



Universidade e Escola Básica: experiências de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores/as

José Rubens Lima Jardimino* e Margareth Diniz

Universidade Federal de Ouro Preto, Rua do Seminário, s/n, Mariana, Minas Gerais, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: jrjardilino@gmail.com

RESUMO. Este artigo aborda a questão da formação continuada de professores por meio da pesquisa, tendo como referência a relação universidade-escola na perspectiva da formação do professor pesquisador e sujeito do seu desenvolvimento profissional docente (DPD). Utilizou-se como metodologia a abordagem colaborativa por meio de narrativas e conversação. As unidades de análise expostas no texto são excertos de narrativas de professores participantes de duas pesquisas de longa duração (2014-2017), realizadas com três universidades no projeto em rede *Observatório da Educação – OBEDUC/Capes* e *Observatório da Pesquisa Educacional da Região dos Inconfidentes – OBERI*, com apoio da FAPEMIG. Dentre os vários aportes colhidos nas pesquisas, destacou-se a possibilidade dos docentes ressignificarem o DPD, considerando os processos subjetivos, fomentados por novas práticas de formação, com atenção para aspectos que contribuam especialmente para as ideias de autogestão da escola, de cidadania, dos direitos das pessoas participarem dos processos de decisão e de seu próprio processo de formação, a partir da lógica da implicação do sujeito.

Palavras-chave: formação continuada; professor pesquisador; desenvolvimento profissional docente.

University and the Basic School: collaborative research experiences in the continuing education of teachers

ABSTRACT. This paper addresses the issue of continuing education for teachers through the research, having as reference the relation University-School in the perspective of the training of Teacher-Researcher and subject of his Professional Development Teacher (DPT). The collaborative approach through narratives and conversation was used as methodology. The units of analysis exposed in the text are excerpts from narratives of teachers participating in two long-term research projects (2014-2017), carried out in the network project with three Brazilian universities: *Observatory of Education – OBEDUC/Capes*, and *Observatory of Educational Research Region of the Inconfidentes*, with Fapemig support. Among the several contributions collected in the research, it was highlighted the possibility of teachers re-signifying the DPT considering the subjective processes, fomented by new training practices with attention to aspects that contribute especially to the ideas of self-management of the school, citizenship, the rights of the people to participate of the processes of decision and of its own process of the formation, from the logic of the implication of the subject.

Keywords: continuing education; teacher-researcher; professional teacher development.

Universidad y escuela básica: experiencias de investigación colaborativa en la educación continua de los maestros

RESUMEN. Este trabajo aborda el tema de la educación continua de maestros por medio de la investigación, teniendo como referencia la relación Universidad-Escuela en la perspectiva de la formación del Maestro-Investigador y sujeto de su Desarrollo Profesional Docente (DPD). Como metodología se utilizó el enfoque de la colaboración a través de narrativas y conversaciones. Las unidades de análisis expuestas en el texto son extractos de las narrativas de maestros que participaron en dos proyectos de investigación a largo plazo (2014-2017), llevados a cabo en uno proyecto de red con tres universidades brasileñas: el *Observatorio de Educación - OBEDUC/Capes*, y el *Observatorio de la Investigación Educativa de la región de los Inconfidentes*, contó con apoyo de Fapemig. Entre las diversas contribuciones recogidas en la investigación, se destacó la posibilidad de que los docentes volvieran a significar su DPD, considerando los procesos subjetivos, fomentados por nuevas prácticas de capacitación con atención a aspectos que contribuyen especialmente a las ideas de autogestión de la escuela, ciudadanía, los derechos

de las personas a participar de los procesos de decisión y de su propio proceso de formación, desde la lógica de la implicación del sujeto.

Palabras-clave: educación continua; maestro-investigador; desarrollo profesional de docentes.

Received on March 8, 2018.
Accepted on October 2, 2018.

Introdução

A discussão sobre a formação do/a professor/a pesquisador/a exige do/a pesquisador/a da universidade uma posição crítica e reflexiva, de forma a interrogar-se e fazer interrogar os saberes fixos.

Abordaremos no presente texto uma reflexão sobre a relação da universidade com a escola básica e os desdobramentos dela decorrentes, destacando o lugar da pesquisa na formação docente. A pesquisa, que se organiza de forma colaborativa, se mostra importante tanto para o desenvolvimento profissional docente quanto para a interrogação da posição do/a professor/a universitário/a na supervalorização do seu conhecimento acadêmico, o que poderia reforçar as relações hierárquicas entre o/a pesquisador/a da universidade e o/a pesquisador/a da escola básica. Visando desconstruir essa perspectiva, o relato de uma das docentes da educação básica como pesquisadora nos servirá de balizador para avaliar tal empreitada.

Abordaremos o tema da construção da formação entre pesquisadores/as da universidade e pesquisadores/as da escola básica, por meio de duas experiências: a pesquisa realizada no projeto em rede - Observatório da Educação - OBEDUC/CAPES e a pesquisa realizada no Observatório da Pesquisa Educacional da Região dos Inconfidentes – OBERI, aprovada pelo edital 07 - Capes/Fapemig (2013-2015). Discutiremos os dados das pesquisas sobre os/as professores/as da escola básica na Região dos Inconfidentes. Utilizamos para análise as metodologias qualitativas, a partir de dois enfoques que temos experimentado nos respectivos grupos de estudo e pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI e Grupo de pesquisa Caleidoscópio, as quais são: as narrativas e as conversações.

O texto está organizado entorno de três pontos: 1 - universidade e escola básica: aproximações e distanciamentos; 2 - Relato sobre o Observatório da Pesquisa Educacional da Região dos Inconfidentes *locus* das pesquisas aqui tratadas; 3- Demonstração dos dados da pesquisa sobre os/as professores/as da escola básica na região contemplando o perfil dos/as docentes da região; a trajetória de formação e de carreira e uma discussão sobre o mal-estar docente. Por fim, tratamos das considerações finais reforçando a necessidade de articulação entre universidade e escola básica para uma eficaz formação continuada.

Universidade e Escola Básica: aproximações e distanciamentos

A discussão sobre as relações entre universidade e escola básica tem sido um tema por demais debatido na área da educação. Em um primeiro momento, nos anos 1980, as pesquisas que se realizavam na pós-graduação no Brasil, embora tivessem como tema a escola pública, estavam longe da realidade do chamado 'chão da escola'. Foi um tema recorrente nos encontros de professores e sindicatos, nos quais se denunciava que os pesquisadores utilizavam a escola apenas como laboratório para colher dados de pesquisas sem que estes jamais retornassem à unidade escolar, à rede municipal e estadual para colaborar com os dramas que vivenciava a escola, quer seja na discussão do ensino e aprendizagem, no currículo e nas políticas públicas direcionadas à escola, quer seja na formação de profissionais para essa instituição. Era e, em certa medida, ainda é fala recorrente de que a universidade não prepara o professor para a realidade da escola.

A crítica ao papel da universidade na formação profissional e na sua relação com a sociedade não é nova. Anísio Teixeira a formulou quando da discussão da primeira Reforma da Universidade no Brasil, apontando a chegada desta com um atraso na vida brasileira e que não é possível reformá-la sem mudança do saber que ela irá produzir e transmitir. Ou seja, Teixeira está ciente de que a universidade tem de conversar com a sociedade, em especial a escola, *locus* de formação do cidadão republicano.

Retardou-se a Nação, até o primeiro quartel do século XX, para iniciar-se no esforço de transformar o ensino superior no processo de tomada de consciência da cultura nacional em formação e de aquisição de novos métodos de pensar e de saber. Somente em 1922 tivemos o primeiro esboço de universidade, fundado na ciência experimental para a solução dos problemas de desenvolvimento. A nova ciência já não era uma ciência de especulação ou de exegese e interpretação do conhecimento existente no passado, mas ciência criadora e extraordinariamente fecunda em concepções tecnológicas para a solução dos problemas materiais relacionados

com o poder e o enriquecimento humano. Este era o projeto que o Brasil tinha no primeiro quartel do século XX. “O novo ensino era um ensino de descobertas, a exigir uma atitude de espírito e métodos de trabalho intelectual radicalmente diverso dos que dominavam no passado” (Teixeira, 1988, p. 98).

A universidade brasileira e sua contribuição para a escola pública foram tema desde a metade do século passado. Dentre muitos que se debruçaram sobre a problemática, pode-se destacar a luta, quase militante, de Anísio Teixeira.

Ele foi um dos educadores que esteve envolvido na verdadeira cruzada pela construção de sistemas escolares públicos, expressa no movimento das reformas estaduais das décadas de 20 e 30, cômico de que o modelo educativo tradicional de uma educação direcionada às elites, não tinha nenhum requisito para atender às novas exigências sociais e políticas das transformações que vinham ocorrendo no país (Brandão, 2002, p. 138).

À Teixeira, que pensou a universidade como instituição formadora da cultura nacional (Teixeira, 1988, p. 97), aliaram-se muitos outros que pensaram a universidade como interlocutora da cultura que, por conseguinte, deveria ser gestada no seio da formação dos cidadãos em uma escola comum, pública, laica, gratuita e obrigatória para todos os cidadãos.

Para Teixeira (1988), a universidade estaria em constante diálogo com a educação básica, e não por acaso, se embrenhou numa luta sobre a formação do magistério *A Escola de Educação*¹.

Em um brevíssimo recorrido, dada à limitação desse espaço, o qual requer que façamos um salto para as relações entre essas duas casas de formação – a escola básica e a universidade. Ao se encastelar em seus conhecimentos, a universidade tomou um rumo que fez com que ela olhasse a escola de fora. Sua análise, conforme nos sinaliza Brandão (2002), foi a partir das teorias que alimentavam o campo.

Pensamos a escola pública à luz das teorias da descolarização (Illich, 1976), da reprodução social (Bourdieu & Passeron, 1975), dos aparelhos ideológicos do estado (Althusser, 1974), da escola dualista e capitalista (Baudelot & Establet, 1975; Bowles & Gintis, 1977) e da escola unitária de inspiração gramsciana.

Depois desse olhar externo, com a implementação e consolidação da pós-graduação no Brasil, a universidade aterrissa na escola via pesquisa, embalada pelas novas metodologias das Ciências Sociais em especial a Pesquisa-Ação. A unidade escolar torna um novo *terroir*² para daí surgir uma explicação nova sobre a Educação.

No que pese essa proximidade, a universidade ainda não havia ‘se aproximado’ da escola. Apenas estava dentro desta para produzir um saber externo a ela. Um conhecimento que não transformaria a cultura porque não ‘era feito’ de dentro ‘e não contava’ com auxílio de seus próprios atores, a saber: os/as professores/as.

Foi a partir dos anos 1990, animada pela crítica histórica realizada ao modelo de universidade e a reconquista da democracia, após um longo período de silêncio, que as pesquisas na área da educação se aproximaram da escola com fins a outro tipo de colaboração. São várias as abordagens metodológicas que permitem essa guinada, mas, sobretudo, são as novas concepções de formação docente que vão permitir a aproximação e certa postura identitária dos intelectuais da educação que estão na universidade com os/as professores/as da escola básica, destacando as concepções reflexiva e crítico-reflexiva na formação do professor como pesquisador. Ambas vão permitir que as duas instituições se encontrem num projeto colaborativo de construção de conhecimento e se constituam como produtoras e criadoras de cultura como almejava Teixeira acima citado.

Essas duas concepções de formação que entram em circulação no Brasil no final do século passado, foram, ao longo desses trinta anos, formando os sujeitos pela e na pesquisa, com o propósito de que os/as professores/as da escola básica se apropriem das categorias da pesquisa. E à medida de sua inserção nos projetos da universidade, se constituam pesquisadores/as de sua própria prática profissional. Ao realizarem investigações sobre suas próprias práticas, os/as docentes participam ativamente do processo de construção de conhecimento deles e sobre eles e, assim, como afirma Cochran-Smith e Lytle (1993 apud Catani, 1997, p. 31, “[...] a partir de suas experiências, eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento produzido pelos pesquisadores das universidades para se tornarem arquitetos de estudos e geradores de conhecimentos”. É neste sentido que os professores são chamados de professores pesquisadores (Catani, 1997).

¹ Escola de Educação foi o título do artigo publicado pela primeira vez na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.114, em 1969.

² Estamos usando, com licença poética, esse termo da língua francesa sem tradução (que significa a relação mais íntima entre o solo e o microclima particular que concebe o nascimento de um tipo de uva, que expressa livremente sua qualidade, tipicidade e ‘identidade’ em um grande vinho, sem que ninguém consiga explicar o porquê), para analogamente expressar o que significou aquilo que os professores da educação básica chamavam de ‘chão da escola’.

As primeiras ideias sobre o professor reflexivo e pesquisador chegam no início dos anos 1990 e tomam conta do cenário educacional no país. Em meio às reformas da educação desse período, buscava-se um modelo de formação que ultrapassasse a formação tradicional do início do século XX e o tecnicismo, sucessor deste na segunda metade do século. A expressão ‘professor reflexivo’³ aparece na Lei de Diretrizes e Bases - LDB nos planos, nas políticas educacionais e, principalmente, nas pesquisas da pós-graduação brasileira. Oriunda do Massachusetts Institute of Technology - MIT, onde Donald Schön a formulava por meio da prática de profissionais de outras áreas, mas, sobretudo, orientado pela concepção filosófica educacional de Dewey, conforme apontado por Pimenta e Ghedin (2002).

Propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado não consegue dar resposta às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão elaboradas. Assim, valorizando a experiência e a reflexão na experiência “[...] Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, a valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta” (Pimenta & Ghedin, 2002, p. 19).

Os documentos oficiais da política educacional e de formação de professores, especialmente, começam a ser orientados por esse enfoque (modelo). O livro de António Nóvoa (1992) *Os professores e sua formação* tem um papel disseminador dessas reflexões no Brasil, tornando-se um interlocutor privilegiado não só da academia, por meio das associações e sociedades científicas, mas, sobretudo, dos órgãos gestores da política educacional (Ministério da Educação e Cultura - MEC, CAPES, Conselho Nacional de pesquisa - CNPQ).

Sobre a profícua e polêmica discussão da formação do/a professor/a pesquisador/a, concordamos que, de certa maneira, está muito ligada à perspectiva anterior, ou seja, discutir a formação do/a professor/a pesquisador/a é, na verdade, discutir o professor crítico-reflexivo. “A prática de pesquisa dos professores da escola básica, na figura do professor pesquisador, é ou deveria ser um instrumento fundamental para uma prática reflexiva e vice-versa” (Lüdke, 2001, p. 37).

Zeichner (1998) reconhece que o debate sobre o professor reflexivo trouxe muitos avanços na discussão sobre a formação, no entanto era necessário superar a dicotomia entre o professor pesquisador e o pesquisador acadêmico. Para o autor, em sintonia com outros pesquisadores (Kincheloe, 1991; Carr & Kemmis, 1987), o envolvimento dos pesquisadores da universidade nos movimentos do ‘professor como pesquisador’ está centrado na reprodução do que diz a própria literatura acadêmica sobre a pesquisa que os professores realizam, ou no sentido de produzir materiais de auxílio ao trabalho do professor (manuais e livros-textos para professores sobre como pesquisar), mas, pouco utiliza os conhecimentos produzidos pelos próprios professores em suas atividades docentes. Na verdade, o que Zeichner (1998) critica é que o próprio pesquisador da academia não faz uso do processo de pesquisa-ação para estudar suas próprias práticas.

Nesse particular, Zeichner (1998, p. 223) assume que para efetuar a superação da dicotomia estabelecida e guardada a sete chaves, como zelo positivista no que se refere à pesquisa, temos que nos voltar para a Pesquisa Colaborativa, pois, para o autor, ela é um “[...] importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores, mas não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso”.

Foi tomando como base e orientados por essas concepções que desenvolvemos, ao longo destes cinco anos nos grupos de pesquisa que discutem formação de professores, uma pesquisa de cunho colaborativo com os professores das redes municipais da Região dos Inconfidentes. Os diversos projetos financiados pelos órgãos de fomento (CAPES, CNPQ e FAPEMIG) em especial alocados no Foprofi e Caleidoscópio⁴, têm utilizado a pesquisa colaborativa com diversidade de modalidades metodológicas e, nesse artigo especificamente, a conversação e as narrativas como ponto fundamental da formação do/a professor/a e do professor/a pesquisador/a da escola básica numa concepção crítico-reflexiva. A seguir, apresentaremos alguns elementos da pesquisa do Observatório de Pesquisa Educacional da Região dos Inconfidentes.

³ Para uma crítica sistematizada sobre essas concepções e sua repercussão na educação brasileira, leia *Professor Reflexivo: construindo uma crítica* de Pimenta (2002).

⁴ Grupo de pesquisa Caleidoscópio que discute formação e diversidade; Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI que discute a formação e desenvolvimento profissional docente, ambos da Universidade Federal de Ouro Preto.

O Observatório da Pesquisa Educacional da Região dos Inconfidentes

Compreendemos que o curso de Pedagogia e o programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), articuladamente, são espaços acadêmicos importantes na busca da integração entre a reflexão teórica e metodológica sobre a prática educacional e o cotidiano das relações escolares, tendo a pesquisa educacional como suporte. Nesse sentido, criamos o Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes – OBERI, objetivando sistematizar informações junto aos atores educacionais da Região dos Inconfidentes, de modo a fornecer subsídios ao debate e à capacidade de intervenção destes atores na discussão e implantação de políticas públicas educacionais nos municípios abrangidos por ele.

O OBERI se traduz no desdobramento de nossas práticas de pesquisa, ensino e extensão nas instituições educacionais de educação básica públicas nas cidades e distritos de Ouro Preto, Mariana, Itabirito, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos. Essa microrregião abarca uma população estimada em 180.000 pessoas, com um público escolar de, aproximadamente, 5.000 profissionais da educação e 52.000 alunos. São estes dados iniciais que nos convocam a propor um diagnóstico dos problemas da educação básica, bem como a investigação de práticas que possam auxiliar nos problemas diagnosticados, organizando, sistematizando e disseminando informações e os resultados das pesquisas realizadas nos eixos do Observatório com base na relação colaborativa com a escola básica da referida região (Relatório do Observatório..., 2015).

Ao desenvolver o trabalho de formação nesta Região sentimos a necessidade de conhecer melhor e sistematizar dados dispersos acerca da realidade e as instituições escolares que a compõem, assim como elementos da formação, profissão e condição docente, da diversidade e da inclusão em torno de questões de classe social, gênero, sexualidade, étnico-raciais e faixa etária, dos processos de avaliação que envolvem docentes e estudantes e as práticas educativas desenvolvidas para atender às especificidades dos discentes da região.

Dessa forma, o desenvolvimento da primeira pesquisa realizada pelo Observatório com financiamento da FAPEMIG⁵ foi estruturado a partir de três eixos: políticas educacionais, formação docente inicial e continuada, condição e profissionalização de professores/as e história da educação regional, sistematizando dados educacionais dos municípios por meio de seis subprojetos⁶ ligados aos grupos de pesquisa acima indicados. A pesquisa buscou responder às questões relacionadas ao cotidiano educacional na microrregião, destacando o perfil dos sujeitos, das práticas, níveis de ensino e outros temas correlatos. Como caminhos metodológicos, a pesquisa foi realizada a partir de dados quantitativos e qualitativos.

O que revelam os dados da pesquisa sobre os/as professores/as da escola básica na região

As realidades educacionais da microrregião de Ouro Preto nos apontam as seguintes questões: 1. As dificuldades e necessidades da população alvo que tem buscado em outras instituições de Ensino Superior e não na UFOP estudos e assessorias para solucionar as questões-problema da região; 2. A necessidade de contribuir, enquanto universidade, com a formação do profissional da educação em todos os níveis de ensino; 3. A importância da educação básica e a necessidade de superar as causas do fracasso escolar; 4. O fortalecimento da pesquisa na área educacional que beneficiará todas as licenciaturas já existentes na UFOP; 5. A formação de um/a professor/a pesquisador/a nos caminhos de humanização das práticas educacionais que passe a analisar e incorporar ativamente os produtos do processo reflexivo; 6. A formação de um professor/a pesquisador/a com possibilidade de intervenção pedagógica nas práticas sociais fora da escola que saiba, para tanto, analisar os condicionantes históricos e sociais de cada contexto, integrando-se nas questões coletivas da humanidade. Além de ser um leitor e consumidor de cultura e seja capaz de trabalhar dentro dos princípios do planejamento participativo, como também liderar e gerenciar projetos e processos educativos; 7. A formação de um profissional da área da educação, mediador do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, que busque desenvolver uma relação com o saber como sujeito.

Considerando essas questões que emergem das demandas educacionais da região, sentimos necessidade de sistematizar os dados sobre a realidade dos/as docentes da Região dos Inconfidentes. Os referidos dados foram organizados a partir de três eixos: perfil, trajetória na formação, trajetória na carreira e mal-estar docente.

⁵ Edital CAPES-FAPEMIG 07 2013-2015.

⁶ Perfil dos/as professores/as da Região dos Inconfidentes; Ser pedagogo na contemporaneidade: nas narrativas dos pedagogos os desafios da prática escolar; Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: representações sociais e sala de aula; Professoras da educação infantil: encantos e desencantos no início da docência; A Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos: compreendendo o fenômeno e buscando alternativas para a educação nesta modalidade de ensino; O mal estar docente e os problemas das crianças e dos adolescentes.

Com o objetivo de conhecer quem são os/as professores/as da Região dos Inconfidentes foram distribuídos 600 questionários, com 33% de retorno, perfazendo 200 colaboradores/as. As questões trataram do perfil socioeconômico e cultural, além da formação e trajetória da carreira. Constatamos que 97% dos/as docentes são mulheres e 66% são casadas. Dessas, 82% se encontram na faixa etária entre 30 e 49 anos. A maioria, 43%, se autodeclarou parda. Sobre o dado socioeconômico, os rendimentos dos/as professores/as da região demonstram que os sujeitos (25%) recebem de **dois a três salários mínimos e 21% ganham de três a quatro salários mínimos por pessoa no domicílio. Verificamos na pesquisa** que 76% das docentes atuam no ensino fundamental I e 15% na educação infantil.

A partir desses dados gerais, o perfil docente na região, em relação ao gênero encontra ressonância nos dados de outras pesquisas acerca da feminização do magistério. A pesquisa realizada por Oliveira e Vieira (2010) mostra que, em Minas Gerais, 86% dos/as professores/as são mulheres. De acordo com Gatti e Barreto (2009), as mulheres são responsáveis por 77% dos postos de trabalho na educação considerando todos os níveis de ensino, embora a proporção entre homens e mulheres se altere conforme o nível de escolaridade dos/as professores/as e o nível de ensino em que atuam. As mulheres têm predominância maior na educação infantil e menor predominância no ensino médio (Gatti & Barreto, 2009).

Quanto à faixa etária da maioria das mulheres-professoras, constatamos que elas se encontram em um período em que os/as professores estão entrando na chamada fase intermediária da carreira, de acordo com Huberman (1995). Além disso, nessa faixa etária há, predominantemente, um agravamento das condições de saúde física e mental das mulheres (Diniz, 2001).

Em relação à questão racial, os dados apresentados apontam a não identificação racial, pois 43% se autodeclara parda, em um contexto historicamente marcado pela afrodescendência, na qual o passado escravocrata de Ouro Preto e demais cidades da região impactam na composição da cor/raça da população, embora apenas 15% se autodeclare negra.

O dado socioeconômico indica a mesma tendência apontada em outras pesquisas (Oliveira & Vieira, 2010) que afirmam que a maioria dos/das docentes está na faixa salarial de até três salários mínimos.

Em relação à trajetória de formação, constatamos que a maior parte dos/as professores/as da Região dos Inconfidentes completou os estudos da educação básica na rede pública (72%). A formação inicial no ensino superior está equilibrada entre rede pública (43%) e privada (42%), sendo que a maioria cursou pedagogia.

Embora seja consenso na literatura que os estudantes provenientes de escola pública constituem o grupo que mais ocupa os bancos das universidades particulares, os resultados trazidos na pesquisa apontam para o acesso desses/as professores/as às instituições públicas na região, principalmente a UFOP.

Temos percebido que, ao longo dos últimos anos, tem crescido o número de professores/as com pós-graduação no Brasil. Gatti e Barreto (2009) apontam o crescimento da quantidade de professores/as que recorrem à participação em cursos variados, seja na forma presencial, semipresencial ou a distância. Nessa pesquisa, confirmamos a tendência nacional: constatamos que 60% dos docentes possuem pós-graduação, sendo o curso mais procurado (49%) o de Psicopedagogia. Verificamos também que a maioria destes/as realizou sua formação em cursos a distância.

Em relação ao tempo que atuam como professores/as observamos que, em geral, o tempo médio em que os sujeitos pesquisados trabalham com Educação é de 16 a 20 anos, representando 29% do total. Para Huberman (1995), o momento que esses/as docentes se encontram na carreira demonstra uma passagem entre a fase de estabilização para um estágio de experimentação quanto ao seu percurso profissional, reflexões sobre as incertezas e as possíveis mudanças na sua trajetória profissional.

Nessa pesquisa procuramos saber sobre as instituições que ofereciam ações de formação contínua para os/as professores/as. Nossa constatação é que a maioria dessas ações ainda é ofertada pelas Secretarias Municipais de Educação; igualmente identificamos que o número de professores/as que participam de ações formativas organizadas pelas universidades é bem pequeno, confirmando certo distanciamento entre a formação inicial e continuada, por conseguinte, entre a universidade e a escola.

Sobre o mal-estar docente, utilizamos a metodologia da Conversação, a qual nos orientou na análise, de maneira qualitativa. Propusemo-nos a escutar as falas que nos remetiam à insistência e à repetição de uma impotência generalizada das mulheres-professoras, o que também nos convocou a retornar à categoria gênero em sua interface com o feminino.

Quase todas as falas apontam a dificuldade em lidar com o/a aluno/a, com as situações que não são recorrentes, que são 'anormais' dentro da lógica sociocultural pré-estabelecida pela escola. Mas o destaque

nos discursos das docentes ficou por conta do que tange ao feminino que, por sua vez, incide no corpo das mulheres-professoras. Com base nos escritos de Lacan (1992a), pensando com Miller (2003), foi possível refletir sobre esses impasses. Uma possibilidade de compreensão e intervenção desse e nesse feminino que se mostra, escondendo-se na insatisfação que adoece e que engessa tantas mulheres professoras na tentativa de apagamento das diferenças. Poderíamos pensar que tais dificuldades com as diferenças passam pela dificuldade com a própria diferença de ser mulher.

Sobre a questão proposta aqui em torno do feminino, no campo psicanalítico há uma diferença entre o feminino e a questão do gênero. Do ponto de vista do inconsciente, diz Kehl (1996) que a diferença é mínima e vai depender do modo de inscrição dos sujeitos, homens ou mulheres, sob a ordem fálica que organiza o desejo. Feminilidade e masculinidade estão distribuídas entre homens e mulheres em combinações distintas, apontando a autora para uma sexualidade que seja de cada indivíduo. Há, afirma Birman (2002), um corpo psíquico que subverte o corpo anatômico. A psicanálise pensa a sexualidade como construção, uma possibilidade de tornar-se homem ou tornar-se mulher, consequência de um processo de elaboração psíquica a partir do complexo de castração e do confronto com a cultura.

Paralelamente, devemos considerar as ideias que circulam ao redor da diversidade de gênero, sendo importante citar as contribuições de Butler (1998) a partir das suas (des) construções de gênero sobre a subversão da identidade e de Louro (2001) com as suas palavras que anunciam a Teoria Queer e seu efeito na educação. A autora discute as diferenças a partir de um olhar peculiar, pensando para além da subjetividade e a partir dos aspectos sociais que estão latentes, na compreensão da diferença para além da diversidade e seus impasses. Indica possíveis saídas quando pensamos na prática docente e também na formação, questionando a inoperância dos modelos de formação vigentes.

A pesquisa-intervenção, no estudo do eixo mal-estar docente, adotou o dispositivo da Conversação, tendo como base as obras de Freud e Lacan e as perspectivas pós-estruturalistas, em uma abordagem que considere a divisão da mulher-professora pelo desejo, tornando-a sujeito dentro de um contexto social. Oposta à universalização, a psicanálise vai em direção à posição singular de um sujeito que não só é falado, mas que pode tomar a palavra e falar.

Miranda (2010) concebe a Conversação como uma extensão do método de ‘associação livre’ de Freud, técnica fundamental da psicanálise. O que um diz, em grupo, pode tocar o outro e produzir perspectivas inéditas. A construção de novos saberes, afirma Miranda, é o que confere à Conversação a possibilidade de intervir e provocar mudanças, além de possibilitar que se recolha ali material para análise. Falar, afirma Miller (2002), implica em abrir a possibilidade de circunscrever a experiência a partir daquilo que afeta e não a partir daquilo que um outro espera. Para Miller (2003), o que interessa não se resume ao que o sujeito pode falar sobre si, ao sentido que dá a seus atos e desejos, mas àquilo que lhe escapa e que se apresenta nos tropeços de sua fala, na ‘hiância’ entre o que diz e o que quis dizer.

Os profissionais que conduzem as conversações não necessitam ser psicanalistas, podem ser de qualquer profissão, porém, é necessário que seja alguém atravessado pela ‘experiência de palavra’, alguém que tenha experimentado e seja sensível à discordância entre o que se diz – o enunciado – e o que se quer dizer (ou diz sem querer) - a enunciação. Não basta ser alguém bem informado ou benevolente que ‘dá a palavra’ às crianças e adolescentes, ou aos docentes, mas que suporte os pontos de não-saber, de suspensão ou falha no discurso daqueles que vêm à conversação.

Nessa proposta de escuta das mulheres-professoras, Conversação e narrativas de história de vida dialogam uma bebendo da outra, uma vez que a Conversação, quando questiona a professora sobre seu mal-estar diante da docência, pode ir ao encontro de questões que remetem àquilo que é proposto pelo método das narrativas. Importante ressaltar que, dessa forma, elas se encontram enquanto uma nova possibilidade de escuta a partir de uma perspectiva que é a da implicação no ato educativo e não a da culpabilização, levando em consideração o sujeito, o sujeito do inconsciente. Diniz (2005) fala da possibilidade, a partir da escuta psicanalítica inserida na pesquisa/intervenção, de penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, trabalhando com indícios e as chamadas ‘zonas cegas’ também nos processos de formação docente.

E o que fazer com a falta de espaço verificada nas escolas para discutir, refletir e trabalhar a subjetividade? Como considerar o ir mais além do conhecimento teórico e pensar propostas pedagógicas, levando em conta a divisão dos sujeitos envolvidos? Seria possível formar educadores/as para lidar com a liquidez do processo de ensino e de aprendizagem? Seria possível ensinar sem que o sujeito se perca no

cimento do chão social e escolar? Fica em nós a inquietação insistente de pensar os/as professores/as não só como reflexivos, multiplicadores, mas sim como mobilizadores – de si, dos outros, de um processo – com menos paralisação e mais mobilização desses sujeitos de peculiaridades sociais, históricas, afetivas e, também, inconscientes. Foram essas reflexões que realizamos em oito encontros de Conversação com mulheres-professoras da Região dos Inconfidentes.

Nas Conversações, a aposta se faz no possível deslocamento dos discursos das mulheres-professoras, pelo viés do feminino que irrompe na educação, pensando, em especial, nos mecanismos possíveis de serem inventados, construídos e buscados por elas próprias, de modo que as professoras possam se repositonar diante da sua prática, da sua subjetividade, bem como diante das diferenças que seus alunos/as apresentam. Um posicionamento capaz de refletir no processo de ensino e de aprendizagem e no seu desenvolvimento profissional docente (DPD), possível de amenizar, inclusive, as queixas relacionadas aos baixos índices de educação e ao mal-estar docente. Porém, não podemos esquecer que há sempre um ponto em que o sujeito não encontra resposta tanto em sua relação com o saber quanto em sua vida e faz-se necessário, talvez, o caminho da invenção (Diniz, 2005).

A pesquisa no Observatório da Educação Básica – OBEDUC: entre a teoria e a prática

Nesse item trazemos algumas falas de professores/as que têm passado por um processo de formação teórica aliada à discussão permanente de suas práticas pedagógicas, a fim de dar a conhecer, com o relato das narrativas, as relações estabelecidas colaborativamente entre universidade e escola básica pública.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa revelaram, de diferentes maneiras, como o processo de formação continuada deles no interior do projeto vem se constituindo. Todos indicam que o encontro com a pesquisa e sua respectiva atuação numa pesquisa em que aterrissam as suas experiências e práticas docentes no material teórico e da empiria em que se encontram trabalhando, constitui-se num *locus* privilegiado de formação. Analisemos alguns fragmentos das narrativas:

A formação continuada de professores é imprescindível para todo professor. Participar do Observatório da Educação OBEDUC – está sendo minha segunda oportunidade de discutir a educação no Brasil, a formação inicial e continuada dos professores, o seu desenvolvimento profissional. A importância de conhecer uma das políticas públicas educacionais voltadas à formação inicial de professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência -PIBID, fazendo um estudo do mesmo renova meu sentimento e meu espírito de luta em favor de educação igualitária e justa para todos, contudo sem perder a consciência de que essa transformação se dará para que outra geração colha os frutos. Após quase 20 anos dedicados à docência com um curso de especialização em Educação Matemática, me sinto privilegiada por integrar o grupo do OBEDUC, pois o Observatório da Educação nos proporciona leituras, discussões intensas, produção de textos, debates e seminários sobre a formação inicial e continuada de professores. Discussões acaloradas revelam as angústias e reveses da docência. Nesse contexto, nos vemos no lugar de professores iniciantes tal como no início de nossas carreiras quando não sabíamos como atuar em sala de aula, nos percebemos com o anseio de sermos pesquisadoras, dar continuidade à nossa formação. Voltamos nosso olhar para nossas salas de aula com o desejo de transformá-las em verdadeiros *locus* da tão sonhada educação de qualidade (Beth, 2015, OBEDUC/UFOP).

Beth, uma professora de matemática, embora tenha realizado em sua vida profissional diversos cursos, alguns de pós-graduação, ressalta que a experiência de pesquisa a fez redimensionar seu olhar sobre o trabalho que realiza na sala de aula. E essa experiência, por vezes, a faz colocar-se num lugar de professores iniciantes, ou seja, na descoberta de novos encaminhamentos para seu desenvolvimento profissional.

Outra colega, Mitiko, que colabora com a pesquisa, também professora de matemática na rede municipal de Mariana, narra sua entrada na pesquisa e indica o processo de formação continuada de maneira ímpar. Na verdade, não se trata de um acontecimento nesta pesquisa, mas o que queremos ressaltar é a formação continuada por meio da pesquisa em projetos de colaboração entre universidade e educação básica, como vem se dando no Programa Observatório da Educação/CAPES.

Foi praticamente há um ano que entrei por processo seletivo no quadro de professor colaborador no projeto Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica – estudo exploratório sobre contribuições do PIBID, investigação apoiada pelo Programa Observatório da Educação-OBEDUC. Estava inserida num projeto completamente diferente, algo novo para mim, um desafio. Não se trata apenas de buscar um projeto, as expectativas agora são outras, a postura, a vivência e o comportamento após anos de docência iriam me fazer muito bem. Ora, não vou negar, mas a primeira reunião não compreendia nada. Mas, o passar das reuniões, a leitura de livros de professores em formação, e a consciência da ação e a prática foram o começo da elucidação da

dimensão do projeto. ‘Os seminários são o ponto forte do projeto, as leituras de teses, textos acerca da profissão docente são, a cada momento, desencadeadas num leque de conhecimento da prática enquanto professor que se evidencia a variedade de aprofundamento teórico na profissão’ (Mitiko, 2015, OBEDUC/UFOP).

O professor Joel, também docente do campo do ensino de matemática, informa que em meio a tantas experiências de formação continuada, a participação como pesquisador, tem se tornado um divisor de águas no seu desempenho docente e de ‘ensinador’ de matemática. Joel é professor desde seu período de estudante de graduação quando cursava Engenharia de Minas, no início da década de 1980, lecionando Matemática na rede estadual de ensino como professor autorizado. É um professor no final da carreira, mas que ao se encontrar com a pesquisa, redefine sua prática e o seu desenvolvimento profissional como ímpar no interior do projeto.

Ingressar no OBEDUC me criou uma expectativa muito grande, percebi que era um professor extremamente prático, porém com pouco embasamento teórico no que diz respeito aos estudos educacionais. Foi assustador porque eu, que sempre dominei a prática de sala de aula, de repente me vi totalmente desprotegido diante de um novo saber, trazido pela leitura e estudos de textos voltados à formação continuada e desenvolvimento profissional. No início, quando vi os doutores, mestrados e alunos pesquisadores me senti vazio, mas quando abriam discussões para se poder falar, eu ficava à vontade. Como diz Paulo Freire, “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (1987, p.68). Eu começo a entender que por mais que você tenha a prática é com a teoria que você vai avançar nos conhecimentos. Ela te dá suporte, razão, confiança e, inclusive, o direito de discordar (Joel, 2015, OBEDUC/UFOP).

E arremata demonstrando como a experiência com a pesquisa o levou a redimensionar sua prática a partir do binômio teoria/prática. Ou seja, indica que a pesquisa modifica a prática docente, mesmo que ela não tenha nenhum condimento de ‘Inovação’, é redimensionamento de uma prática já experimentada e, por isso, transformação no desenvolvimento do fazer pedagógico e da formação continuada para a docência.

A experiência no OBEDUC me faz enxergar que eu preciso conhecer esse outro lado, o lado acadêmico, teórico, e que é preciso saber se fundamentar para ser ouvido. A minha prática, a princípio, é apenas minha, mas para transmiti-la e compartilhá-la eu preciso escrevê-la, fundamentá-la teoricamente, pois sozinha ela fica vazia. As discussões no OBEDUC me fazem pensar também que a proposta do PIBID deveria funcionar continuamente. Não deveria ser apenas um projeto do qual alguns participam, deveria ser para todos os alunos, inserida no currículo dos cursos de licenciatura. A minha participação nessa pesquisa veio concretizar um pensamento que já trazia há muito tempo, de que não quero ser um matemático, mas sempre buscar me tornar um educador matemático. Não tenho dúvida de que essa experiência irá me auxiliar a, futuramente, poder fazer o mestrado em educação matemática (Joel, 2015, OBEDUC/UFOP).

A análise a partir da fala de Valdete, oriunda das ciências humanas, formada em licenciatura no curso de Letras, atuante na rede municipal de Mariana, MG, nos ajuda a entender o lugar da pesquisa na educação básica. Valdete, experiente professora, também conforme a classificação de Huberman (1995) dos ciclos da carreira se encontra no final de sua trajetória como docente:

Ao longo dos anos, mais madura no exercício da docência, comecei a entender que o meu desenvolvimento profissional estava atrelado à minha formação continuada e que ambos aconteciam nas relações que estabelecia com os colegas, com os alunos na sala de aula, na forma como planejava as aulas e em tantos outros momentos que vivo. Ao ingressar no Programa OBEDUC, na pesquisa ‘Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID’ como colaboradora tenho vivido, assim como os colegas professores da Educação Básica, a rica oportunidade de desenvolver processos reflexivos, seja através de intensa leitura que realizamos, seja pela participação em seminários, fóruns, congressos, entre outros momentos formativos em que discutimos a temática proposta na pesquisa. Até então, parecia distante a possibilidade de me colocar em um mesmo patamar com graduandos, mestrados, doutores e colegas, professores da Educação Básica, para discutirmos questões tão relevantes sobre formação docente. A minha maneira de pensar, ser, agir e reagir está sendo revista e repensada neste processo de formação, muitos saberes foram acrescentados, outros esclarecidos e outros tantos revisitados. A apropriação dos conhecimentos e os processos reflexivos têm sido fundamentais neste processo de minha carreira docente. Hoje consigo entender, com mais clareza, as fases pelas quais passei e passo atualmente (Valdete, 2015, OBEDUC/UFOP).

É com base nesses pressupostos que ressaltamos a relevância de o professor refletir e ressignificar sua prática. No entanto, entendemos também que o procedimento reflexivo é algo subjetivo e que depende de um amadurecimento profissional, pois “[...] ninguém forma ninguém e a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (Nóvoa & Finger, 1988, p. 116).

Ao longo da minha carreira docente, participei de muitos seminários, palestras, cursos e outros eventos com objetivos formativos. Adquiri algumas dessas experiências por vontade própria e outras foram oferecidas pelas redes de ensino. Muitos desses cursos, ao longo da carreira, pouco ou nada contribuíram para a minha formação profissional por não proporcionarem uma reflexividade crítica, que permitisse a '(re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional', como aponta Candau (1996). É claro que só nessa altura da carreira docente, tenho clareza da fragilidade dessa pseudoformação que nos tem sido proporcionada ao longo dos anos. Uma das causas da falta de resultados desses cursos talvez resida no fato de seus propositores não levarem em conta os saberes do professor (Vera, 2015, OBEDUC/UFOP).

Num posicionamento crítico, esse excerto da narrativa de Vera, que sempre se embasou nas leituras de referenciais da área, indica que os cursos de educação continuada pelos quais passou, (Vera tem 25 anos de carreira), não levaram em conta, por inúmeros motivos, os saberes e a multiplicidades de conhecimentos que carrega o professor em sua bagagem. Por isso mesmo a pesquisa lhe deu um lugar para a reflexividade crítica, como chama, a fim de provocar um desenvolvimento profissional ímpar ao final de sua carreira. Vera, na sua longa trajetória de formação, acumulou discussões que revelam e a constituem como uma pesquisadora colaboradora muito importante para o grupo. Mostra como, numa postura mais de busca pessoal, conseguiu desenvolver-se profissionalmente. Entretanto, não considera esse o melhor caminho para a formação continuada de professores:

Estudos mostram que, no Brasil, a formação continuada de docentes apresenta principalmente dois focos: um que centra a atenção no sujeito professor em que há desenvolvimento pessoal sem troca entre docentes, e sem impacto na cultura escolar, e outro que mira o desenvolvimento das equipes pedagógicas, com uma abordagem colaborativa. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional só faz sentido se for capaz de desencadear mudanças pertinentes e necessárias nas escolas para auxiliá-las a atender mais e melhor sua clientela. Parece-me que a formação continuada como demanda pessoal, por mais que ofereça desenvolvimento profissional para o docente, muito pouco impacta a cultura escolar, uma vez que 'sem um clima de colaboração na escola, dificilmente os educadores vão reconhecer a formação como um benefício tanto individual como coletivo' (Davis et al., 2011). É por isso que cada vez mais os professores têm sentido necessidade de discutir o fazer pedagógico a partir da sua práxis. De acordo com pesquisas realizadas por Candau (1996), 'o dia a dia na escola é um *lócus* de formação'. A autora afirma, no entanto, que é preciso que esse cotidiano formativo identifique as questões presentes na sala de aula, procure compreendê-las e possibilite trabalhá-las coletivamente. Que a escola é um *lócus* privilegiado de formação parece consenso entre a maioria dos professores que conheço, mas pelo menos no nosso caso, o contexto profissional não favorece essa formação (Vera, 2015, OBEDUC/UFOP).

Continua sua fala apontando que o projeto de pesquisa no qual está envolvida nos últimos três anos a fez amadurecer e provocar o que vinha buscando isoladamente. Depois de apontar correlações das questões teóricas de que se apropriou nesse campo investigativo, conclui:

Todas essas reflexões vieram à tona especialmente a partir da minha participação no projeto de pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre as contribuições do PIBID 'do OBEDUC. A partir do contato com a bibliografia sugerida e da troca de vivências entre os integrantes do projeto, percebo uma tomada de consciência sobre a minha formação inicial e sobre a minha prática e, sem dúvida, apesar do choque de realidade, estou cada vez mais disposta a investir na educação pública de qualidade para todos' (Vera, 2015, OBEDUC/UFOP).

Na percepção dos/as professores/as, os saberes advindos da experiência profissional ou os saberes da prática, compõem as bases da sua competência e lhes permitem uma avaliação de sua formação inicial e de sua competência ao longo da carreira. Estes saberes, conforme aponta Tardif (2012, p. 49), são saberes práticos, integrados à prática docente e formam "[...] um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões".

Assim, estamos passo a passo nos apropriando dos elementos da pesquisa colaborativa na formação do professor e, de certa forma, por meio dos projetos, atendendo, como universidade, a interpelação da escola básica e pública na colaboração da formação de seus atores. O OBERI se insere nessa conjuntura buscando agregar os programas de pesquisa que estejam nessa sintonia e estimular a formação do professor pesquisador. Sendo a universidade uma agência formadora, não pode se eximir desse compromisso político com a escola pública.

Com esse compromisso, não queremos simplificar a pesquisa acadêmica em geral das Ciências da Educação, mas, ao contrário, fortalecê-la no diálogo com a escola de formação dos sujeitos na sociedade

regional dos Inconfidentes. Fazendo coro aos argumentos de Zeichner sobre a relação entre pesquisadores da universidade da escola, para que haja na condução da pesquisa educacional, a defesa de uma maior interação entre as vozes dos professores e as dos acadêmicos, de um papel mais decisivo dos professores nas tomadas de decisões, de um maior respeito com o conhecimento do professor e de um padrão ético mais acentuado pelos acadêmicos nas suas relações de pesquisa com os professores e com as escolas (Zeichner, 1998).

Defendemos, assim, uma interação entre universidade e escola básica no processo de formação dos homens e mulheres desse tempo histórico que nos foi dado a vivenciar, destacando que os colegas professores da escola básica, entusiasmados pelo processo de reflexão nos espaços de formação, encontraram na referida pesquisa uma ambiência propícia às suas necessidades para repensar o seu desenvolvimento profissional docente.

Considerações finais

A intenção primeira deste artigo foi apresentar aspectos relevantes de pesquisas de longa duração, (2014-2018) por nós comentados ao longo do artigo e como contribuíram para a construção de uma relação entre pesquisadores/as da universidade e a formação de pesquisadores/as da escola básica, rompendo a dicotomia entre esses pesquisadores/as da educação (Zeichner, 1998) e seus respectivos universos de exercício profissional.

O Observatório se propôs a ser um *lócus* de contínua colaboração da universidade com a educação básica nos municípios do seu entorno. Podemos entender essa parceria como uma via de mão dupla em que academia e comunidade são beneficiadas. De um lado a comunidade se consolida em um campo para o trabalho científico desenvolvido na universidade e esta, por sua vez, retorna para a primeira os conhecimentos que nela se produzem na forma de projetos e ações que proporcionam melhorias educacionais. Assim, sistematizar informações junto aos atores educacionais da Região dos Inconfidentes pode possibilitar subsídios ao debate e à capacidade de intervenção destes atores na discussão e implantação de políticas públicas educacionais locais.

Sabemos que a pesquisa em sua vertente quantitativa, visando sistematizar dados gerais da região, bem como dados específicos de cada distrito ou município envolvido é de suma importância para nos orientar na busca da melhoria da educação na Região dos Inconfidentes. Mas também sabemos da insuficiência de apenas obtermos dados e não interirmos na realidade cotidiana das escolas da região.

Por isso, defendemos, na vertente qualitativa, que tanto as narrativas quanto as conversações produzem efeitos diferentes na formação dos/as professores/as e, conseqüentemente, em seu local de trabalho, a escola. A pesquisa, pelo viés das narrativas, realizada pelo OBEDUC não intenciona *a priori* uma intervenção na escola. Por outro lado, a pesquisa por meio das Conversações tem como princípio a intervenção como possibilidade de ressignificar junto aos docentes o sentido da educação, considerando os processos subjetivos, fomentando novas práticas de formação docente com atenção para aspectos que contribuam especialmente para as ideias de autogestão da escola, cidadania, dos direitos das pessoas participarem dos processos de decisão e de seu próprio processo de formação, a partir da lógica da implicação.

Frente à imagem que percebemos na pesquisa e os caminhos que estão sendo tomados por nós pesquisadores/as fica o desafio de nos interrogarmos sobre os modos, os usos e os resultados das pesquisas: o que fazer com esse rico material? Fica a possibilidade de refletir e questionar sobre a formação docente e a pesquisa a fim de constituirmos de maneira firme os laços entre os diversos aspectos que compõem o campo educacional – subjetivos, políticos, cognitivos, sociais, afetivos.

Dessa forma, na discussão que estamos fazendo, é fundamental que antes de ver uma deficiência e/ou necessidade específica que o sujeito apresente ou alguma das especificidades de gênero, sexualidade, raça e etnia, paralisantes do sujeito diante da aprendizagem, consigamos perceber quem é o sujeito que apresenta tal característica. E também considerar, assim, sua singularidade, sua história a fim de evitar perpetuar o caráter dicotômico entre teoria e prática, objetividade, subjetividade na defesa incansável do caráter universal do direito a uma educação de qualidade para todos/as. Ou seja, na defesa incansável do reconhecimento à diferença, a aposta nos sujeitos em sua singularidade e o desafio da construção de possíveis laços sociais.

Referências

- Althusser, L. (1974). *Aparelhos ideológicos do estado*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1975). *La Escuela capitalista en Francia*. México, MX: Siglo XXI.
- Birman, J. (Org.), (2002) *Feminilidades*. Rio de Janeiro, RJ: Contra Capa Livraria.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1977). *Schooling in capitalist america: education reform and the contradictions of economic life*. New York, NY: Basic Books.
- Brandão, Z. (2002). *Pesquisa em educação. Conversas com pós-graduandos*. Petrópolis, RJ: Loyola.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.
- Butler, J. (1998) Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu*, 11, 11-42. ISSN 1809-4449.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1987). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. Londres, UK: Falmer Press.
- Catani, D. B. et al. (1997). História e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In D. B. Catani et al. (Orgs.), *Docência memória e gênero: estudos sobre formação* (p. 13-47). São Paulo, SP: Escrituras.
- Diniz, M. (2001). De que sofrem as mulheres professoras. In: E. M. T. Lopes. *A psicanálise escuta a educação* (p. 196-223). Belo Horizonte, BH: Autêntica.
- Diniz, M. (2005) *O método clínico na investigação da relação com o saber para quem ensina: a tensão entre conhecer e saber* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Gatti, B. A., & Barretto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (2a ed., p. 31-61). Porto, PT: Porto Editora.
- Illich, I. (1976). *Sociedade sem escolas* (3a ed.). São Paulo, SP: Vozes.
- Kehl, M. R. (1996). *A mínima diferença: masculino e feminino na cultura*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Kincheloe, J. (1991). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London, UK: The Falmer Press.
- Lacan, J. (1992a). *Seminário XVII. O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Louro, G. L. (2001). Teoria Queer. Uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 9(2) 541-553.
- Lüdke, M. (Coord.), (2001). *O professor e a pesquisa* (Série Prática Pedagógica). Campinas, SP; São Paulo, SP: Papirus.
- Miller, J. A. (2002). *La pareja y el amor: conversaciones clínicas con Jacques-Alain Miller en Barcelona* (Instituto Del Campo Freudiano). Barcelona, ES: Paidós.
- Miller, J. A. (2003). *O percurso de Lacan*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Miranda, M. P. (2010). *O mal-estar do professor em face da criança considerada problema* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Nóvoa, A. (Coord.), (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, PT: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (Org.), (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional
- Oliveira, D. A., Vieira, L. M. F. (2010). Trabalho docente na educação básica no Brasil (Relatório de pesquisa). Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG. Recuperado de <http://www.trabalhodocente.net.br>
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Org.), *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (p. 17-52). São Paulo, SP: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Org.), (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, SP: Cortez.
- Relatório do Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes [OBERI]. (2015). Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto.
- Tardif, M. (2012) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teixeira, A. (1988). *Educação e universidade*. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ.

Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In C. M. G. Geraldini, D. Fiorentini, & E. M. A. Perreira. *Cartografia do trabalho docente: professor(a) -Pesquisador(a)* (p. 207-236, Col. Leituras no Brasil). Campinas, SP: Mercado de Letras.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

José Rubens Lima Jardimilino: Formado em Filosofia (1995) e Teologia (1986), Mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (1993) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Realizou estudos de pós-doutoramento em História da Educação nas Universidades: Université Laval - Québec, Canadá, (2007); Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC, Colômbia (2008) e em História na Universidad Pablo de Olavide (2016/2017). É professor da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP no Departamento de Educação - DEEDU e foi coordenador do PPGE/UFOP (2012-2015). É professor visitante e pesquisador da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia e da Universidad Pablo de Olavide en Sevilla, Espanha. Na área da editoria científica, foi fundador da Revista Eccos e seu editor até 2010; Editor da Revista Formação Docente- Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (2014- atual). É membro do Conselho Editorial de revistas nacionais e internacionais da área e da Editora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Membro do GT.08 no Comitê Científico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPED (Vice-coordenador 2013-2015); é membro da Junta Diretiva da Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA, seu presidente (2007-2011) e atual vice-presidente (2016-2019); Coordenador do Grupo de Pesquisa FOPROFI/Cnpq/UFOP; vice-diretor do Grupo de Pesquisa HISULA- Historia de la Universidad Latinoamericana, Colciencia/UPTC-Colômbia. Foi bolsista do Programa Pesquisador Mineiro -PPM da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG (2015-2017); Membro ad hoc do CA Educação na CAPES; Assessor internacional ad hoc do Consejo Nacional de Acreditación CNA- Ministério da Educação - Colômbia. Tem experiência na área de Educação, atuando na pesquisa e docência nos seguintes temas: História da Educação, Formação de Professores e Políticas Educacionais.

ORCID: <http://orcid.org/0000.0003.2394.9465>

E-mail: jrjardilino@gmail.com

Margareth Diniz: Graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Psicanalista, Professora Associada de Psicologia da UFOP, Coordenadora do Observatório de Pesquisa Educacional CAPES/FAPEMIG e Líder do Grupo de pesquisa Caleidoscópio/ UFOP/CNPQ. Coordenadora do Programa de Pesquisa/extensão Caleidoscópio. Participa ainda dos grupos de pesquisa sobre formação e condição docente - PRODOC-UFMG e do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância Seção Minas (LEPSI-MG). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação (ANPEd) no GT 8 - Formação docente. Pesquisa temas do campo Psicanálise-Educação, especialmente relacionados à subjetividade, à inclusão de pessoas com necessidades específicas, à diversidade de gênero e sexualidade e à diferença. Busca interrogar a formação docente e as práticas educativas inclusivas a partir da subjetividade do/a pesquisador/a, do/a formador/a e do docente, utilizando o método clínico e o cinema como dispositivo de formação. Considerando a educação como campo relacional, investiga a relação educativa professor/a - aluno/a, o adoecimento e o mal-estar docente, especialmente de mulheres-professoras. Investiga a relação com o saber, com o conhecimento e com a diferença em crianças e adolescentes.

ORCID. <https://orcid.org/0000-0001-6852-5389>

E-mail: dinizmargareth@gmail.com

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.