. Gênero profissional docente. 4. Circulação de saberes docentes. 5. Estilos profissionais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

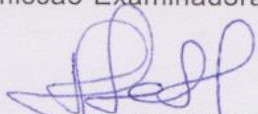
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **A circulação de saberes entre professores: uma análise a partir do gênero profissional docente**

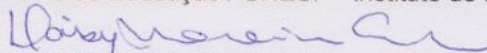
AUTORA: MIRIANE ZANETTI GIORDAN

ORIENTADORA: FLAVIA MEDEIROS SARTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

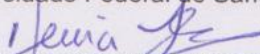


Profa. Dra. DAISY MOREIRA CUNHA
Departamento de Administração Escolar - Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte/MG



Profa. Dra. LAURIZETE FERRAGUT PASSOS
PUC / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo/SP

Profa. Dra. MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD
UFSC / Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis / SC



Profa. Dra. DENISE TRENTO REBELLO DE SOUZA
Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo - USP - São Paulo / SP

Rio Claro, 18 de novembro de 2019

“Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a história como tempo de possibilidade e não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser, não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, a minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tornada como fado ou sina, é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir.”

*Paulo Freire*¹

¹ (FREIRE, 2011, p. 73-74). FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. As palavras de Paulo Freire são acalanto e força, em tempos “nebulosos” para a educação.

*Dedico este trabalho à minha filha Helena,
razão do meu existir. Te amo filha!
Ao meu marido, Jorge!
Aos meus pais Ermes e Salete Zanetti!*

AGRADECIMENTOS

Agradecer àqueles que estiveram ao meu lado nessa caminhada torna esse momento prazeroso e especial. Foram muitos que de maneira direta ou indireta tornaram esse trabalho possível, consolidando um sonho, o de me tornar uma pesquisadora em Educação.

Agradeço primeiramente a minha orientadora, Dra. Flávia Medeiros Sarti, que foi quem iluminou as ideias sobre a temática que pretendíamos estudar e quem guiou incansavelmente cada etapa desta pesquisa. Além disso, é minha fonte de inspiração, de pessoa e profissional na nossa área da educação. Alguém que acredita e realiza um trabalho que de fato forma bons profissionais e os aproxima das escolas, seus futuros campos de trabalho. Muito obrigada por me receber tão bem em seu grupo de pesquisa, pelo apoio incondicional e pela amizade.

Às professoras que fizeram parte da banca de qualificação desta tese e, agora, da defesa, Dra. Daisy Moreira Cunha e Dra. Laurizete Ferragut Passos, pelo olhar atento ao trabalho e pelas importantes contribuições. Vocês são pessoas e profissionais encantadoras, não mediram esforços desde o aceite do convite até esta fase final. Muito obrigada!

Às professoras que estão fazendo parte desta banca final de defesa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza, que tive a oportunidade de conhecer em nosso grupo de pesquisa, a quem tenho muito carinho e admiração. Uma honra tê-la nesta banca. Dra. Márcia de Souza Hobold, minha mãe acadêmica que tanto me ensinou! Mas mais do que isso, uma amiga querida, generosa, um exemplo de pessoa e profissional. A admiração que tenho por ti eu não preciso explicar, somente sentir. Obrigada!

Agradeço aos meus pais, Ermes e Salete, e meus irmãos, Micheli e Emerson, que estão sempre torcendo e incentivando minhas conquistas. Ao meu marido Jorge, pelo apoio e respaldo para que o desenvolvimento de todo o processo de doutorado se tornasse possível. Um grande incentivador do meu caminhar pessoal e profissional, sempre ao meu lado, com respeito e admiração. Eu te amo! A minha filha Helena, que me proporcionou a melhor experiência da vida, a de ser mãe, tudo isso em meio ao

processo de pesquisa e escrita dessa tese. Essa escrita está intercalada por choros, risos, aprendizagens, pausas, retomadas, mas certamente com uma dose de responsabilidade e maturidade, pois agora tem uma pessoa para quem eu quero e preciso deixar um mundo melhor.

Aos meus colegas e professores da UNESP, que me proporcionaram discussões e aprendizagens riquíssimas, principalmente pelo exemplo e ética com que conduzem seus trabalhos e pesquisas.

Aos integrantes do projeto “Escola de Educadores”: Samuel, Marina, Rebeca, Ana Paula, Larissa e Melissa. Vocês tornaram essa pesquisa possível por abrirem as portas do curso e pelo trabalho que vocês desenvolveram e desenvolvem junto aos professores e profissionais de educação. Saibam que vocês fazem a diferença na formação de professores.

A todos os participantes dos cursos de extensão do Escola de Educadores dos anos de 2015 e 2016, pela generosidade e abertura em receber a pesquisa e a pesquisadora em seus momentos formativos. Em especial as cinco professoras participantes da coleta de dados via autoconfrontação em grupo focal, que se autodominaram: Elisa, Maria, Juliete, Renata e Melissa. Vocês são a essência desse trabalho, são profissionais que acreditam na pesquisa em educação e que fazem a diferença nas escolas em que atuam. Muito obrigada!

Ao DOFPEN (Grupo de Pesquisa “Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino”) e a todos os participantes que contribuíram para a construção do projeto dessa pesquisa com sugestões, questionamentos, me instigando a buscar sempre mais informações e me mostrando que essa construção da aprendizagem é sempre coletiva e dialógica.

Ao grupo de estudos coordenado pela Profa. Flávia com os quais aprendi muito nas discussões que realizamos de textos e pesquisas, regados a gostosos cafés e bolinhos.

Ao GETRAFOR – Grupo de Pesquisa de Trabalho e formação Docente, da Univille, que me acolheu como egressa para que pudesse continuar os estudos e discussões sobre educação em grupo no retorno à Joinville.

Aos amigos que fiz na UNESP: Marina Cyrino, Andreia Vasques, Ana Luisa Cavallari, Ana Paula Lima, Rebeca Arnosti, Renata Stein, Clayton Budin, Natália Pavezzi,

Simone Araújo, Michelle Bichof, Emanuelle Assis, Juliane Karoline dos Santos, Larissa Benites, Melissa Silva e todos os colegas das disciplinas que cursei. Vocês me proporcionaram momentos de descontração, trocas de experiências e aprendizagens para a vida toda! Sem vocês a vida acadêmica não teria sido tão especial.

A minha amiga Maria Inês, que me acolheu em sua casa em Rio Claro, em um momento que eu estava de mudança para Joinville, grávida, em tratamento de saúde e atarefada no doutorado. A sua leveza, alegria e (in)delicadeza tornaram meus dias aí inesquecíveis e para sempre registrados em minha memória e meu coração. Jamais esquecerei de ti, dos nossos cafés e risadas. Você é uma das pessoas mais gentis que conheci.

A minha amiga Raquel Rosa, que está presente comigo em eventos da educação e com quem tenho realizado frutíferas discussões sobre essa pesquisa, sobre a educação em geral, sobre inclusão, tudo isso regado a amizade e chimarrão.

Enfim, a todos, que mesmo não estando nomeados aqui, me ajudaram de alguma forma nestes quatro anos e meio intensos de doutorado, principalmente familiares e amigos.

RESUMO

Esta pesquisa tem como pano de fundo o movimento de profissionalização docente, focalizando aspectos relativos à formação dos professores, mais especificamente o conteúdo das partilhas realizadas entre eles em momentos formativos. O estudo fundamenta-se em conceitos da abordagem ergonômica do trabalho e da clínica da atividade, especialmente no que se refere às noções de *atividade*, *gênero profissional* e de *estilos profissionais*. Como objetivo geral, buscamos identificar elementos do *gênero profissional docente* que circulam entre professores da educação básica em encontros formativos. A partir do objetivo central, busca-se de modo mais específico: a) caracterizar em que situações ocorre a circulação dos conteúdos do gênero profissional entre os professores em momentos formativos; b) identificar conteúdos que circulam entre os professores em momentos sistematizados de partilha, vividos em espaços formativos; c) identificar elementos do gênero profissional presentes nesses conteúdos em circulação; d) compreender os sentidos que os professores atribuem a esses elementos do gênero profissional docente em circulação entre pares nos espaços formativos. A investigação se desenvolveu sob uma perspectiva qualitativa, elegendo como referencial empírico um programa de extensão universitária voltado para professores da educação básica. Na pesquisa de campo, procedemos em três etapas: Uma incursão no curso de extensão (objetivando conhecer o curso e a dinâmica das atividades); a observação participante, com o recurso de videografações dos encontros formativos; e grupos focais e entrevista, com recurso da autoconfrontação, dos quais participaram cinco professoras. A análise dos dados seguiu uma perspectiva qualitativa, à luz do referencial teórico elegido. Como resultados, temos que os modos de circulação dos conteúdos em momentos formativos ocorrem a partir do que denominamos como *construção coletiva do argumento*, em que a fala (narrativa) de um professor articula-se à fala de outro, possibilitando a desprivatização das práticas. Nesse sentido, destacamos o que consideramos ser três elementos do gênero profissional docente: o *segredo*, a *conexão entre iguais* e a *dinâmica da docência*. Os professores tendem a tratar seus estilos profissionais como *segredos* frente aos colegas, e em momentos de desprivatização da prática, esses segredos são 'revelados', em contrapartida à partilha dos segredos dos outros, fomentando uma relação de cumplicidade profissional. O que chamamos de *conexão entre iguais* diz respeito às relações de proximidade e de identificação entre os professores, possibilitando as partilhas. A *dinâmica na docência*, aqui considerada, pauta-se em um tempo que é cronológico e mensurável (*chronos*), e também em um tempo que é o vivido, das experiências particulares (embora sempre de natureza sócio histórica), da ação (*kairós*). A imersão nessa dinâmica é aqui assumida como um dos elementos que tornam o trabalho do professor difícil e complexo. Esses três elementos identificados apontam para posturas favoráveis à partilha, atreladas à ideia de apoio e de legitimação da ação docente, a partir de pressupostos produzidos e postos em circulação no grupo. Considera-se que a necessária confrontação sistemática dos professores com essa dimensão complexa de seu trabalho, para a qual eles mobilizam o gênero profissional docente, consiste em desafio importante para as ações formativas que lhes são dirigidas.

Palavras-chave: Circulação de saberes docentes. Gênero profissional docente. Estilos profissionais. Formação de professores. Profissionalização docente.

ABSTRACT

This research has as its background the teacher professionalization movement, focusing on aspects related to the teachers' formation, more specifically the content of the sharing between them in formative moments. The study is based on concepts of the ergonomic approach for work and the activity's clinic, especially regarding the notions of *activity*, *professional gender* and *professional styles*. The general objective is to identify elements of the professional teaching genre that circulate among basic education teachers in formative meetings, unfold, more specifically, the following objectives: a) characterize in which situations the circulation of professional content among teachers occurs in formative moments; b) identify contents that circulate among teachers in systematized moments of sharing, experienced in formative spaces; c) identify elements of the professional genre present in these contents; d) understand the meanings that teachers attribute to these elements of the professional teaching genre circulating among peers in the training spaces. The research was developed from a qualitative perspective, choosing as an empirical reference an university extension program aimed for teachers of basic education. In the field research, three stages were followed: an incursion into the extension course (aiming to know the course and the dynamics of activities); participant observation, with the use of video recording of the formative meetings; and focus groups and interviews, using self-confrontation, in which five teachers participated. Data analysis followed a qualitative perspective, in the light of the chosen theoretical framework. As a result, the modes of circulation of content in formative moments occur from what we call *the collective construction of the argument*, in which the speech (narrative) of one teacher articulates the speech of another, allowing the deprivation of practices. In this sense, we highlight what we consider being three elements of the teaching professional genre: *the secret*, *the connection between equals* and *the dynamics of teaching*. Teachers tend to treat their professional styles as secrets from their peers, and in moments of deprivation of practice, these secrets are "revealed" in return for sharing the secrets of others, fostering a relationship of professional complicity. What we call *the connection between equals* concerns the relationships of proximity and identification between teachers, enabling sharing. The *dynamics in teaching*, considered here, are guided by a time that is chronological and measurable (*chronos*), and also a time that is lived, of particular experiences (although always with a socio-historical nature), of action (*kairós*). Immersion in this dynamic is assumed here as one of the elements that make the teacher's work difficult and complex. These three identified elements point to postures favorable to sharing, linked to the idea of support and legitimation of teaching action, based on assumptions produced and put into circulation in the group. It is considered that the necessary systematic confrontation of teachers with this complex dimension of their work, to which they mobilize the professional teaching genre, is an important challenge for the formative actions.

Palavras-chave: Circulation of teaching knowledge. Professional teaching genre. Professional styles. Teacher training. Teaching Professionalization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

CRIFPE - Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation e la Profession Enseignante

DOFPPEN - Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAD – Educação à Distância

HTPC - Horário de trabalho pedagógico coletivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NEPEF-FPCT - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A profissionalização: uma articulação entre quatro campos	32
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	22
1.1 <i>Profissionalização e profissionalidade</i>	33
2 A ATIVIDADE E O GÊNERO PROFISSIONAL DOCENTE: APORTES TEÓRICOS ...	40
2.1 <i>Atividade</i>	43
2.2 <i>Gênero Profissional</i>	49
2.3 <i>Estilos de trabalho e a apropriação do gênero pelo docente</i>	55
3 PERCURSO METODOLÓGICO	59
3.1 <i>Contexto de investigação e os participantes</i>	67
3.1.1 <i>Referencial empírico</i>	67
3.1.2 <i>As participantes</i>	73
3.2 <i>As etapas da pesquisa</i>	75
3.2.1 <i>Etapa 1 – Incursão no curso de extensão</i>	75
3.2.2 <i>Etapa 2 – Gravações em vídeo e a observação participante</i>	76
3.2.2.1 <i>Os episódios</i>	78
3.2.3 <i>Etapa 3 - Autoconfrontações em grupo focal e entrevista</i>	80
3.3 <i>Análise dos dados</i>	83
4 CIRCULAÇÃO DE ELEMENTOS DO GÊNERO PROFISSIONAL DOCENTE: ANÁLISE DOS DADOS	85
4.1 <i>Construção coletiva do argumento</i>	85
4.2 <i>Elementos do gênero profissional docente</i>	95
4.2.1 <i>O segredo</i>	96
4.2.2 <i>Conexão entre os iguais</i>	101
4.2.3 <i>Dinâmica na docência: o ritmo</i>	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A – Formulário Google Forms para participação na pesquisa	130
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE	131
APÊNDICE C - Perfil do(a) professor(a)	133
APÊNDICE D - Roteiro grupo focal.....	134
APÊNDICE E – Episódios	135
APÊNDICE F – Recorte do grupo focal e entrevista	142

INTRODUÇÃO

A temática investigada por esta pesquisa relaciona-se a resultados obtidos por meio de trabalho anterior (GIORDAN, 2014), realizado no curso de mestrado. Os professores iniciantes participantes daquela pesquisa apontaram como aspecto mais relevante de sua formação continuada, as trocas de ideias e experiências com os professores que atuavam na docência há mais tempo. Consideravam as partilhas realizadas mais formativas que os próprios conteúdos dos cursos de formação continuada que participaram e pleiteavam que as formações permitissem o estabelecimento das trocas. Diante disso, passamos a discutir a temática das partilhas, percebendo que muitos trabalhos apontavam para a importância das trocas (SARTI, 2005; GIORDAN; HOBOLD; ANDRÉ, 2014; SILVA, 2009; ANTUNES, 2014; SOUZA, 2007), no entanto, não encontramos na literatura especializada informações referentes ao conteúdo dessas trocas. Emergia, pois, uma nova questão de pesquisa: se os professores valorizam tanto as trocas de ideias e experiências, o que eles de fato compartilham nos espaços formativos?

Questões relacionadas à circulação de saberes docentes vêm assumindo relevância no âmbito dos estudos sobre a formação de professores e o trabalho docente (SARTI, 2005, 2009; GIORDAN, 2014; GIORDAN; HOBOLD; ANDRÉ, 2014; SILVA, 2009; BERNARDO, 2004; NONO; MIZUKAMI, 2006). Tais estudos, que apontam para a importância das "trocas" - metáfora comumente empregada nos casos - entre os pares no magistério, indicam que a circulação dos saberes docentes ocorre, como esperado, em momentos de estudos e discussões sistemáticas, mas também, em situações informais. Segundo as pesquisas referidas, os professores tendem a valorizar especialmente essas partilhas de saberes realizadas na sala dos professores, durante o intervalo das aulas, nos corredores das escolas, em encontros casuais, na interação com um colega durante um curso de formação continuada etc. É comum para os professores

buscarem os colegas para as “trocas” principalmente em momentos de dúvidas e dificuldades (SILVA, 2009).

A partir dessas ideias iniciais, para uma exploração mais ampla sobre o tema, foi realizada uma revisão das produções acadêmicas dos últimos 10 anos (2005-2014), com as seguintes expressões: “circulação de saberes”, “troca de ideias”, “troca de experiências”, “gênero profissional docente”, “clínica da atividade docente” e “partilha de experiências”. Buscou-se no Banco de Teses e Dissertações da CAPES², sendo encontrados 37 trabalhos, no entanto somente 8 deles tinham alguma relação com a temática desta pesquisa. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontrados 91 trabalhos, sendo 13 com alguma relação com a temática. Nenhum desses trabalhos tinham como foco a temática dessa pesquisa - circulação de aspectos de um gênero profissional docente -, no entanto, a maioria deles aponta para a importância que os professores atribuem às “trocas” e “partilhas” de ideias e experiências, principalmente em cursos de formação continuada e na própria escola.

Ao nos debruçarmos sobre as produções acadêmicas levantadas na CAPES e BDTD, foi possível constatar que, ao explorarem suas temáticas, os resultados evidenciaram a relevância das partilhas, ou seja, não era o foco das pesquisas, mas foram indicativos dos participantes. No trabalho de Santana (2011), por exemplo, as trocas foram indicadas pelos professores como muito importantes e relevantes para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no ensino de matemática, porém, os professores encontram dificuldades para realizá-las pelas condições de trabalho que enfrentam. A maioria atua em mais de uma instituição, o que dificulta o estabelecimento de vínculo com os colegas e acarreta em falta de tempo para a realização das trocas. Ainda sobre o trabalho com ensino de Matemática, a pesquisa de Azevedo (2012) revela que as atividades compartilhadas em um grupo de estudo, tais como experiências espontâneas ou planejadas, geraram uma aprendizagem colaborativa, que para as professoras participantes, desencadearam um olhar mais atento para suas próprias práticas, bem como permitiram uma reflexão e ressignificação de seus métodos de

² A pesquisa no site da CAPES foi realizada em 2015, momento em que o “catálogo de teses e dissertações” deste sítio estava sendo atualizado, e devido a isso muitos trabalhos ainda estavam sendo incluídos na plataforma. Isso justifica o baixo número de trabalhos encontrados no momento do levantamento das pesquisas relacionadas.

ensino. Apontaram para o diálogo e interação durante o grupo de estudos enquanto propulsores das aprendizagens coletivas.

A sugestão de ações formativas que permitam maior “troca” de experiências também ficou evidenciada nas pesquisas (ANTUNES, 2014; SOUZA, 2007; GUIMARÃES, 2011; BARRETO, 2010). O trabalho de Nascimento (2012) destaca que as partilhas estimulam a prática reflexiva, colaborando para que o professor encontre respostas para suas reais necessidades. Para Rosseto (2012), as trocas além de valorizarem os saberes dos próprios docentes, os estimula a compartilhar decisões, tornando-os mais participativos no desenvolvimento de um trabalho coletivo no espaço escolar.

Trabalhos como de Antunes (2014) e Souza (2007) revelaram que as formações continuadas, para serem contributivas, devem ser estruturadas de modo a permitir o diálogo e a busca compartilhada de soluções, sendo que para isso, o professor deve assumir um duplo papel, o de formador e professor, pois contribui com seus saberes e experiências e, ao mesmo tempo, pode expor suas dificuldades para o aporte dos pares.

Por fim, de maneira geral, as pesquisas levantadas no balanço das produções, indicaram que as trocas de experiências, de ideias, saberes, motivam os professores e são significativas, constituindo-se em bases sólidas para a formação docente. Além disso, outro aspecto valorativo das trocas é que elas auxiliam os professores por possibilitarem a criação de estratégias próprias em contextos diferenciados e, além disso, potencializam a compreensão da prática oferecendo perspectiva de transformação de suas ações. No entanto, as pesquisas relacionadas não indicam o conteúdo das partilhas realizadas, o que nos levou à proposta dessa pesquisa, no sentido de avançar no conhecimento sobre o que os professores têm partilhado e que tem se estabelecido nas pesquisas como de alto valor formativo, que pressupomos serem aspectos de um gênero profissional docente.

A fertilidade das partilhas realizadas entre os professores é enfatizada também por Cochran-Smith e Lytle (1999), ao destacarem que os conhecimentos dos professores estão implícitos na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática, bem como nas narrativas que os mesmos realizam sobre a prática. Para as autoras, o conhecimento docente se constrói coletivamente, no interior de comunidades locais, formadas por professores que “aprendem quando geram conhecimento local ‘da’ prática trabalhando dentro do contexto de comunidades de investigação, teorizando e construindo seu

trabalho de forma a conectá-lo às questões sociais, culturais e políticas mais gerais” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, s/p).

Cochran-Smith (2012) indica que quando os professores participam de contextos colaborativos, como as comunidades investigativas nas quais podem contar com o apoio mútuo de colegas, gestores escolares e pesquisadores, eles acabam também se "expondo" perante seus colegas. Tal exposição possibilitaria um movimento de "*desprivatização da prática*" (p. 112), definido pela autora como:

a interrupção do ensino como um ato individual. A mudança é provocada através de uma variedade de perspectivas e processos que abrem o ensino para os outros e a imediata colaboração com outras pessoas que também estão envolvidas no esforço de tornar o seu trabalho público e aberto à crítica. O lado positivo da desprivatização é o fim do isolamento - com, além do suporte da universidade, a construção conjunta do conhecimento e o trabalho mútuo dos colaboradores em comunidades. Mas, em certos contextos e circunstâncias, [...] a desprivatização também pode ser ameaçadora e pode aumentar a ansiedade e a vulnerabilidade. (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 112-113, tradução nossa³).

Esse conceito proposto pela pesquisadora age no sentido de romper com a ideia de ensino como atividade individual e privada do professor, o que reforça o seu isolamento. Promover a desprivatização das práticas enquanto estratégia formativa, “pode favorecer o trânsito e a relação dialética entre os conhecimentos para, na e da prática, como caminhos subsidiários à profissionalidade docente” (CRUZ, 2017, p. 1193), uma vez que implica problematizar suas crenças e saberes e construir novas ideias, conhecimentos e experiências para atuar na docência.

Para Cochran-Smith (2012), aprender a ensinar é algo que acontece o tempo todo, quando professores iniciantes trabalham na companhia de professores mais experientes, os quais também continuam aprendendo a ensinar, mas, principalmente, quando vivenciam práticas em contextos desafiadores, desde que consigam problematizá-las e buscar recursos e suporte em grupo.

³ [...] the interruption of teaching as a private act. The change is brought about through a variety of perspectives and processes that open up teaching to others and prompt collaboration with others who are also engaged in the effort to make their work public and open to critique. The upside of deprivatization is the end of isolation - with, instead, collegial support, the joint construction of knowledge, and the mutual work of collaborators in communities. But, in certain contexts and circumstances, [...], deprivatization also can be threatening and can increase anxiety and vulnerability.

Assume-se, então, que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente à medida que questionam coletivamente suas próprias práticas, sistematizando-as e teorizando-as, para então planejarem as atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos, os materiais didáticos e, ainda, nos relatos sobre seus modos de ensinar e de se desenvolver profissionalmente.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012) também destacam a importância das formas colaborativas para as mudanças no trabalho dos professores, mas alertam para a falta de garantias sobre a mudanças nas escolas, que depende mais diretamente da disposição dos docentes para o trabalho conjunto de "identificar problemas e depois solucioná-los" (p. 174).

Em estudo anterior sobre processos de aprendizagem profissional por parte de professores iniciantes (GIORDAN, 2014)⁴, foi possível identificar o valor formativo atribuído pelos professores às "trocas" de ideias e de experiências com os pares. Em seus depoimentos, os docentes focalizados pela pesquisa enfatizaram a importância das discussões que estabeleciam com seus pares acerca das situações de ensino e sobre o contexto em que atuavam. Essas "trocas", como denominavam tais momentos de interação, traziam-lhes elementos significativos para a resolução dos problemas que tinham de enfrentar em seu dia a dia.

Tendo em vista o caráter comumente fortuito dessas partilhas entre os professores, André (2013, s/p) ressalta a importância de esclarecer a necessidade de

[...] institucionalizar essa prática. É possível criar grupos de tutoria nos quais cada jovem educador passa a receber a orientação de um colega que tem mais tempo de docência. Outra possibilidade é organizar periodicamente reuniões para que seja realizada a discussão da prática de sala de aula. Assim, quem está na profissão há mais tempo pode relatar experiências de sucessos e expor seu ponto de vista.

A realização desses encontros, além de promover uma melhor integração com os colegas de trabalho, ameniza um dos grandes problemas que enfrentam os professores, que é a solidão, pois quando o professor se sente sozinho fica mais difícil romper as

⁴ A dissertação de Mestrado está intitulada: "Professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental: Desafios e dilemas", de autoria de Miriane Zanetti Giordan e orientada por Márcia de Souza Hobold (2014).

dificuldades. Marcelo Garcia (1999, p. 70) indica que “o diálogo entre colegas da mesma profissão contribui para romper o isolamento do professor”. No entanto, para que esses momentos de “desprivatização da prática” (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 112) assumam lugar na formação docente, faz-se necessário criar condições de trabalho, como o tempo e os espaços para que aconteçam. Partilhar experiências não só favorece os iniciantes como valoriza os saberes dos professores experientes, que também aprendem com os novatos, pois na docência as aprendizagens são contínuas (GIORDAN, 2014).

Compreende-se que o ambiente escolar precisa ser valorizado como espaço e local para a aprendizagem da docência, uma vez que é nesse espaço que os professores partilham conhecimentos. Como visto, a importância das partilhas docentes vem sendo ressaltada na área. Os trabalhos já produzidos têm destacado que “trocas” e “partilhas” ocorrem nas escolas e são importantes para os docentes. No entanto, cabe ressaltar que esses trabalhos deixam de explorar **o conteúdo dessas “trocas/partilhas”**, que acabam por receber denominações mais gerais, como “saberes” e “conhecimentos”, sem serem mais bem especificados (SILVA, 2009; NONO; MIZUKAMI, 2006; GIORDAN, 2014; DAMASCENO, 2002).

Tendo em vista tal lacuna na discussão até então empreendida, o presente trabalho se propõe a avançar na discussão desse tema. Parte-se da hipótese, fundamentada na teoria da atividade (CLOT, 2007, 2010a), de que nesses momentos entre pares circulam conteúdos relativos a um *gênero profissional docente*, pressuposto como elemento central para os processos de socialização profissional, que compreendem a iniciação à cultura do magistério bem como o desenvolvimento de uma profissionalidade a ela específica. Esse potencial socializador dos conteúdos partilhados entre os professores explicaria o alto valor que eles tendem a atribuir a esses momentos. E avançando para questões relativas ao conteúdo das partilhas, ainda pouco exploradas, a investigação indaga: **que elementos do gênero profissional docente são ‘desprivatizados’ e socializados em encontros profissionais?**

Pressupõe-se que no trabalho cotidiano dos professores sejam produzidos e mobilizados saberes que compõem o gênero profissional docente, recursos de uma história coletiva da profissão. Investigar os **conteúdos desse gênero** que circulam em momentos de ‘desprivatização da prática’ mostra-se relevante para a compreensão sobre

os processos a partir dos quais esses saberes são produzidos, apropriados e mobilizados pelos professores em sua atividade docente, e que une o grupo em torno de uma certa profissionalidade.

Nessa direção, o objetivo central desta pesquisa cujos resultados finais são aqui apresentados foi **identificar elementos do gênero profissional docente que circulam entre professores da Educação Básica no âmbito de encontros formativos**. A partir do objetivo central, busca-se de modo mais específico: a) caracterizar em que situações ocorre a circulação dos conteúdos do gênero profissional entre os professores em momentos formativos; b) identificar conteúdos que circulam entre os professores em momentos sistematizados de partilha, vividos em espaços formativos; c) identificar elementos do gênero profissional presentes nesses conteúdos em circulação; d) compreender os sentidos que os professores atribuem a esses elementos do gênero profissional docente em circulação entre pares nos espaços formativos .

A partir destas considerações introdutórias, este trabalho se organiza em quatro seções, além das considerações finais. Na seção 1: A profissionalização docente, apresenta-se uma discussão teórica sobre o pano de fundo desta pesquisa, que pretende contribuir, a partir das discussões de gênero profissional docente, para uma melhor delimitação dos elementos que constituem o trabalho docente e, portanto, avançar nas discussões da profissionalização. A partir dos caminhos da profissionalização empreendidos até então, apresenta-se a proposta da formação profissional enquanto meio para avançar nas discussões sobre o tema. Nesta seção os conceitos de profissionalização e profissionalidade se articulam com aspectos da socialização profissional enquanto meio para a realização das inter-relações entre estes conceitos.

A seção 2: A atividade e o gênero profissional docente: aportes teóricos, apresenta o arcabouço teórico da pesquisa que tem norteado a investigação e as análises e discussões dos dados. Os conceitos de atividade, gênero profissional e estilos de trabalho foram investidos nesta discussão.

A seção 3: Percurso metodológico, apresenta os caminhos da pesquisa, da coleta de dados e da análise, bem como apresenta o referencial empírico e participantes desta investigação.

Na seção 4: Circulação de elementos do gênero profissional docente: análise dos dados, são apresentadas quatro categorias de análise, que apresentam as discussões dos dados levantados empiricamente. A construção coletiva do argumento, primeira categoria, apresenta os modos de circulação dos saberes, da construção das trocas e partilhas entre os docentes no espaço formativo investigado. As demais categorias apresentam o que destacamos como elementos de um pressuposto gênero profissional docente, sendo: o segredo, a conexão entre “os iguais” e a dinâmica na docência: o ritmo.

Ao final são tecidas as considerações finais deste trabalho, indicando aspectos relevantes desenvolvidos na pesquisa e as contribuições para as áreas da formação e do trabalho docente, bem como para o caminho da profissionalização docente.

1 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A presente pesquisa tem por objetivo principal conhecer o conteúdo do que é partilhado entre professores em momentos formativos e que, pressupõe-se, componham o *gênero profissional docente*, ou seja, a história transpessoal do coletivo de trabalho e que, de certa forma, orienta a atividade dos professores e os insere em sua cultura profissional. A investigação relativa ao *gênero profissional docente* afina-se com as discussões sobre o processo de profissionalização do magistério, no que se refere a uma melhor delimitação dos saberes e práticas que compõem e definem o trabalho docente, bem como à busca de um envolvimento mais consciente e autônomo com a docência por parte do professor.

A escola, tal como a conhecemos hoje, tem suas origens no século XIX, alinhadas ao advento da revolução industrial, tendo a função de formar as novas gerações para o mundo do trabalho e para a nova organização social que foi se estabelecendo. Ao longo do século XX constituíram-se, de maneira desigual no mundo, os sistemas educacionais que conferiram à escola o formato que conhecemos até há pouco tempo: uma fonte quase que exclusiva de difusão do conhecimento sistematizado em que os professores eram considerados os transmissores desse conhecimento. Já no final do século XX, percebe-se um mal-estar relativo ao sistema de ensino, então já marcado pelos altos índices de não aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos. Passou-se a considerar que o trabalho realizado na escola, pautado por certos pressupostos tradicionais, já não atendia mais as demandas e anseios sociais, o que sugere uma necessidade de transformá-la (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

Tendo em vista compreender essas mudanças históricas relativas à escola e ao trabalho docente, Tardif (2013) aponta para três idades do ensino. A primeira que ele denomina como *a idade da vocação*, em que os estabelecimentos de ensino eram privados sob a tutela da igreja e das comunidades locais (principalmente as comunidades religiosas protestante e católica) e o ensino era considerado uma vocação, pois os que o exerciam deveriam ‘professar’ a fé, os bons costumes morais e, mesmo existindo a instrução, esta estava subordinada à moralização. Os professores aprendiam a ensinar imitando os mais experientes *in loco*, valorizavam as virtudes femininas tradicionais (portanto o magistério era exercido principalmente por mulheres). Em relação as condições de trabalho, por ser uma vocação, estas ficavam em segundo plano, salários quando passaram a existir eram precários, caracterizava-se pela baixa autonomia das professoras que sofriam várias formas de controle (dos religiosos, dos homens, dos pais, dos superiores, dos que as pagavam entre outros). Apesar da modernização das sociedades e das mudanças nos sistemas educacionais, a visão vocacional teve um impacto tão profundo e durável que alguns elementos perduram e marcam o trabalho e o *status* dos docentes até hoje.

A segunda “idade” é designada pelo autor com *idade do ofício*, que coincide com a criação das primeiras redes de escolas públicas e laicas e pela obrigatoriedade das crianças na escola. Nesse novo contexto social, em que ocorre a estatização da educação, a relação das professoras com o trabalho deixa de ser vocacional e passa a ser contratual e salarial. Nesse período as professoras gradativamente vão conquistando ganhos (podem fazer carreira em emprego estável, melhores salários e condições de trabalho) e em contrapartida, exige-se a formação docente que se alonga progressivamente (primeiro pelo nível secundário, depois terciário), mas com a característica da experiência concreta estar no cerne do saber ensinar, e portanto, a aprendizagem da profissão passa pela prática, imitação e domínio das rotinas estabelecidas pelas mais experientes, pelo respeito as regras. Há também uma certa autoridade pedagógica delegada as professoras pelo Estado que reconhece suas habilidades para administrar as aulas. Para Tardif (2013), a idade do ofício segue seu curso e permanece inacabada, posto que ainda permeia a atividade docente em muitos

países, inclusive no Brasil. E a terceira é *o ensino na idade da profissão* que de acordo com o autor “ainda está em gestação” (TARDIF, 2013, p. 562).

Essa “gestação”, como se refere Tardif (2013), tem aproximadamente trinta anos. O movimento de profissionalização docente surge nas décadas de 1980 e 1990, nos Estados Unidos, motivados por uma crise do sistema educacional norteamericano (baixo rendimento dos alunos comparados a outras gerações e a alunos de outros países) (HOLMES GROUP, 1986). O *Holmes Group*, um grupo composto por líderes universitários, naquele contexto histórico, tinha como principal objetivo a reforma na formação de professores por meio da implementação de mudanças estruturais ligadas à docência, que levasse a sua profissionalização. Um dos aspectos defendidos pelo Holmes Group (1986) remonta à construção de uma *base de conhecimentos* (“*Knowledge base*” (TARDIF, 2013, p. 567)) especializados do próprio grupo profissional e uma mudança estrutural na ocupação para buscar o status de profissão.

Tardif (2013) reconhece a importância da proposta inaugural do Holmes Group, no entanto, reitera que “é importante lembrar que a profissionalização da docência se origina de um ideal tipicamente americano, uma espécie de mito estadunidense que se exporta para todo o planeta há trinta anos” (p. 569). O autor observa ainda que no Brasil a vocação e o ofício se apresentam como referências importantes para pensar o ensino, e no que se refere as condições de trabalho, bem como a organização e funcionamento da atividade. Para o autor,

[...] há três décadas, muitos professores sentem que os ganhos obtidos durante a idade do ofício (carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros) estão atualmente ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto. Na verdade, a profissionalização parece combinar hoje com uma proletarização de uma parte dos professores. É por isso que a transição entre a idade do ofício e a idade da profissão suscita resistência significativa entre os professores da maioria dos países (TARDIF, 2013, p. 561).

Wittorski (2001, 2014) estabelece que tradicionalmente a distinção entre ofício e profissão era a de que o ofício se referia ao domínio técnico e a profissão ao domínio intelectual e/ou relacional. No entanto, essa ideia de ofício vem se transformando. Na idade média, estava associada a um trabalho mais particular, artesanal e a uma forma de

transmissão de saberes e de competências particulares, da aprendizagem no trabalho, em que ter um ofício era uma forma de prestígio social. Já no início do século XX, apareceram os ofícios mais industriais e a formação deles foi organizada com características mais técnicas. Assim, o autor indica que o que de fato distingue o ofício da profissão são "níveis de organização autônoma do campo de atividade e de formalização deste" (WITTORSKI, 2014, p. 899). Nesse sentido, voltando ao caso do magistério, não parece possível afirmar que estamos caminhando linearmente rumo à profissionalização. Mais adequado assumir, como faz Tardif (2013), que esse movimento tem se caracterizado tanto por avanços quanto por retrocessos.

A partir desses argumentos, é possível identificar que o movimento de profissionalização é controverso no campo educacional, visto que ele emerge em um momento de declínio da profissão (HOULMES GROUP, 1986; TARDIF, 2013) e em um contexto de mudanças significativas no modo como a escola e a sociedade se relacionam, sendo o ensino "confrontado, por todos os lados, a pressões significativas, para se transformar e se adaptar imerso como se encontra em um ambiente social que se tornou complexo e instável em quase todas as suas dimensões" (TARDIF, 2013, p. 552). No contexto brasileiro (e não somente), há caminhos ambíguos na busca pela profissionalização, em que, se por um lado os professores buscam uma construção de sua identidade e seu desenvolvimento profissional, lutando por uma educação pública e democrática, de outro, tem-se um Estado cada vez mais controlador e regulador da função docente, ao imprimir uma visão de eficiência sob a lógica da gestão por resultados, tornando a educação pública em um quase mercado (RAIMANN, 2015).

Ainda de acordo com a autora

No discurso aparente da profissionalização docente têm-se, na realidade, professores individualizados, precarizados, com baixos salários e sem valorização profissional, é a pseudoconcreticidade presente no fenômeno, como alerta Kosik (2011). Essa contradição é própria da sociedade capitalista. Uma das formas de camuflar a realidade da desprofissionalização é trazer à tona os discursos de sensibilização pela importância do professor para a vida de seus alunos, mediante a sua competência moral e técnica. O valor do professor é individual, é seu exemplo, é seu esforço no compromisso individual com a educação de qualidade (RAIMANN, 2015, p. 13902).

E esse movimento de profissionalização continuará a enfrentar tensões e contradições. Porquanto, no caminho da profissionalização, busca-se cada vez mais a participação daqueles que exercem a docência no sentido de construir uma profissão de dentro do grupo profissional (NÓVOA, 2009).

O percurso histórico dos caminhos da profissionalização docente no Brasil e no mundo evidenciam que um dos elementos remete à formação dos professores, o que lhes traz certas exigências:

O objetivo principal do movimento de profissionalização é fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade. Como? trata-se de oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual. O que se quer é desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos. As autoridades educativas desejam ainda fazer com que ensino e professores passem: 1) de uma visão rotineira da pedagogia a uma concepção inovadora; 2) do respeito às regras e rotinas escolares a uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado, 3) enfim, do papel de funcionário ao de profissional autônomo, mas também imputável de suas escolhas, o que pede uma avaliação do ensino. Em última análise, a profissionalização leva a considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos. [...] a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar (TARDIF, 2013, p. 561).

O autor ressalta as características do trabalho docente que precisam ser desenvolvidas via formação e que permitem a profissionalização do ensino, enquanto Wittorski (2014) chama a atenção para a necessidade de construir a profissão docente e, portanto, delimitar quais características e habilidades se espera do profissional que vai atuar nessa nova profissão.

A profissionalização é, portanto, um processo de negociação, pelo jogo dos grupos sociais, com o intuito de fazer reconhecer a autonomia e a especificidade de um conjunto de atividades, e um processo de formação de indivíduos para os conteúdos de uma profissão existente. Trata-se, no primeiro caso, de construir uma nova profissão e, no segundo, de formar indivíduos para uma profissão existente. A profissionalização “põe em cena” aquisições pessoais ou coletivas, tais como os saberes, os conhecimentos, as capacidades e as competências. Mais ainda, poderíamos dizer que ela reside no jogo da construção e/ou da aquisição desses elementos que permitirão, no final, dizer a respeito de alguém que ele é um profissional, ou seja, é dotado da profissionalidade (o conjunto dos conhecimentos, dos saberes, das capacidades e das competências que caracterizam sua profissão) (WITTORSKI, 2014, p. 899-900)

O processo de profissionalização estabelece estreitas relações com a formação profissional, uma vez que a instituição de uma agência formadora se caracteriza como um dos estágios do processo de desenvolvimento das profissões. No Brasil, o movimento de universitarização da função docente ocorre a partir da LDB nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), momento em que se assume que os professores devem ser formados em nível superior preferencialmente nas universidades (BRASIL, 1996). No entanto, conforme indicam Souza Neto, Cyrino e Borges (2015), esse movimento de universitarização oferece riscos, uma vez que o espaço ocupado pela universidade pode não ser “capaz de profissionalizar os professores, mas forma-os nos moldes universitários, com ênfase em discursos e práticas acadêmicas” (p. 298). Promover uma formação de professores nos ‘moldes universitários’, baseada em uma lógica de especialização disciplinar, com práticas de trabalho fragmentadas, impacta na forma como o trabalho será desenvolvido nas escolas, pois a formação em uma cultura acadêmica oferece “poucas possibilidades de desenvolvimento do trabalho colaborativo e interdisciplinar, bem como a cooperação entre os pares, o largo contato com a realidade escolar” (p. 299) etc.

Para Sarti (2019), o processo brasileiro de elevação da formação dos professores para o nível superior não considerou as estruturas pré-existentes e não as absorveu. De sua parte, Nóvoa (2017) enfatiza que as universidades e os demais espaços de formação superior ignoraram os mais de cem anos de história das Escolas Normais na formação de professores. As Escolas Normais realizavam o entrelaçamento com a profissão, o que a universitarização ignorou distanciando a formação do educador ancorada na docência (SARTI, 2019).

Soma-se, também, o fato de que o *lócus* da formação dos professores passou “a ser objeto de acirradas disputas no interior do campo educacional, protagonizada por grupos ligados ao ensino superior “ (SARTI, 2019, p. 5), sendo que o caminho não resultou em uma efetiva universitarização da formação em nosso país, uma vez que atualmente no Brasil, quase metade (48%) dos cursos de pedagogia são oferecidos em instituições não universitárias.

Apesar do avanço nas discussões sobre a profissionalização, vemos em curso processos de desprofissionalização dos professores brasileiros. Para Sarti (2019), os

professores têm se tornado meros consumidores de formações que são produzidas fora do grupo profissional, bem como “experimentam o apagamento do magistério e de sua cultura nesse jogo” (SARTI, 2019, p. 11). Além disso, os professores têm participado muito pouco dos processos de formação das novas gerações docentes e, desse modo, os capitais, no sentido bourdieusiano, que os professores geralmente possuem, não lhes permitem alcançar uma posição de maior poder nesse espaço concorrencial da formação (SARTI, 2013b).

Para Nóvoa (2017), o processo de universitarização da formação docente trouxe avanços por aproximar os professores ao espaço acadêmico e pela ligação à pesquisa, em contrapartida, resultou em uma distância profunda entre as ambições teóricas da universidade e a realidade das escolas e dos professores.

Esses aspectos do processo de universitarização supracitados, somados a outros aspectos do trabalho docente tais como: precárias condições de trabalho, baixos salários, burocratização e intensificação do trabalho, o desprestígio profissional, remuneração vinculada ao rendimento dos alunos, controle externo e privatização da educação (NÓVOA, 2017), têm se apresentado como fatores que produziram a desprofissionalização do magistério.

Diante dos avanços e retrocessos no caminho em busca da profissionalização docente, torna-se relevante discutir e apresentar aspectos que vêm sendo discutidos por pesquisadores da área que nos apontam caminhos do que é preciso fazer pela via da formação.

De acordo com Sarti (2013b, p. 216):

A profissionalização dos professores requer a confluência de dois movimentos no campo da formação docente: 1) a elevação do nível de certificação dos professores, acompanhando a elevação do nível educacional da população mais geral, mas que é caracterizada também por uma forte valorização dos saberes acadêmico-educacionais; e 2) uma maior proximidade da formação com as práticas profissionais docentes, com a consideração da escola como *locus* formativo privilegiado.

Diversos autores enfatizam a necessidade de a formação docente passar a assumir mais claramente sua dimensão profissional, visando o preparo de um professor capaz de tomar decisões em situação de emergência, mobilizando saberes para

solucionar problemas em seu contexto de atuação (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003) e, para tanto, essa formação precisa se aproximar da escola e do trabalho docente.

Também interessante é a proposta desenvolvida por Nóvoa (2017), quando destaca que a formação docente requer um novo lugar institucional, em que se traga a profissão para dentro das instituições de formação. Esse novo lugar pensado para uma **formação profissional** dos docentes consiste em uma “zona de fronteira entre a universidade e a escola” (NÓVOA, 2017, p. 1115), ou seja, fortemente ancorado nas universidades, mas um lugar de encontro e junção das várias realidades que configuram o trabalho docente. Um espaço em que se reforce as dimensões profissionais na formação de professores, construindo modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela, o que requer que exista uma aproximação entre a escola e a formação.

Para Sarti (2019), do espaço profissional, a escola, devem vir uma parte dos formadores, os professores experientes, sendo que

[...] profissionalizar uma ocupação requer atribuir aos praticantes papel ativo na formação das novas gerações profissionais, de modo a possibilitar aos estudantes a construção de uma identidade ligada à profissão para a qual estão sendo formados. Trata-se, assim, de uma formação que requer o emprego de dispositivos que possibilitem a aproximação do estudante universitário com o trabalho, seus agentes e a cultura profissional de referência (SARTI, 2019, p. 12).

Essa proximidade da formação com a escola foi um dos aspectos que caracterizou as Escolas Normais que, no entanto, foi ignorado pelo movimento de universitarização. Tal aspecto é retomado na proposta de formação profissional apresentada por Nóvoa (2017), que parte do conceito de **posição**, construída a partir do desenvolvimento de uma disposição pessoal, uma interposição profissional, uma composição pedagógica, uma recomposição investigativa e uma exposição pública, defendidas pelo autor como cinco dimensões que relacionam aspectos pessoais com a vida profissional e desta com a ação pública.

Assim, o autor destaca que “a formação de professores depende da profissão docente e vice-versa” (NÓVOA, 2017, p. 1131), chamando a atenção para a ideia de que a construção da profissionalização docente requer um esforço mútuo para consolidar a formação e a profissão, aproximando-as. Essa aproximação deve permitir aos

professores conquistarem “posições mais centrais no campo educacional [...] – envolvendo dimensões sociais, políticas e epistemológicas – que lhes permitiria assumir um lugar estratégico, de querer e poder no espaço concorrencial da educação [...].” (SARTI, 2019, p. 13).

Barbier (2005) já trazia alguns aspectos que demandam nossa atenção em relação à formação e aos espaços onde ela acontece. De acordo com o autor

Considerando que o espaço da educação poderia ser representado (e, portanto, organizado) como um espaço especializado para disponibilizar o conhecimento de forma apropriada, o próprio espaço da formação poderia ser representado como um espaço específico 'protegido' (a expressão é de E. BOURGEOIS) de produção de novas capacidades suscetíveis de serem transferidas para outras situações (BARBIER, 2005, p. 121, tradução nossa⁵).

O autor define a profissionalização como a organização social de um espaço para o desenvolvimento de habilidades em contexto de atividade, e que o surgimento desse espaço é “[...] um fenômeno novo e importante na história das práticas educacionais, que deve ser implementado” (BARBIER, 2005, p. 131, tradução nossa⁶). Em contrapartida, o autor aponta que, atualmente, o espaço da formação, como temem alguns profissionais da formação, poderia ser substituído progressivamente por outras pessoas (sem formação em pedagogia ou licenciatura). Esta hipótese é reforçada pela recente experiência da relação entre sistemas de ensino e sistemas de formação, e a experiência ainda mais recente da presença cada vez maior das novas tecnologias educacionais a serviço do EAD (Educação à distância), que tendem a substituir o ensino presencial ao invés de ampliá-lo (BARBIER, 2005).

Além disso, tem-se o desafio de repensar o modelo mais tradicional de formação ancorado nos saberes disciplinares e em uma perspectiva discursiva, e Sarti (2013a, p. 84) ressalta que “a escola passa então a ser considerada como um *locus* importante para essa formação e os professores da escola, experientes na docência, são chamados a atuar de forma mais sistemática no processo de iniciação das novas gerações docentes”. Ainda para a autora, são nesses espaços colaborativos que ocorre a socialização

⁵ Alors que l’espace de l’enseignement pourrait être représenté (et donc organisé) comme un espace spécialisé de mise à disposition de savoirs sous une forme appropriable, l’espace de la formation lui, pouvait être représenté comme un espace spécifique, “protégé” (l’expression est d’E. BOURGEOIS) de production de nouvelles capacités susceptibles d’être transférées dans d’autres situations.

⁶ [...] un phénomène nouveau et important dans l’histoire des pratiques éducatives, qu’il convient donc d’identifier.

profissional na cultura do magistério, uma vez que é na escola que os estagiários experimentam o "lugar docente" e vivenciam o trabalho docente. Ademais, "as relações que eles estabelecem no âmbito das parcerias docentes são compreendidas como recurso para que essas duas gerações profissionais se encontrem e partilhem representações, fazeres e saberes ligados ao magistério" (SARTI, 2013a, p. 96), ou seja, se apropriem do que no presente trabalho, denominamos por *gênero profissional*, seguindo perspectiva apontada por Clot (2007, 2010a).

Avançando nas perspectivas apresentadas na literatura para se progredir no caminho da profissionalização docente, Sorel (2005b), ao discutir sobre dispositivos de formação que tem a intenção de promover a profissionalização, destaca que é preciso prever por qual via se quer que a profissionalização aconteça: pela via dos trabalhadores (ou futuros trabalhadores), das atividades, das condições de trabalho ou da organização. Assim, as alavancas da profissionalização não são unívocas e os aspectos e formas de profissionalização devem ser especificados de acordo com as situações e os fins perseguidos. Cabe ressaltar que mesmo que o movimento de profissionalização possa acontecer por várias vias, não é viável que ele aconteça por apenas uma delas, uma vez que possuem uma relação de interdependência.

Além da profissionalização acontecer por várias vias, Sorel (2005c) concorda com o fato da demanda de profissionalização ter uma origem tripla correspondente a três tensões: a) "uma tensão social ou mesmo política" (p. 165, tradução nossa⁷), que se refere a uma demanda de reconhecimento de categorias funcionais, o que requer a recomposição de atividades, da formação e da identidade de seus membros, que a função seja reconhecida socialmente e uma necessidade de formalização de saberes e de práticas de pesquisa que façam frente à evolução das demandas tecnológicas e sociais; b) "uma tensão econômica" (p. 165, tradução nossa⁸), que almeja melhorar a competência e a eficiência dos sistemas de produção de bens ou serviços; e c) "uma tensão individual" (p. 166, tradução nossa⁹) no sentido de identificar e integrar valores

⁷ Une tension sociale voire politique.

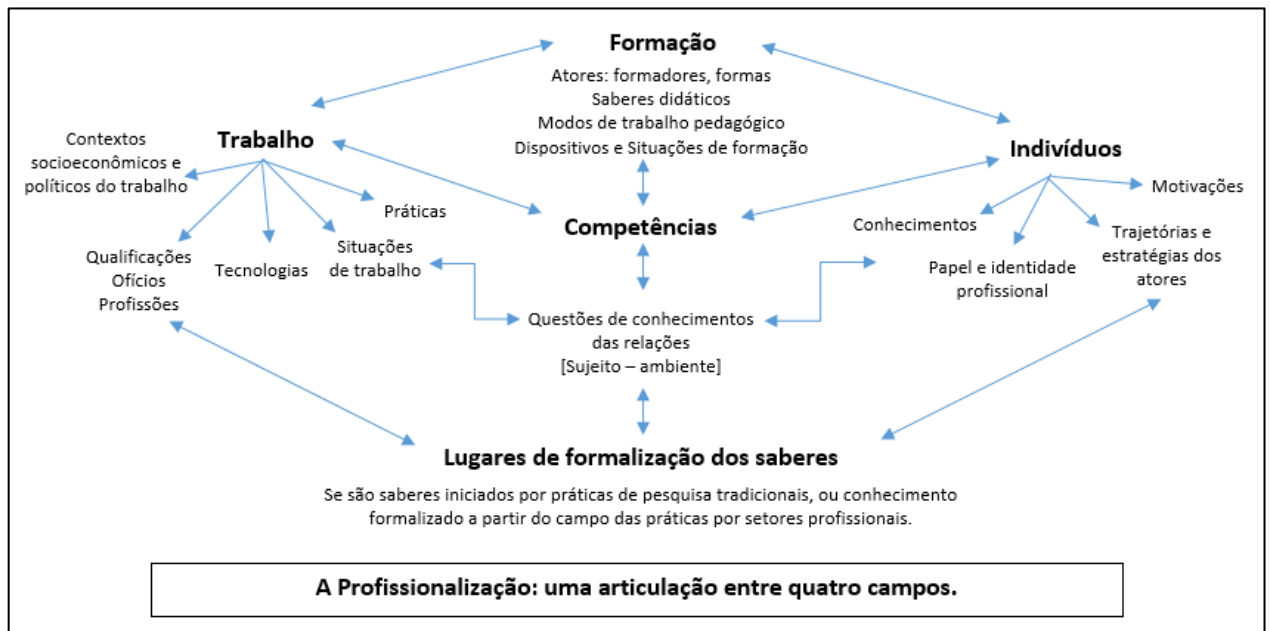
⁸ Une tension économique.

⁹ Une tension individuelle.

sociais e culturais das pessoas que têm que lidar com um novo trabalho, produção e "savoir-faire"¹⁰.

E para completar, a autora, a partir da análise de dispositivos e de reflexões teóricas sobre as características e a complexidade do processo de profissionalização, apresenta no quadro a seguir quatro campos onde ela ocorre:

Figura 1 - A profissionalização: uma articulação entre quatro campos



Fonte: Tradução livre do esquema proposto por Sorel (2005c)

Nesta figura, Sorel (2005c) apresenta a multidimensionalidade e a dinâmica interativa do processo de profissionalização em que "trabalho", "indivíduo", "formação" e "lugares da formalização dos saberes" precisam ser atualizados conjuntamente, ao mesmo tempo e de maneira não dissociável.

Talvez seja essa reflexão que a formação deve orquestrar através da criação de formas particulares de acompanhamento, situações de formação que envolvem diferentes formas de construir conhecimentos e competências. Profissionalizar é, portanto, para o formador enfrentar as dinâmicas interativas e o contexto das oposições, conflitos, contradições entre os diferentes campos que constituem o

¹⁰ Mantém-se o termo em francês por já estar bastante difundido nos trabalhos brasileiros, que se refere ao "saber-fazer" do trabalho.

trabalho, as pessoas, o conhecimento, a formação. (SOREL, 2005c, p. 167, tradução nossa¹¹)

Sorel (2005c) destaca a importância do formador nesse processo de profissionalização do magistério, e Sarti (2013a, p. 97) pondera que "serão necessárias mudanças significativas nas relações estabelecidas no campo da formação docente, inclusive com a definição de um lugar mais ativo para o grupo profissional docente".

Considerando os aspectos destacados até aqui referentes aos caminhos da profissionalização docente, passamos a discutir os conceitos de profissionalização e profissionalidade compreendidos nessa pesquisa.

1.1 Profissionalização e profissionalidade

Diante do exposto sobre os caminhos e os meios para a profissionalização docente, traz-se para esta seção os conceitos sobre profissionalização e profissionalidade, de modo a compreender a socialização profissional enquanto meio para a realização das inter-relações entre estes conceitos. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 50) afirmam que

A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. A profissionalização reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional.

Os autores explicam ainda que a profissionalização se dá em duas dimensões: como processo interno (profissionalidade) e como processo externo (profissionalização).

¹¹ C'est peut-être cette résonance que la formation devrait orchestrer en mettant en place des formes d'accompagnement particulières, des situations de formation différentes qui engagent des modes de construction de connaissances et de compétences différents. Professionaliser c'est donc pour le formateur affronter la dynamique interactive et le jeu des oppositions, des conflits, des contradictions entre les différents champs qui constituent le travail, les personnes, les savoirs, la formation.

A profissionalidade está relacionada aos conhecimentos necessários para o desempenho das atividades docentes, aos saberes próprios da profissão, disciplinares e também pedagógicos. “[...] É o conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo os tipos de ocupação” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 53). Nessa mesma direção, tem-se a conceituação proposta por Roldão (1998, p. 80), para quem

A profissionalidade - entendida aqui como aquilo que caracteriza um *profissional* e o distingue, quer de outro profissional, quer do técnico ou do funcionário - , estrutura-se, segundo diversos autores (Musgrave, 1979; Zeichner, 1993) em torno de alguns eixos fundamentais, de que destacamos como mais significativos os seguintes: a *natureza* específica da actividade exercida, o *saber* requerido para a exercer, o *poder* de decisão sobre a acção, e ainda o nível de *reflexividade* sobre a acção que permite modificá-la.

Estes eixos (natureza, saber, poder e reflexividade) apontados por Roldão (1998) foram apropriados e são apresentados por Alves-Mazzotti e Maia (2015, p. 255, grifos das autoras), que discutem a profissionalidade docente a partir de quatro descritores:

(a) reconhecimento social da *especificidade da função* (por oposição a diferenciação); (b) *Saber específico* (indispensável a condução da atividade); (c) *poder de decisão* sobre o próprio trabalho (autonomia sobre o seu exercício e responsabilização social pelo mesmo); e (d) *pertença a um corpo coletivo* (que partilha, regula e defende o exercício da *função*, a definição do *saber* necessário para exercê-la e seu *poder* de decisão sobre ela, que resulta do reconhecimento de um saber que o legitima).

Os descritores supracitados sugerem que a docência possui especificidades para a sua ação, estando amalgamados valores sociais, conhecimentos, atitudes, comportamentos e valores inerentes ao exercício da profissão. Ainda nesse sentido, Contreras (2002, p. 73) chama a atenção para a utilização da noção de *profissionalidade* "como um modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência", fazendo com que o professor reconheça que mobiliza conhecimentos específicos para exercer seu trabalho, o qual não pode ser desenvolvido por profissionais sem formação para tal.

Já a *profissionalização*, por sua vez, “refere-se à reivindicação de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 52). Implica em negociações que visem ao reconhecimento social das qualidades

específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas e que caracterizam a profissão docente, o que significa dizer que para exercê-la são necessários conhecimentos específicos.

A profissionalidade (dimensão interna, pessoal, subjetiva, de construção da profissão) e a profissionalização (dimensão externa, social, de valorização da profissão), articuladas entre si, constroem dialeticamente uma identidade profissional social (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Cabe ressaltar que, muitas vezes, profissionalidade e profissionalização são considerados como projetos complementares, ou seja, se houver a melhoria da qualidade do ensino e das práticas dos professores, conseqüentemente há uma melhoria no *status* e a valorização social dos docentes, mas podem, por vezes, ser processos contraditórios. Essa contradição pode acontecer pois ao se definirem padrões profissionais com *status* mais elevados, pode-se negligenciar as dimensões emocionais igualmente importantes para o trabalho docente - no sentido de ser apaixonado pelo ensino, cuidar da aprendizagem e da vida dos alunos (HARGREAVES, 2000).

Ambrosetti e Almeida (2010) afirmam que as discussões sobre a profissionalização evidenciam a natureza complexa da profissão docente e apontam para a necessidade de compreendê-la com suas características próprias, a partir da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho, ou seja, no cotidiano escolar. De acordo com as autoras, a ideia que perpassa os conceitos de profissionalidade e profissionalização relacionam-se aos professores na

[...] dimensão pessoal e subjetiva, frequentemente desconsiderada nas teorizações sobre a questão, que têm enfatizado o domínio de conhecimentos profissionais adquiridos nos processos de formação, inicial ou em serviço, como elemento de transformação das práticas docentes. Como analisa Gatti (2003), as formas de pensar e agir dos professores são um processo ao mesmo tempo social e intersubjetivo desenvolvido ao longo da vida, nas relações grupais e comunitárias, e delimitam-se pelas condições do contexto sociopolítico e cultural mais amplo. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2010, p. 190-191).

É importante compreender que os saberes, concepções, valores e práticas docentes são construídos ao longo da trajetória de vida e formação, em diferentes espaços de aprendizagem e durante o exercício profissional e que nesse processo articulam-se as dimensões pessoais e sociais dos professores. Assim, os modos de agir

e de estar na profissão dependem de uma identidade que foi se construindo pela história do professor, mas também são constituídos nas relações vivenciadas no contexto escolar. Imbernón (2011, p. 36), ao discutir o conhecimento profissional do docente, também enfatiza que

a profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos.

É notório que o contexto educacional exerce papel determinante no processo de profissionalização docente, haja vista que é nesse espaço que o professor vivencia suas experiências profissionais, seus desafios e busca solucioná-los de acordo com as condições de trabalho e as possibilidades de construção pessoal e coletiva da prática pedagógica que lhes são estabelecidas.

Os contextos são diversos e dinâmicos, e o trabalho do professor é múltiplo e complexo (RIA, 2008). Tardif e Lessard (1999 apud RIA, 2008, p. 2) afirmam que "o trabalho docente é descrito como uma entidade composta que compreende simultaneamente aspectos codificados e pouco claros, controlados e autônomos, formais e informais, determinados e contingentes". Além da complexidade, a atividade docente é caracterizada, de acordo com Ria (2008), por uma prescrição excessiva dos objetivos a serem alcançados, no entanto com uma sub-prescrição dos meios concretos para atingir esses objetivos, ou seja, está claro nas políticas, regulamentos, currículo e normativas as exigências e resultados do trabalho do professor, mas estas são incompatíveis com as condições de trabalho e de ensino, bem como das situações de aprendizagem. Essa incompletude das prescrições oficiais definem uma margem de 'autonomia¹²' para os

¹² Essa autonomia refere-se a um poder de decisão sobre como desenvolver o seu trabalho de modo a atingir os objetivos esperados pelas prescrições, lançando mão inclusive das próprias normas e valores do docente. Pacheco (2010) tem alertado para o uso do termo autonomia, exigindo que se faça uma distinção dele quando nos referimos ao trabalho docente. Além disso, o autor alerta que a expressão autonomia pode ter significados no mínimo conflitantes: o de despertar no professor o sentimento de responsabilidade em um processo no qual ele configura como uma mera peça de uma engrenagem cujo funcionamento desconhece; ou de possibilitar o controle interativo do docente sobre seu trabalho e as condições do seu exercício, e este segundo é o que pensamos enquanto conceito.

professores, mas também lhes dá permanentemente a sensação de viverem situações problemáticas e contraditórias durante o exercício docente.

Um dos caminhos para a profissionalização da docência é a compreensão pelos professores, profissionais da educação e sociedade em geral, que esse é um trabalho complexo.

A complexidade do trabalho docente advém dessas múltiplas e mais ou menos explícitas restrições que impõe uma organização da atividade dos professores e que, ao mesmo tempo, definem as restrições às quais eles respondem. Sua atividade profissional se caracteriza assim por seu espaço fixo, fechado e delimitado, por sua temporalidade cíclica e limitada, por suas trocas cognitivas entre protagonistas com capacidades cognitivas diferentes, por suas interações sociais com numerosos e restritos atores. Isso torna a profissão incerta, dinâmica, mutável, multidimensional, com períodos de tempo variados (DURAND, 1996 apud RIA, 2008, p. 2).

Assim, o trabalho do professor ocorre em um ambiente dinâmico, aberto, no qual os estudantes têm sua própria dinâmica e motivos pessoais, ao menos em parte, independentes daqueles dos docentes. Destaca-se também que os professores aprendem a dominar novos gestos profissionais (se apropriam do gênero) e a controlar suas emoções em ação, sob olhares dos alunos e da equipe escolar, e assim, gradualmente vão identificando situações de emergência de suas emoções e aprendem a controlá-las ou ocultá-las de acordo com as circunstâncias. Portanto, o trabalho docente é um trabalho de adaptação da atividade às condições e restrições objetivas e subjetivas do ambiente (RIA, 2008).

Seguindo na mesma direção de Ria, entendemos que a formação precisa considerar a atividade docente para se tornar um meio para sua profissionalização.

Por exemplo, identificar a atividade típica dos professores durante seus primeiros passos profissionais em contextos de ensino difíceis, mas também a atividade que é problemática do ponto de vista deles, pode constituir um observatório de situações profissionais reais que permitem transformar em formação a visão idealista (ou estereotipada) que os professores estagiários têm do seu futuro ofício e prepará-los para situações de ensino que eles não podem ignorar. Esse tipo de dispositivo não substitui a experiência profissional, mas simula-a, acompanha-a, multiplicando os confrontos coletivos e as variações de pontos de vista. Favorece a aculturação de gestos de ensino, identificada e compartilhada em formação e cuja eficácia prática pode ser testada em aula. Nessa perspectiva, privilegia-se o aprendizado de situações de ensino em sua totalidade em relação à aprendizagem do conhecimento escolar ou conhecimento pedagógico, desvinculado de suas condições de emergência e uso. Isso possibilita preservar o sentido prático das situações profissionais. A natureza científica do modelo da atividade docente possibilita a superação do dilema entre a formação centrada

na atividade real sem conteúdos estruturados e aqueles que apresentam currículos de conteúdos estruturados, mas sem levar em conta a atividade real. Finalmente, a exploração na formação inicial de materiais relacionados ao trabalho real dos professores, pode contribuir para o processo de renormalização do trabalho prescrito (RIA, 2008, p. 2, tradução nossa¹³)

Esses aspectos trazidos por Ria (2008) dizem respeito, principalmente, aos entrelaçamentos necessários entre a formação e os contextos escolares, com discussões e contatos com situações práticas e reais da docência, sendo a formação inicial um importante espaço para realizar reflexões e discussões, minimizando o choque de realidade que muitos professores enfrentam ao ingressar na docência (GIORDAN, 2014). São esses elementos que entrelaçam a formação e que Nóvoa (2017) e Sarti (2019) denunciam que não foram absorvidos das Escolas Normais quando da universitarização da formação docente no Brasil, precisando ser resgatados por uma formação profissional.

A proposta de uma formação que vá ao encontro da socialização profissional ganha relevância também na discussão realizada por Sorel (2005a), ao indicar que uma das missões confiadas à formação é a de considerar que qualquer processo de formação é um processo de transformação, semelhante a um processo de socialização, sendo que os futuros professores devem ser considerados como sujeitos e agentes de socialização. Ainda para a autora, a formação deve prever que os aprendentes atendam aos requisitos de integração social, requisitos de habilidades e requisitos para apreender as realidades físicas e sociais que o cercam (o contexto). Para tanto, o processo de formação deve ser estreitamente dimensionado pelas práticas sociais, culturais ou profissionais que o iniciam e pela necessidade do aprendente, quaisquer sejam as formas andragógicas

¹³ Par exemple, le repérage de l'activité typique des enseignants lors de leurs premiers pas professionnels dans des contextes d'enseignement difficiles, mais aussi de l'activité revêtant un caractère problématique de leur point de vue, peut constituer un observatoire de situations professionnelles réelles permettant de transformer en formation la vision idéaliste (ou stéréotypée) qu'ont les professeurs stagiaires de leur futur métier et de les préparer à des situations d'enseignement qu'ils ne peuvent ignorer. Ce type de dispositif ne remplace pas l'expérience professionnelle mais la simule, l'accompagne en multipliant les confrontations collectives et les variations de points de vue. Il favorise l'acculturation de gestes d'enseignement, identifiés et partagés en formation et dont l'efficacité pratique peut être testée en classe. Dans cette perspective, l'apprentissage de situations d'enseignement dans leur globalité est privilégié par rapport à l'apprentissage de savoirs scolaires ou de savoirs pédagogiques détachés de leurs conditions d'émergence et d'usage. Ce qui permet de conserver le sens pratique des situations professionnelles. Le caractère scientifique de la modélisation de l'activité professorale permet de dépasser le dilemme entre des formations centrées sur l'activité réelle sans contenus structurés et celles présentant des curriculums de contenus structurés mais sans prise en compte de l'activité réelle. Finalement, l'exploitation en formation initiale de matériaux relatifs au travail réel des enseignants, peut contribuer au processus de renormalisation du travail prescrit.

selecionadas, de organizar o conhecimento construído durante o processo de formação, para utilizar em suas ações no cotidiano da sala de aula (SOREL, 2005a).

"A socialização docente tem sido geralmente definida como um processo por meio do qual o indivíduo se torna parte de um coletivo docente" (MUSANTI, 2010, s/p). Destacam-se os termos "processo" e "coletivo", uma vez que no caso da docência a socialização se inicia ainda durante o tempo em que se é aluno, se estende pela vida acadêmica e continua ao longo da carreira profissional, sendo necessários processos de transformação de crenças, valores e dos significados atribuídos a cada etapa do desenvolvimento profissional.

No processo de socialização profissional, os sujeitos também constroem valores, conhecimentos, atitudes e habilidades que justificam exercer determinado ofício. E é atuando, durante o exercício docente, que o profissional mobiliza seu conhecimento, sua experiência e o conjunto das práticas necessárias à realização do trabalho, ou seja, vai tendo acesso a um *gênero profissional docente* (conceito que será abordado a seguir) ao passo que o transforma, à medida que desenvolve novos saberes e conhecimentos durante sua ação no "ecossistema"¹⁴ de uma sala de aula e da escola.

¹⁴ A perspectiva ecológica é assumida por Pérez-Gómez (1997, p. 102) para destacar que "o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social"

2 A ATIVIDADE E O GÊNERO PROFISSIONAL DOCENTE: APORTES TEÓRICOS

A atividade docente se constitui como uma fonte produtora de conhecimento no trabalho do professor, por ser um espaço de mobilização das teorias e dos saberes profissionais, bem como de ferramentas, prescrições e estratégias que lhe exigem a adaptação às situações reais de trabalho e ao contexto (RIA, 2008).

Neste trabalho, os aspectos referentes a atividade docente advêm das narrativas dos professores, uma vez que não estamos os observando em seus contextos de trabalho, mas sim, em momentos formativos. Dessa forma, nos interessa saber o que relatam de suas atividades e que tem se apresentado de alto valor formativo para eles, partindo do pressuposto que os docentes partilham aspectos de um gênero profissional docente.

Nos valem de duas perspectivas para apresentar e discutir os conceitos ora apresentados: a perspectiva da *ergonomia* (GUÉRIN et al, 2001; ALVES, 2018) e da *clínica da atividade* (CLOT, 2007; 2010a; 2011).

De acordo com Alves (2018, p. 11), “a ergonomia compreende um corpo de conhecimentos teóricos e metodológicos que permitem a análise do trabalho tendo em vista compreendê-lo para transformá-lo, considerando as exigências dos processos laborais”. A ergonomia analisa as situações laborais situadas, bem como seus determinantes externos e internos. É desse lugar que os conceitos foram produzidos.

A ergonomia tem por objeto o trabalho e se concentra em estudar o sujeito em atividade, focando componentes cognitivos em contexto e objetiva compreender fenômenos cada vez mais complexos, como situações dinâmicas que integram a atividade. Guérin et al (2001) delimitam o trabalho enquanto uma unidade de três realidades: a atividade, as condições de trabalho e o resultado da atividade. Importante

considerar essa compreensão, pois daí derivam as conceituações referentes a **atividade** e a **tarefa, trabalho prescrito e trabalho real**.

A clínica da atividade consiste em uma perspectiva teórico metodológica que, ao se pautar na ergonomia e na psicodinâmica do trabalho, propõe uma solução dialética na qual se supere a separação entre *atividade* (conceito da ergonomia, a qual Yves Clot (2007) denomina “atividade realizada”) e *subjetividade* (conceito da psicodinâmica do trabalho), “de modo a constituir uma unidade de análise em que estes dois termos estejam contemplados, ou melhor, intrinsecamente relacionados” (PINHEIRO et al, 2016, p. 115).

Ainda, a clínica da atividade apresenta métodos que têm por objetivo produzir conhecimento ao mesmo tempo em que transforma as situações profissionais, de modo a melhorar a vida dos trabalhadores, e tem se valido destes para promover a confrontação dos atores a uma complexidade próxima às situações reais, possibilitando-lhes perceber as situações de ensino, refletir sobre elas, discutir e ampliar assim seus conhecimentos sobre o exercício profissional, o que resulta em compreensões da atividade real e do real da atividade (RIA, 2008).

Para Clot (2010b, p. 220), que dialoga com a ergonomia, esta é atividade e observação. “A ergonomia é a invenção da observação do trabalho como método cardinal da análise do trabalho. [...] é a operação do trabalho”. Essa observação na ergonomia é, de acordo com o autor, “míope” (p. 220) pois prevê o olhar de perto, junto ao contexto e em situação real de trabalho e deixa de ver outros aspectos não observáveis. À clínica da atividade, de acordo com Pinheiro et al (2016, p. 121),

[...] interessa transformar o trabalho e dessa transformação deriva sua possibilidade de compreendê-lo. Assume-se que essa transformação é possível porque a atividade não se resume ao observável. Nela está incluído um potencial derivado do que não ganhou formas aparentes e de outros elementos. Potencial que permite ao sujeito buscar novos modos de proceder quando as formas cristalizadas de agir já não dão conta das vicissitudes que se acumulam e podem paralisá-lo. A atividade realizada é, portanto, um dentre os inúmeros caminhos que permanecem como possíveis no real da atividade.

Para Clot (2010a, 2011), a utilização do termo *clínica* refere-se à possibilidade de mobilização da ação para modificar as situações vividas pelos sujeitos. Só é possível analisar o trabalho considerando o modo singular como o trabalhador atualiza a atividade

em uma experiência. Assim, a clínica da atividade deve levar à busca de "instrumentos práticos e teóricos" que permitam "alimentar ou restabelecer o poder de agir de um coletivo profissional no seu meio de trabalho e de vida" (CLOT, 2010a, p. 98). Ainda, há a compreensão de que os gestos e interações dos sujeitos com seu objeto de trabalho "não correspondem a tudo que se passa no decurso da ação profissional. [...] Soma-se o real da atividade, no qual se fazem presentes todas as possibilidades não efetivadas, as quais o sujeito tem que manejar." (PINHEIRO, et al, 2016, p. 119). E é nesse sentido que Clot pretende avançar da abordagem ergonômica ao propor uma clínica da atividade.

Para Roger (2013, p. 134)

A ergonomia mostra o distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. A psicopatologia ressalta que há atividades contrariadas na ação de trabalho e que esse negativo pode dar origem a perda de sentido e sofrimento, mas pode ser também fonte de energia e de mobilização. O terceiro fundamento é a concepção do social na teoria do desenvolvimento de Vygotsky. Para este, o social está presente mesmo quando estamos sós, não fora de nós, nem mesmo entre nós, mas em cada um de nós (Vygotsky, 1935/1994). Foi levando em consideração estas três fontes que se elaborou, em clínica da atividade, o conceito de gênero de atividades profissionais (Clot & Faïta, 2000).

A pesquisadora resume como Clot desenvolveu, em clínica da atividade, o conceito de **gênero** (que será discutido a seguir), pautado nas demais abordagens. Assim sendo, o objetivo da clínica da atividade, trazida para a educação, é promover o desenvolvimento dos docentes a partir da análise do trabalho, das suas ações, o que pode fornecer aos trabalhadores uma ocasião para aprenderem, uma vez que se apropriam de um gênero de atividade, ou seja, de um processo formativo de interação, o que de acordo com Clot e Yvon (2004), faz com que os professores se desenvolvam enriquecendo sua experiência de forma durável.

Nesta pesquisa não temos a intenção de abordar o trabalho situado e todas as suas interações, pelo recorte imposto por nossa temática e objetivos. Assim, nos interessa conhecer aspectos da atividade que são narrados pelos professores em momentos de socialização de seus saberes e práticas (na desprivatização) e que compõem o seu trabalho, o que pressupomos serem elementos de um gênero profissional docente.

Guérin et al (2001, p. 12) destacam que seria muito pretencioso abordar toda a multiplicidade da ciência do trabalho, sendo necessário um “certo recorte do campo de conhecimento e da ação. Cada um se coloca em função desse recorte, sem ignorar contudo que a dimensão do trabalho pelo qual ele se interessa não é independente das outras.”

Assim, este capítulo se propõe a explorar os conceitos de *atividade*, *gênero profissional* e *estilos de trabalho*, elaborados a partir da ergonomia e da clínica da atividade. Tais conceitos são assumidos como sendo centrais para esta pesquisa, permitindo-nos explorar os dados empíricos reunidos por meio das atividades de campo, com o intuito de trazer à tona aspectos de um gênero profissional docente.

2.1 Atividade

O estudo sobre os conteúdos que os professores partilham em momentos de socialização profissional requer uma compreensão mais apurada sobre os processos de produção, de circulação e de apropriação¹⁵, por parte dos professores, de elementos do gênero profissional docente, por meio da atividade.

A atividade será definida nessa pesquisa a partir da clínica da atividade (CLOT, 2007) enquanto *experiência do labor*. E nesse sentido, só é possível compreender o trabalho no modo singular como o trabalhador transforma a atividade em experiência, considerando-se que a atividade é um processo sempre incompleto, inesperado e que ocorre em um determinado contexto. Portanto, nessa perspectiva “o objeto da psicologia do trabalho não é exatamente a atividade como tal, mas o desenvolvimento das atividades, seus impedimentos e, sobretudo, a dinâmica de realização dessa experiência que não se esgota na realização da tarefa” (BARROS; EIRADO, 2014, p. 151).

¹⁵ Clot defende a ideia de que Vygotsky teria proposto não uma teoria da internalização, mas sim uma teoria da **apropriação**, em que o sujeito impõe sua marca na situação de trabalho, de maneira inevitável e inequívoca, a partir de um processo de subjetivação do uso do instrumento de trabalho (CLOT, 2007). É esse conceito de apropriação que adotamos nesse trabalho.

Os estudos sobre o trabalho, desenvolvidos por Yves Clot (2007; 2010a) são permeados por discussões sobre a psicodinâmica do trabalho (baseado em Dejours) e pela ergonomia. O autor estabelece distinções entre o trabalho prescrito, o trabalho realizado e real da atividade. Para o autor, o trabalho prescrito é aquele definido pelas organizações por meio da definição de métodos e procedimentos dos quais o trabalhador se apropria para organizar sua atividade. As prescrições não são elementos distantes ou diferentes da realização da tarefa, mas incorporam as iniciativas dos trabalhadores e é o resultado de outras atividades, conforme cita o autor:

Trabalhar é sempre enfrentar uma heteronomia do objeto e da tarefa. A prescrição não é o contrário do trabalho; ela é o resultado de outras atividades, o resultado “esfriado” das atividades de gestão e de concepção (CLOT, 1994, DANIELLOU, 1996). A tarefa fixa na maioria das vezes os compromissos firmados entre os projetistas e os gestores no tocante a representações que eles formam do real e dos operadores. De maneira indireta, a prescrição incorpora, portanto, o histórico das iniciativas desses operadores, incorporando-as ou, pelo contrário, defendendo-os delas. [...] Quanto ao objeto do trabalho, ele só é acessível pela mediação dessas formas *a priori* da experiência, espécie de pré-trabalho usável para todo trabalho futuro, lógicas especiais delegadas ao signo, ao instrumento ou ao procedimento e destinadas a tornar-se os componentes de um gênero (CLOT, 2007, p. 95)

Portanto, o trabalho prescrito corresponde à representação do que deve ser o trabalho. Na docência, o trabalho prescrito corresponde aos programas de ensino, projetos de curso, leis e normativas sobre a educação.

Já o trabalho realizado é aquele que se constitui nas situações concretas, com suas variabilidades e imprevistos, aproximando-se da noção de tarefa (portanto claramente visível e passível de observação direta), o que constitui apenas uma parte do que é possível (CLOT, 2007).

Mas “a atividade não é simplesmente aquilo que se vê, não é o que se pode descrever, aquilo que se pode observar diretamente. Portanto, a atividade não é simplesmente a atividade realizada” (CLOT, 2010b, p. 226). Assim, o *real da atividade* não está claramente visível, posto que compreende aquilo que não foi feito e que, por alguma razão, foi impedido de ser realizado, além daquilo que o trabalhador pretendia ter feito. É importante dizer, porém, que de forma alguma a atividade real está em segundo plano, pois é na realização que se encontram os “novos possíveis”. Assim, a análise da atividade deverá considerar o trabalho psíquico e prático que o trabalhador precisa fazer

para transformar o real da atividade em atividade realizada (CLOT, 2007), uma vez que para o autor “a atividade realizada é a atividade que venceu entre muitas outras atividades possíveis, a atividade que venceu é uma das possibilidades” (CLOT, 2010b, p. 226).

Dessa forma, entende-se que as prescrições são imprescindíveis e balizam qualquer trabalho, mas o que acontece nas situações de trabalho dependem de fatores relacionados a dimensão macro do trabalho (contextos, condições de trabalho, equipe de apoio), e a singularidade do trabalhador (formação pessoal, profissional, personalidade). De acordo com Alves (2018, p. 12):

Isso que se nomina como trabalho prescrito envolve um conjunto de elementos situados *ex-ante* às situações de trabalho: a perspectiva sobre o que será obtido, as condições determinadas de realização e, por fim, a tarefa, ou seja, o que deve ser realizado. Contudo, nas situações de trabalho, no trabalho real, vai-se do objetivo à realidade: há variações do contexto, as condições determinadas não são as condições reais e o resultado visado não é totalmente o efetivado (Alves, 2016). Conforme bem resume Guérin et al. (2001, p. 15), trata-se da diferença entre “o que se pede” e “o que a coisa pede”.

A atividade, para a ergonomia, compreende a presença humana e, portanto, durante as situações reais, em que pese as variabilidades dos contextos e das pessoas, é o trabalhador que realiza a mediação do trabalho prescrito ao real. Assim sendo, sempre haverá singularidades (que tem a ver com a história da pessoa, os valores, os saberes) na ação do sujeito em um meio laboral, que está atrelado à história do grupo social (ALVES, 2018).

No que se refere mais especificamente à docência, Dias, Santos e Aranha (2015, p. 212) consideram que

a atividade de trabalho docente – assim como toda atividade de trabalho – é sempre renormalização das normas antecedentes. Nesse sentido, o trabalho real dos docentes não é considerado mera repetição do trabalho que lhes é prescrito – seja por outros ou por eles mesmos –, sendo sempre lugar de escolhas, um destino a viver. Na sua atividade de trabalho, o docente vive um processo de retrabalho do saber, que tem íntima conexão com sua dimensão subjetiva. Não há cumprimento passivo das prescrições, pois a dinâmica de vida presente no cotidiano escolar exige um processo de recriação das normas antecedentes, o que expressa a saúde, a mobilização da inteligência, o desejo, a subjetividade docente. Sendo o docente sujeito de saberes e valores, acumulados ao longo de sua história de vida, no ato de trabalho ele decide como fazer usos de si, sempre a partir de dimensões éticas, sociais, psicológicas e culturais.

Assume-se aqui então, como saberes da atividade, aqueles que são mobilizados pelo trabalhador através do trabalho prescrito, do trabalho realizado e do real da atividade, e de todas as subjetivações do professor atreladas aos seus valores e que geraram uma experiência. Ressalta-se que “no trabalho pedagógico não há objeto, mas objetos, não há ferramenta, mas ferramentas, e que a atividade individual encontra a atividade dos outros, possuindo uma história cujas dimensões são sociais e coletivas” (ALVES, 2018, p. 15).

Lima, Petrus e Cunha (2013, p. 325) indicam que:

Pode-se afirmar, então, que os saberes construídos na atividade de trabalho atravessam as dimensões do conhecimento que é formalizado e legitimado. Sendo que os ‘saberes investidos’ dos trabalhadores são capazes de formar e transformar as lacunas desse saber formal, criando sempre possibilidades de construção de ‘um novo saber’ no trabalho e pelo trabalho.

Ainda para essas autoras, “o reconhecimento ou não desses saberes por outros trabalhadores em seus pares interfere na forma como o trabalho será conduzido coletivamente” (LIMA; PETRUS; CUNHA, 2013, p. 330). Portanto, a circulação dos saberes e dos elementos do gênero profissional entre os docentes assume relevância para sua formação e o trabalho que desenvolvem.

Na dimensão da atividade encontram-se as “operações manuais e intelectuais realmente mobilizadas a cada instante pelo operador para atingir seus objetivos, e não apenas pelas prescritas, nos termos das restrições do contexto” (CLOT, 2007, p. 24). Ou seja, na atividade do trabalho há uma dimensão descritível pautada nas prescrições e “uma dimensão enigmática, relativa à experiência daqueles que a realizam (DIAS; SANTOS; ARANHA, 2015, p. 220).

Para compreender a dimensão da atividade, toma-se por base a ergonomia da atividade (GUÉRIN et al, 2001; CLOT, 2007; 2010a), que a assume como objeto de análise para teorizar sobre a articulação entre a tarefa, prescrita de acordo com normas, leis e procedimentos, e a atividade, que são as operações que o trabalhador realiza mentalmente para realizar a tarefa, seus comportamentos, o que não é diretamente observável, mas que pode ser interpretado a partir do trabalho real. O autor ressalta a necessidade de não confundir o real da atividade com a atividade por ela mesma, pois “o

real não é identificável com as condições externas da atividade psicológica. O real é a modificação dessas condições pelo sujeito e não essas condições em si mesmas” (CLOT, 2007, p.93). Assim, “o realizado não tem o monopólio do real” (CLOT, 2010a, p. 104), tornando-se imperativo compreender a atividade pela sua multidimensionalidade.

A atividade realizada diz respeito ao que efetivamente é feito, mas seria uma parte relativamente pequena em relação ao que é possível (o real da atividade). Esse raciocínio permite a Clot (2007; 2010a) apresentar a ideia de que há um risco potencial de desgaste do trabalhador no controle da atividade que ele não chega a realizar, pois a configuração da atividade a partir do desenho proposto pela tarefa é que se torna cansativa. É possível estabelecer relações com as condições de trabalho, que podem restringir a ação docente ao invés de ampliá-la, e até mesmo com a formação continuada, que nem sempre fornece discussões e ferramentas contextualizadas para que os docentes se desenvolvam profissionalmente. Como consequência, surge a constatação de que a prescrição – tarefas a serem realizadas - seria tanto melhor quanto mais permitisse o sujeito se desenvolver enquanto realiza suas atividades. O autor ainda considera

A atividade real como uma atividade que se realiza entre duas memórias: uma, pessoal; e a outra, transpessoal. Seria possível dizer, para voltar ao ofício, que – além do ofício “neutro” da prescrição – ele existe simultaneamente como meu ofício e como o ofício dos outros. O vocabulário corrente exprime perfeitamente tal aspecto: *temos [on a]* um ofício e *somos (on est)* do ofício (CLOT, 2010a, p. 129, grifos do autor).

Assim sendo, o trabalho docente se realiza entre uma história própria do ofício e na de todos, do coletivo docente, e assim, estilo e gênero se enriquecem nos contatos sociais que o sujeito estabelece entre si e nas relações com os outros. Mas, além das dimensões pessoal e transpessoal e, portanto, da relação indissociável entre estilo e gênero, Pinheiro et al (2016) destacam que para a clínica da atividade e o entendimento que esta tem de ofício¹⁶, há mais duas dimensões a considerar: a impessoal e a interpessoal. A impessoal diz respeito a “tarefa, a organização do trabalho, a

¹⁶ Para Clot, a clínica da atividade avança a partir da discussão de que é preciso ir além “da distinção entre tarefa e atividade, trabalho prescrito e real. O contraponto se dá em torno da capacidade heurística destes pares” (PINHEIRO et al, 2016, p. 115). É assim que ele propõe o conceito de ofício, enquanto uma “estrutura arquitetônica composta por quatro dimensões que mantém uma tensão recíproca (pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal)” (id., p. 118).

infraestrutura disponível, as condições de trabalho” (PINHEIRO et al, 2016, p. 118), e a interpessoal “compreende os diálogos e relacionamentos entre pares e demais membros da organização [...]” (p. 118).

A investigação aqui proposta considera que os momentos de desprivatização da prática entre os professores constituem recursos para a legitimação do saber (da atividade) que é produzido no trabalho docente, o que ocorre na dimensão interpessoal do trabalho. Para Chartier (2007, p. 186), esses momentos de "troca de 'receitas', reunidas graças aos encontros e aos acasos", oferecem importantes subsídios para o trabalho docente, já que os professores se apropriam dessas informações, adaptando-as na elaboração de suas ações. Essas "receitas" vão além de macetes para trabalhar na sala de aula, referindo-se a conteúdos partilhados entre os professores, que os compreendem a partir de seus saberes profissionais.

Para Dias, Santos e Aranha (2015) a produção e mobilização de saberes encontram-se nos espaços vazios entre a prescrição e o trabalho real, que vai exigir do trabalhador que lance mão de recursos próprios, recorrendo a sua “reserva de alternativas, [...] modos de fazer diversos, escolhas que devem ser arbitradas para definir quais são os modos mais adequados àquela situação de trabalho real” (p. 220).

Doravante, requer compreender que o trabalho realizado pelos professores é caracterizado pelas prescrições, mas para realizá-lo o sujeito “não se despe de sua história, de seus valores, de seu modo de ser singular” (DIAS; SANTOS; ARANHA, 2015, p. 220). Ainda de acordo com as autoras

A atividade de trabalho docente está, em um dado meio, em permanente negociação com as normas, que buscam prescrever e antecipar essa atividade. Essas normas antecedentes são códigos introjetados tanto pelo docente individualmente como pela experiência coletiva, possuindo ordens diversas, que podem ser jurídicas ou mesmo éticas. Entretanto, os docentes, sempre que podem, recriam as situações de trabalho, renormalizam, colocando em trabalho um saber, o que evidencia a sua criatividade, os seus valores e preserva a sua saúde. Considera-se, nesse sentido, que o processo de renormalização dos docentes frente às dificuldades enfrentadas no seu meio de trabalho significa sempre (re)elaboração de saberes que envolve escolhas perpassadas por valores. Nas diferentes formas de inserção nas situações de trabalho, o docente recria, fazendo micro-escolhas, sempre na tentativa de tornar o meio um pouco seu. Assim, o reconhecimento do docente como sujeito de experiência permite dirigir o olhar sobre as vivências, os saberes e os valores presentes no trabalho (DIAS; SANTOS; ARANHA, 2015, p. 224).

Por isso, a atividade é assumida aqui como uma apropriação singular de modelos genéricos, maneiras de fazer aprendidas, mas também criadas, que vão compondo um repertório profissional que se amplia com a experiência.

É destas discussões sobre a atividade, propostas a partir da abordagem ergonômica e da clínica da atividade, que nos apropriamos para compreender e analisar as atividades narradas pelos professores em momentos de partilhas formativas, ou seja, de desprivatização da prática. Essa compreensão nos possibilita, como diz Schwartz (2011), realizar “debates no vaivém do micro ao macro, do local ao global”, tendo clareza de que aquilo que foi narrado pode compor uma parte do trabalho desenvolvido pelos docentes, sendo elementos específicos de um contexto e suas singularidades, considerando ainda que há aspectos desse trabalho que compõem sua história, característica de um suposto gênero profissional.

2.2 Gênero Profissional

A atividade individual dos professores obtém seus recursos em uma história coletiva da profissão, e nesse coletivo encontra-se o *gênero profissional*, que é descrito por Clot (2007, p. 38, grifos do autor) como, além de

Meio de ação para cada um, o *gênero* é também história de um grupo e memória interpessoal de um local de trabalho. Diremos às vezes simplesmente *gênero*, para abreviar. Mas sempre se tratará das *atividades ligadas a uma situação*, das maneiras de "aprender" as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero *conserva* a história. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele.

Sob essa perspectiva, entende-se que os professores assumem formas de ação, que lhes são próprias - posto que constituídas ao longo de sua vida, história e formação - mas que encontram referências na cultura do magistério e no meio social em que atuam e aprendem. Na clínica da atividade proposta por Yves Clot, a motivação maior é a transformação dos contextos de trabalho que resultam da ação dos próprios trabalhadores, ampliando o “poder de agir” do coletivo. Tal processo só é possível por

meio do conhecimento e da apropriação do gênero por parte dos trabalhadores, que então passam a se reconhecer na atividade que realizam (CLOT, 2007; 2010a).

É na realização da atividade que o sujeito se submete ou se opõe às normas produzidas no interior daquele grupo ao qual ele pertence. É este o sistema de funcionamento de um *grupo profissional*, no qual, a realização de atividades semelhantes por seus membros os mantêm em estado de contínuo diálogo (FAÏTA, 2004).

Além disso, o gênero se caracteriza por vincular entre si os sujeitos que participam de uma mesma situação (CLOT, 2007) e que, portanto, reúnem um conjunto de conhecimentos que fazem parte da atividade e permite aos trabalhadores de um certo grupo ocupacional saberem o que devem fazer e o que lhes é comum. “É como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional” (CLOT, 2010a, p. 122). No entanto, os gêneros são apropriados de maneiras diferentes pelos sujeitos, de acordo com suas experiências, sendo que quanto mais amplamente apropriados esses conhecimentos da atividade, mais frequentemente serão mobilizados com consciência. Assim, à medida que o trabalhador vivencia novas experiências relativas ao trabalho, ele se apropria de novos elementos do gênero profissional.

Nestes termos, a experiência precisa ser entendida enquanto uma produção pelo sujeito em um ato de reflexividade, tal como nos propõe Dewey (WESTBROOK et al, 2010, p. 33), para quem “tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente”. Além disso, a *experiência* para Dewey, “envolve dois fatores – agente e situação” (p. 36), e só se torna significativa e educativa quando se conecta ao elemento de “percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de ‘conhecimentos’, que nos fazem mais aptos para [...] dirigir novas experiências” (p. 36), ou seja, quando for *refletida*.

Mas a experiência, para além de um processo individual, ocorre pelo sujeito enquanto ser histórico, social e cultural.

Para Thompson (1981), quando se fala em experiência, há de se considerar a experiência vivida, a experiência percebida e a experiência modificada, a partir das condições objetivas dos processos históricos estruturados, nos quais homens e mulheres se constituem em seu fazer-se como classe trabalhadora. [...] e do conjunto de experiências vividas com pessoas, grupos, lugares, datas, constituímos nossa memória [...] (MAGALHÃES, 2007). Portanto, a memória é

um fenômeno eminentemente social, condicionada por experiências coletivas vividas, herdadas e compartilhadas por grupos sociais e que são apropriadas a partir das necessidades do presente. (MAGALHÃES; TIRIBA, 2018, p. 10).

De nossas experiências, que são processos individuais e coletivos, vamos construindo nossa memória. Corrobora para esta discussão Daisy Cunha (2018, p. 194) ao indicar que “a experiência é produto de encontros sociais, técnicos e humanos nos espaços de trabalho, qualquer trabalho, ou de modo geral, na vida”. A pesquisadora reconhece que a experiência está em relação ao mundo sociocultural e histórico.

A experiência “que é a base material de produção de tantos saberes, resulta da totalidade de experiências e culturas do trabalho de uma classe, em constante formação”. (TIRIBA; SICHÍ, 2012, p. 26). Assim, a construção das experiências pelo indivíduo e a sua socialização se constituem em fatores que promovem o desenvolvimento do trabalhador.

Retomando o caso mais específico do professor, tende-se atualmente a considerar que seu desenvolvimento e, portanto, a ampliação de suas experiências, ocorre ao longo de sua trajetória no magistério. De acordo com sistematizações realizadas por Marcelo Garcia (1999), existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional que precisam ser levados em consideração em momentos formativos. A maturidade dos professores evolui processualmente, desde uma concepção mais técnica e instrumental (entrada na carreira) até uma concepção mais científica e filosófica da docência.

Considerar os fatores de desenvolvimento docente torna-se relevante para compreender que professores iniciantes e experientes têm dificuldades e preocupações diferentes, além de domínios de suas práticas e integração de conhecimentos também diferentes. Assim, o que demandam os professores depende da fase que se encontram no ciclo profissional (MARCELO GARCIA, 1999).

Nesse sentido, considerando o *gênero profissional*, é possível afirmar que elementos que já são apropriados por alguns professores (com um determinado nível de maturidade profissional) ainda permanecem inacessíveis ou pouco percebidos para outros (os iniciantes, por exemplo). Por essa razão – pressupõe-se aqui – é que os processos de circulação de saberes no interior da profissão mostram-se tão significativos para os professores. Para Clot (2007, p. 51) "... os gêneros são sempre inacabados [...].

Pois o gênero é sempre o mesmo e outro, sempre velho e novo ao mesmo tempo. É assim que ele garante a continuidade do trabalho".

Além disso

O gênero profissional é o instrumento coletivo da atividade, permitindo colocar os recursos da história acumulada a serviço da ação presente de uns e dos outros. Esse acoplamento da atividade em curso e de seus instrumentos genéricos explica o desenvolvimento do poder de agir [...]. Por definição, o poder de agir da atividade sobre o contexto de trabalho é, portanto, intrinsecamente social quanto a seus recursos de inovação (CLOT, 2010a, p. 35).

Yves Clot tem suas bases na psicologia do trabalho, e em entrevista para Machado (2005, p. 158-159), destaca que essa área

(...) privilegia, no domínio da clínica da atividade, a função psicológica do coletivo de trabalho. Os métodos da psicologia do trabalho servem para restaurar essa função na atividade individual de trabalho. Por exemplo, em relação a formação de professores, poder-se-ia pensar que a formação de jovens professores deve basear-se na transmissão desse ofício pelos mais antigos na profissão. Mas essa transmissão não é tão direta quanto frequentemente se acredita. Ela supõe que se dê aos professores veteranos a possibilidade de redefinir seu próprio ofício, de ampliar as fronteiras daquilo que é possível; supõe alimentar neles a paixão de apropriar-se do real. Esse real mutante submete à prova a história do ofício e pede esforço deles para manter vivo seu ofício. Paradoxalmente, é sustentando esses esforços dos professores veteranos que os formadores podem fazer os jovens professores aprenderem mais. Pois é esse envolvimento profissional que tem para os jovens um caráter formador: o esforço dos professores veteranos para se apropriar de seu ofício e, juntos, vencerem os seus limites, em vez de confessar, cada um individualmente, os seus próprios limites a um especialista.

Em se tratando da categoria profissional dos professores, Faïta (2004) lembra que a generalização das normas para todos os elementos do grupo é um fator para o qual uma reconsideração se faz necessária:

Podemos admiti-lo, com a condição de levarmos em conta o fato de que também se produzem, em uma esfera de atividade profissional como o ensino, trocas e circulação de ideias que ultrapassam os limites das situações observáveis, e até mesmo formas de fazer mais ou menos difundidas na profissão, que não são, entretanto, formalizadas e transmitidas. Isso implica a emergência de uma nova entidade, um ator coletivo que pode se moldar claramente, em função da semelhança de preocupações, de coerções reiteradas para a ação, sem que necessariamente realize escolhas e julgamentos explícitos, formalmente compartilhados e discursivizados. (FAÏTA, 2004, p. 64).

Assim, o gênero profissional compõe a história transpessoal do coletivo de trabalho, provendo normas que orientam a ação, uma história que pertence a todos e pela qual todos se sentem responsáveis. A apropriação do gênero pelos sujeitos pertencentes ao grupo profissional é forjada no convívio cotidiano, nas trocas e nos diálogos, mas, por acontecer no dia a dia do trabalho, não é necessariamente expressa para ser compreendida, embora estejam implicadas na mobilização do sujeito para ação. Desse modo, para Clot (2010a, p. 212-122), o gênero seria:

[...] a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. [...] Essas avaliações comuns subentendidas [...] estão entranhadas na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e sua conduta; de algum modo, estão grudadas às coisas e aos fenômenos que lhes correspondem [...] O gênero, como intermediário social, é um conjunto de avaliações compartilhadas, que, de maneira tácita, organizam a atividade pessoal.

Sob tal perspectiva, é o gênero que garante o pertencimento do sujeito a um coletivo, constituindo-se, ao mesmo tempo, como uma ferramenta para ação. O gênero permite que os pares se reconheçam, se comuniquem e atuem conjuntamente, mesmo quando nunca o fizeram previamente (CLOT, 2007; 2011) e, portanto, povoam as partilhas e trocas entre docentes. Além disso, o gênero se apresenta como uma “etiqueta social” para as relações interpessoais dos profissionais em torno de ações comuns e determina a forma de proceder aceitas pelo coletivo. O gênero tem um caráter transpessoal porque não vincula sujeitos entre si, mas nas interações entre eles (CLOT, 2010a).

Os grupos ocupacionais possuem suas prescrições e seus gêneros, como uma memória social das atividades que realizam, convenções de ação para agir. Quanto mais um trabalhador tem acesso ao gênero de seu grupo ocupacional e é capaz de apropriar-se dele e de o revitalizar, tão maior será seu poder de agir. No entanto, o próprio Clot (2010a, p. 124) denuncia que

O trabalho de organização dos próprios coletivos, nem que fosse pelo tempo que lhe é concedido, está longe de ser estimulado como devia, se forem levadas em consideração a exigência das tarefas. Mais ainda, não é raro que ele seja desestimulado na organização oficial do trabalho sob efeito das diversas tiranias de curto prazo (Clot, 2000; Clot & Fernandez, 2000). O exercício dos ofícios se

encontra consideravelmente complicado pela impossibilidade de se chegar tanto a um acordo sobre as obrigações compartilhadas para trabalhar, quanto a um “entendimento”, na medida em que o único recurso é, com grande frequência, o uso patogênico e necrosado das ideologias defensiva dos ofícios [...].

O desestímulo à organização dos próprios coletivos, estabiliza, momentaneamente, o gênero, o que para Clot (2010a) não é algo negativo, pois pode tornar-se um meio de reencontra-se e de saber como agir, evitando cair em erros. Além disso, o gênero não é amorfo e, portanto, sua estabilidade é sempre provisória, justamente por seu aspecto transpessoal e por ser “não somente obrigação a respeitar, mas também recurso a renovar e método a ajustar” (CLOT, 2010a, p. 125), sendo que os sujeitos, ao satisfazerem às exigências da ação, modificam, ajustam e aperfeiçoam o gênero, a partir de suas subjetividades.

Seguindo nessa direção, podemos considerar que, para desenvolver seu trabalho, o professor em exercício vai se ‘apropriando’ do gênero profissional - não enquanto um conjunto de normas externas a ele, nem como uma determinada série de ações obrigatórias fixas - mas uma apropriação enquanto “acesso a algo que poderíamos chamar de um ‘enquadramento’ que permite ao sujeito dispor de esquemas operatórios e simbólicos já constituídos para constituir outros em situação. É o dado a se recriar na ação” (ROGER, 2013, p. 134-135). Assim, considera-se que o professor age a partir de um gênero específico ligado à docência, ajustando-o e aperfeiçoando-o ao longo de sua história profissional.

Importante considerar que as prescrições, para se tornarem instrumentos de trabalho do docente e da sua atividade, devem ser partilhadas no espaço coletivo dos professores. É assim que se constitui o que Clot chama de gênero profissional:

Chamamos aqui gênero ao que foi referido anteriormente como um corpo intermediário entre os sujeitos, um intercalar social situado entre eles por um lado e entre eles e o objeto de trabalho, por outro lado. De fato, um gênero une sempre eles, aqueles que participam numa mesma situação, como coautores que conhecem, compreendem e avaliam uma situação da mesma maneira (CLOT, 2007, p. 41).

Assim, na realização das atividades, é preciso espaço para a interpretação e invenção, para que em cada imprevisto o sujeito busque uma solução. “Entre o prescrito

e o real está a nascente da criação” (BARROS; EIRADO, 2014, p. 159), e essa criação, que é uma forma de transformação do gênero, fará parte de um estilo de ação. Portanto, os aspectos do gênero não são características completas, mas elementos em que cada indivíduo há de pô-lo em prática (SCHWARTZ, 1998).

2.3 Estilos de trabalho e a apropriação do gênero pelo docente

Para Clot (2010a) os trabalhadores atuam por meio dos gêneros, mas sempre que necessário, durante a ação ajustam e aperfeiçoam os gêneros, é o que ele chama de “criações estilísticas” (p. 126), que compõem os *estilos*.

Os estilos não cessam de metamorfosear os gêneros profissionais que eles adotam como objeto de trabalho logo que estes ficam “fatigados” como meio de ação. Há, portanto, “uma interioridade recíproca entre estilos e gêneros profissionais que impede de transformar o estilo em um simples atributo psicológico do sujeito [...]. Os estilos são o retrabalho dos gêneros em situação” (CLOT, 2010a, p. 126).

Portanto, o estilo é o que provoca a transformação dos gêneros durante a atividade, no momento da ação docente, que se dá em função das circunstâncias em que o trabalho ocorre. Cabe destacar também que o estilo só é desenvolvido pelo trabalhador quando ele se apropria do gênero, quando possui um certo domínio dele.

Assim, para Clot (2010a, p. 127) “o estilo pode ser definido, portanto, como uma metamorfose do gênero em curso de ação”. Ainda para o autor, “o conhecimento dos gêneros profissionais mostra-se, portanto, indispensável à psicologia do trabalho se esta deseja ter uma oportunidade de compreender os estilos” (CLOT, 2007, 41). E os estilos individuais correspondem aos recursos utilizados pelos trabalhadores para agirem em suas atividades reais, resultando da apropriação do gênero pelo sujeito.

A “apropriação” do gênero pelo sujeito não é o fato de ele apropriar-se de uma determinada série de ações obrigatórias fixas. [...] Há que se entender sua apropriação como o acesso a algo que poderíamos chamar de um “enquadramento” que permite ao sujeito dispor de esquemas operatórios e simbólicos já constituídos para constituir outros em situação. É o dado a se recriar

na ação. Aquele que trabalha age a partir de um gênero, mas ele o ajusta e o aperfeiçoa (ROGER, 2013, p. 134-135).

Dessa forma, o gênero profissional permite que os professores desenvolvam *estilos* de trabalho. Nessa direção, considera-se que quanto maior o domínio do gênero pelo docente, maior será sua possibilidade de conhecer seu próprio trabalho e dele se aproximar de modo reflexivo, o que implica tomadas de decisão com base em conhecimentos dos quais já se apropriou para realizar escolhas melhores para sua atuação docente. “O estilo é o que, no interior da própria atividade, permite superá-la” (CLOT, 2010a, 129-130).

Segundo Roger (2013) a atividade do sujeito tem o poder de, em menor ou maior grau, transformar o gênero, ao que a autora nomeia de *genericidade*. Isso acontece quando em sua ação, durante o exercício docente, o professor mobiliza maneiras de fazer genéricas, as transforma e as deixa ‘visíveis’ aos colegas do meio profissional.

Nesse processo, as repetidas trocas de informação com o trabalho dos outros desempenham um papel decisivo. Dessas trocas recíprocas, formais e informais, entre profissionais depende o funcionamento das *variantes estilísticas* do gênero, essencial para preservar-lhe a “elasticidade” e assegurar-lhe o desenvolvimento. É o que permite a cada um evitar o risco de se encontrar prisioneiro de uma alternativa, sem muito futuro, entre prescrição oficial e o que seria, então, simples transgressão pessoal. Mas é preciso que as situações de trabalho favoreçam, ou pelo menos permitam, as trocas necessárias ao desenvolvimento do gênero. Nem sempre é esse o caso. Para citar apenas um exemplo, a orientação atual escolhida na França pela instituição responsável pelo ensino recomenda múltiplas reuniões entre membros de um estabelecimento escolar. Mas, na maioria das vezes, essas reuniões são constituídas simplesmente por “coleções” de professores visando tarefas técnicas e precisas. Esse dispositivo institucional tende a sufocar o desenvolvimento do *gênero*, pois deixa, aos profissionais, pouquíssima disponibilidade para reais confrontações e trocas de informações acerca das maneiras de fazer de cada um. O responsável coletivo pela atividade individual fenece no interior dos sujeitos e provoca um aumento das dificuldades para ensinar, uma culpabilização, um desgaste excessivo dos professores (ROGER, 2013, p. 136).

O modo próprio como cada um constitui sua atividade, é o que permite a (re)elaboração de valores próprios, valores que serão (re)produzidos coletivamente em um grupo. Pinheiro et al (2016) reitera que quando o sujeito se apropria do gênero ele necessariamente impõe sua marca pessoal, uma vez que o próprio gênero não dá conta das intempéries da atividade, e assim “o trabalhador, a partir de seu estilo, insere na história do gênero suas vivências e experiências que, em larga medida, superam aquelas

experimentadas exclusivamente no contexto de trabalho” (p. 121). Clot (2007) também chama a atenção para as tensões que permeiam a atividade e o quanto elas são mobilizadoras dos gêneros.

As discordâncias criativas ou destrutivas que se manifestam na estrutura inacabada das atividades sociais participam da formação do sistema simbólico do trabalho que designamos pelo conceito de gênero. Porém, na ação, são essas tensões vitais que o sujeito transforma - quando o consegue - em intenções mentais, as próprias intenções que ele tentará então fazer prevalecer na tarefa que lhe é confiada, partilhar com os outros e, eventualmente pôr a serviço de um *gênero de situação* a promover (CLOT, 2007, p. 68).

No âmbito deste trabalho, pressupõe-se que elementos constitutivos do gênero profissional docente circulem em momentos de desprivatização da prática envolvendo professores. Pressupõe-se também que esses elementos sejam reconhecidos pelos professores que, como apontam as pesquisas, tendem a valorizar sobremaneira essas experiências formativas. Mostra-se relevante, pois, conhecer melhor esses processos de circulação de saberes que compõem o gênero profissional docente. De acordo com Roger (2013, p. 135-136, grifo nosso):

Uma vez que ele só se realiza e se revela nas múltiplas variantes que se formam durante sua história, o *gênero* do meio profissional só conserva seu papel de recursos na atividade dos sujeitos quando permite as recriações estilísticas pelo funcionamento da dinâmica do gênero e de suas variantes. Isso ocorre com **diálogos diversificados, informais ou formais**, entre profissionais que podem chegar à validação coletiva de novas *variantes estilísticas*, melhor ajustadas às novas condições da ação. Senão, é grande o risco de que o *gênero* profissional se torne encapsulado, que o poder de agir, pessoal e coletivo se encontre apanhado numa espiral de subdesenvolvimento.

Além da compreensão de que o gênero deve ser apropriado pelos trabalhadores, as trocas e partilhas entre os docentes permitem que o gênero mantenha sua plasticidade, que é necessária para o movimento da profissionalização. Clot (2001, s/p) ainda defende que

Estudando detalhadamente aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem do que fazem, mas também aquilo que eles fazem do que dizem, nós desembocamos num reconhecimento singular: aquele das possibilidades insuspeitadas pelos próprios trabalhadores. [...] Compreender para transformar, [...] transformar para compreender. Compreender as relações entre o real e o

realizado. Compreender em que condições a experiência vivida pode ser ou vir a ser um meio de viver outras experiências.

Faz-se necessário explorar melhor os processos de construção dos saberes da atividade e conhecer quais elementos do gênero profissional docente são 'acionados' na dimensão entre o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o real da atividade. A partir da exploração desses aspectos será possível problematizá-los e discutir as relações dos docentes com o conhecimento e desses com as situações de trabalho.

As contribuições da ergonomia e da clínica da atividade, trazidas para o contexto da docência, podem não mudar diretamente as condições de trabalho docente, mas podem participar da elaboração do planejamento para a formação de professores que os prepare da forma mais favorável possível para o desenvolvimento do seu trabalho, que está em permanente transformação. Portanto, ao olhar os conteúdos partilhados entre os docentes em momentos formativos com a lupa conceitual da atividade, estilo e gênero profissional, pretende-se contribuir para a exploração de aspectos do trabalho docente que possam ampliar e conduzir às discussões sobre a profissionalização docente.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa¹⁷, compreendida como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, portanto, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida pelos professores participantes da pesquisa. Optamos por essa abordagem, uma vez que ela “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

Como podemos ver em Minayo (2013, p. 17):

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Para esta pesquisa, optou-se por um trabalho de campo que visou, ao longo do processo, apreender os significados atribuídos pelos professores aos momentos de partilhas, de modo a identificar e caracterizar os conteúdos que circulam nessas situações. Para tanto, optamos por uma investigação que encontra inspiração na

¹⁷ A pesquisa e seus procedimentos foram aprovadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa, de acordo com o parecer nº. 1.548.285.

abordagem etnográfica. André (1995, p. 28) afirma que são características da pesquisa do tipo etnográfica as interações constantes, em que

[...] o pesquisador é o instrumento principal na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, por que permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia, ainda durante o desenrolar do trabalho.

Um dos aspectos da etnografia prevê a inserção no contexto para acessar as experiências, os comportamentos, as interações de modo a compreender a dinâmica do grupo a ser estudado. Cabe ressaltar, no entanto, que havia um roteiro previamente desenhado para a pesquisa (métodos a serem utilizados) que não se alterou, bem como a questão de pesquisa e os sujeitos que também não foram alterados, o que não nos autoriza, entre outros aspectos, a considerá-la como uma etnografia propriamente dita, trata-se antes, de uma pesquisa que se vale de elementos da pesquisa etnográfica para a composição do *corpus* de investigação.

Os sujeitos da pesquisa foram professores, profissionais da educação e estudantes que participaram do projeto de extensão 'Escola de Educadores', vinculado a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, campus de Rio Claro – SP. São profissionais que se encontram em diferentes ciclos profissionais (MARCELO GARCIA, 1999), ou seja, com tempos de experiência na educação diversos, o que constitui um campo fértil para partilha de saberes. Considera-se que o encontro entre professores que estão em diferentes momentos do ciclo profissional docente (MARCELO GARCIA, 1999) e que fazem parte de diferentes gerações – denominados por Sarti (2009) de encontros intergeracionais -, tem impactos significativos em seus processos identitários.

A pesquisa, de acordo com Minayo (2013) é um processo de construção do conhecimento, realizado a partir de determinados pressupostos epistemológicos e teóricos e, portanto, nunca é neutro nem se esgota. Com base nessa concepção, apresenta-se neste capítulo o percurso metodológico e a opção por uma pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica para investigar o conteúdo das partilhas de

saberes docentes ocorridos em momentos formativos, partindo do pressuposto de que no âmbito de tais encontros circulem conteúdos do *gênero profissional docente*, relativos aos saberes da atividade pedagógica, que integram os processos de socialização profissional dos professores.

Três etapas orientaram a coleta de dados desta pesquisa. Em um primeiro momento, foi realizada a observação participante, um momento de incursão para conhecer e se aproximar mais do referencial empírico, pautadas na afirmativa de Ludke e André (2014, p.31), que destacam que “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” Salienta-se que nesta pesquisa, a observação tem sido utilizada enquanto uma técnica complementar, para ampliar as informações a respeito do curso de extensão e dos sujeitos envolvidos.

A observação é uma atividade de pesquisa que contempla e oscila entre duas dimensões: a objetiva e a subjetiva. “É uma técnica que podemos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (NETO, 2004, p. 60). Ainda de acordo com o autor, na observação a busca das informações está inserida em um jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade, sendo importante que os sujeitos participantes da pesquisa estejam cientes do papel do pesquisador, isso para que ele não seja como um “corpo estranho”, invadindo o cotidiano particular de cada um.

Para Beleí et al (2008, p. 191), “durante a observação são registrados dados visíveis e de interesse da pesquisa”. Além disso, chamam a atenção para a fidedignidade da observação, que depende da precisão do observador e da confiabilidade dos seus registros. De acordo com Vianna (2003, p. 12) “ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos. ”

André (1995, p. 28) destaca que “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Por isso, além desse período de incursão,

seguimos com a observação participante também ao longo do ano de 2016, que foi realizada juntamente com as gravações em vídeo dos encontros, com o objetivo de observar naquele grupo em questão as relações que estabeleciam e os momentos de partilhas.

Marques (2016) ao refletir sobre o conceito de observação participante dialogando com os trabalhos de Malinowski e Whyte, esclarece que esse instrumento de coleta de dados permite uma visão mais ampla do grupo estudado, no entanto, o observador (pesquisador) deve buscar a objetividade cuidando da sistematização da pesquisa, elaborando notas de campo e reconhece que pode haver subjetividade na maneira de enxergar a realidade, o que não significa o subjetivismo na análise social. Esse instrumento também se torna relevante, de acordo com Minayo (2013, p. 70) uma vez que

O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

Concomitantemente à observação participante, no ano de 2016, foram realizadas gravações em vídeo. Optamos pelas gravações dos encontros realizados entre os professores participantes, pois para Belei et al (2008) a filmagem capta sons e imagens, o que aumenta a fidedignidade dos dados observados. Além de permitir filmar aspectos do que se pretende investigar para posterior análise, os vídeos produzidos puderam ser utilizados para que os sujeitos discutissem sobre o que foi gravado (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005), o que nesta pesquisa denominamos de autoconfrontação em grupo focal.

A confrontação dos sujeitos com sua própria atividade, com o recurso da videogravação, é um procedimento proposto por Yves Clot (2007, 2010a), ao qual ele denomina como *autoconfrontação*, que pode ser simples ou cruzada. A *autoconfrontação em grupo focal* foi uma apropriação e adaptação, realizada no âmbito do presente trabalho, do procedimento metodológico da autoconfrontação cruzada. Assim como na autoconfrontação cruzada, o procedimento que propomos inclui sujeitos envolvidos nas videogravações e o pesquisador. No entanto, no procedimento original proposto por Clot,

os sujeitos (geralmente dois) confrontam-se com a videogravação de sua atividade na presença do pesquisador e de um colega que já se confrontou com o vídeo, referente a sua própria atividade (CLOT, 2010a). No caso da autoconfrontação em grupo focal, tal como aqui proposta, as filmagens são recortes de momentos de partilhas de conteúdos e fazeres da atividade, não necessariamente com o protagonismo dos participantes do grupo focal, mas na presença deles, e a partir do vídeo são desenvolvidas as discussões com foco no objeto da pesquisa e sobre o recorte de vídeo em questão.

Tanto na autoconfrontação cruzada quanto na autoconfrontação em grupo focal os participantes são “protagonistas do diálogo” (CLOT, 2010a, p. 241), e os sujeitos se manifestam a qualquer momento, onde o “comentário cruzado orienta os diálogos para a confrontação das ‘maneiras de fazer’ diferentes a fim de atingir os mesmos objetivos ou fixar-se em outros. Os trabalhadores em questão fazem, então, a experiência do plurilinguismo profissional” (p. 241). Esses procedimentos se aproximam no sentido de que o diálogo é central e “nômade¹⁸”. Por isso, a gravação em áudio e vídeo desses momentos é importante e crucial, pela dinâmica intrínseca aos métodos.

Também são características comuns aos procedimentos propostos por Yves Clot e o utilizado nessa pesquisa a utilização de vídeo (na forma de episódios) elaborados a partir de registros anteriores. O olhar *a posteriori* e a discussão com mais sujeitos sobre um ato permite ter acesso a algo “impossível de dizer” no momento (CLOT, 2010a, p. 244) e

[...] a montagem das imagens de vídeo relativas à atividade é um procedimento concebido para superar tal dificuldade. O trabalho do pesquisador consiste, também, em ‘provocar’ sua análise. E isso a fim de preservar todas as possibilidades de desenvolvimento para o real do diálogo no interior do diálogo realizado (CLOT, 2010a, p. 244).

Assim, as gravações dos encontros do curso de extensão foram utilizadas para a produção de episódios de momentos de partilhas, que foram produzidos para as autoconfrontações em grupo focal e entrevista, momento esse que representa a coleta de dados, propriamente dita, dessa pesquisa. A técnica do grupo focal tem sido cada vez

¹⁸ Esse é um termo utilizado por Yves Clot para indicar que o diálogo, durante a interação, não segue uma sequência determinada, ele vai acontecendo entre os sujeitos e a qualquer momento o diálogo pode migrar de um para outro participante, inclusive para o pesquisador que leva os sujeitos a se interrogarem sobre o que observam.

mais utilizada em pesquisas de abordagens qualitativas e tem se caracterizado como um bom instrumento para o levantamento de dados em investigações em ciências sociais e humanas, quando integrado ao corpo geral da pesquisa e seus objetivos, sendo necessário um uso criterioso e coerente com os propósitos da pesquisa. Além disso, o grupo focal comporta o conhecimento das representações, crenças, hábitos, valores, percepções entre outros aspectos que permitem a obtenção de perspectivas diferentes sobre uma questão, mas também de ideias partilhadas por pessoas em seu dia a dia (GATTI, 2012). Ainda de acordo com a autora

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema de estudo -, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2012, p. 7).

O convite para a participação no grupo focal deve ser pautado em alguns critérios, no entanto, a adesão é sempre voluntária. Portanto, prima-se por um convite motivador (a atividade no grupo focal deve ser atraente aos participantes) e, algumas vezes, a participação pode propiciar um momento de desenvolvimento para os envolvidos, pontos que podem contribuir para a adesão (GATTI, 2012).

Para a composição de um grupo focal, Gatti (2012) destaca dois aspectos relevantes: o grupo deve possuir algumas características homogêneas, no entanto com suficientes variações que permitam o aparecimento de opiniões diferentes ou divergentes. No caso desta pesquisa são profissionais da educação, porém com diferentes ciclos de vida profissional (iniciantes e experientes) e com diferenças em relação a atuação profissional (5 professoras e 1 vice-diretora).

Ainda de acordo com a autora

A abertura do grupo é um momento crucial para a criação de condições favoráveis à participação de todos os componentes. Precisa-se criar uma situação de conforto, de certo distensionamento, para gerar uma atmosfera permissiva. Nos primeiros momentos, o moderador deve oferecer informações que deixem os participantes à vontade, sabendo o que deles espera, qual será a rotina da reunião e a duração do encontro (GATTI, 2012, p. 28-29).

Gatti (2012, p.17) aponta sobre o uso da técnica de grupo focal que “o problema precisa estar claramente exposto, e a questão ou questões a serem levadas ao grupo para a discussão que dele decorre”. Além disso, os participantes devem se sentir livres para colocarem os seus pontos de vista, destacando-se a importância de deixar claro que em uma discussão em grupo focal não há certo e errado, bons ou maus argumentos, mas que todas as ideias e opiniões interessam, sendo a discussão aberta em torno da proposta, e qualquer reflexão e contribuição é de suma importância para a pesquisa.

Assim, a proposição desse procedimento de pesquisa – a autoconfrontação em grupo focal – inspira-se então em dois procedimentos metodológicos: a autoconfrontação cruzada (CLOT, 2007, 2010a) e o grupo focal (GATTI, 2012), por entendermos que a utilização de vídeo, enquanto recurso para a discussão em grupo focal, seria o ideal para nos aproximarmos do objeto de estudo, que é a compreensão dos conteúdos do gênero profissional que circulam entre os docentes em momentos de partilhas durante encontros de formação sistematizados. Os episódios de momentos de partilhas entre docentes tonam-se *starts* (desencadeadores) da discussão, que é norteada através de questões amplas e gerais, mas que buscam responder aos objetivos da pesquisa.

Esse procedimento em que se utiliza a autoconfrontação permite ao pesquisador e aos participantes do grupo focal captar elementos que vão além da fala (entonações, gestos, sentimentos, expressões etc), fornecendo assim mais indícios para a discussão (dos participantes) e para a análise (do pesquisador), além de propiciar uma maior liberdade no diálogo, não sendo necessário nomear quem está se pronunciando (tal como ocorre no grupo focal ‘tradicional’), pois o vídeo faz todos esses registros. Para Clot (2007, 2010a), a autoconfrontação favorece a vivência da dialogicidade profissional, em que emergem informações sobre os conflitos, as dissonâncias e as concordâncias sobre a atividade de trabalho, o que traz à tona informações mais ampliadas durante as autoconfrontações do que àquelas que vivenciaram durante a formação no curso de extensão e que são relevantes tanto para os professores quanto para a pesquisa.

No entanto, destaca-se que a utilização de gravações em pesquisas no Brasil ainda é recente e não habitual e, portanto, corre-se o risco de constrangimentos e direcionamentos na fala dos sujeitos, o que, de modo geral, não foi observado nessa pesquisa, provavelmente pelo tempo em que foram realizadas as filmagens (durante todo

o curso de extensão, ao longo de um ano). Se no início a presença da câmera era algo estranho, com o passar dos encontros foi se tornando algo rotineiro e os próprios participantes mencionaram que 'se esqueciam' da câmera, o que tende a minimizar esses riscos supracitados.

Das autoconfrontações em grupo focal e entrevistas foram 'extraídos' os dados empíricos da pesquisa, além de complementações com o diário de campo das observações participantes e das gravações dos encontros. A análise dos dados segue uma abordagem qualitativa, que conforme já indicavam André e Ludke (2012, p. 45):

Analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

De acordo com Gatti (2012, p. 44),

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análises são seguidas, e essas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta.

Ainda segundo a autora, "[...] não existe um modelo único e acabado de análise de dados para grupos focais. A capacidade de elaboração de um processo de busca de significados dos dados obtidos está vinculada a formação do pesquisador, a seu estofo teórico e a sua criatividade" (GATTI, 2012, p. 46).

Buscamos então realizar uma "descrição densa" (GEERTZ, 1989) e contextualizada dos dados reunidos por meio de tais procedimentos, visando atender aos objetivos desta pesquisa. Assim, a análise da fala das participantes será interpretada considerando que os aspectos que trazem se encontram em contextos situados, assim como aponta o autor, "não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado" (GEERTZ, 1989, p. 15).

Na sequência, este trabalho traz descrições sobre o contexto da investigação, ou seja, seu referencial empírico e participantes, bem como os procedimentos metodológicos que orientaram a coleta de dados.

3.1 Contexto de investigação e os participantes

As atividades de campo da pesquisa ocorreram entre agosto de 2015 e dezembro de 2016. Ao longo do segundo semestre de 2015, tivemos um primeiro contato com o referencial empírico da pesquisa, o projeto “Escola de Educadores”, ligado ao Departamento de Educação da UNESP, *campus* de Rio Claro, que oferece cursos de extensão para profissionais da educação, especialmente professores atuantes na educação básica e gestores das escolas desse mesmo nível de ensino. Já no ano seguinte, em 2016, com outro grupo de participantes, foram realizadas as gravações (filmagens) dos encontros do curso de extensão, e os grupos focais e entrevista, momento da coleta de dados.

Todos os encontros aconteceram na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP *campus* de Rio Claro e estiveram envolvidos diretamente na pesquisa os professores, profissionais da educação e estudantes participantes dos cursos de extensão do projeto “Escola de Educadores” dos respectivos anos citados, e indiretamente, professores universitários, mestrandas e doutorandas que integravam a equipe ministrante do curso.

Destaca-se a seguir o referencial empírico da pesquisa e uma breve descrição dos participantes, que auxilia na compreensão de quem são os sujeitos da pesquisa.

3.1.1 Referencial empírico

O Projeto de Extensão Escola de Educadores existe há 15 anos (completos em 2019) e é financiado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Rio Claro, interior de São Paulo. Os cursos oferecidos por tal projeto fazem parte das atividades desenvolvidas pelos Grupos de Pesquisa: Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino (DOFPEN) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho (NEPEF-FPCT). Além disso, se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente e está filiado, em sua fundamentação teórico-prática, ao Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation e la Profession Enseignante (CRIFPE – Antena Brasil).

Os cursos de extensão são pronunciados no artigo 207 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), que convoca à reflexão para que as universidades gerem atividades de ensino, pesquisa e extensão de modo integrativo e complementar, promovendo a difusão, criação, sistematização e transformação do conhecimento por meio da articulação entre teoria e prática. Contemplar essa integração tem se apresentado enquanto uma proposta inovadora e desafiadora às universidades em geral.

Dentre os diversos “espaços de construção do conhecimento a universidade ocupa um lugar privilegiado de convivência e desenvolvimento humano, científico-tecnológico e social “ (PIVETTA et al, 2010, p. 378). As funções da universidade hoje estão imbricadas em novos paradigmas que possibilitam outros olhares, para além do diálogo entre os diferentes saberes disciplinares e a integração entre ensino, pesquisa e extensão, os três pilares que balizam a formação universitária.

Enquanto um projeto de extensão universitária, o ‘Escola de Educadores’ reúne, além de professores cursistas, licenciandos de diferentes cursos oferecidos no *campus* de Rio Claro, especialmente aqueles ligados ao curso de Pedagogia. Trata-se de um grupo heterogêneo em termos de relação com a docência, mas que tem em comum o interesse pelo trabalho docente. Optou-se por esse referencial empírico por entendermos que tal grupo poderia oferecer um espaço propício para momentos de ‘desprivatização da prática’ por parte dos professores cursistas, posto que a proposta do curso prevê o estímulo a socializações e discussões sobre a prática entre os professores participantes (SILVA et al, 2005).

O projeto 'Escola de Educadores' iniciou suas atividades no ano de 2004 com interesse à "profissionalização da docência e à construção da identidade do professor" (ARNOSTI; BENITES; SOUZA-NETO, 2014, p. 91), tendo por referência o trabalho da pedagoga italiana Chiara Lubich¹⁹. De acordo com Benites et. al. (2011, p. 103), o projeto nasceu da

[...] proposta de um grupo de professores, estudantes e profissionais de outras áreas que, no ano de 2004, criou um espaço de reflexão visando a sedimentar os temas "fraternidade" e "prática pedagógica" na forma de uma educação para a paz, tendo como encaminhamento o repensar da própria disciplina de conhecimento ou matéria, além de olhar com novas "lentes" o ambiente educativo.

Preocupada com o processo de formação profissional docente, a equipe envolvida com o projeto 'Escola de Educadores' percebeu a "necessidade de reinterpretar o processo de formação continuada no sentido de dar aos professores a possibilidade de ressignificar a sua prática pedagógica" (BENITES et al, 2011, p. 103). Os cursos oferecidos no âmbito do projeto visam oferecer espaços para a sistematização das ações docentes, estimulando a comunicação e reflexão por parte dos participantes (ARNOSTI; BENITES; SOUZA-NETO, 2014). A formatação e proposta desses cursos preveem a reflexão, o diálogo, a pesquisa e a partilha de experiências entre a equipe ministrante e os participantes - pessoas envolvidas com o campo educativo -, de modo a "pensar a prática pedagógica numa perspectiva de mudança, tendo como condição *sine qua non* a abertura para o diálogo e as novas propostas" (SILVA et al, 2005, p. 1).

Ainda para os autores

Nesta estrada que foi aberta colocou-se como formatação, proposta, desse curso, a reflexão, o diálogo e a possibilidade de se resgatar a autoestima docente numa tentativa de se valorizar o profissional da educação. Embora houvesse esta primeira meta sabia-se também que este resgate passa pelo exercício da profissionalidade docente, entendido como um corpo de conhecimento que auxilia na identificação do educador, bem como de se colocar que a Educação que queremos deverá levar necessariamente à formação da pessoa humana e transformação da sociabilidade de cada um (SILVA et al, 2005, p. 1)

O curso de extensão em questão apresenta aspectos relevantes para essa pesquisa. Caracteriza-se como um curso de formação continuada (por ser oferecido todos os anos e para todos os profissionais em educação interessados), apresentando

¹⁹ Chiara Lubich (1920-2008) fundou o Movimento dos Focolares (Obra de Maria) em 1943.

uma proposta diferente (mas sequencial) a cada ano, possibilitando que o cursista possa participar continuamente do curso, o que, observamos, tem acontecido. Outro aspecto, é que o cursista assume um certo 'protagonismo' nas atividades realizadas, devendo se envolver nas discussões, que são constantes. Tal como explicitado em documento a seu respeito: "Esse projeto pauta-se pelos objetivos de repensar a prática pedagógica escolar e a própria vida de uma perspectiva de mudança" (ARNOSTI; BENITES; SOUZA-NETO, 2014, p. 94). Seu foco central é a pesquisa da prática e visa desenvolver habilidades como:

- Capacidade para ouvir.
- Acuidade para efetuar.
- Poder de observação.
- Disciplina para efetuar os registros, capacidade para realizar sínteses.
- Habilidade para colocar-se na perspectiva do outro (facilitar a comunicação e conseguir a colaboração)
- Paciência e perspicácia para captar os acontecimentos da vida diária (ARNOSTI; BENITES; SOUZA-NETO, 2014, p. 92-93).

Ademais, cabe destacar que as propostas dos cursos inseridos nesse projeto são delineadas para proporcionar reflexões e pesquisas em grupo, "partindo da troca de experiências com professores das mais diferentes áreas e níveis de ensino" (ARNOSTI; BENITES; SOUZA-NETO, 2014, p. 94), o que, pressupomos, facilita a circulação do que pressupomos ser o gênero profissional docente.

Os cursistas do Escola de Educadores são profissionais que buscam essa formação, uma vez que os cursos, por serem de extensão, são ofertados para a comunidade sem obrigatoriedade ou vínculo com as redes de ensino. São professores e integrantes das equipes administrativas das escolas, bem como licenciandos que saem dos seus contextos de trabalho para participar dessas formações e que, normalmente, já compreendem que é um espaço para circulação de saberes, discussão das práticas e, portanto, desprivatização delas, ou seja, já possuem algumas informações sobre as características desses cursos.

Durante a formação, o sujeito será convidado a olhar para a própria atividade de trabalho, o que acontece na prática e o que acontece com ele, enquanto profissional, quando olha para a sua prática e pode pensar e discutir ela com os demais colegas cursistas. Há uma pesquisa da prática no contexto da formação, e esse movimento

promove a ressignificação das práticas. Diz-se isso baseadas nos registros de campo e de acordo com Silva et al (2005, p. 3), que já definiam que:

O método de trabalho escolhido foi dialógico, tendo como referência o diálogo operativo proposto por Lubich que nada mais é do que descobrirmos juntos o melhor caminho, visando à transformação, práxis. Neste processo que tem como ponto de partida a reflexão individual, bem como mudança de atitude até chegar a uma prática coletiva, ou que envolve pelo menos duas pessoas no exercício de reciprocidade.

Dessa forma, compreendemos que os cursos de extensão do projeto Escola de Educadores seriam espaços profícuos para que os professores, durante as atividades formativas, mobilizassem aspectos do gênero profissional que partilham no magistério.

Os cursos de extensão do projeto Escola de Educadores promovem encontros presenciais e atividades *online*, além de realização de “estágio” e outros “trabalhos práticos”, momento em que os cursistas, de acordo com os registros do diário de campo, puderam aproximar as discussões realizadas no curso com suas práticas, valorizando suas experiências e saberes. Há a previsão no curso de produções escritas sobre essas experiências.

Dois cursos de extensão foram focalizados por esta pesquisa. No ano de 2015, período em que realizamos a primeira incursão no projeto, o tema do curso oferecido foi “Escola de Educadores: experiências e reflexões”. Inscreveram-se 63 participantes para a realização do curso, no entanto, somente 22 permaneceram até o final.

Em 2016, ano da coleta de dados desta pesquisa, o curso de extensão teve por título ‘Práticas e didáticas docentes como reflexão’. O curso teve como objetivo geral compreender a formação docente no âmbito da profissionalização do ensino, considerando tanto os conhecimentos universitários quanto os saberes profissionais em contextos de prática profissional. Como objetivos específicos: a) discutir a prática como o *locus* central da formação de professores; b) promover a investigação e a discussão sobre a formação de professores e os seus desafios no processo de escolarização; c) estabelecer um momento de diálogo e troca de experiências entre professores; e d) considerar os cursistas como atores de seu processo de formação e promover o debate sobre a didática e sua produção (dados do projeto Escola de Educadores de 2016).

O convite para a participação do curso ocorre por meio de mensagem eletrônica, enviada para os cursistas dos anos anteriores e é realizada divulgação nas redes de ensino de Rio Claro e região.

Em 2016, foram 127 inscritos para realizar o curso, provenientes de seis cidades da região: Rio Claro (a maioria dos inscritos), Araras, Santa Gertrudes, Cordeirópolis, Corumbataí, Amparo e Ribeirão Preto. Dos inscritos, a maioria era constituída por professores da rede pública de ensino (85). Os demais participantes eram professores da rede privada de ensino (10), estudantes de graduação (12), estudantes da pós-graduação (7), coordenadores pedagógicos (3), diretores (2), vice-diretores (2), agentes educacionais (2), além de um professor da educação especial, um professor de escola técnica e uma gestora de RH.

A equipe organizadora e ministrante do curso era constituída, naquele ano, pelo professor (da UNESP) coordenador do curso, duas doutorandas em Educação, uma mestra em Educação, duas professoras doutoras, além de uma estagiária do curso de licenciatura em pedagogia da universidade. O elevado número de participantes foi uma preocupação por parte da equipe de organizadores, posto que o curso previa discussões presenciais que deveriam ser mediadas pelos ministrantes.

Logo no primeiro encontro, foram apresentados os objetivos do curso e a proposta de atividades a serem desenvolvidas. Diversos cursistas desistiram do curso ao longo dos primeiros encontros. Somente 48 participantes permaneceram até o final. De acordo com as observações registradas no diário de campo, um dos motivos da desistência no curso é o fato de não receberem certificação em caso de ter mais de 25% de faltas não justificadas. Então, quando o participante chegava a 3 faltas (25%) acabava abandonando o curso. O formato do curso que demanda leituras e trabalhos semanais e o fato dele acontecer às sextas-feiras à noite também foram motivos alegados pelos participantes para a não continuidade no curso que tem duração de um ano.

3.1.2 As participantes²⁰

A coleta dos dados para a pesquisa ocorreu por meio de grupos focais e entrevista, realizados em três encontros. Participaram desses momentos quatro professoras que atuam nos anos iniciais da Educação Básica, e uma vice-diretora (naquele momento desempenhando essa função).

Os demais (45 cursistas) autorizaram as gravações realizadas durante os encontros presenciais do curso de extensão. Foi possível, assim, registrarmos momentos de partilha de experiências, que constituíram o *corpus* dos episódios utilizados nos grupos focais e entrevista. Desde a primeira gravação em áudio e vídeo, os participantes se mostraram dispostos a colaborar com a pesquisa e preocupados para de fato trazer contribuições.

Também com participação indireta temos os cursistas do ano de 2015 que nos auxiliaram na compreensão da dinâmica que envolve os participantes dos cursos de extensão do projeto 'Escola de Educadores'. Foi por meio da observação participante desses encontros que pudemos entender como as ministrantes interagem com os cursistas e observar, nos momentos de maior protagonismo dos cursistas das discussões propostas, partilhas de saberes, dúvidas e questionamentos sobre suas ações no trabalho do dia a dia nas escolas. Dicas, dúvidas e até reclamações circulavam o tempo todo nos pequenos grupos de discussão, enquanto nas socializações com o grande grupo o foco era responder as questões propostas pela equipe para a atividade em desenvolvimento.

A equipe ministrante dos cursos de extensão permitiu nossa presença durante os encontros com os cursistas e nos momentos de planejamento, que ocorriam quinzenalmente, antes de cada encontro presencial. Fornecerem, ainda, materiais e documentos para a compreensão do projeto e dialogaram constantemente sobre dúvidas e curiosidades, fornecendo informações para a compreensão do Escola de Educadores.

²⁰ Optamos pelo emprego dos termos no feminino, em função da presença exclusiva, naquele ano, de mulheres no curso.

No que diz respeito às participantes, buscamos informações referentes à idade e ao tempo de experiência docente, uma vez que nos interessa estabelecer os modos de circulação de elementos do gênero profissional, se ocorrem de forma mais horizontal ou vertical entre os docentes, de acordo com a experiência que possuem na função. A formação e nível de ensino de atuação bem como carga horária semanal são informações relevantes no que tange ao tempo e espaço para que os professores partilhem as ideias e conhecimentos. Assim temos as seguintes participantes:

- **Professora Renata**²¹, com 31 anos de idade e 6 anos de experiência docente. Formou-se em Pedagogia pela Unesp-Rio Claro em 2008 e em 2016 estava atuando no ensino fundamental I, mais especificamente com o 1º ano, no período matutino. Trabalhava em uma escola com carga horária de 20h/aula por semana.

- **Professora Maria**, com 44 anos de idade e 18 anos de experiência docente. Ela é formada em Pedagogia pela Unesp-Rio Claro e concluiu a graduação em 1996. Em 2016 atuava no ensino fundamental I, com o 1º ano no período matutino. Trabalhava em uma escola com carga horária de 20h/aula por semana.

- **Professora Elisa**. Com 46 anos de idade e 22 anos de experiência docente. Formou-se em Pedagogia pela Unesp-Rio Claro em 1996. Em 2016 atuava no 1º ano do ensino fundamental I, no período matutino. Trabalhava em uma escola com carga horária de 20h/aula por semana.

- **Professora Melissa**. Com 34 anos de idade e 14 anos de experiência docente, formou-se em Pedagogia pela Unesp-Rio Claro em 2003. Em 2016 atuava no ensino fundamental I (30h/semana) e educação infantil (28h/semana) perfazendo 58h/semana, nos períodos matutino e vespertino em duas escolas.

- **Juliete** (vice-diretora), com 46 anos de idade e 23 anos de experiência docente e como profissional da educação. Formada em Pedagogia pela Unesp-Rio Claro em 1997. Atua na educação infantil, atualmente (2016) como vice-diretora por um período de 40h/semanais nos períodos matutino e vespertino em uma escola.

²¹ Os nomes são fictícios e indicados pelas próprias participantes da pesquisa.

3.2 As etapas da pesquisa

A pesquisa de campo aconteceu em três etapas: observação participante, gravações dos encontros em vídeo e autoconfrontações em grupos focais, bem como a realização de uma entrevista.

3.2.1 Etapa 1 – Incursão no curso de extensão

A primeira etapa foi a *incursão* no projeto ‘Escola de Educadores’ que aconteceu entre agosto e dezembro de 2015 (6 meses). Utiliza-se aqui o termo *incursão* no sentido de explorar as diversas faces do curso de extensão e dos seus participantes, portanto, além da participação dos encontros presenciais e acesso ao conteúdo *online* juntamente com os cursistas, também participamos das reuniões com a equipe organizadora e estudamos a estrutura e história do projeto que em 2016 completou 12 anos de existência (foi criado em 2004).

Nesse período de *incursão* foram realizadas observações dos participantes (como participavam dos encontros, interações com os colegas e com a equipe ministrante, como realizavam registros etc), das situações pedagógicas narradas (como se apropriavam e debatiam os textos e produções, expunham suas opiniões, suas experiências, apresentavam suas sistematizações etc) e do cenário (organização do espaço, tempo, lugares etc). Cabe destacar que houve interação da pesquisadora com o grupo participante, nos comunicando sobre os mais diversos assuntos relacionados ao curso em questão. Foram realizados registros gerais e de cada encontro acompanhado em um diário de campo. O objetivo da *incursão* foi conhecer ‘de perto’ e ‘de dentro’ o projeto ‘Escola de Educadores’ e seus participantes.

Foi durante a observação, no convívio com o grupo estudado do curso de extensão, que pudemos perceber as questões relevantes e observar aspectos que foram ‘aflorando’ no decorrer dos encontros, e que nos permitiram compreender a dinâmica do Escola de

Educadores bem como de seus participantes, e extrair desse material elementos que compõem o *corpus* da pesquisa.

3.2.2 Etapa 2 – Gravações em vídeo e a observação participante

O primeiro encontro do curso de extensão de 2016 foi um momento de apresentação da proposta do curso bem como do cronograma de atividades. Foi um momento para que a equipe do curso pudesse conhecer os participantes e vice-versa, além deles se conhecerem entre si. Durante o segundo encontro que aconteceu no dia 01/04/2016, realizamos uma breve apresentação sobre essa pesquisa, os objetivos e principalmente, sobre a coleta de dados, momento em que explicamos como aconteceria a pesquisa, pontuamos sobre as gravações em vídeo dos encontros e convidamos os cursistas a responderem a um questionário que foi enviado via *google forms* (APÊNDICE A) para definirem sua participação ou não na pesquisa e se autorizavam ou não a gravação em vídeo deles nos encontros. Salientou-se que a participação na pesquisa seria voluntária e não-obrigatória²², sendo que em momento algum teriam qualquer prejuízo no curso de extensão caso optassem pela não participação. Optou-se pelo formulário via *google forms* visando minimizar qualquer desconforto ao participante em sua decisão. Responderam ao formulário 56 cursistas, sendo que 11 não autorizaram as gravações e nem desejaram fazer parte da pesquisa. Os demais autorizaram as gravações e se mostraram disponíveis para a realização da pesquisa.

As filmagens foram realizadas com uma câmera Sony Full HD (1080 HDR-XR150 3.1 *mega pixels*) e, durante o segundo semestre do curso, além dessa câmera, havia uma câmera complementar (uma GoPro Hero4). Todos os episódios foram extraídos da câmera Canon Sony que apresentou melhor som e imagem.

Devido ao elevado número de cursistas do Escola de Educadores de 2016, eles eram divididos em três salas, sendo que as filmagens aconteceram apenas na sala em

²² De acordo com TCLE aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com o parecer nº. 1.548.285.

que todos os cursistas autorizaram a filmagem e tinham interesse em participar da pesquisa. Assim, as gravações em vídeo dos encontros do curso de extensão aconteceram ao longo do ano de 2016, a partir do terceiro encontro. Foi possível observar que em um primeiro momento a presença da câmera inibiu e deixou alguns participantes um pouco desconfortáveis e aparentemente mais cautelosos em suas exposições. No entanto, ao longo dos encontros, a presença das câmeras tornou-se algo natural e eles mencionaram algumas vezes que até esqueciam que estavam sendo filmados.

Durante a exposição da equipe ministrante e das discussões e apresentações gerais a câmera permanecia em um canto da sala, filmando a todos, e em momentos de discussões em grupo, pedíamos autorização e aproximávamos a câmera dos grupos, um por vez.

Durante as discussões em grupos menores na sala, várias pessoas falavam ao mesmo tempo, havendo bastante ruído devido as discussões e isso se tornou um desafio, uma dificuldade da coleta de dados, uma vez que não foi possível efetuar recortes (episódios) desses encontros, pois era difícil compreender o áudio em uma apresentação para o grupo focal, por exemplo, o que se apresentou como um desafio desse tipo de método de pesquisa.

Os momentos de socialização das discussões permitiram-nos obter filmagens com áudios 'limpos' (sem ruídos), e desses momentos, que nos pareciam 'ricos' em partilhas, foram selecionados os episódios utilizados nos grupos focais e na entrevista.

Em todos os encontros gravados foram também realizados registros no diário de campo, a partir da observação participante. Estes registros foram importantes para definição dos episódios e para a compreensão dos modos de circulação dos saberes docentes.

O objetivo das gravações em vídeo dos encontros presenciais do curso de extensão Escola de educadores foi obter material (episódios) para a realização dos grupos focais. Portanto, todas as filmagens foram visualizadas de modo a observar momentos que pudessem se tornar impulsionadores para a discussão dos participantes durante os grupos. Após visualizações exaustivas, foram selecionados doze episódios, que foram 'recortados' das filmagens com o auxílio do programa *movie maker* (que faz parte do pacote *Windows*). Os episódios tinham em torno de dois a três minutos

aproximadamente, e foram transmitidos aos participantes em data show, com áudio e vídeo de boa qualidade. Mesmo tendo doze episódios a disposição, quatro foram utilizados nos grupos focais e entrevista, pela discussão fértil que geraram.

3.2.2.1 Os episódios

Os episódios são recortes das filmagens que foram realizadas durante todo o curso de extensão no ano de 2016 (foram 17 encontros filmados), visando produzir um material para possibilitar as discussões no grupo focal. Propositamente, foram selecionados momentos em que os docentes estavam discutindo aspectos práticos da docência em momentos de desprivatização, o que se tornaram *starts* para as narrativas sobre o conteúdo das trocas e a relevância desses saberes postos em circulação para as aprendizagens no curso e suas implicações no trabalho docente.

O encontro do Escola de Educadores, em que foram elegidos os quatro episódios utilizados para as discussões nos grupos focais e na entrevista, aconteceu no dia 03/06/2016. Esse encontro mostrou-se especialmente produtivo para os propósitos da pesquisa. Esse encontro possibilitou captar a fala dos professores de forma clara, o que facilitou a produção dos episódios, mas principalmente, foi o momento do curso que mais promoveu discussões em que os professores trouxeram suas práticas e experiências, e as colocaram em pauta nos diálogos estabelecidos, sendo considerados por nós, importantes *starts* para os grupos focais e entrevista. Neste encontro que deu origem aos episódios, primeiramente, todos se reuniram em uma sala, momento em que a equipe ministrante do curso deu o retorno sobre os semanários que os cursistas estavam desenvolvendo e foram entregues perguntas sobre uma tarefa que eles tiveram sobre planejamento e as dimensões técnica, política e humana no ensino. Para discutir as questões propostas pela equipe, os cursistas se reuniram, em um primeiro momento em duplas para discutirem e, posteriormente, formaram um grupo maior para a socialização das discussões. No grupo em que foi realizada a filmagem haviam 12 pessoas e a principal discussão foi em torno das questões: que adulto eu quero formar? E esse adulto

que eu quero formar está presente no meu planejamento? Foram lançadas as perguntas e os participantes realizaram um debate geral e aberto, em que expressavam suas respostas a partir das discussões iniciais nas duplas e complementavam com suas próprias experiências.

No Episódio 1, que foi utilizado no primeiro grupo focal, o recorte privilegiou a discussão que girou em torno de um exemplo de como foi oportunizado aos estudantes participarem da decisão sobre a avaliação e desenvolvimento dos conteúdos. Além disso, os professores apontaram a questão de oportunizar a discussão de assuntos polêmicos sobre o que está acontecendo na atualidade (cenário político), “saindo” do conteúdo da disciplina para priorizar o que o estudante tem interesse, ressaltando o papel dos professores das disciplinas em incorporar isso aos conteúdos.

No Episódio 2, utilizado no segundo grupo focal, no recorte realizado os professores discutiram sobre o envolvimento dos estudantes para “ajudar” os colegas com mais dificuldades. Destacaram que quando o professor explica um determinado conteúdo e/ou atividade e nem todos a compreendem, há uma concepção de que os colegas ajudam um ao outro na compreensão desse conteúdo. Relataram ainda nesse episódio que nos anos iniciais há estratégias para que isso ocorra naturalmente, sem que os alunos “percebam” que estão sendo ajudados.

No Episódio 3, que foi apresentado durante a entrevista, discutiram sobre a postura do professor para formar “aquele” adulto democrático, crítico, social quando responderam à pergunta: que adulto eu quero formar? Destacaram que há uma preocupação maior com o conteúdo e não com essa formação.

No Episódio 4, também utilizado durante a entrevista, os professores no curso discutiram sobre como envolver o aluno na construção do planejamento, compreender a partir das observações o que o aluno quer aprender. Destacaram também a importância de oportunizar ao estudante a discussão daquilo que ele tem curiosidade e incluir o desejo dele dentro do planejamento – ser democrático e ver a escola como espaço democrático.

Consideramos que a escolha destes episódios foi pertinente e atingiu o nosso objetivo de provocar discussões que pudessem explorar melhor o conteúdo dessas partilhas que foram realizadas durante o curso de extensão, os quais nos forneceram o

material empírico da análise de dados, obtidos via autoconfrontações em grupo focal e por meio da entrevista.

3.2.3 Etapa 3 - Autoconfrontações em grupo focal e entrevista

O convite dos participantes para os grupos focais aconteceu após o encontro realizado no dia 14/10/2016, momento em que os professores que fizeram parte da pesquisa e aceitaram ser filmados, foram convidados a ficar um tempo a mais após o encontro para a realização formal do convite e algumas explicações sobre como aconteceriam os grupos focais.

Permaneceram na sala para essa conversa quinze professores, aos quais foi realizado o convite formalmente e definido com os próprios participantes que os grupos focais aconteceriam logo após o curso, iniciando, portanto, as 19:30 horas e teriam duração de aproximadamente 40 minutos. Foi definido esse tempo (menor em relação aos grupos focais que duram entre uma hora e meia e três horas (GATTI, 2012) pelo cansaço já apresentado pelos participantes do curso de extensão, por ocorrer na sexta-feira à noite, como uma forma de atrair os cursistas.

Nesse momento os professores participantes foram informados brevemente sobre em que consistiria o grupo focal, indicando que eles visualizariam recortes (episódios) das filmagens realizadas no decorrer do curso e que algumas perguntas norteariam as discussões. Os participantes receberam o convite para participar dos grupos focais também via e-mail.

Para o primeiro encontro do grupo focal cinco cursistas permaneceram depois do curso. Uma das dificuldades para a participação de mais pessoas nos grupos focais foi a realização destes no último trimestre do ano, momento em que os professores e profissionais da educação estão envolvidos com as atividades de encerramento de ano letivo, bem como estão mais cansados e estavam desenvolvendo o trabalho final do curso de extensão. Isso foi relatado pelos próprios cursistas à pesquisadora, justificando que apesar de terem interesse na participação dos grupos focais havia outros compromissos

que não lhes permitiam permanecer mais tempo. Ressalta-se que os grupos focais aconteceram às sextas-feiras, após o encontro do Escola de Educadores, ou seja, às 19:30h. Para cada grupo focal foram selecionados três episódios para discussão e estes seriam utilizados de acordo com o tempo que havia sido definido junto aos participantes.

As sessões de grupos focais ocorreram na mesma sala em que realizavam o encontro do curso Escola de Educadores. A sala era silenciosa, com espaço suficiente e as participantes sentaram-se em semicírculo, de tal forma que conseguiam ficar face a face para as interlocuções do grupo e para assistirem aos episódios, além de facilitar o registro via gravação em áudio e vídeo. Devido às gravações realizadas desde os primeiros encontros do curso de extensão, as participantes já estavam habituadas a presença das câmeras e não houve nenhuma indisposição quanto a isso. Foram realizadas as gravações com duas câmeras e a qualidade do áudio e vídeo ficaram bem audíveis e sem ruídos ou interferências, tornando possível a transcrição integral de todos os encontros.

Os grupos focais e entrevistas foram filmados, com duas câmeras (Sony Full HD e GoPro Hero4), com a autorização expressa das participantes via TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), de modo que pudéssemos captar o máximo de informações (tanto da fala, quanto das expressões) para compor o *corpus* da pesquisa.

O primeiro grupo focal ocorreu no dia 21/10/2016. Nesse encontro participaram quatro professoras e uma vice-diretora (5 pessoas). No primeiro encontro foram oferecidas orientações quanto ao TCLE, momento em que foi entregue às professoras duas vias para lerem e assinarem, sendo que uma via ficou com a participante e a outra via com a pesquisadora. Também nesse momento inicial foi entregue às participantes da pesquisa um breve questionário sobre o perfil pessoal e profissional e foi solicitado que escolhessem um nome fictício para uso na pesquisa. Foi um momento interessante pois foi possível perceber que as professoras se sentiram parte integrante da pesquisa e buscaram por nomes que gostam muito ou de pessoas que lembram com carinho para que fosse representado na pesquisa a partir de suas contribuições. Anotaram, para que possam, ao ler o trabalho final (já solicitado) se reconhecerem. Gatti (2012) destaca que o sigilo dos nomes dos participantes precisa ser dado e enfatizado.

Depois desse momento foi explicado às participantes como seria conduzido o grupo focal. Mostramos que havíamos selecionado três episódios das filmagens realizadas durante os encontros no curso Escola de Educadores e que esses recortes se referiam a momentos de partilhas de experiências, uma vez que é esse o interesse da pesquisa. Destacamos também que visualizariam e discutiríamos um episódio por vez e que seriam trabalhados quantos episódios fosse possível para o tempo determinado.

No primeiro grupo focal foi utilizado o episódio 1 (APÊNDICE E) e a autoconfrontação teve duração de 46' 46", momento em que todas as participantes (5 professoras) estavam presentes. O segundo grupo focal aconteceu no dia 25/11/2016, foi utilizado o episódio 2 (APÊNDICE E) para a discussão e a autoconfrontação teve duração de 50' 17". Participaram desse encontro as professoras Renata, Elisa e Maria. O terceiro encontro aconteceu apenas com a professora Renata, portanto, foi denominado como entrevista - uma vez que grupo focal prevê que se reúnam mais pessoas para discutir – e foram apresentados os episódios 3 e 4 (APÊNDICE E), e a entrevista teve duração de 21' 46". Foram realizados, portanto, dois grupos focais e uma entrevista, que forneceram quantidade e nível de informações julgadas suficientes para a compreensão do problema de pesquisa.

Foi-lhes solicitado, após assistirem aos episódios, que pensassem a respeito de três perguntas: **'o que neste episódio mais me interessa? Por que isso me interessa mais? Para o meu trabalho docente, por que isso me interessa tanto? '**

Durante os grupos focais e entrevista, as participantes manifestaram-se, após assistir ao episódio, atendo-se inicialmente às três questões orientadoras, e depois de cada uma ter falado, solicitamos para que se manifestassem ou discutissem sobre o que as colegas apontaram e daí derivaram muitos relatos de experiências a partir de trocas e partilhas com colegas e a importância disso para o dia a dia do trabalho docente.

As transcrições dos grupos focais e entrevistas foram realizadas na íntegra e organizadas de forma linear (uma seguida da outra), para uma leitura dos dados visando identificar aspectos que respondessem ao problema de pesquisa.

3.3 Análise dos dados

A análise dos dados reunidos nas gravações e durante os grupos focais visam identificar modos de circulação de conteúdos e elementos do *gênero profissional* docente entre os professores.

A partir dos dados e registros da incursão preliminar em campo, das observações participantes, das videograções e das autoconfrontações em grupo focal foram realizadas repetidas análises do material coletado à luz dos referenciais teóricos elegidos para o estudo e outros que se mostraram pertinentes ao longo do processo de investigação.

Iniciou-se a análise retomando os objetivos do estudo. Os objetivos foram os guias para as interpretações dos dados obtidos junto às transcrições, que foram organizadas para leitura e releituras exaustivas, a fim de captar informações para a construção das categorias empíricas e a discussão dos dados com nossos aportes teóricos.

Apesar de estarmos atentas aos objetivos da pesquisa, buscamos não ter uma visão seletiva em relação ao material, focando apenas nos objetivos, mas sim, buscando elementos que pudessem ser explorados na discussão sobre o gênero profissional docente.

Destaca-se que as categorias foram elaboradas a partir dos achados da pesquisa, ou seja, não foram escolhidas previamente. Foram realizados agrupamentos de opiniões, quando apareceram de modo recorrente no depoimento das participantes e também destacados tópicos que se mostraram relevantes de acordo com nossas inferências, a partir das interações que estabeleceram na relação com o problema de investigação.

Buscamos, ao lançar nosso olhar sobre os dados, garantir a pertinência entre as interpretações realizadas e as observações empíricas, atribuindo assim um *sentido* para a análise, considerando que a subjetividade também tem papel nesse processo. Assim, foram sendo destacados “estratos²³” dos depoimentos das participantes.

Para compor as categorias de análise, os estratos, após selecionados, foram agrupados por temas, destacando-se o que seria relativo aos modos de circulação dos

²³ Recortes dos depoimentos das professoras participantes considerados importantes para a discussão.

saberes e o que poderia compor um suposto gênero profissional docente. Assim, foram organizados quatro temas em uma tabela: modos de circulação, segredos, conexão e dinâmica docente.

A partir destes temas, buscamos os referenciais teóricos que possibilitassem a interlocução com os achados, bem como pesquisas semelhantes e/ou divergentes, para então realizar a apresentação e discussão dos dados, enriquecendo-os com a amostragem teórica explorada e, ao final uma síntese categorial. Nesse movimento de interlocução entre os dados e a teoria buscou-se valorizar um conjunto de saberes que estão entremeados no gênero profissional docente, dados estes que serão explorados no capítulo 4.

4 CIRCULAÇÃO DE ELEMENTOS DO GÊNERO PROFISSIONAL DOCENTE: ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo inaugura a discussão e análise dos dados obtidos por meio das autoconfrontações e da entrevista com as participantes desta pesquisa. Como dito antes, pressupõe-se que tais dados oferecem possibilidades para identificar conteúdos que se fazem presentes em momentos de partilha entre os professores. As discussões dos dados foram tecidas a partir da lente de nossos referenciais teórico-metodológicos.

Em um primeiro momento (subtítulo 4.1), busca-se responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que é *caracterizar em que situações ocorre a circulação dos conteúdos do gênero profissional entre os professores em momentos formativos*. Assim, os dados remetem aos modos de circulação dos saberes, práticas, conteúdos e ideias que os docentes realizam em ambiente formativo.

Na sequência (subtítulo 4.2), buscou-se evidenciar, dentre os conteúdos que os professores fazem circular no curso em questão, quais seriam relacionados ao aqui pressuposto *gênero profissional docente*. Nessa direção, três categorias são propostas como possíveis elementos do gênero profissional docente: o *segredo*, a *conexão entre 'os iguais'* e a *dinâmica na docência*. Busca-se, ainda, apreender os sentidos atribuídos a esses elementos por parte dos professores participantes.

4. 1 Construção coletiva do argumento

Ao lançarmos o olhar para os dados da observação participante, das videogravações dos encontros e dos grupos focais e entrevista, identificou-se que nos

modos de circulação de possíveis elementos de um gênero profissional docente, têm-se a prevalência da *oralidade*, uma vez que durante o curso em questão e também durante as autoconfrontações foram permitidos aos docentes vários momentos de discussão. Infere-se que, assim como já apontado por Chartier (2007), a oralidade é parte integrante da cultura do magistério. Em situações de formação, como a focalizada nesta pesquisa, os professores tendem a evocar situações práticas durante a leitura e discussão de textos, de modo a exemplificar o que o autor quer dizer (SARTI, 2008). Por meio dessas situações, os docentes realizam as partilhas e, pressupõe-se aqui, fazem circular aspectos do gênero profissional.

Quando são convidados a fazer a exposição de um assunto ou uma temática, os professores buscam exemplos práticos de suas ações e, por meio de práticas orais, entrelaçam suas ideias e opiniões, ‘disponibilizando’ aos colegas um repertório de atividades, pensamentos e modos de fazer e viver à docência.

O reconhecimento dos próprios professores acerca da premência da oralidade para as partilhas docentes parece claro no depoimento de Melissa, uma das professoras participantes da pesquisa:

[...] eu acho que nessas trocas a gente sempre pode aproveitar alguma coisa para a nossa sala. Então sempre tem alguma coisinha, algum tipo, ah, ela fez avaliação oral, na minha sala também, às vezes, dá para fazer avaliação oral, na minha sala dá para trazer alguma problemática [...]. (Melissa)

Por meio da oralidade, os professores relatam fatos de sua própria experiência, resgatam conversas paralelas que tiveram com os colegas e a tornam legítima para a discussão, tal como evidenciado por P LP²⁴: [...] *eu pego títulos de jornais, por exemplo, e falo para eles (os alunos) o título do jornal, de uma notícia, que eu estava falando para você inclusive (aponta para a colega ao lado) [...].*

De acordo com dados obtidos por esta pesquisa, os professores tendem a legitimar atividades que já integram o repertório de seus colegas, que já tenham sido desenvolvidas por eles de maneira exitosa. A esse respeito, Juliete explica:

²⁴ Professor de língua portuguesa falando no episódio utilizado na autoconfrontação em grupo focal. Ele não possui nome fictício por não ter participado da autoconfrontação, mas apenas das videogravações dos encontros que deram origem aos episódios.

[...] Eu penso que a gente pode sentir mais segurança quando eu sei que alguém fez e deu certo. Então isso talvez demonstre um pouco da nossa fragilidade na formação inicial. Não sei, agora eu estou extrapolando, então, de repente, será que a gente não se sente um pouco frágil com relação a formação inicial, mas daí encontro minha colega do lado aqui da minha sala que já fez aquilo, já fez isso, eu vou lá, pergunto para ela e se eu achar que também foi legal e deu certo para ela vai dar certo para mim. (Juliete)

Os professores buscam respaldo para suas ações em sala de aula nesse repertório que é partilhado por seus colegas. Há, por parte deles, o reconhecimento de que o aluno e as turmas são diferentes e que, portanto, não há uma aplicação direta do repertório dos colegas em suas próprias ações docentes. Eles parecem assumir a ocorrência de processos de ressignificação das formas de atuação docente, que possibilitam a cada professor ampliar seu próprio repertório de ações docentes na busca por atingir o objetivo do seu trabalho, que é a aprendizagem dos seus alunos. Esse processo é evidenciado no relato de Renata:

Mas na verdade são poucos os espaços que a gente tem para falar, olha, acontece isso na minha sala, acontece na sua também? Acontece. Às vezes eu tenho que pedir para alguém ajudar? Sim. É criando ali maneiras de conhecer o trabalho do outro que a gente vai ressignificando o nosso também. (Renata)

Os professores focalizados pareciam identificar similaridades existentes entre o trabalho docente que desenvolviam e o realizado pelos colegas do grupo. No entanto, pareciam atentos também à existência de espaços indeterminados, desafiadores da prática docente, que exigiam inovações por parte dos professores, com o trabalho dos colegas, que há modos de agir na docência, mas percebem também que há situações novas, conforme excertos:

E daí escutando ela (Melissa) falar: poxa vida, eu vi uma maneira diferente, eu posso trazer novas práticas! (Juliete)

A gente já pensa no nosso dia a dia. Porque assim, a fala vai lembrando coisas e vai posicionando na nossa cabeça essas situações. (Maria)

Observou-se também que as partilhas tendem a se tornar mais intensas quando os professores ‘escapam’ do tema central de discussão proposto pelas ministrantes do curso e inserem discussões sobre aspectos que vivenciam no dia a dia da docência.

As estratégias que ela relatou que ela utiliza, a mudança do tipo de avaliação, ah, vamos fazer um debate na próxima semana, a mudança de estratégias que eu achei que me interessa mais. (Melissa)

Os conteúdos partilhados, para Melissa, são contributivos pois é possível se apropriar das ideias para o trabalho desenvolvido nas aulas. E quando a partilha não acontece, torna-se motivo de questionamento, segundo a fala de Elisa:

Aí, de repente a gente começou a perceber assim, mas espera um pouquinho, como que o dela [colega professora] conseguiu avançar dez passos se eu estou fazendo a mesma coisa e o meu avançou um. Aí um dia eu perguntei na cara dura assim, mas o que você faz que o seu aluno já está lendo? Oh, saiu pela tangente, não respondeu. [...] aquele medo assim, de repente eu conto para ela e ela vai ser melhor do que eu, entendeu? (Elisa)

Observa-se que há uma tensão entre a dimensão coletiva da docência, em que os professores, de um lado, revelam uma disposição para a partilha sobre o seu trabalho e, de outro, a cultura do isolamento que marca o magistério (IMBERNÓN, 2009; MARCELO GARCIA, 2009). Tomando por base a reflexão de Imbernón (2009, p.63) acerca da cultura do isolamento, em que “os membros assumem condutas e hábitos de trabalho nos quais primam o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal entendida, a privacidade”, infere-se que a individualidade na docência gera um terreno fértil à insatisfação no trabalho, à falta de solidariedade profissional, às lutas internas, aos padrões repetitivos, à competição e, drasticamente, “o isolamento gera incomunicação, guardar para si mesmo o que se sabe sobre a experiência educativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 63). Marcelo Garcia (2009, p. 111) segue em uma direção semelhante ao afirmar que a docência é “uma profissão que necessita mudar a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, na qual é malvisto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades”.

As professoras focalizadas por esta pesquisa parecem reconhecer a presença da cultura do isolamento no magistério, mas apontam que essa tendência vem se

transformando quando encontram espaços formativos colaborativos e a escola e seus integrantes tem se esforçado para solucionar conjuntamente os problemas frente a educação dos alunos, conforme a fala de Elisa:

Agora, por exemplo, eu com a Maria e qualquer um que venha, tanto da minha parte quanto da Maria a gente não tem esse problema não. Se você quiser você pode copiar tudo o que é meu, se quiser esse caderno, olha eu te dou, pode ler não tem nada de mais, não falo mal de ninguém nele, nem das crianças entendeu? [...] é assim, uma ajuda a outra. (Elisa)

Em um momento em que se discute a importância de que a prática educativa seja uma prática colaborativa, tomam relevância os processos comunicativos entre os colegas – “partilhando as alegrias e as tristezas que surgem no processo de ensinar e aprender” (IMBERNÓN, 2009, p. 63). Foi possível perceber, nos depoimentos das professoras participantes da pesquisa, que elas sentem necessidade de falar sobre o que vivenciam em suas salas de aula, não somente sobre suas ações e seus alunos, mas também sobre suas frustrações e conquistas no trabalho.

E é a partir da demanda por práticas colaborativas que tem se estabelecido o contraponto da cultura do isolamento com a realização das partilhas entre os docentes, pois esta vem se apresentando como uma necessidade para o desenvolvimento do trabalho, o que nos parece estar atrelado ao gênero profissional, pois o professor se percebe enquanto um profissional a partir do momento que vai acessando os conhecimentos coletivos do trabalho.

Assim, as partilhas têm se apresentado como fator importante para a circulação do conhecimento coletivo dos professores. No entanto, quando conteúdos do gênero profissional circulam entre os professores sem uma problematização, ele pode ser questionado pelo colega, conforme a crítica tecida pela professora Elisa à supervalorização do que circula entre os professores:

Tem uma professora que trabalha aquela rotina em cantinhos, aí você pergunta assim, mas de onde você tirou esses cantos? - Ah, eu tirei da professora do segundo ano que foi legal. Não, eu não posso fazer uma experiência que é legal. Então eu não tenho que fazer porque é legal, eu tenho que fazer porque é embasado em alguma coisa, não que todas as minhas práticas sejam embasadas,

não é isso, mas eu sei que é embasada em alguma coisa e essa alguma coisa vai levar para frente. (Elisa)

É possível perceber na fala de Elisa que, em sua visão, o trabalho docente carece de fontes de legitimidade, que o justifique, ultrapassando a esfera individual de atuação. Além disso, há uma valoração maior do conteúdo em circulação, se o mesmo encontrar respaldo em instâncias que ultrapassam a prática individual, inclusive em perspectivas de ordem teórica:

Em uma classe de alunos os pais questionaram, e eu tinha acabado de ler um livro que falava sobre isso, então eu falei: agora eu vou gastar! Peguei meu livrinho, livrinho fininho, falei eu vou mostrar que também sou gente, que estudei, fui lá e falei: olha pais, o problema que vocês querem saber é por que alfabetiza ou não? Então vou explicar. Segundo o livro aqui oh, Piaget disse isso, Vygotsky diz isso... [...] eu passei a segurança para eles, eu sei o que estou fazendo, nós estamos seguindo alguma coisa. (Elisa)

Nesse caso, há o entendimento de que o conhecimento dos teóricos e suas perspectivas sobre temas concernentes ao ensino tende a legitimar a ação docente e, assim, conquistar a confiança dos pais. Assim, de acordo com Elisa, ao comunicar suas ações, o professor tende a ressaltar suas bases, especialmente aquelas vinculadas a teorias científicas.

No dia a dia das escolas, no cotidiano docente, a circulação de conteúdos do gênero profissional ocorre, como podemos perceber no relato de Elisa, em momentos intensos, de insatisfação extrema, como um 'desabafo':

Então as experiências que a gente vê, em sala dos professores, ou você está muito brava e chega um quente e dois fervendo e já vai desabafando, que você precisa... precisa eliminar aquilo... (Elisa)

A professora indica que a comunicação sobre o trabalho docente, muitas vezes, não ocorre em momentos pensados para esse propósito, mas em ocasiões imprevistas. Esses momentos casuais de circulação de conteúdos docentes ocorrem, principalmente, segundo os relatos, quando se trata de dificuldades ou eventos negativos que o professor tenha enfrentado ou venha enfrentando.

Quando o professor realiza, em espaços informais, partilhas de conteúdos docentes, percebe-se que ela ocorre ao acaso, conforme o excerto do depoimento de Elisa:

E a coisa é tão assim, que ficou uma xerox na máquina ninguém sabe de quem é, entendeu? Aí você vai analisar para ver de quem deve ser aquilo, mais ou menos que séries aquilo bate, porque não acha o dono da matriz. (Elisa)

A professora se refere aqui a materiais que gostaria que fossem compartilhados com os pares, mas que alguns professores assumem como próprios e preferem guardar para si. Essas falas são tecidas em forma de crítica, pois não tem se apresentado como positivas para integrarem a prática docente.

Assim, nos momentos em que os profissionais de educação, a partir de uma discussão no curso de extensão, passam a engendrar as ideias sobre sua atividade cotidiana, em que vão concordando ou discordando da fala do colega e construindo, transformando, descartando e inventando novas formas de ações, é o que vamos chamar de *construção coletiva do argumento*. Nessa “argumentação²⁵” o professor se posiciona, tal como nos aponta Lima (2013, p. 69) “a favor deste ou daquele modo de enfrentamento de sua realidade de trabalho”, e a partir de processos dialógicos “apresenta argumentos para defender ou justificar suas ações profissionais” (p. 69). Durante as discussões, os professores argumentam “com o objetivo de comentar/explicar/justificar a prática” (p. 71).

A argumentação que se apresenta na construção coletiva do argumento, é uma argumentação dialogada, sendo que “o diálogo supõe o face a face, a linguagem oral, a presença física do interlocutores e a contínua sequência de réplicas relativamente breves” (PLANTIN, 2008, p. 65). A argumentação, neste caso, e é um modo de discurso “pelo qual os locutores defendem posições discutíveis” (SCHIFFRIN, 1987, p. 18 apud PLANTIN, 2008, p. 65), diante de um diálogo estabelecido em torno de situações que são conhecidas pelos participantes, pois são situações da prática docente.

Ainda de acordo com Lima (2010, 2013), a argumentação é uma prática relevante para a construção do conhecimento, e no contexto de partilhas que tem se apresentado

²⁵ Nos pautamos em Carraher (1983, p. 4-5) sobre o conceito de *argumento*, para quem “quando uma pessoa apresenta e defende ideias diante de outros, ela está fazendo argumentação”, ou seja, está apresentando argumentos que correspondem a um conjunto de afirmações que possuem premissas e conclusões.

neste espaço formativo (curso do Escola de Educadores), os professores puderam engendrar processos argumentativos, em que vão sustentando seus pontos de vistas, apresentando e justificando suas práticas.

Desta forma, os dados apontam que a construção coletiva do argumento ocorre em momentos nos quais o argumento de um professor engendra o argumento de outro professor na construção coletiva de um novo argumento cujo significado é apreendido de uma maneira específica por todo o grupo de professores, posto que se trata de um tema concernente à docência, com o qual eles se identificam a partir de seu gênero profissional.

O curso de extensão em questão, por ser organizado em um formato que permite e tem como premissa trazer a experiência²⁶ e o trabalho docente para ‘dentro’ do curso, oportunizou aos participantes que se expressassem livremente sobre os temas pré-determinados pelas ministrantes. E, nesses espaços de liberdade para a construção de argumentos, observamos a construção pelos participantes do curso do argumento coletivo, em que a ideia ou o fato relatado por um sujeito é reforçado, ampliado e desenvolvido pelos demais. Estes argumentos são construídos cumulativamente em torno de situações da prática, a partir dos discursos dos professores sobre suas ações no dia a dia de sala de aula.

É possível compreender esse caráter coletivo na construção do argumento tomando por base o conceito de *intertextualidade* proposto por Bakhtin, que nos possibilita relativizar a autoria individual nas discussões que ocorreram no espaço formativo aqui focalizado (o curso de extensão do Escola de Educadores). Para Bakhtin, os discursos são produzidos a partir de outros discursos, sendo que nada do que é dito ou escrito é dissociado do contexto em que o enunciador está inserido, das suas leituras, crenças etc. O discurso “não é individual porque se constrói entre pelos menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais, não é individual porque se constrói como um ‘diálogo entre discursos’, ou seja, porque mantém relações com outros discursos” (BARROS, 2001, p. 31).

Sob essa perspectiva, podemos dizer que nos momentos em que os professores participantes tomavam a palavra para expor seus pontos de vista ou apresentar

²⁶ Essa experiência está pautada na perspectiva da reflexividade, tal como nos propõe Dewey (WESTBROOK et al, 2010).

contribuições, os discursos não lhes pertenciam exclusivamente, uma vez que, para Bakhtin, é impossível conceber o ser fora das relações com o outro. Ele compreende o “homem como ser de diálogo que se posiciona com relação ao mundo, a outrem, a ele mesmo e ao próprio discurso” (CUNHA, Dóris, 2005, s/p).

Nas discussões dos grupos focais e também ao longo do curso de extensão, durante a construção coletiva do argumento, estiveram presentes a *interação verbal* e a *intertextualidade*. Houve interação verbal uma vez que haviam vários interlocutores e a todo momento, enquanto um professor assumia o papel de locutor, os demais eram seus interlocutores e esse processo seguia se alternando. E houve também, como dito antes, intertextualidade que, nesse caso específico, é assumida em função do pertencimento dos sujeitos a um grupo profissional específico, o docente. Assim, pressupomos que os discursos (docentes) discursarão outros discursos (docentes), pois neles estão contidas vozes de outros enunciadores (BARROS, 2001). Assim, os professores, por partilharem do mesmo gênero profissional, tendem a se interessar por certos aspectos do contexto escolar e social, partem de referenciais teóricos e profissionais comuns e as discussões entre eles geralmente convergem para temas ligados aos processos de aprendizagem dos alunos. Assume-se aqui, nesses termos, que o discurso docente é sócio historicamente construído e é intertextual.

Assim, cada participante do curso que se pôs em diálogo com os demais (em discurso), o fez enquanto um ser histórico, marcado cultural e socialmente, e ao enunciar um posicionamento diante da discussão, o sujeito dialoga em um espaço de embates, lutas, assimetrias que refletem os próprios aspectos da interação social (CUNHA, Dóris, 2005). E assim a construção de posicionamentos diante das interações verbais que ocorreram nos momentos de partilhas, trazem as marcas do discurso intertextual que é produzido nas escolas. Vejamos o depoimento de Elisa:

Quando eu estava no maternal e ela (aponta para a colega Maria) também estava em sala de aula, a gente trocava material [...], mas as conversas eram a nível assim... poxa, eu fui em um curso, teve isso, teve aquilo, foi legal, vocês precisam fazer, vai vir tal pessoa para cá... e eu: “vai atrás, fala com fulano e com ciclano que está organizando”. Então a gente se comunicava para fazer os cursos que eram interessantes para nós duas. Então era outro nível de conversa. Aí quando as duas começaram a trabalhar juntas, em escola, aí a gente já começava a conversar sobre as crianças. (Elisa)

Nessa fala é possível perceber que quando as professoras estavam atuando no mesmo nível de ensino, trocavam materiais e discutiam aspectos comuns e questões que poderiam convergir para a realização de um trabalho mais coletivo, no sentido de que ambas estariam munidas de informações semelhantes para realizarem seu trabalho em seus contextos. Quando mudavam os contextos, mudavam também as discussões.

Pressupõe-se, então, que os elementos do gênero profissional docente circulem nas escolas - nas conversas estabelecidas na sala dos professores, em clima de cumplicidade e por vezes mesmo de amizade - mas o que constatamos nesta pesquisa é que, em momentos e espaços formativos mais sistematizados mostram-se como espaço propício para a *construção coletiva do argumento*, que vai se estabelecendo em torno de uma discussão.

As discussões que os professores trazem para o curso são intertextuais, considerando que trazem elementos da docência que são construídos a partir de discussões anteriores que acontecem no espaço escolar, com outros professores, e são apresentadas para a *construção coletiva do argumento*. A intertextualidade presente nos discursos dos professores concentra o idioma docente, pois já tem incorporados outros discursos docentes e, portanto, integra aspectos relativos ao trabalho e a profissão.

E são esses espaços de *construção coletiva do argumento* que se tornam férteis para a *genericidade* (ROGER, 2013) da atividade profissional, uma vez que o professor torna sua atividade 'visível' aos colegas nos momentos em que relatam o que fazem, e conteúdos compartilhados vão compondo, ampliando e até renovando o gênero profissional.

Assim, a *construção coletiva do argumento* pelos docentes é um fator que mobiliza a circulação dos seus estilos profissionais e que permite a manutenção do gênero, considerando que o gênero está sempre em construção, que é inacabado, e que se nutre dos estilos de acordo com Clot (2007, 2010a).

Entende-se que o professor que se apropria do gênero, no dia a dia de sala de aula, se vale de suas próprias percepções acerca da evolução do aprendizado e desenvolve o que Clot chama de *estilo*, que vai sendo elaborado e se manifesta no momento em que a atividade de trabalho é realizada. Infere-se que as teorias estejam presentes nas prescrições, nas formas mais genéricas da realização da atividade, e

durante a ação docente, na situação vivida, a forma como o professor vai desenhando sua aula, que depende de uma série de fatores e comportamentos dos outros, vai gerando a estilização da sua atividade.

E são em situações de desprivatização da prática que emergem os estilos (que é nomeado pelos professores como 'a experiência'), que são apropriados pelos colegas a partir da elaboração de modos de fazer próprios, mas baseados em maneiras genéricas de realização do trabalho (o gênero). Assim, compreende-se que são os estilos que são partilhados pelos docentes em um momento de discussão para a *construção do argumento coletivo*, ou seja, essa é a forma como os professores fazem circular os elementos do gênero, valorizando como momentos realmente formativos aqueles que permitem aos docentes a participação ativa nesse sentido.

4.2 Elementos do gênero profissional docente

Mencionamos na discussão anterior a questão do coletivo para a construção do argumento na atividade docente. Essa construção coletiva daqueles que estão inseridos nas mesmas situações de trabalho, que possuem uma compreensão similar sobre a sua atividade e que a avaliam de maneira também, é que vai mantendo o gênero, que, conforme discutido anteriormente, está sempre inacabado e vai se desenvolvendo de acordo com seu momento histórico.

Clot pondera também que o gênero profissional não deve ser considerado apenas como pertencimento social, mas também como um recurso para a ação. O gênero também poderia ser denominado como o conjunto de obrigações partilhadas por um grupo em determinado meio profissional, e se articularia à tarefa (CLOT, 2007). Mesmo porque o gênero profissional não está restrito ao sujeito, pois remete sempre ao coletivo, ao grupal e aos registros que são compartilhados por esse grupo ao longo do tempo em situações de atividade, extrapolando em muito a prescrição.

Ao lançar o olhar para os dados que compõem o *corpus* dessa pesquisa, pudemos perceber a intertextualidade e, portanto, a dimensão sócio histórica do discurso que se mostra presente na produção dos discursos individuais dos professores durante os momentos de discussão coletiva. Por conseguinte, buscamos explorar aspectos nas falas das participantes que nos dessem indícios do que estaria inscrito no gênero profissional docente e que circula nos momentos das construções coletivas do argumento.

Destacamos para discussão três elementos do gênero, sendo: **o segredo**, que se refere a um conhecimento ‘privado’ dos professores que povoa as trocas e partilhas de saberes, realizadas a partir de um idioma docente; **a conexão entre ‘os iguais’**, que trata de uma relação de confiança que é estabelecida entre os docentes para que partilhem aspectos do seu trabalho e para que apoiem e sintam-se apoiados pelos pares; e **a dinâmica na docência**, que estabelece que o trabalho docente tem um certo ritmo que é diferente de outras profissões, o que discutimos a partir do tempo em *káiros*, que refere-se ao tempo apropriado para cada ação e que difere do tempo cronológico (do relógio) – *chronos*.

4.2.1 O segredo

Ao lançarmos nosso olhar sobre os dados empíricos reunidos por esta pesquisa, pensando em nosso objetivo de identificar o conteúdo daquilo que circula entre os professores em momentos de partilhas, tem-se notícia de que os docentes costumam apresentar alguma resistência e um certo receio em falar abertamente sobre seus saberes e suas práticas docentes, ponderando que por muitos anos o ensino foi considerado um ato privado (COCHRAN-SMITH, 2012).

Quando realizam as partilhas, os professores se compreendem a partir do que estamos chamando de ‘idioma docente’, uma vez que partilham do mesmo gênero profissional e, portanto, de conhecimentos e saberes que fazem parte da função docente e que os professores vão ‘acessando’ conforme avançam em seu desenvolvimento

profissional. O idioma docente se encontra em uma dimensão genérica do trabalho, uma vez que os docentes, independente dos níveis de atuação, podem compreender uns aos outros (do ponto de vista das especificidades da atividade que realizam) quando discutem entre si.

Sobre esse 'idioma docente', o depoimento de Renata, diante da visualização do episódio 2 (APÊNDICE E) - em que os professores estavam discutindo sobre como os alunos se apropriam do conhecimento quando o próprio colega o auxilia nas atividades - parece ilustrativo:

[...] o que deu para perceber de interessante é que todos ali sabiam, se reconheciam no que ele (o professor) dizia. Então era uma coisa comum entre os professores que estavam ali. Ele falou de um momento da aula e todo mundo é, é assim mesmo, acontece isso, então os professores se identificaram com aquilo que ele estava contando ali. (Renata)

Há o reconhecimento do pertencimento a um grupo profissional, em que aqueles que fazem parte desse grupo compreendem o que está sendo relatado a partir das vivências e experiências com o trabalho e, portanto, é um aspecto genérico no exercício deste ofício. Nesses momentos, desencadeiam-se processos coletivos, por meio da formação, capazes de permitir a todos e a cada um se envolver e se comprometer com o trabalho docente, por se sentirem pertencentes e responsáveis pelo trabalho que exercem.

Dessa forma, o idioma docente diz respeito ao que é comunicado (o conteúdo, normalmente baseado em experiências e práticas docentes) e como é comunicado, uma vez que os professores discutem em um espaço que não é hierarquizado e, portanto, todos podem se expressar em igualdade de condições, por se encontrarem em um espaço formativo. Tal como qualquer outro idioma, o docente é aprendido e vai se ampliando com as experiências e "repertórios" a ele aderidos, sendo atribuídos significados que podem variar em contextos diferentes. O idioma docente constitui-se assim, de diálogos profissionais.

Quando são convidados a falar sobre alguma temática, ou mesmo quando se propõem a discutir algo relacionado ao trabalho docente, buscam 'explicar' suas atividades ou colocar seu pensamento ancorados em teorias científicas, argumentando

suas ações, o que cumpre uma função pública, mostrando àqueles que estão recebendo tal informação que existe um conhecimento científico que embasa o trabalho, a atividade profissional.

Porém, os dados aqui reunidos sugerem que o que circula nas ‘conversas paralelas’, ‘ao pé do ouvido’ e em momentos em que estão presentes apenas professores é um outro conhecimento, são outros saberes, que denominamos aqui de *conhecimento privado* ou *segredo*, e é este que povoa a partilhas em momentos formativos, mesmo que sistematizados.

Por se tratar de *segredos*, as partilhas ocorrem quando há empatia entre os pares ou quando há um elo de amizade e companheirismo já estabelecido entre os docentes, conforme a fala de Renata:

Elas estão tão próximas e se auxiliam tanto, que não tem medo de contar os ‘segredos’. (Renata)

Os segredos comportam os estilos profissionais (CLOT, 2007, 2010a) que cada professor constrói ao se apropriar do gênero docente, são modos de fazer, de pensar, orquestrar e organizar aquilo que fazem em suas salas de aula de modo a promover a aprendizagem dos alunos.

Ressalta-se que, conforme nos indica Clot (2010a), o estilo tem uma “vida dupla”, sendo que a sua produção se dá a partir da mobilização de maneiras de fazer genéricas, mas também na criação e transformação de outras maneiras. “O estilo é um ‘misto’ que confirma a libertação possível da pessoa em relação à sua memória singular da qual ela, entretanto, continua sendo o sujeito e de sua memória transpessoal e social da qual permanece forçosamente o agente” (CLOT, 2010a, p. 129).

Os segredos (compostos pelos estilos) possuem *modus operandi* singulares, uma vez que cada sujeito tem um estilo diferenciado para o exercício da função, tem um jeito próprio. Ainda assim, é importante destacar que “os sujeitos vão buscar recursos no gênero, mas também e simultaneamente libertam-se dele, criam-lhe *variantes estilísticas*. Esses estilos pessoais têm origem em uma atividade que, sempre dirigida ao objeto e aos outros, é também dirigida a si mesmo. ” (ROGER, 2013, p. 135, grifos da autora). Nesse sentido, os segredos são produzidos em uma dimensão singular do exercício, a

partir da própria subjetividade (que diz respeito à história, valores, saberes e experiências do trabalhador), mas também a partir do domínio do gênero e de suas variantes.

Quando os segredos são postos em circulação, a partir de um idioma docente e, portanto, são compreendidos e fazem sentido para os interlocutores, assegura-se o desenvolvimento da *genericidade*. “Daí resulta uma dinâmica das relações entre *gênero* e *variantes estilísticas* em que o gênero, de recurso que é inicialmente, torna-se fonte da atividade do sujeito que, para agir, remodela o gênero. “ (ROGER, 2013, p. 135, grifos da autora). “De fato, o acabamento do gênero se opera nos estilos de cada um” (CLOT, 2010a, p. 92) e o gênero ganha vida nas variantes estilísticas (que são construções singulares).

O idioma docente vai sendo estabelecido na socialização profissional, nas relações pessoais e pedagógicas entre docentes e equipe escolar, na tessitura do cotidiano de trabalho, nas formações e nas relações profissionais. O que os professores relatam é facilmente compreendido pelo grupo que, normalmente, vivencia situações similares ou conhece os aspectos postos em discussão. É nesse momento que os segredos (que se referem aos estilos) passam a circular e estilizar o gênero profissional.

Importante destacar também que a circulação dos *segredos* tende a ocorrer entre sujeitos horizontalmente:

E quando ela (Renata) falou de segredo isso me veio também a cabeça, porque quando a gente fala que é uma troca dentro do nosso grupo profissional, é um grupo profissional que não é hierárquico, então eu não tenho medo de contar para a minha amiga, porque se eu fiz uma coisa muito errada que não deu certo, ela não é a minha chefe, para poder dar um... então é uma troca entre os iguais mesmo. [...] Que são os segredos. (Juliete)

A fala de Juliete nos sugere que os segredos circulam mais entre pares e quando são estabelecidas relações de cumplicidade. Assim, o estilo, por ser uma produção individual (mesmo que apropriada e pautada em um coletivo social) torna-se para o docente um *segredo* que ele revela e partilha com aqueles em quem confia.

A atividade docente ocorre em um meio que é ‘biótico’, vivo (PÉREZ-GOMES, 1997) e que, apesar de um planejamento estruturado e pensado para cada aula, acontecem muitos imprevistos e o professor tem que tomar decisões urgentes para

resolvê-los, em que nem sempre eles obtêm o resultado esperado, tal fato que apontam como “fiz coisas erradas” ou “aquilo não deu certo”. No entanto, ressalta-se que são nesses momentos de conflito e desafios que o professor mais demanda do saber do outro, solicitando ‘dicas’ para o seu colega que podem auxiliá-lo na resolução do que ele identificou como problemático em sua sala de aula.

A professora Elisa, por meio de seu relato, revela compreender que a sala de aula é um espaço em que seus colegas e demais colaboradores da escola podem ter acesso de modo a olhar para o seu trabalho e suas práticas:

Porque a gente não tem esse problema de alguém descobrir o segredo. Entrou na sala, senta, vê, o segredo é esse entendeu? Mas tem gente que tem mesmo (dificuldade para ‘abrir a porta’ da sala de aula), e a gente percebe com o outro esse tipo de censura, até censura a gente recebe de vez em quando né Maria, tem colega que fala que cansa só de ver a gente chegar com o material. (Elisa)

Mostrar os seus *segredos* (os estilos profissionais), implica em justificar aquilo que faz, é um momento em que o professor busca explicar suas atitudes, valores e concepções embutidas durante uma situação vivenciada e, muitas vezes, são questões difíceis de verbalizar. O professor estabelece uma sequência lógica para a aula, mas narrar e sistematizar suas ações demanda um processo reflexivo que precisa ser aprendido pelo docente.

O professor desenvolve um trabalho complexo, em que a gestão da aula ocorre concomitantemente com o ensino-aprendizagem de maneira lógica e fundamentada. O que não quer dizer que tudo o que o professor faz tem de ter justificativas de natureza teórica, mas a prática está pautada em seus saberes, a partir de uma coerência pragmática (CHARTIER, 2007). Elisa indica que as atividades desenvolvidas pelo professor precisam de fundamentos:

[...] eu tenho que fazer (uma atividade) porque é embasado em alguma coisa, não que todas as minhas práticas sejam embasadas, não é isso, mas eu sei que é embasada em alguma coisa e essa alguma coisa vai levar para frente. (Elisa)

A fala de Elisa revela a dificuldade em narrar os saberes – uma vez que são múltiplos – que estão presentes na ação. Chartier (2007) indica que essa dificuldade está

relacionada à objetivação das informações principalmente a um terceiro (pesquisador ou alguém da direção), mas quando o professor fala a outro colega “ele sabe de quais informações (práticas) seu interlocutor necessita” (p. 199), e assim, se faz entender sem precisar justificar teoricamente suas ações. “Os que atuam na prática falam, mas eles o fazem em redes de trocas dialógicas permanentes, subjetivas, infindáveis, entrecruzadas.” (CHARTIER, 2007, p. 200).

Em síntese, as formas com que os segredos entram em circulação, dependem de como são estabelecidas as relações de conexões, que tendem a ocorrer mais nos mesmos níveis de ensino e horizontalmente dentro da profissão. Os segredos possibilitam a circulação dos estilos profissionais. Já a apropriação que os sujeitos farão dos estilos dos outros, depende da subjetivação de cada professor, que o faz de acordo com suas necessidades locais e contextuais. “O sujeito não pode calar e nem fazer calarem-se os esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou ainda relacionais e subjetivos sedimentados durante a sua vida” (ROGER, 2013, p. 135), e faz uso destes recursos em atividade, enquanto desenvolve seu estilo.

Destaca-se que naquele espaço de formação, os docentes são mobilizados a desprivatizarem suas práticas, o que nem sempre acontece nos contextos escolares. Dessa forma, os momentos formativos que permitem a circulação dos elementos do gênero profissional tendem a ser muito valorizados pelos professores, por serem mais contributivos para a atividade que desenvolvem no cotidiano da sala de aula. Ressalta-se que essas partilhas são precedidas e sucedidas por discussões teóricas ou experienciais o que, conforme abordaremos no subitem a seguir, tendem a respaldar a prática docente oferecendo uma certa ‘segurança’ para o trabalho a ser desenvolvido.

4.2.2 Conexão entre os iguais

Já pontuamos que o *segredo*, ou seja, muitos conhecimentos que estão embutidos nos estilos profissionais circulam mais quando há uma relação de confiança estabelecida

e ocorre, principalmente, horizontalmente na profissão, quando não há hierarquia entre os trabalhadores. A essa relação os professores denominam de *conexão entre os iguais* e apontam essa conexão enquanto um elemento importante para a realização das trocas e partilhas de conteúdos entre os docentes.

Nos encontros do curso de extensão em questão a interação entre os participantes e deles com a equipe ministrante era constante e valorizada pelo grupo, o que potencializou o estabelecimento de conexões entre a maioria dos professores. Há uma maior facilidade de circulação de saberes quando ocorrem no mesmo nível de ensino:

Porque a gente tem essa química das duas estarem assim, em conexão. E eu acho que o interessante seria que as pessoas do mesmo nível de ensino tivessem essa conexão. Mas a gente não se fecha, entendeu? Por exemplo, mesmo que a outra colega não participe a parte dela, a gente fala, olha, vamos fazer tal coisa? Vamos. Então a gente vai arrumar material para a gente, arruma para ela... (Elisa)

E também quando encontram as mesmas dificuldades:

O que me deixou mais calma para fazer é que todo mundo que tem apostilado pensam como eu. Porque houve uma reclamação do apostilado durante o curso todo. E eu falei assim, eu também senti as mesmas dificuldades. (Elisa)

Assim, as *conexões* vão acontecendo entre os docentes a partir das suas necessidades e identificações. Cabe destacar que o estabelecimento dessas *conexões* é pautado por relações de confiança, mas enfrenta a cultura do isolamento em que o professor tende a desenvolver o seu trabalho de maneira solitária nas escolas e assim, estabelece-se um tensionamento:

O trabalho do professor é solitário, porque a gente não tem com quem trocar ideia. Então quando a gente se encontra, nossa, a gente vai trocar ideia, o que não deveria ser assim, porque nós temos dentro da nossa carga horária paga [...] momentos para isso, que chama o HTPC²⁷. (Juliete)

Os professores reclamam por espaços em que possam romper a cultura do

²⁷ HTPC (Horário de trabalho pedagógico coletivo). Para mais informações ver Portaria da Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP nº. 01/96; LC nº836/97 – BRASIL.

isolamento e estabelecer as *conexões* para partilhar seus saberes, dificuldades, angústias e até conquistas. Tal fato vai ao encontro de uma tendência de tornar a escola um espaço democrático e emancipatório, em que os professores podem se apoiar mutuamente, identificar os seus problemas compreendendo que têm relação com os de outros professores, com a própria estrutura da escola ou do sistema educativo.

Os professores recorrentemente atribuíram às partilhas a ideia de apoio (no sentido de respaldar). O professor busca respaldo de algo que já integra a experiência do outro para desenvolver ou ‘validar’ o seu trabalho. A prática do outro é referência, o professor se sente mais confortável em suas ações quando sabe que elas existem fora da sua própria prática, tal como nos indica Juliete:

Então a troca me favorecia o quê? Eu perguntava para ela, eu falava olha, mas o que deu certo e o que não deu? Você tem a experiência ali, a experiência é um objeto que você pode moldar ele, falar sobre ele. Por isso que é legal a troca. (Juliete)

A experiência, que estamos aproximando aqui da ideia de composição do *estilo profissional*, extrapola a questão de que o professor segue ‘receitas’ ou ‘macetes’ para a realização de suas atividades. Há a compreensão de que aquilo que o colega faz e partilha é adaptado ou adequado ao novo contexto em que vai ocorrer a ação. O saber é, portanto, apropriado pelo docente com a segurança de que já foi ‘validado’ pelo colega. Tais argumentos também foram destacados por Chartier (2007, p. 185-186) ao destacar que

o trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de ‘receitas’, reunidas graças aos encontros e aos acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas.

De acordo com Maria

[...] cada turma é de um jeito, cada criança é de um jeito, e essa troca, eu falo olha, você fez assim com aquele fulaninho talvez dê certo com o meu fulaninho”. (Maria)

Observa-se que há o reconhecimento de que os contextos mudam e são diferentes,

portanto, quanto mais o professor consegue partilhar, discutir e refletir sobre a sua prática, ou seja, quanto mais apoiado estiver em suas experiências e na experiência do outro, maior a chance de êxito no tocante a sua função que é o ensino-aprendizagem de cada aluno. Para Pinheiro et al (2016, p. 120) “agir é também voltar-se em direção à atividade do outro, seja ela como destino da ação ou como forma de proceder consolidada, de forma temporária, na história transpessoal do gênero”.

A professora Melissa, ao destacar a importância das partilhas, relata o seguinte:

[...] (as partilhas contribuem) para ter ideias de como eu posso diversificar a minha prática. [...] isso faz sentido porque é na própria prática, quando eu estou trabalhando, às vezes, você lembra de uma conversa, lembrei disso que eu ouvi lá, ou lembrei do que a minha colega falou ali no corredor, ah, então vou fazer isso na minha sala ou no momento que você está no conflito, ah, isso dá certo, vou tentar para ver se dá certo. (Melissa)

Assim, a ação docente vai se tornando o produto da relação dialética entre o estilo profissional próprio com os estilos profissionais dos pares, agregados ou reconhecidos como respaldo de suas práticas. E nessa relação “há espaço para o desenvolvimento, pois existem mais possibilidades do que a que se manifestou concretamente na ação. Há, portanto, condição necessária para se agir sobre o próprio agir, para voltar-se sobre o próprio fazer” (PINHEIRO et al, 2016, p. 121), o que é possível quando o professor reflete sobre suas ações.

Portanto, o que o sujeito faz enquanto professor é fruto de seu trabalho pautado em saberes, concepções, disposições, apropriações e das referências dos colegas professores que já desenvolveram determinada atividade com êxito, ou desenvolveram ações similares e que são ‘validadas’, uma vez que os pares também as estão realizando. Tais ações passam então a serem integradas à sua própria prática docente.

Vejamos os depoimentos de Renata e Melissa, sobre uma questão que foi apresentada no episódio 1 (APÊNDICE E), de como trabalhar em sala de aula temas que vêm do interesse dos alunos e estratégias de avaliação, e de que forma elas pensam em integrar isto em suas ações:

E também a questão que ela falou de abordar temas que não aparecem no conteúdo, mas são relevantes. Então, por que me fez pensar isso? Autonomia do

professor, então assim, não está no conteúdo, não foi planejado, mas é importante, eu preciso falar disso porque eu acredito que isso seja importante. (Renata)

As estratégias que ela (depoimento da professora no episódio) relatou que utiliza [...]. Mas como eu, também, trabalho com primeiro ano, é distante do ensino médio que ele está, mas eu acho que nessas trocas a gente sempre pode aproveitar alguma coisa para a nossa sala. [...] para ter ideias de como diversificar a minha prática. (Melissa)

Nos depoimentos de Renata e Melissa, elas indicam de que forma integrariam algo que foi partilhado no grupo em suas práticas profissionais. É nesse movimento dialético dos estilos que o gênero profissional se mantém vivo, como diria Clot (2007, 2010a), que garante seu inacabamento. Esse movimento que os estilos profissionais ganham quando ocorre a circulação dos conteúdos do gênero profissional docente, ampliam ou até alteram ligeiramente o gênero, o que pode promover as mudanças de concepções, como por exemplo, a tensão que tem sido demonstrada neste trabalho entre a cultura do isolamento presente no trabalho docente e os anseios e movimentos em prol de um trabalho mais coletivo e colaborativo nas escolas, que está representado no depoimento de Juliete:

A gente não deveria ter um trabalho solitário, mas eu vejo dessa forma, se a gente acredita tanto na troca e a gente está necessitando dessa troca... por outro lado, também eu penso que a gente pode sentir mais segurança quando eu sei que alguém fez e deu certo. (Juliete)

Não são somente as partilhas de ações ou de momentos da prática que são importantes para o desenvolvimento das funções docentes, mas também leituras, estudos, cursos e discussões teóricas:

Estou tão acostumada com os pequenininhos (ao migrar da educação infantil para os anos iniciais). Aí eu fui fazer o que? Eu fui lá, eu fui estudar, eu falei Maria você vai comigo, vamos? Vamos, catei ela junto, vamos embora. Aí o que aconteceu, eu e a Maria começamos a estudar juntas. (Elisa)

Quando o professor muda de nível de ensino, ele se vê diante de novas necessidades de aprendizagem da docência, sendo que a formação continuada ou até leituras e discussões com os colegas (formação em serviço) são meios que possibilitam

ao professor a potencialização dessas aprendizagens, uma vez que busca informações para respaldar suas ações. Há elementos do gênero profissional que são comuns aos docentes e outros que tem sua especificidade de acordo com os níveis de ensino, uma vez que diferem as ações na educação infantil, nos anos iniciais, nos anos finais e no ensino médio.

Em síntese, ressalta-se que o professor reconhece que está em constante aprendizagem da docência e que os processos de socialização são fundamentais para manter os professores em constante desenvolvimento profissional. A questão da *conexão entre iguais* destacadas pelos participantes remetem a uma 'abertura' dos pares para a socialização dos seus estilos profissionais (a desprivatização das práticas), em uma busca por conhecimentos, leituras, práticas e até dicas que atendam suas necessidades e anseios pedagógicos, o que só acontece quando é estabelecida uma relação de confiança. Dessa forma, se fazem necessários tempos e espaços que proporcionem os encontros de modo que sejam estabelecidas as *conexões* entre os docentes, que seus estilos circulem e promovam assim, a apropriação do gênero profissional pelos docentes.

4.2.3 Dinâmica na docência: o ritmo

As participantes da pesquisa trouxeram como traço da docência, e o que nomeamos como um dos elementos do gênero profissional docente, a *dinâmica* da sala de aula. Assim, entre tantos aspectos do trabalho docente difíceis de explicitar e nomear, se apresenta a *dinâmica na docência*, que é relatado por elas como aquilo que ocorre durante a aula, repleto de pausas e retomadas, de várias coisas acontecendo ao mesmo tempo com diferentes sujeitos em diferentes níveis de aprendizagem e que o professor vai aprendendo a lidar, conforme o excerto:

Eu acho que a gente desenvolve algumas técnicas, não técnicas propriamente ditas porque eu não consigo colocar no papel, mas tem algumas coisas que a gente... Passa a fazer parte da nossa dinâmica né? (Elisa)

Essa dinâmica que a professora relata indica uma forma de ação durante o desenvolvimento do trabalho docente em que tudo é urgente, ressaltando que o que Perrenoud (2001) define como “agir na urgência” é diferente de agir com urgência e, portanto, pressupõe que o trabalho do professor exige a tomada de decisões, intervenções ou julgamentos em momentos oportunos, tendo que ter a astúcia de interpretar indícios e fragmentos de acontecimentos que não é possível observar por inteiro, e isso é complexo. “É urgente no sentido de que age simultaneamente. [...] Urgência implica a ideia de aqui e agora é tudo do que dispomos para agir em benefício de nossos alunos” (MACEDO, 2001, p. vii), e complementa afirmando que “urgência implica a ideia de que temos que valorizar o instante a fim de mobilizar nossos melhores recursos (saberes) em favor de metas ou propósitos educacionais.” (MACEDO, 2001, p. vii).

Nessa dinâmica da docência o professor reconhece a multiplicidade de tarefas que compõe o seu trabalho durante uma aula e salienta que essa condição vai sendo apropriada com o tempo de experiência na docência:

E eu queria explicar para ela (a estagiária): olha, eu sei exatamente o que está acontecendo ali. Eu não preciso estar lá para saber, eu sei a voz de quem está falando demais, eu sei que aquele ali não terminou ainda, apesar de eu estar aqui fazendo atividade com esse. Então, essa dinâmica que a gente vai conseguindo com o tempo que é difícil... (Renata)

Nessa atual configuração, a comunicação em sala e aula está repleta de desafios, em que os professores se veem constantemente diante de dilemas em que percebem que os saberes de que dispõem são insuficientes para decidir, sem conflitos, o melhor caminho para os propósitos de ensino. Isso sugere que, conforme afirma Macedo (2001, p. v) “a escola e a sala de aula tornaram-se um sistema de ensino complexo”. Há, portanto, um cotidiano que exige do professor a tomada de decisões e a mobilização de recursos, muitas vezes insuficientes, para esse novo e complexo sistema de ensino para todos, “mas que não sabe incluir a todos” (MACEDO, 2001, p. vi).

O ritmo na docência é intenso, no cotidiano da aula o professor precisa tomar decisões o tempo todo, pois na aula tudo acontece ao mesmo tempo. De acordo com Macedo (2001, p. vii)

Tomar decisões significa fazer escolhas, julgar, avaliar o que é melhor (em termos de nossos referências ou valores), correr riscos, utilizar conhecimentos ou informações como elementos importantes nesse processo, saber argumentar, enfrentar situações-problema, elaborar propostas, compreender fenômenos, enfim, participar como sujeito ativo em um sistema complexo.

E é nesse contexto, diante desse trabalho que é complexo, que os professores chegam até mesmo a questionar a sua formação inicial:

Então quando eu falo da formação inicial eu não acho que ela foi fraca, não é essa a palavra, talvez ela não tenha sido preparada (sic) para a realidade que a gente iria encontrar na sala de aula. (Juliete)

Aí ela (uma licencianda em Pedagogia cursista do Escola de Educadores) vê aquelas coisas na faculdade como a gente via e acha lindo. Idealizado, perfeito, quando eu chegar na minha sala de aula vai estar todo mundo quietinho, perfeito. (Elisa)

Quando Elisa cita o encantamento da licencianda por uma atividade do curso de extensão em questão e por uma docência idealizada, ela também questiona a formação inicial, assim como Juliete e, principalmente, os estágios que são os momentos que propiciam essa vivência do futuro professor com o trabalho docente e que, com as possibilidades de discussão e reflexão, ele pode ou não se aproximar dessa “realidade”.

Essa “realidade” que o professor encontra está inscrita no gênero profissional docente, é algo que ele só percebe e se apropria durante o exercício profissional. É essa dinâmica do cotidiano da sala de aula, marcada por um ritmo (muitas vezes intenso, caótico), em que há um circuito a cumprir, uma cadência e um compromisso que impõe uma multiplicidade de tarefas simultâneas e que se altera quando mudam os contextos.

Por isso, o professor, citando Perrenoud (2001), age na urgência e decide na incerteza, conforme excerto:

Essa sala é minha até dezembro, e assim, o meu limão eu tenho que transformar em uma limonada porque senão não dá né. Então a gente tem que procurar os caminhos, tem que procurar melhorar. (Maria)

Maria indica que há um circuito a cumprir (um plano anual), e diante desse circuito surgem ‘barreiras’ (desafios) em que é necessário contornar ou buscar outros caminhos sendo primordial o ponto de chegada (alcançar os objetivos esperados). Além dos desafios inerentes à função docente, o planejamento das atividades é centrado na pessoa do professor, no entanto, quando são desenvolvidas assumem um ritmo temporal que muitas vezes é diferente daquele que foi definido ao planejar a atividade, em que o tempo transcorrido passa mais rápido que o tempo vivido por cada aluno e pela turma como um todo (GARCIA, 1999), o que impõe um ritmo e, algumas vezes, ele excede o ‘normal’ da docência:

Estava muito difícil a situação. Eu estava assim, terminando o dia e eu estava sem voz, eu estava sem ânimo, eu falei, gente, eu estava perdida. Tudo o que eu tinha construído até o meio do ano desmoronou. E eu falei: Elisa, eu não sei o que eu faço. (Maria)

Ao mesmo tempo que é bom é difícil, porque não é um trabalho estático. (Renata)

O depoimento de Maria, Renata e das demais participantes nos levam a discutir a questão da dinâmica na docência, e seu *ritmo*, com a questão da temporalidade em sala de aula que, pressupomos, se configura a partir de duas dimensões do tempo - *kairós* e *chronos* (GARCIA, 1999). De acordo com a autora *kairós* é “o tempo estratégico, apropriado para determinada ação – e *chronos* – o tempo dos relógios, mecanicamente mensurável.” (GARCIA, 1999, p. 122).

O tempo em *kairós*, o tempo oportuno, seria o tempo da escola, da sala de aula, o momento de um acontecer em que é possível reconhecê-lo e conhecê-lo, e assim, ainda nesse momento, é preciso agir, tomar decisões, algumas vezes até mudar o curso da aula para que se atenda o tempo do aluno, da aprendizagem dele. O professor tem o controle sobre os horários das aulas (*chronos*) e, quando não reconhece o tempo em *kairós*, manifesta angústia em organizar as atividades de forma que o tempo esteja sempre ocupado.

Cabe ressaltar que, apesar de reconhecermos que a temporalidade em sala de aula se dá em *kairós*, a organização escolar, com sucessão de períodos muito breves (menos de uma hora cada matéria), em que se ensina ao estudante que importa a duração da aula e não a qualidade do seu trabalho, é um cenário que se apresenta nos dias de hoje, em que a criança e o jovem veem a redução do seu trabalho em trabalho abstrato. Garcia (1999, p. 121) nos ajuda a pensar isso ao ressaltar que “a escola tem sido apontada como uma organização que, do ponto de vista do uso do tempo, provoca uma anulação do ritmo individual, quando apresenta como expectativa homogeneizar a duração das tarefas propostas”. As formas como as aulas cronologicamente acontecem em que as atividades são detalhadas para que todos as executem em um determinado tempo, de forma simultânea e homogênea revelam que o tempo em *chronos* é o que marca a cultura da escola.

E nesse modelo de escola, baseada no tempo em *chronos*, ao professor cabe cumprir um programa de ensino, identificar e classificar os alunos em lentos ou rápidos, decidir pela aprovação e reprovação deles além de outras questões que são reafirmadas pelo professor e pela escola e que se tornam convicções que marcam o trabalho em sala de aula (GARCIA, 1999).

Essa tensão entre aspectos prescritos (pré-estabelecidos cronologicamente para o professor cumprir) e a multiplicidade de tarefas que fazem parte da função do professor, quando não é reconhecida pelo docente, faz com que ele se cobre excessivamente ao cometer algum equívoco:

As vezes a gente está chamando a atenção e erra o nome do fulano, ou troca uma palavra, aí eles falam assim: tia, você errou. Aí eu falo assim: é que vocês estão me deixando louca, eu estou ficando gagá. Aí já vira bagunça, um ri, o outro... sabe assim. No final das contas eles entram no ritmo da gente... (Maria)

A multiplicidade de tarefas (PERRENOUD, 2001) tendo em vista a distribuição do tempo de trabalho com os alunos, é uma característica da ação docente, uma vez que o professor precisa administrar ao mesmo tempo as atividades, a atenção dos alunos, a indisciplina, responder a questões pontuais, acompanhar a progressão do trabalho, fazer registros de questões que precisam ser retomadas e das observações, corrigir atividades em curso e acabadas dentre outras ações, isso para cada aula.

Gariglio (2004) realiza uma discussão sobre essa multiplicidade de ações do professor na sala de aula enquanto uma gestão de classe. Para o autor,

A gestão de classe diz respeito a todas as estratégias de ensino, regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado, favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem. Ela, portanto, constitui-se numa variável individual que mais determina a aprendizagem dos alunos. Ela consiste num trabalho de preparação e de planejamento do professor, que conduz a um conjunto de decisões que o levam a conseguir manter determinada organização e ordem necessárias tanto à instrução quanto aos processos de socialização e educação dos discentes (GARIGLIO, 2004, p. 151).

Estes são princípios que podem ser aplicados de maneira mais geral a todos os professores, mas estes aspectos serão apropriados a partir de marcas e expressões próprias de um contexto de ensino situado (GARIGLIO, 2004). As partilhas têm se apresentado como contributivas nessa dinâmica da docência e nessa gestão de classe, pois é algo que o professor ganha com a experiência, conforme depoimento de Elisa:

[...] quando eu comecei a dar aula, eu ficava pensando... a gente ia naquelas reuniões de conselho, e cada um ia contando do seu aluno. Eu ficava pensando assim, gente, será que um dia eu vou saber da sala inteira desse jeito? Eu tenho uma amiga que sabe até os nomes e sobrenomes, eu falava assim, gente, será que um dia eu chego lá? E você vê, a gente vai... [...] A gente anota pelo fato de a memória falhar, mas a gente é capaz, se alguém chegar e me fala sobre esse, você fala que tem isso, que tem aquilo, que tem aquilo... (Elisa)

De repente a gente está fazendo alguma atividade, eu sei que minha classe... por exemplo, a classe dela (Maria) está bem relutante, eu vou lá na sala dela e falo assim: “olha o que eu vou dar para os meus alunos Maria, o que você acha?” Aí os alunos dela já (sinal de curiosidade)... aí ela: “ah, eu não sei se aqui vai dar certo, no meu só vou fazer para aqueles que trouxeram o material e que colaborarem”. Aí os alunos dela já, “iup” (sic)... (Elisa)

Elisa sugere, nestes depoimentos, que há aspectos do trabalho docente, de uma dinâmica, que o professor vai alcançando com a experiência, e que quando a gestão da própria classe (GARIGLIO, 2004) está mais estabelecida, ela consegue perceber e contribuir com a colega que atua na mesma escola, contribuindo para a dinâmica nesse outro espaço.

Diante dessa dinâmica e da diversidade de ações que ocorrem ao mesmo tempo, surgem os imprevistos e, de acordo com Roger (2013, p. 135), diante deles “importa que o gênero tenha a flexibilidade e o enquadramento que permitam, a cada um, ir buscar, nas maneiras de fazer já constituídas, aquelas que podem servir-lhe para constituir uma nova forma de ação.” As professoras indicaram que mesmo planejando “*você não tem um caminho muito certo para seguir, as coisas vão acontecendo (na sala de aula) [...] e aí a gente não sabe o que faz com o tempo, [...] e a gente fica mesmo angustiada*” (Renata).

Esse tempo ao qual a professora Renata se refere é o tempo em *chronos* (GARCIA, 1999), que é cronológico e fragmentado. No entanto, a aprendizagem do aluno acontece em outro tempo: *kairós*. E, considerando que os alunos possuem ritmos de aprendizagem diferentes, são vários e variados *kairós* em uma mesma sala de aula, o que corrobora para a definição do ensino como algo complexo.

Atuar nesse novo sistema de ensino complexo, demanda um novo trabalho para o professor, que é o ensinar diante de uma atividade que lida com situações inesperadas, que não são previstas e nem os procedimentos para lidar com elas foram previstos, pois acontecem no momento em que o professor está em atividade, no contexto da ação. Para Renata:

Mesmo preparando a aula, mesmo indo para a aula sabendo o que você vai fazer durante a semana, você acaba ficando com dúvidas. Será que eu faço isso nesse momento, será que agora eu continuo com essa atividade, será que eles vão entender isso. Então, é um trabalho que a gente fica muito em dúvida. Eu acho que isso é que é difícil, não tem nada técnico, não tem assim, vou fazer isso, que vai me levar a isso e exatamente assim vou terminar o dia. (Renata)

Para essa discussão vamos nos apropriar novamente da proposta de Perrenoud (2001) sobre o ensino como um ato em que se age na urgência e se decide na incerteza. Diante da multiplicidade das tarefas que envolvem o ato docente e da dinâmica e o ritmo que se impõem durante a realização do seu trabalho, podemos inferir que o professor vivencie situações, durante a aula, em que precisa tomar decisões sobre o que deve ser feito, como deve ser feito, analisar o contexto, reorganizar sua ação, exigindo do docente

raciocínio rápido e pertinente, o que, apesar de ser realizado a partir da mobilização dos seus saberes, o deixará em dúvida sobre suas decisões.

Considera-se que a escola é um espaço privilegiado para a transmissão da cultura na sociedade atual e que o professor é o principal ator, “como intelectual que é, ele é capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio histórico.” (LUDKE; BOING, 2004, p. 1177)

Em síntese, o trabalho docente, nesse sentido, gira em torno da gestão dessa *dinâmica da docência*, que é difícil e complexa e, portanto, exige dos professores saberes e aprendizagens constantes, pois os contextos também se alteram (de um ano para o outro, de um nível de ensino para outro, de uma turma para outra, de uma escola para outra etc). Tal argumento envolve o que os professores participantes trouxeram como a dinâmica da docência e que, para nós, é um importante aspecto do gênero profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece-nos possível, ao final desta escrita, apresentar algumas considerações acerca do trabalho realizado e das contribuições da pesquisa para a área da educação e, principalmente, para o campo da formação. Neste estudo, empenhamo-nos em investigar o conteúdo das partilhas realizadas entre docentes no âmbito da formação, visando identificar elementos de um gênero profissional docente. Foi possível destacar deste trabalho que as trocas e partilhas integram o trabalho docente, o que poderia justificar o apreço pelos professores por estes momentos em suas atividades formativas e ocorrência nos espaços escolares.

Primeiramente, salienta-se que a exploração dos dados, cujos resultados foram aqui apresentados, esteve sempre iluminada pelos referenciais teóricos escolhidos para a discussão, entre os quais se destaca aqueles referentes, à atividade (GUÉRIN et al, 2001; CLOT, 2007; 2010a), ao gênero e aos estilos profissionais (CLOT, 2007, 2010a).

Compreendemos, primeiramente, que apenas uma parte da atividade docente, aquela que é transformada em experiências, em práticas e saberes, é partilhada entre os docentes. Reconhecemos, no entanto, que a atividade docente é muito mais complexa e completa do que os elementos discutidos neste trabalho. Somente alguns elementos dessa atividade, traduzidos em estilos (singulares) e que compõem um gênero profissional (coletivo), são apresentados e discutidos aqui.

Os estudos a respeito da ergonomia e da clínica da atividade nos permitiram considerar o ensino como trabalho pautado em situações laborais complexas e múltiplas, e identificar possíveis elementos do gênero profissional docente, a partir de uma experiência formativa situada. Nessas condições, não temos a intenção de generalizar nossos achados para toda a docência. Embora tratemos de elementos pressupostos como genéricos, posto que relativo ao *gênero profissional docente*, reconhecemos o caráter situado da docência e o espaço das singularidades na atividade dos professores.

Apontamos, assim, para a importância do desenvolvimento de outras pesquisas que sigam investigando esta temática.

Retomamos aqui, de maneira sintética, cada uma das categorias que nos possibilitaram explorar os dados, para então avançar para considerações mais amplas. A primeira delas refere-se aos modos de circulação de elementos do gênero profissional docente, em momentos de partilha de experiências, que se dão a partir da *construção coletiva do argumento*, permeadas pelas interações verbais e pela intertextualidade. Tal como foi possível apreender de nossos dados, o *start* das partilhas acontece quando um professor tangencia a discussão para a sua prática (suas ações, atividade), para a sala de aula ou para a escola, momento em que se estabelece um tema gerador de discussão, exemplificação de experiências e modos de fazer próprios (os estilos), que provoca os professores para as argumentações. Da construção coletiva do argumento emergem seus *estilos* profissionais e esses são desprivatizados (tornados públicos).

A possibilidade da *construção coletiva do argumento* por professores ganha relevância para o campo da formação por dois aspectos que consideramos importantes: o protagonismo docente e a valorização dos saberes dos professores e de suas práticas. Ao participar de discussões em que apontam suas práticas e defendem suas ideias, os professores se expressam e são ouvidos (está presente o dialogismo) e, portanto, participam ativamente dos espaços formativos, são os protagonistas da formação. Ao partilharem seus saberes (a partir da desprivatização), contribuem para possibilitar novas experiências aos demais participantes, ao mesmo tempo em que podem refletir a partir das problematizações que possam surgir nestas discussões, ressignificando e ampliando seus saberes.

A oralidade, outro aspecto presente neste espaço formativo, gera uma produção coletiva. Essa percepção nos leva a considerar a necessidade de se criar nas escolas e no âmbito das formações um ambiente favorável para o diálogo entre os professores, e para além, pensar a escola de fato como um importante espaço formativo da docência. Parece-nos então importante desenvolver meios para que os profissionais, experientes e iniciantes, possam além de compartilhar suas práticas, analisá-las e discuti-las, permitindo assim apropriarem-se do *gênero profissional docente* e desenvolverem novos modos de agir. Entendemos que o professor é um sujeito capaz de criar e recriar a sua

própria formação, ou seja, pode e deve ser protagonista desse processo de apropriação de saberes e conhecimentos relativos à docência, principalmente quando lhes são possibilitados esses momentos de construção de sua autonomia e autoria profissional.

Os professores partilham aspectos da atividade (objetiva e subjetiva) que envolvem o trabalho docente, destacando ações exitosas, mas também relatando as dificuldades. Destacamos três aspectos mais amplos, que creditamos serem elementos do gênero profissional docente: o *segredo*, a *conexão entre iguais* e a *dinâmica da docência*.

Os dados analisados sugerem que os professores, devido à aspectos da cultura do magistério (marcados pelo isolamento), tendem a tratar seus estilos profissionais como *segredos* frente aos seus colegas, e em momentos de desprivatização da prática, como os proporcionados no curso de extensão em questão, esses segredos vão sendo revelados, pois há uma contrapartida: os segredos dos outros. Estamos diante do estabelecimento de relações de cumplicidade que podem ultrapassar aquelas comumente estabelecidas a partir das relações pessoais, de amizade. Trata-se do estabelecimento de relações de cumplicidade profissional, estabelecidas a partir do exercício sistemático de partilha sobre o trabalho docente, que coloca em relevo menos os sujeitos e mais a dimensão sócio histórica da prática. Assim, possibilidades de produção coletiva da docência se insinuam.

Outro elemento que associamos ao gênero profissional para a análise é o que denominamos como *conexão entre iguais*, que diz respeito à necessidade de relações de proximidade e de identificação para que as partilhas aconteçam. Trata-se de posturas favoráveis à partilha, atreladas à ideia de apoio, no sentido de que a ação do professor (sua atividade) esteja 'respaldada' pela experiência ou ação do outro (o colega). A relação de cumplicidade profissional estabelecida possibilita, nesses termos, a sensação de legitimidade profissional. A ação docente, assim, busca legitimar-se não somente em pressupostos de natureza científica, mas também em pressupostos produzidos e em circulação no grupo docente. Esse aspecto parece-nos especialmente importante para o movimento de profissionalização docente, no que se refere ao fortalecimento simbólico dos professores no campo educacional.

E, por último, um outro elemento explorado foi a *dinâmica na docência*, centrada em um *ritmo* de trabalho que ocorre em um tempo que é cronológico e mensurável (*chronos*) e concomitantemente em um tempo que é o vivido, o das experiências que são particulares (embora sempre sócio históricas), que são os momentos da ação (*kairós*). Assim, o ritmo da aula é ligado ao ritmo individual de cada aluno e da turma como um todo, e não pelo ritmo do relógio – ao tempo cronológico - da duração da hora/aula. Gerir essa dinâmica é um dos elementos que tornam o trabalho do professor difícil e complexo, pois ele precisa lidar com essa relação dinâmica de tempo-espaco-movimento, realizando simultaneamente múltiplas tarefas, atentando ao processo ensino-aprendizagem de cada aluno e do grupo, ao mesmo tempo (no sentido cronológico e no sentido da experiência vivida).

A complexidade do trabalho real do professor encerra tanto possibilidades quanto limites, pois é o professor que deve intervir como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, ao relacionar-se com o saber fazer e o saber interpretar o que acontece nesse processo (LUDKE e BOING, 2012). A sala de aula é um meio biótico (PÉREZ-GOMES, 1997) e exige do professor que faça escolhas e tome decisões constantemente e, muitas vezes, essas escolhas não correspondem as suas expectativas, e por isso mesmo, impede de executar o seu planejamento e prescrições. Na atividade, de um lado, o docente lança mão dos seus estilos, bem como os desenvolve, tendo em vista que há também uma construção que é social, de outro. Só é possível apreender a complexidade da docência a partir da inserção na sua cultura profissional.

Assim sendo, considerando que o *gênero* não deve ser visto apenas como pertencimento social (cultura docente), mas também como recurso para a ação (CLOT, 2007, 2010a), podemos inferir que os professores partilham em momentos formativos elementos que integram o gênero profissional docente. A partir da nossa questão de pesquisa, que foi identificar *que elementos do gênero profissional docente são 'desprivatizados' e socializados em encontros profissionais*, pudemos evidenciar nesta pesquisa alguns aspectos: o *segredo*, que se refere à partilha dos estilos profissionais a partir da desprivatização para os pares com quem estabelecem relação de cumplicidade profissional; a *conexão entre os iguais*, que refere-se a uma postura relacional referenciada como apoio, em que a prática é legitimada pela experiência do outro

professor; e a *dinâmica da docência*, que refere-se ao trabalho de ‘gestão’ dos diferentes elementos que formam a aula, ditada por um *ritmo* dado pela relação que o professor é capaz de estabelecer entre os tempos *chronos* e *kairós*.

Esses elementos que, tal como aqui pressuposto, integram o gênero profissional docente tendem a circular em momentos de partilha (as chamadas ‘trocas’) e têm sido considerados pelos participantes relevantes para o seu processo formativo. O apreço que os professores geralmente têm sobre tais momentos de partilha indica que esses elementos são apropriados pelos docentes por fazerem sentido em suas práticas, pois eles se identificam com essas que são características comuns aos professores, justamente por integrarem o gênero profissional.

O que circula nesses momentos de compartilhamentos são saberes, mas também valores, e isso se dá através do diálogo, que é um diálogo falado, mas também estabelecido através das interações. Assim, a socialização profissional acontece no cotidiano de trabalho na escola, onde ocorrem trocas e diálogos, mas também em espaços formativos formalizados, como naquele curso de extensão no qual desenvolvemos a investigação.

Dessa forma, o trabalho – e, por extensão, o trabalho docente – assume um princípio educativo (SAVIANI, 2007). O trabalho é espaço de aprendizagem. As experiências dos professores e suas aprendizagens são referências importantes para outros professores, pois oferecem sentido ao trabalho docente. Presume-se que, a partir das partilhas dessas experiências, tende-se a potencializar as aprendizagens profissionais docentes.

Reitera-se ainda que é no trabalho docente que os estilos dos professores são produzidos e é nas partilhas que os mesmos vão mantendo e (re)moldando o gênero profissional. Como afirma Cunha (2010, p. 200), “a memória coletiva dos docentes se sustenta pelas memórias individuais”. E o gênero possui a plasticidade necessária para qualquer profissão em uma sociedade que está em constante transformações.

A partir do exposto, conhecer os elementos do gênero profissional docente torna-se relevante para pensar em propostas formativas (para a formação inicial e continuada, formal e informal) que sejam baseadas na atividade profissional dos professores, que permitam-lhes se confrontarem com a complexidade do seu trabalho. Parece-nos

importante que os professores possam discutir sobre as situações reais da prática, que coloquem os trabalhadores docentes (pensados no sentido assumido por Clot) na condição de coautores da sua formação, desvelando os conhecimentos mobilizados em ação e produzindo novos, voltados para a transformação dos seus contextos e para a ampliação do seu poder de agir (CLOT, 2007, 2010a). Nessa perspectiva, o trabalho docente seria ressignificado e trazido para dentro da formação (NÓVOA, 2009), eixo do movimento de profissionalização docente.

Ficou evidente neste trabalho que grande parte do saber docente se nutre da prática e das teorias da educação, sendo essas, de fundamental importância na formação docente, pois permitem aos sujeitos envolvidos uma variedade de pontos de vista, gerando uma ação contextualizada, oferecendo novos panoramas de análise que possibilitam a compreensão dos diversos contextos vivenciados por eles. Assim, de acordo com Pimenta (2016), o papel da formação abrange os processos de criação, envolvimento, reflexão e aprendizagem, à medida que forma os sujeitos envolvidos para que estes busquem uma postura de pesquisadores e transformadores.

Portanto, considera-se que o espaço escolar precisa ser pensado e organizado de modo a permitir que professores possam estabelecer parcerias profissionais, e juntamente com os demais profissionais que integram o contexto educacional (gestores, pesquisadores, entre outros), discutir os problemas que emergem do ambiente de atuação, visando à construção coletiva de conhecimentos profissionais que amparem os docentes para a melhoria do desempenho profissional. Para além disso, as atividades de formação continuada devem propiciar o compartilhamento de experiências, a desprivatização das práticas e a problematizações sobre o trabalho docente.

Reconhecendo que o gênero profissional docente está em constante transformação e que o desenvolvimento dos estilos profissionais perpassa construções individuais e colaborativas, é preciso que as instituições formadoras de professores assumam novas perspectivas. É necessário que preparem os professores e futuros professores para lidarem profissionalmente com os saberes acadêmicos-científicos e curriculares, o que significa saber problematizá-los em função do trabalho docente. A docência requer processos reflexivos, o que demanda que os professores pensem sobre a educação e sobre o trabalho docente de modo coletivo, integrado a um gênero

profissional docente. Esses processos reflexivos demandam, entre outros aspectos, experiências colaborativas.

Evidencia-se que os professores valorizam espaços em que possam realizar partilhas e as consideram importantes para a construção do ser professor, o que confirma o desafio dos educadores e formuladores de políticas em construir fortes comunidades profissionais no ensino, que sejam autênticos, bem apoiados, que incluam propósitos fundamentais e beneficie professores e, por meio deles, os alunos (HARGREAVES, 2000).

Diante do trabalho desenvolvido, nossa tese constitui-se, portanto, na defesa de que em momentos de partilhas de saberes da atividade, circulam elementos de um gênero profissional docente, entre os quais identificamos: os *segredos*, postos em circulação através de um idioma docente, o estabelecimento de relações de cumplicidade profissional, ou seja, a *conexão entre iguais*, e aspectos da *dinâmica do trabalho docente*, ditados por um *ritmo* de trabalho que ocorre entre *chronos e kairós*.

São aspectos que se referem à dimensão da profissionalidade, que revelam expressões de maneiras próprias de ser e atuar como docente, a partir de uma identidade profissional que é constituída a partir do genérico do magistério. Assim, como já havia ensinado Roldão (1998, p. 82), “a profissionalidade implica a construção colectiva de uma cultura profissional que define a pertença do profissional ao grupo. ” Então, “o gênero profissional só se torna possível, pois, ao sujeito que dele se apropria, é facultado o direito de renová-lo impondo sua marca pessoal. [...] O trabalhador, a partir de seu estilo, insere na história do gênero suas vivências e experiências [...]” (PINHEIRO et al, 2016, p. 121). Dessa forma, considera-se que, ao atentarmos para aspectos do gênero profissional docente e para os estilos dos professores, oferecemos elementos para um caminhar rumo a profissionalização do magistério.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Wanderson Ferreira. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, p. 1-19, 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAIA, Helenice. Profissionalidade docente e representações sociais de professores. *In*: SCARELI, Giovana (Org.). **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 255-284.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A constituição da profissionalidade de professoras de educação infantil. *In*: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de (Orgs). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora Univille, 2010, p. 187-205.
- ANTUNES, Luciana Estessi Bento. **Professor coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do município de Limeira**. 2014. 158 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. **Revista Nova Escola**. Edição 266, out. 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-marli-andre-763401.shtml>. Acesso em: 10 de jul. 2015.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso; LÜDKE, Menga. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**, E.P.U, São Paulo, p 99, 2012
- ARNOSTI, Rebeca Possobom, BENITES, Larissa Cerignoni, SOUZA-NETO, Samuel de. **Escola de Educadores: a dimensão (sócio)afetiva na identidade do professor**. 1ª ed, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- AZEVEDO, Priscila Domingues de. **O conhecimento matemático na educação infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada**. 241 f. Tese (Doutorado em educação), Universidade Federal de São Carlos - SP, 2012.
- BARBIER, Jean-Marie. Voies nouvelles de la professionnalisation. *In*: SOREL, Maryvonne; WITORSKI, Richard (Coords.). **La professionnalisation en actes et en questions**, Paris, l'Harmattan, (Action et savoir), p. 121-134, 2005.

BARRETO, Lilia Maria Souza. **Diálogos do cotidiano**: a construção colaborativa do conceito de atendimento educacional especializado para pessoas com surdez na escola comum. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2010.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A., TEZZA, C., CASTRO, G. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, p. 21-42, 2001.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; EIRADO, Eduardo Passos e André do. Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade. **Psicologia & Sociedade**. 26 (n. spe.), p. 150-160, 2014.

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevistas, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. Pelotas [30], p. 187-199, jan./jun., 2008.

BENITES, Larissa Cerignoni et al. A fraternidade e a Educação para a Paz: possibilidades pedagógicas numa perspectiva de mudança. **Educação: teoria e prática**. Vol. 21, n. 36, jan/jun, 2011.

BERNARDO, Elisangela da Silva. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). In: **Anais da 27ª Anped**, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t083.pdf>. Acesso em 08 de setembro de 2015.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1982.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Belém: Basa, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CARRAHER, David William. **Senso Crítico**: do dia-a-dia às ciências humanas. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos (Tradução de Flávia Sarti e Teresa Van Acker). In: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. **Le journal des psychologues**, n. 185, mar. 2001.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir.** Tradução de João Guilherme de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

_____. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia.** v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr. 2010b.

_____. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In P. F. Bendassolli, & L. A. Soboll, (Orgs.), **Clínicas do trabalho:** Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, p. 188-207, 2011.

CLOT, Yves; YVON, Frédéric. Aprendizagem e desenvolvimento na análise do trabalho do professor. **Psicologia educacional** [online]. n.19, p. 11-38, 2004.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. **Relações entre conhecimento e prática:** aprendizado de professores em comunidades. Tradução: GEPFPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática – FE/Unicamp). USA, 1999.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record,** 48:, p. 108-122, 2012.

CONTRERAS, José. A retórica do profissionalismo e suas ambiguidades. In: _____. **A autonomia de Professores.** São Paulo, SP: Cortez, 2002, p. 53-85.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa.** v. 47, n. 166, p. 1166-1195, out./dez., 2017.

CUNHA, Charles Moreira. **Memórias de professores:** convocações do presente. 211p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2010.

CUNHA, Daisy Moreira. A atividade entre a experiência e o conceito: fundamentos epistemológicos da abordagem ergológica do trabalho. In: MAGALHÃES, Lívia Diana R.; TIRIBA, Lia. **Experiência:** o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 173-196, 2018.

CUNHA, Dóris de Arruda C. da. Dialogismo em Bakhtin e Lakubinskii (Conferência). **Simpósio Dialogismo Bakhtiniano – Interloquções com a Lingüística, a Psicologia e a Educação.** UFPE, Pernambuco, 2005.

DAMASCENO, Aurea Regina. **Da formação no corredor ao corredor da formação:** a troca de experiências como alternativa para a gestão dos dilemas e desafios da prática pedagógica. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2002.

DIAS, Deise de Souza; SANTOS, Heloisa Helena; ARANHA, Antônia Vitória Soares. Contribuições da ergologia para a análise da atividade docente. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 9, n. 1, p. 211-227, 2015.

DURAND, Marc. **L'enseignement en milieu scolaire**. Paris, PUF, 1996.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In.: MACHADO, Ana Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Eduel, 2004, p. 57 – 80.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A riqueza do tempo perdido. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 109-125, jul./dez., 1999.

GARIGLIO, José Ângelo. **A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas**. 291 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro, 2004.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In: A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

GIORDAN, Miriane Zanetti. **Professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental: Desafios e dilemas**. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – SC, 2014.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes da rede municipal de ensino: formação continuada e os reflexos no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**. Belém/Pará, vol. 8, n. 16, p. 39-51, ago./dez., 2014.

GUÉRIN, François et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. Tradução Giliane M. J. Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo: Edgard Blücher: Fundação Vanzolini, 2001.

GUIMARAES, Waldenira Santos. **Programa pró-letramento: a formação continuada de professores nas escolas multisseriadas do campo no planalto em Santarém/PA**. 159 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade do Estado do Pará - PA, 2011.

HARGREAVES, Andy. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. **Teachers and Teaching: History and Practice**, Vol. 6, nº 2, 2000.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: a report of the Holmes Group. East Lansing, MI: The Holmes Group, 1986.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Natalia Valadares; PETRUS, Ângela Márcia Ferreira; CUNHA, Daisy Moreira. A produção de saberes no trabalho: qual o valor dos saberes investidos? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.15, n.31, p. 321-334, jul./dez. 2013.

LIMA, Anselmo Pereira de. Educação profissional e interação verbal: discussão, argumentação e discurso no diálogo professor-aluno. **Linha D'Água**, (23), p. 95-117. 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i23p95-117>

_____. Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da autoconfrontação. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (1): p. 59-81, Jan./Jun. 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz de Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

_____. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. São Paulo: E.P.U., 2014.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez., 2004.

_____. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 42, n. 146, mai./ago., 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>

MACEDO, Lino de. Prefácio. In: PERRENOUD, Phelippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Trad. Cláudia Schilling. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. v-ix.

MACHADO, Anna Rachel. Entrevista com Yves Clot. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 20, p. 155-160, 1º sem de 2005.

MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. Introdução. Experiência – o termo ausente? In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. **Experiência**: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 173-196, 2018.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**. Tradução de Cristina Antunes, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em foco**. Ano 19, n. 28, mai.-ago., p. 263-284, 2016.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MUSANTI, Sandra Ines. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NASCIMENTO, Sylvia Fernanda. **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória/ES, 2012.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Niciletti. **Processos de Formação de Professoras Iniciantes**. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/24/26>>. Acesso em: 10 set. 2014.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa, p. 93-114, 1997.

PERRENOUD, Phelippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016. 301p.

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ANGELO, Margareth. O uso de filmes em pesquisas qualitativas. **Ver. Latino-am Enfermagem**. 13(5), p. 717-722, set./out. 2005.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão et al. Clínica da atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 68(3), p. 110-124, dez., 2016.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto et al. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Revista Linhas Críticas**. Brasília, v. 16, n. 31, p. 337-390, jul./dez., 2010.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: História, teorias, perspectivas. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. A profissionalização docente e seus desafios. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **ANAIS**. Curitiba/PR, p. 13887-13907, 2015. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22668_10962.pdf. Acesso em 15 de novembro de 2018.

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

RIA, Luc. Ergonomie du travail enseignant. A. van Zanten. **Dictionnaire de l'Education**, Presses Universitaires de France, p.282-284, 2008.

ROGER, Danielle Ruelland. Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. Vol 16, número especial 1, p. 133-144, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. O que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**. n. 9, nova série, p. 79-87, 1998.

ROSSETO, Marisa Ester Aldecoa. **O planejamento educacional e a construção teórico-prática da autonomia do educador**. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo - São Bernardo do Campo/SP, 2012.

SANTANA, Denise Dias Martins. **Estratégias pedagógicas no Ensino de Matemática: uma reflexão sobre a percepção dos docentes**. 149 f. Dissertação (Profissionalizante em ensino de ciências e matemática), Universidade Cruzeiro do Sul - SP, 2011.

SARTI, Flávia Medeiros. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 286 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005.

_____. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Revista Educação: teoria e prática**. v. 18, n. 30, p. 47-65, jan./jun., 2008.

_____. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.02, p. 133-152, ago. 2009.

_____. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 46, p. 83–99, set./dez., 2013a.

_____. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.29, n.04, p.215-244, dez. 2013b.

_____. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de educação**. Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados. v. 12, n. 34, jan./abril, 2007.

SCHIFFRIN, Deborah. **Discourse Markers**. Cambridge. Cambridge University Press, 1987.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol 19, n. 65, p. 101-140, dez., 1998.

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011.

SILVA, Juliana de Souza et al. Projeto 'Escola de Educadores': a fraternidade como prática pedagógica. **Revista Digital Buenos Aires**. Ano 10, n. 91, dez., 2005.

SILVA, Mariana Costa Lopes da. **Saberes docentes e estratégias de ensino: As trocas entre professoras do Ensino Fundamental**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2009.

SOREL, Maryvonne. Préambule. In: SOREL, Maryvonne; WITTORSKI, Richard (Coords.). **La professionnalisation en actes et en questions**, Paris, l'Harmattan, (Action et savoir), p. 7-10, 2005a.

_____. Des questions qui émergent.... In: SOREL, Maryvonne; WITTORSKI, Richard (Coords.). **La professionnalisation en actes et en questions**, Paris, l'Harmattan, (Action et savoir), p. 115-119, 2005b.

_____. Alors, professionnaliser par la formation?. In: SOREL, Maryvonne; WITTORSKI, Richard (Coords.). **La professionnalisation en actes et en questions**, Paris, l'Harmattan, (Action et savoir), p. 159-170, 2005c.

SOUZA, Régis Luíz Lima de. **Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri**: compreendendo para poder atuar. 236 f, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo – São Paulo/SP, 2007.

SOUZA NETO, Samuel de; CYRINO, Marina; BORGES, Cecilia. A profissionalização do ensino na experiência internacional e brasileira: o estágio supervisionado como protagonista. In: SCARELI, Giovana (Org.). **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 285-317.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Clement. **Le travail enseignant au quotidien: Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels**. Laval: Les Presses de l'Université Laval, 1999.

TIRIBA, Lia; SICHI, Bruna. Cios da terra: saberes da experiência e saberes do trabalho associado. **Trabalho Necessário**, ano 10, n. 15, p. 1-30, 2012.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1ª ed. Curitiba, PR: Editora UTFPR, 2012.

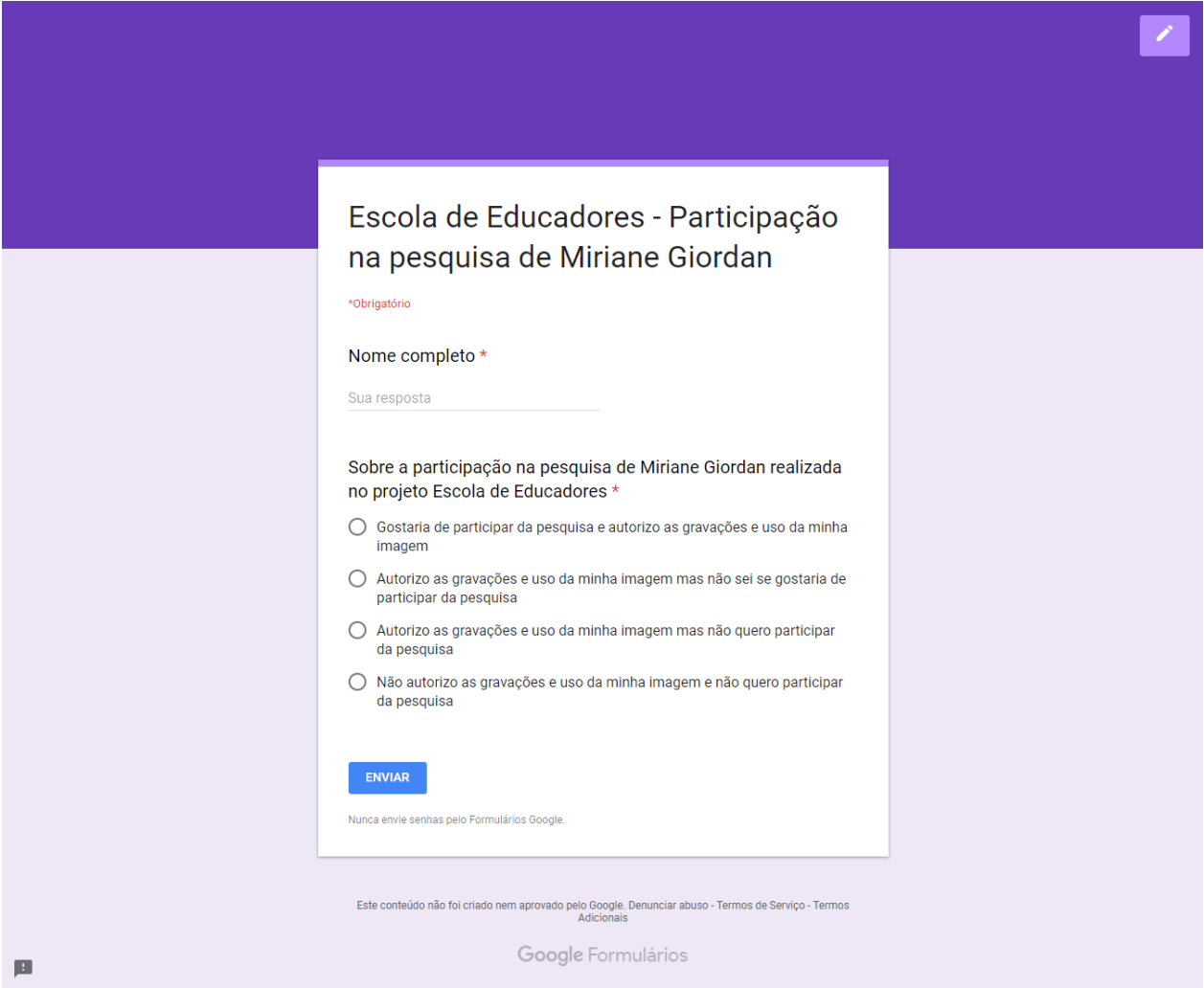
VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Liber Livro Editora Ltda. Brasília, DF. 2003.

WESTBROOK, Robert B. et al. **Jonh Dewey**. (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WITTORSKI, Richard. Questions de recherches en éducation: action et identité. In: _____. **La Professionnalisation en questions**. Paris: L'Harmattan, INRP, p. 33-48, 2001.

_____. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. Tradução Denise Radanovic Vieira. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44, n. 154, p. 894-911, out.-dez. 2014.

APÊNDICE A – Formulário Google Forms para participação na pesquisa



The image shows a Google Forms survey interface. At the top right, there is a purple header bar with a white pencil icon. The main content area has a white background with a purple border. The title of the form is "Escola de Educadores - Participação na pesquisa de Miriane Giordan". Below the title, there is a red asterisk indicating a required field. The first question is "Nome completo *", with a text input field below it. The second question is "Sobre a participação na pesquisa de Miriane Giordan realizada no projeto Escola de Educadores *", followed by four radio button options. At the bottom of the form, there is a blue "ENVIAR" button and a small disclaimer: "Nunca envie senhas pelo Formulários Google." Below the form, there is a footer with the text "Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais" and the "Google Formulários" logo.

Escola de Educadores - Participação na pesquisa de Miriane Giordan

*Obrigatório

Nome completo *

Sua resposta _____

Sobre a participação na pesquisa de Miriane Giordan realizada no projeto Escola de Educadores *

- Gostaria de participar da pesquisa e autorizo as gravações e uso da minha imagem
- Autorizo as gravações e uso da minha imagem mas não sei se gostaria de participar da pesquisa
- Autorizo as gravações e uso da minha imagem mas não quero participar da pesquisa
- Não autorizo as gravações e uso da minha imagem e não quero participar da pesquisa

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Google Formulários

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

O/A Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela doutoranda Miriane Zanetti Giordan, RG: 4.815.562 vinculada ao Programa de Pós Graduação - Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP campus de Rio Claro/SP. Sua participação e as respostas que oferecer durante a coleta de dados serão fundamentais para a construção da tese "Circulação de saberes entre professores: uma análise a partir do gênero profissional docente", que está sob a orientação da Professora Dr^a. Flávia Medeiros Sarti. O objetivo da pesquisa é identificar elementos do *gênero profissional docente* que circulam entre professores da Educação Básica em momentos formativos.

Essa pesquisa justifica-se por compreender que o ambiente escolar precisa ser valorizado como espaço e local para a aprendizagem da docência, uma vez que é nesse ambiente que os professores partilham conhecimentos. A importância das partilhas docentes vem sendo ressaltada na área. Pressupõe-se que alguns elementos constitutivos do gênero profissional circulam entre os professores em momentos de socialização profissional, ocasiões em que os professores partilham saberes relativos à docência. Torna-se relevante, portanto, explorar melhor os processos de construção dos saberes da atividade mobilizados pelos professores e conhecer quais elementos do gênero profissional docente são partilhados por eles em momentos de socialização profissional. A partir disso será possível problematizá-los na formação inicial e continuada de modo a discutir as relações dos docentes com o conhecimento e destes às situações de trabalho.

Entre as estratégias de coleta de dados estão previstas: incursão preliminar no curso de extensão "Escola de Educadores", com o objetivo de conhecer a dinâmica do projeto e compreender como os participantes do curso interagem entre si e com os ministrantes do curso; observação participante (em que a pesquisadora interage com os participantes do curso); gravação em vídeo das reuniões formativas do curso "Escola de Educadores" para posterior recortes e seleção de material para utilizar como recurso de autoconfrontações (esse material será tratado e selecionado apenas pela pesquisadora com o objetivo de selecionar momentos do curso em que os participantes realizam trocas e/ou discutem situações da prática docente); e grupos focais formados por professores cursistas, com recurso a autoconfrontação, em que a pesquisadora apresenta os vídeos pré-selecionados de momentos do curso para suscitar entre os participantes do grupo focal discussões sobre os vídeos. Além disso, perguntas serão realizadas pela pesquisadora a fim de conduzir as discussões e buscar informações relevantes para a pesquisa.

Cabe ressaltar que serão tomadas todas as providências para minimizar qualquer risco, constrangimento e desconforto dos participantes durante as observações, as filmagens e o grupo focal. O senhor(a) terá garantido o anonimato e a privacidade na divulgação e tratamento dos dados e nenhuma informação será utilizada sem o seu consentimento. Além disso, o senhor(a) poderá a qualquer momento esclarecer dúvidas, suprimir respostas, recusar a responder qualquer pergunta e rejeitar qualquer momento da filmagem ou retirar sua participação em qualquer momento da pesquisa sem prejuízo ou penalidade. Todas as informações fornecidas serão utilizadas somente para os fins de pesquisa. Ressalto também, que sua participação nesta pesquisa é voluntária, não havendo remuneração e nem custos pela sua participação. Sua participação e atividades realizadas no projeto de extensão "Escola de Educadores", sob sua restrita autorização, serão gravadas e posteriormente transcritas, sendo que o material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos. Após esse prazo, o material será descartado/apagado. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Se o/a senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre esta pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o/a senhor (a) você e outra com a pesquisadora.

Rio Claro, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) participante e/ou
representante legal

Miriane Zanetti Giordan
Pesquisadora responsável

Título do Projeto: Circulação de saberes entre professores: uma análise a partir do gênero profissional docente

Orientadora: Profª Dra Flavia Medeiros Sarti

Cargo/função: Professora do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho - UNESP campus de Rio Claro / SP

Endereço: Departamento de Educação da UNESP campus Rio Claro, Av. 24A, 1515- Bela Vista, 13506-900 - Rio Claro - SP

Dados para contato: telefone (19) 3526-4260, e-mail: fmsarti@rc.unesp.br

Aluna pesquisadora: Miriane Zanetti Giordan, RG: 4.815.562

Instituição: Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho - UNESP *campus* de Rio Claro / SP

Endereço: Av. 24A, 1515- Bela Vista, 13506-900 - Rio Claro - SP

Telefone: (19) 3526-4260. E-mail: mirianezanetti@gmail.com

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE C - Perfil do(a) professor(a)

1. Nome: _____
2. Ano de nascimento: _____
3. Tempo de experiência docente: _____
4. Formação acadêmica: _____
5. Qual instituição se formou? _____
6. Ano que se formou: _____
7. Atua em que nível(is) de ensino: _____
8. Qual(is) período(s) trabalha:
 - a. () Matutino
 - b. () Vespertino
 - c. () Noturno
9. Quantas horas trabalha: _____
10. Em quantas escolas trabalha? _____

APÊNDICE D - Roteiro grupo focal

1 – O que do que esses professores dizem me interessa mais?

2- Por que isso me interessa tanto?

3- Em que momentos do meu trabalho me interessa ainda mais? Que isso faz sentido?

APÊNDICE E – Episódios

Episódio 1

Duração: 3'09”

P H – Assim, eu perguntei a eles (alunos) sobre avaliação, então eu dei algumas possibilidades. Aí eu falei, olha, tem a possibilidade dos seminários, vocês vão pesquisar, eu vou dar um roteiro, vocês vão apresentar e tal, a gente não faz a prova escrita, fazemos o seminário e mais uma atividade em sala de aula, acompanha as atividades...

P LP – Mas tem diretor que cobra a prova!

P H – Não, não... tem a prova. A avaliação individual vai ocorrer, mas não necessariamente com o nome de prova, mas como atividade, né? Já é outra coisa. Em sala de aula, leitura e interpretação de um texto, né. O que vocês preferem? A prova ou preferem o seminário? Tem mais de um... nesse caso eu deixei escolher. Eles quiseram seminário esse bimestre, né, só que eu falei, óh, são essas condições, vai ter que fazer slides, tem que apresentar assim, vão ter os critérios tal tal tal... Muitos depois se arreponderam, preferiam a prova...

P LP – Deu mais trabalho.

P H – Deu mais trabalho. Uma outra coisa foi também assim, eu estava trabalhando um conteúdo né, a questão do conteúdo, conteúdo... Só que eles começaram a perguntar muito, professora, sobre o impeachment, nosso cenário político, nã nã nã... pessoal, e aí, o que vocês acham, vamos deixar um pouquinho a matéria e vamos fazer um debate. Então, para a semana que vem, ah todo mundo quis, então vamos pesquisar, vocês vão pesquisar isso, isso e isso, e aí nós vamos fazer um debate para ver se é realmente um golpe, se é uma manobra política, o que é então. E eles se interessaram, nono ano, nono ano...

P LP – Com nono ano.

L H – E eles se interessaram muito. Então eu parei o que eu estava fazendo, porque é... foi o que ela falou (apontando para a colega ao lado), você vai observando o que que eles estão perguntando, o que eles estão falando, e outra, o que se está falando o tempo todo no cenário nacional, então...

P LP – Eles estão ligados, hoje em dia...

E M – Não tem como não entrar na escola.

P H – Tem isso aí também.

P LP2 – E eu acredito que isso não deixa de ser conteúdo..

P H – e eu não perdi nada...

P LP2 - Se fosse... eu não sei como o professor de matemática faria, mas eu acho que se é professor de história isso não deixou de ser conteúdo.

P H – Não.

P LP – Mas nem de... eu vejo assim, até no meu mesmo, que é língua portuguesa, eu falo, gente, eu sempre falo para os meus alunos, se eu vou escolher a palavra... eu pego títulos de jornais, por exemplo, e falo para eles o título do jornal fala, né, dá uma notícia, que eu estava falando para você inclusive (aponta para a colega ao lado), ele fala, ah, houve um déficit de não sei quantos milhões, você interpreta essa notícia de um jeito. Agora você vê um outro jornal falando, houve um rombo de não sei o que... eu falo só o fato de... a notícia é a mesma, o valor é o mesmo, mas quando você lê rombo parece pior do que déficit.

P H – É mais chic (risos)

P LP2 – Então, mas a língua é justamente para isso.

P LP – É político.

P LP2 – A língua, o bom uso da língua é manipulador, você manipula através da língua.

E M – A forma como você vai apresentar né as coisas.

P LP2 – Então eu acho que quem é professor de língua, e eu também sou, eu também acho, as pessoas manipulam através da língua, e daí isso, através do seu conteúdo, você pode... isso é uma questão política, você estar consciente de que você é manipulado pela linguagem. Às vezes a gente é também manipulado...

Episódio 2

Duração: 3'12"

P LP – Tem um caso que é assim, tem um colega que não está entendendo muito bem como faz o exercício, aí ele vem e pergunta para mim, eu falo olha, pega e faz, demonstro e tal, daí a pouco ele volta... professor, eu não consigo, aí você fala, ah, fulaninho que acabou primeiro, dá uma ajuda para ele, vê se você consegue explicar para ele! Os mais velhos não gostam, os mais novos adoram...

P H – É, eles acham o máximo.

P LP – Porque eles vão se... e o mais engraçado é que depois o aluno vem com o resto tudo feito e diz, ah, eu consegui fazer tudo sozinho depois que o coiso (sic) me explicou. Mas os oitavos anos já não gostam muito disso...

P I – É, mas até o quinto ano é trabalho isso, em dupla produtiva, lá na escola é. Geralmente o que tem mais dificuldade em português o outro em matemática, a gente tenta trabalhar com eles junto para um ajudar o outro, então é no primeiro, segundo, terceiro... tem.

E M – É, mas eu acho que eles ficam com vergonha de não saber.

P I2 – Eu trabalho com primeiro ano né, então assim, eu não posso pedir para ajudar né, pela minha experiência, vai lá e ajuda o seu colega o que eles fazem, qual é a sua dúvida, ele pega aqui, não, espera aí, isso aqui você faz assim, vai lá e faz a resposta. Aí o coitado escreve quinze vezes porque ele ajudou os quinze alunos entendeu? Ele fez o dele e depois o de todo mundo. Então eles não têm uma noção do que é o ajudar.

P LP – Eu já vi isso acontecer também.

P I2 - Mas por exemplo, eu dou atividade em dupla e eu ponho assim, por minha livre e espontânea vontade quem sabe e com quem não sabe, vai. Então eles não sabem que estão sendo ajudados ou não. Aí esse ajudar ele acontece na própria atividade.

P LP – Não, mas o que eu falei assim não é uma coisa muito mais... por exemplo, eu estou explicando gramática agora nos oitavos anos, estou trabalhando períodos simples, é uma coisa horrível de explicar de língua portuguesa, é uma tortura para aquelas crianças você ter que explicar por que um verbo é transitivo direto e o inverso só porque tem uma preposição ou não.

P I2 – Que as vezes ele nem sabe o que é aquilo.

P I – Aí eles perguntam: eu vou usar onde isso.

P LP – Aí eles olham e acham que você está explicando em japonês.

L I - É a primeira coisa que perguntam (onde vai usar?).

P LP – Eu digo no texto que você vai produzir para mim daqui a pouco (risos). Não, mas é uma coisa assim que é terrível, mas tem alguns alunos que pegam na primeira vez que eu expliquei. Tem um aluno que eu estava na metade da explicação ele olhou para mim... eu sei que o aluno entendeu porque ele faz aquela cara, tipo... aaahhhh!!! Todo aluno faz essa cara, quando ele entendeu ele faz essa cara. Eu falo, é isso. A luz acendeu, até parece desenho animado assim, “tim”... e eu falo: esse entendeu. E tem aluno que você explica, explica de outro jeito, aí quando você manda fazer o exercício, porque é 50 minutos que eu tenho com ele, para mim é frustrante isso, PEB I, eu falo, PEB I deve ser muito melhor porque eu, é 50 minutos, é aquilo, se não deu nesses 50 minutos tem que esperar até semana que vem. Mas aí quando eu coloco esse que entendeu para ajudar o outro a fazer o exercício, ele não vai dar a resposta, ele não vai escrever a resposta para o outro, ele fala olha, isso daqui é assim por causa disso, disso, disso.

P H – Mas é a linguagem, é a forma com que ele...

P LP – Dali a pouco eu olho o outro e ele faz assim: aaahhhh!!!

Episódio 3

Duração: 1'47"

P LP2 – Quando você perguntou, o que você sentiu? Eu fiquei pensando, nossa, o que foi que eu senti?

P LP – Nada (risos)

P LP2 – Não, eu senti. Depois que a gente lê, eu fico pensando assim, eu estou fora de sala de aula, eu sou vice-diretora, então eu estava falando para ela (colega) que a gente fica um pouco mais sonhadora. Eu não sei se quando eu voltar, eu espero que...

P H – Que você ver a realidade.

P LP2 – É, se eu vou fazer tudo o que eu estou planejando aqui. Mas eu penso que quando a gente fala que a gente quer um aluno socialmente ativo, que a gente quer um aluno crítico, um aluno solidário, o que a Viviane falou, a gente quer um aluno solidário. O que a gente exatamente está fazendo para criar. Porque o que a gente está fazendo é trabalhando conteúdo. Então nós estamos trabalhando conteúdo. E as vezes a gente fica desesperado por causa do conteúdo que a gente quer cumprir. Eu acho que a educação infantil é mais fácil, eu só falo de um ano de experiência, porque não tem conteúdo. O conteúdo é a troca e a vivencia, eu acho, se eu estiver falando errado você tem mais experiência do que eu.

P AI – Depende dos municípios...

Muitas falas ao mesmo tempo.

P LP2 - Mas eu acho assim, eu sinto certa angustia porque se a gente tem esse anseio, e ninguém falou nada diferente um do outro, todo mundo tem o mesmo anseio, eu não sei se a gente está fazendo em sala de aula, na nossa prática, com essa intencionalidade. A gente as vezes se deixa levar por aquilo do conteúdo, e vai o conteúdo, e eu sei que a gente pode usar o conteúdo de forma diferente.

Episódio 4

Duração: 2'04"

P LP – Eu lembrei de uma coisa, que é uma pergunta, na verdade eu não sei se tenho capacidade de responder, mas as vezes a gente está na aula, e a gente não dá essa oportunidade ao aluno de ser esse adulto (democrático e participativo).

P LP2 – Claro que a gente não dá.

P LP – Você estava falando isso. Você fala: você vai pegar e você vai fazer isso, e isso, e isso, nessa aula é isso e acabou. Às vezes você não pergunta para o aluno, será que vocês querem isso?

P H – Nossa, não sou nem louca de perguntar (risos).

P LP – É, mas então, aí eu parei para pensar.

P LP2 – Mas eu quero falar uma coisa, eu acho que a questão não é a gente perguntar exatamente se o aluno quer ou não quer. Eu tenho algumas experiências com a pedagogia por projetos daquela pesquisadora francesa, Josette Jolibert, e eu acho que é abrir uma oportunidade para o aluno falar assim, olha professora, hoje... ele não fala assim, mas eu queria saber por que que a borboleta voa, por exemplo. Então se você dá uma oportunidade para o seu aluno de ele ver que a escola é o lugar que ele possa ter uma resposta que é dele, que ele tem aquela curiosidade de saber por que a borboleta voa, eu acho que a gente cria um aluno democrático. Ou seja, ele não está mandando no nosso planejamento, mas a gente abre a escola como um lugar, eu tenho um lugar para fazer uma pergunta e ser respondido.

E M – Ou pesquisar né? Vamos pesquisar todo mundo junto...

P LP2 – Ou pesquisar. Porque de repente não é aquilo... que de repente eu não sei explicar agora por que, como uma borboleta voa, se me perguntar agora eu não sei, mas é uma coisa que a gente vai buscar. Então é dar oportunidade de o aluno trazer alguma coisa que ele queira, e não ele ditar. E perguntar para os colegas: vocês querem? Pode incluir o desejo do aluno, e eu coloquei isso na minha tarefa, dentro do nosso

planejamento. Eu acho que é um jeito de a gente ser democrático e ver a escola como espaço democrático. E ela é democrática hoje?

P LP – Não.

APÊNDICE F – Recorte do grupo focal e entrevista

Neste apêndice apresenta-se apenas um recorte de como foi realizada a transcrição dos grupos focais e da entrevista, contendo, portanto, um trecho de cada (grupo focal e entrevista).

GRUPO FOCAL 1

Elisa – Olha, o que mais me interessa... na verdade eles são ensino médio né, então o assunto deles como ela falou de avaliação, o meu é primeiro ano, então eu já não tenho muito... já não é mais o mesmo trabalho. Mas de qualquer forma, o que me interessou foram duas coisas, que é focar o interesse das crianças, que foi a segunda coisa que ela falou, porque eu fui escrevendo para cima, e a opção de escolha de avaliação, porque eu acho assim... o que me levou a escolher esses dois foi porque leva o aluno a refletir. Eu acho que hoje eles são muito assim, eu quero eu ganho, não preciso pensar muito, porque a mãe faz, o pai faz, a avó faz, os brinquedos já falam, então eles não têm muito o que pensar. Eles não são capazes de achar o lápis que está em cima da mesa, se a tia não vai lá e mostra, olha era esse o seu lápis, ele ah, é verdade tia (risos). Então eu acho assim que é legal fazer, no caso ali o jovem refletir e eu acho que isso leva a gente a pensar em como eu devo estruturar o meu, para que o meu aluno pudesse refletir mais. E o interesse foi justamente por causa disso né, a gente quebrar uma barreira que eu acho que é da geração. É uma geração que embora eles sejam informatizados muito cedo, eles têm todo esse conteúdo, eles não têm o uso disso, eles não sabem fazer uso, vamos dizer assim, bem entre aspas, de toda essa estrutura mental que a gente tem. A gente era obrigada a resolver os nossos problemas né, e eles não. Eles vêm, fazem cara de choro e a gente tem que dar um jeito do negócio sair direito, pelo menos para ele parar de chorar. Então eu achei que esses dois pontos foi o que me chamou mais a atenção. Focar o interesse, que as vezes eles vão aprender muito mais do que a aula propriamente dita e a opção de escolha de avaliação porque tem gente que tem dificuldade, por exemplo na escrita, mas não tem dificuldade na fala né, então você dá a opção para o aluno do que seria mais fácil. Então você também pode avaliar melhor essa criança.

Renata – Eu coloquei a palavra prova né, até usei isso no meu trabalho do Samuel, que é... as vezes é uma ansiedade, gera uma ansiedade desnecessária. Vamos falar, vamos fazer uma prova hoje, então, às vezes, você não precisa nomear isso, você fala uma atividade mas aquilo é... algo que vai para o professor, os resultados que você vê naquela atividade. E a questão também, ao mesmo tempo que isso pode gerar uma ansiedade desnecessária pode também parecer que, ah, já que não é prova, então eu não tenho tanto compromisso para estudar. Então eu acho que pode ter esses dois efeitos aí, que se o aluno não tiver consciência de que aquilo é importante para ele, ele vai falar, ah, então não é prova então beleza, vou fazer de qualquer jeito. E também a questão que ela falou de abordar temas que não aparecem no conteúdo, mas são relevantes. Então porque me fez pensar isso? Autonomia do professor, então assim, não está no conteúdo, não foi planejado, mas é importante, eu preciso falar disso porque eu acredito que isso seja importante né. Então é um momento que a gente se mostra autônomo e leva as crianças a pensarem fora de uma caixinha né, tudo encaixadinho aí, vou estudar isso, isso, isso... vamos falar sobre outra coisa, pensar sobre outro aspecto? E em que momento do meu trabalho isso me interessa né, eu acho que é mais na ação, ali. Eu acho que muitas vezes a gente não tem esse hábito de pensar antes, bom vou falar sobre isso, porque... depois que passa, ou na ação ali, ah, lembrei disso que posso falar, né... então isso. (Interrupção para um recado breve de uma ministrante).

Juliete – Bom, eu... a primeira coisa quando comecei a assistir o vídeo, não sei se isso é relevante no que está escrito aqui é, porque será que o pesquisador né, finge que você não está aí (risos), o pesquisador teria escolhido esse momento? Isso para mim é uma pergunta interessante. Em uma discussão entre professores em que a gente fala sobre tantos aspectos da nossa prática, por que que alguém né, o pesquisador, teria escolhido esse aspecto? Quando aquela mocinha ali de história estava falando, eu achei que era sobre avaliação, que para nós... eu vou falar por mim mas acho que é para todo mundo, é desafio, ainda é desafio para a gente avaliação, tanto dos pequenos quanto dos grandes. A avaliação é sempre um tema de desafio, mas depois eu acho que não, eu acho aqui... se fosse também, mas o que me chamou a atenção não foi nem a questão da avaliação, mas da forma que a avaliação foi apresentada. Primeiro que houve essa possibilidade da professora ter a coragem, coragem... porque as vezes a equipe gestora

vai lá e... (faz sinal de cortar), enfim, mas é uma coragem de dizer e até receber críticas de outros professores por estar optando por abrir essa possibilidade de fazer isso para o aluno. Então eu acho que foi de muita coragem dela, e isso me chama a atenção. Por que que me chama a atenção? Porque eu acho que a criança participa muito pouco da vida escolar, eu acho que eles chegam e eles ficam sentados lá, esperando porque a cultura escolar é essa, nós somos os donos da verdade, nós os professores, nós chegamos lá: você aluno, você não sabe nada, não te preocupa que eu vou te ensinar tudo, e as vezes não é isso. Não, você não pode opinar porque eu sou a autoridade na sala, a gente fala para o aluno. Então isso para mim demonstra uma atitude democrática pelo professor. Quando a gente fala, escola democrática, então para mim isso é um dos aspectos. E também, deixar que o aluno tenha essa... voltando ainda a falar da participação, como que a gente pode querer participar da vida adulta cidadã, se a gente não aprendeu isso em nenhum momento. A família não ensina muito, não sei se a família ensina ou não, não vou entrar nesse mérito, mas a escola deveria ser o lugar que a gente ensina como participar de espaços públicos. Como a gente participa de um espaço público? Então a escola deveria pensar sobre isso. Isso para mim chama a escola verdadeiramente democrática. E a questão de trabalhar com o que o aluno tem interesse, e com coisas que estão acontecendo agora. Ela é professora de história, até eu falei, não sei como faria isso com a matemática, mas ela é professora de história e ela está tratando de temas atuais... é, acho que foi o Luís (nome fictício) que falou, quando fala de déficit foi de tanto ou o rombo foi de tanto, a gente não pode deixar ser manipulada, a gente tem que ter essa visão crítica sobre conteúdo. E como a gente tem visão crítica sobre conteúdo? Abrindo discussão para o aluno. E talvez escutando o que ele tem a dizer. E em que momento do meu trabalho isso me interessa, que isso interessa no meu trabalho... eu acho que não sei, vou voltar no assunto, não sei não é uma boa resposta, pensando melhor... então, eu acho que talvez eu sinta pouco espaço de atuação dentro da minha escola. Então por eu, como professora, como parte de equipe gestora, mesmo como parte de equipe gestora, eu sinto, eu tenho pouco espaço de atuação dentro da escola. Esse pouco espaço de atuação me incomoda ter pouco espaço, então eu fico pensando que para o aluno também seria muito chato ficar anos e anos dentro de um espaço se ele não pudesse atuar ou participar.

Melissa – O que no vídeo eu achei que me interessou mais foram as estratégias utilizadas em aula. As estratégias que ela relatou que ela utiliza, a mudança do tipo de avaliação, ah, vamos fazer um debate na próxima semana, a mudança de estratégias que eu achei que me interessa mais. Mas como eu também trabalho com primeiro ano, é distante do ensino médio que ela está, mas eu acho que nessas trocas a gente sempre pode aproveitar alguma coisa para a nossa sala. Então sempre tem alguma coisinha, algum tipo, ah, ela fez avaliação oral, ah, na minha sala também as vezes dá para fazer avaliação oral, na minha sala dá para trazer alguma problemática... não sobre o impeachment ou alguma coisa, mas alguma coisa que esteja fomentando entre as crianças.

Elisa – A gente pode ter mais jogo de cintura né?

Melissa – Exatamente.

Elisa – Ter mais ideias?

Melissa – Ter mais ideias, exatamente. Por que isso me interessou tanto? Eu coloquei exatamente para ter ideias de como diversificar a minha prática. E em que momentos do meu trabalho isso me interessa ainda mais, quando isso faz sentido é porque é na própria prática, quando eu estou trabalhando, as vezes você lembra de uma conversa, aí, lembrei disso que eu ouvi lá, ou lembrei do que a minha colega falou ali no corredor, ah, então vou fazer isso na minha sala, ou no momento que você está no conflito, ah, isso dá certo, vou tentar para ver se dá certo.

Continua...

ENTREVISTA

Renata – Então vamos lá. O que mais me interessa. Eu acho que o que dá para sentir da fala dela é que a gente parece que, muitas vezes, fica perdido na sala de aula. Que mesmo preparando a aula, mesmo indo para a aula sabendo o que você vai fazer durante a semana, você acaba ficando com dúvidas. Será que eu faço isso nesse momento, será que agora eu continuo com essa atividade, será que eles vão entender isso. Então, é um

trabalho que a gente fica muito em dúvida. Eu acho que isso é que é difícil, não tem nada técnico, não tem assim, vou fazer isso, que vai me levar a isso e exatamente assim vou terminar o dia. Isso angustia o professor, eu acho que é isso que faz a gente buscar tanto formação. Você não tem um caminho muito certo para seguir, as coisas vão acontecendo. Às vezes você fala, aconteceu comigo, você ouve a criança falando sobre super-heróis, aí você entra na conversa e você fala: nossa, eu vou fazer um gráfico sobre os super-heróis. Não está no planejamento, se você fizer isso vai atrapalhar minha semana inteira, porque eu vou ter que procurar isso na minha casa, eu tenho um monte de coisas para fazer, mas eu vou procurar os personagens para colocar em um gráfico para fazer qual gosta mais. Então a gente vive assim, a nossa semana nunca está fechada. A nossa semana nunca está... tenho que fazer coisas agora do mestrado, mas eu paro, porque não, agora eu tenho que procurar aquilo porque essa semana eu tenho que entregar isso, então, não é um planejamento... e eu acho que o conteúdo também é isso, a gente acaba se preocupando em fazer algumas atividades porque tem que fazer, mas a gente vai vendo que outras são mais importantes, e aí a gente não sabe o que faz com o tempo. E é como ali ela usou a palavra angustia, e a gente fica mesmo, angustiado.

Pesquisadora – É que é um trabalho de interação humana, então você nunca consegue ir com algo tão fechado assim.

Renata – Às vezes eu olho para o meu planejamento e eu tenho vergonha de ir mostrar para a coordenadora na próxima semana, porque muito do que eu planejei eu não fiz. Ou por falta de tempo, ou porque, ai, eu não quero fazer. Eu planejei essa questão do livro hoje, mas eu não quero, não vai dar certo, eles não estão no clima. E as vezes eu tenho que descrever lá, ah, tal atividade não foi feita por falta de tempo, mas na verdade as vezes não foi... agora mesmo no livro didático, todo mundo está terminando e eu fico assim, o que eu faço com esse livro didático que tem coisa aqui que eu não quero trabalhar esse ano. Tem coisas aqui que não vai rolar esse ano, eles estão muito agitados, eles querem outras coisas, então a gente fica meio que nessa incerteza mesmo.

Pesquisadora – E por que isso te interessa? Por que isso te chamou a atenção assim, essa questão de o conteúdo não ser algo fixo...

Renata – Que eu não consigo seguir né... ah, isso me incomoda, eu acho que dá vontade de fazer tudo certinho, e parece que quando você não faz tudo certinho você não está correspondendo às expectativas. Então eu lembro que há algum tempo atrás eu não conseguia nem colocar assim, no meu planejamento, por exemplo, três aulas de matemática, dez de português, seguir a matriz curricular. Eu lembro que algumas amigas fazem tudo, eu falo, como vocês conseguem? Colocar a matriz curricular durante a semana e seguir. E dar as cinco aulas de matemática, dez de português. Eu não conseguia. De tanto tentar me cobrar com isso eu coloquei. Agora tem lá, português aqui, aqui e aqui matemática, então eu vou tentando me organizar. Mas volta e meia, nossa, essa semana eu não fiz as cinco que tinha que fazer de matemática, eu não fiz as dez, porque surgiram outras coisas. Demorou. Então eu acho que eu me sentiria melhor, mais profissional se eu conseguisse seguir melhor esse planejamento. Não sei se é uma inquietação da maioria dos professores, mas isso me inquieta. Eu queria, não, essa semana aqui no final do dia foi ótimo, eu consegui fazer o que eu planejei. Isso me incomoda, eu gostaria de fazer diferente.

Pesquisadora – Eu acho que em que momento do trabalho isso te interessa você já foi abordando um pouquinho.

Renata – É, tanto no momento de preparar a aula, que você já pega lá os livros e as atividades e o planejamento e fala, ah, essa semana tenho que fazer isso, aí você coloca no papel.

Continua...